

Artes, oficios y saberes locales: Desarrollo a Escala Humana y Buen Vivir para un microsistema educativo en São Gonçalo Beira Rio, Brasil

RESUMEN

El objetivo de esta investigación consiste en proponer un diseño de proyecto educativo, desde las artes y oficios locales, que pueda contener elementos del Desarrollo a Escala Humana y del Buen Vivir, considerando que estas perspectivas distinguen como eje principal el bienestar, la calidad de vida y la satisfacción de necesidades, respetando la identidad y las características específicas de las comunidades, poniendo énfasis en la escala local-regional. Para ello, se analiza la satisfacción de las Necesidades Humanas Fundamentales en la comunidad São Gonçalo Beira Rio, Cuiabá, capital del Estado de Mato Grosso, Brasil, en su vínculo con los diferentes procesos de transmisión de artes, oficios y saberes. Metodológicamente, se desarrolla una investigación descriptiva-cualitativa, con enfoque etnográfico y socio-crítico, que incluyó la aplicación de la Matriz de Necesidades Humanas Fundamentales, instrumento metodológico propuesto por el Desarrollo a Escala Humana. Con los datos analizados, se elabora el estudio de caso instrumental "Cerámica en arcilla: ascenso, riesgo y trascendencia", que relata parte de la experiencia vivida por la Asociación de Artesanas de la comunidad en la lucha por la preservación, transmisión y difusión de su cultura. Finalmente, se proponen reflexiones y acciones que se traducen en el diseño de un microsistema educativo, materializado en una escuela de artes y oficios nutrida por los saberes y tradiciones que forman parte de la identidad local y elaborado de manera colaborativa y participativa. Hay mucho que avanzar en la actualidad, sin embargo, este trabajo es una contribución para el presente y el futuro.

Palabras clave: Artes y oficios; Educación; Desarrollo a Escala Humana; Buen Vivir.

Iván Ibarra Vallejosⁱ
Universidad
Tecnológica de Chile,
INACAP, Valdivia,
Chile.

Liliane Christine
Schlemer Alcântaraⁱⁱ
Universidade Federal
do Mato Grosso (UFMT),
Cuiabá, Brasil.

Christian Henríquez
Zúñigaⁱⁱⁱ
Universidad Católica
del Maule, Talca,
Chile.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 ARTES Y OFICIOS Y SABERES: LA EDUCACIÓN PARA LA VIDA

De acuerdo a Gómez (2018), “artes y oficios”, en tanto conceptos, han evolucionado desde la incipiente valoración y contemplación platónica, que no veía diferencias ni jerarquías entre las diversas habilidades humanas, hasta la escisión propinada por la modernidad, que acabó separando, arbitrariamente, artes, por un lado, y oficios, por otro, y clasificando, en orden de importancia, a las diferentes artes y oficios según su utilidad para la consolidación de los discursos hegemónicos y según su concordancia con la selección cultural posible de ser enseñada.

Esta división, paulatinamente, se fue profundizando y replicando en los sistemas e instituciones de educación hasta desproveer a los oficios de cualquier importancia práctica y simbólica (Argerami, 1968; Chauqui, 2002; Gómez, 2018) y pasando por alto, también, el sentido ontológico de la educación (Mayz, 1993; Elizalde, 2011).

Por otra parte, 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).

No obstante, a lo largo de la historia el diseño de las propuestas educativas oficiales ha tendido a constituirse como una estrategia para la instrumentalización de los seres humanos en función de discursos dominantes (Gadotti, 1993; Luzuriaga, 1997).

Muestra de lo anterior es que hoy los sistemas educativos formales mantienen una relación directa con el desarrollo cultural de la civilización occidental (Gómez & Ibarra, 2020), fundamentado en un paradigma mecánico en el que el ser humano ha construido modos de vida que amenazan la vida en el planeta (Max-Neef, Elizalde & Hopenhaym, 1994) y en la que predomina la fragmentación disciplinaria, el positivismo y la psicología conductual del instructivismo (Gómez, 2018).

Siguiendo esta línea y al margen de la labor social y formadora de las escuelas a lo largo de la historia (Young, 2007), lo cierto es que las estructuras curriculares que predominan en el mundo occidental se caracterizan por dotarse arbitrariamente de disciplinas, contenidos y enfoques muchas veces ajenos a las realidades locales, sin que estas tengan la posibilidad de discutir o participar de la elucubración de los planes y programas que determinan su formación. Actualmente, 189 leyes educativas en el mundo tienen como guía el cuadrante de STEM, que por sus acrónimos en inglés significa: ciencia, tecnología, ingeniería y matemática y

Son estas las áreas del conocimiento que, de acuerdo con el 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 global, por diferentes

organismos internacionales como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional y Banco Interamericano de Desarrollo (Gómez & Ibarra, 2020, p. 55).

Si, en palabras de Young (2007), el “conocimiento poderoso”, que sugiere como parte esencial del trabajo escolar, es aquel tipo de saber que no se puede encontrar en el hogar o en la comunidad y que tiene posibilidad de hacer y crear o proporcionar “explicaciones confiables o nuevas formas de pensar y pensarse en el mundo”, entonces (y a la luz de los argumentos expuestos) lo que hacen las escuelas cuando implementan currículos oficiales enajenados y desprovistos de los elementos esenciales de la cultura y las necesidades específicas de los seres humanos es todo lo contrario. Su acción tiene que ver más con el entendimiento y descripción que con la comprensión de los fenómenos vitales, más con la capacitación que con la educación, más con el adoctrinamiento y la instrumentalización que con la liberación (Max-Neef, 2016).

Así, los sistemas educativos se han descontextualizado de las realidades locales para responder a necesidades de organismos globales, replicando una desorientación cultural e impidiendo a los países dominados la posibilidad de crear, comprender y transformar sus propias realidades (De Sousa Santos, 2013; Alcântara, Sampaio & Uriarte, 2018; Gómez & Ibarra, 2020), teniendo un impacto negativo sobre otras formas de transmisión de conocimiento y otros modos de vida.

Tabla 1

Sistematización de enfoques pedagógicos críticos surgidos durante el siglo XX.

ENFOQUE	AUTORES REFERENCIALES
La Escuela Nueva	Adolphe Ferrière (1971); John Dewey (2004); María Montessori (2004); Édouard Claparède (2007); Jean Piaget (1999).
Pensamiento Pedagógico Fenomenológica Existencialista	Martin Buber (2014); János Korczak (1976); George Gusdorf (1977); Claude Pantillon (1990).
Pensamiento Pedagógico Antiautoritario	Celestin Freinet (1949); Carl Ransom Rogers (1969); Michel Lobrot (1966).
Pensamiento Pedagógico Crítico	Pierre Bourdieu (1989); Christian Baudelot y Roger Establet (2003); Henry Giroux (2006).
Pensamiento Pedagógico del Tercer Mundo: África-América Latina	Amílcar Cabral (2014); Julius Nyerere (1978); Antonio Faúndez (2018); Francisco Gutiérrez (& Freire (1993)); Rosa María Torres (2000); María Teresa Nidelcoff (1974); Emilia Ferreiro (1999); Juan Carlos Tedesco (1983).
Pensamiento Pedagógico Brasileño	Fernando de Azevedo (2004); Anísio Teixeira (1977); Roque Spencer Maciel (2017); Paschoal Lemme (1961); Álvaro Vieira (1993); Rubem Alves (2003); Paulo Freire (1994; 2005).
Pensamiento Pedagógico Brasileño	Fernando de Azevedo (2004); Anísio Teixeira (1977); Roque Spencer Maciel (2017); Paschoal Lemme (1961); Álvaro Vieira (1993); Rubem Alves (2003); Paulo Freire (1994; 2005).

Ciertamente, numerosas experiencias contrahegemónicas se han erigido en el transcurso de los siglos XX y XXI y han contribuido notablemente a resistir la presión del modelo de educación formal tradicional, proponiendo nuevos enfoques y nuevas metodologías. La Tabla 1 presenta una taxonomía que sintetiza una posible clasificación de estos enfoques

Esta matriz, sólo en apariencia es rígida, ya que es posible encontrar convergencias entre las perspectivas de los autores que forman parte de esta clasificación. Por ejemplo, la teoría de reproducción social de Bourdieu (1989) se encuentra fuertemente presente en las contribuciones de Tedesco (1983). De la misma manera, los aportes de La Escuela Nueva son fundamentales para comprender las propuestas de Freire (1994; 2005).

Actualmente, el caso portugués es una importante referencia en cuanto al equilibrio entre la enseñanza de contenidos escolares oficiales y el rol de los aprendizajes específicos requeridos por cada comunidad escolar. Por lo menos desde lo formal, el Decreto Ley nº 55 de 2018, establece un importante margen de autonomía para que las escuelas puedan definir flexiblemente la elaboración de sus currículos. De acuerdo con este documento, “se considera fundamental que las principales decisiones a nivel curricular y pedagógico sean tomadas por las escuelas y por los profesores” (Lima, 2020, p. 174). Sin duda, avanzar desde lo legislativo es una interesante muestra de reconocimiento oficial del fenómeno de la educación desde una perspectiva ontológica.

Sin embargo, para el caso de Brasil, donde se sitúa el territorio de este trabajo, a pesar de lo que dice la legislación en torno a la exigencia de considerar los saberes locales en los proyectos educativos institucionales (Brasil, 1988; Lei nº 10.183 de Mato Grosso, 2014; MEC, 2017), resulta tremendamente difícil implementar acciones que tomen en cuenta la diversidad cultural, debido a la obligación de cumplir con un currículo cargado de contenidos que, muchas veces, no alcanzan a ser dictados en su totalidad, debiendo los y las docentes marginar otro tipo de actividades que no se ajusten a los programas oficiales (Gómez & Ibarra, 2020, p. 55), concentrando la transmisión de artes y oficios locales en fechas conmemorativas y siempre bajo condición de que existan los recursos materiales y talentos humanos disponibles en las escuelas.

Entonces, resulta difícil pretender que, por lo menos para el caso de Brasil, la tarea de preservar los rasgos identitarios de una cultura o comunidad pueda descansar en las escuelas, sabiendo que sus diseños curriculares están atiborrados de contenidos impuestos verticalmente y que carecen de flexibilidad y de la necesaria autonomía para la transformación. En este sentido, se piensa que alternativas como el Desarrollo a Escala Humana y el Buen Vivir pueden proporcionar respuestas o caminos posibles de ser recorridos.

1.2 DESARROLLO A ESCALA HUMANA (DEH) Y BUEN VIVIR

De acuerdo con 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). En este sentido, los satisfactores son los elementos de un sistema cuyo uso o consu-

mo 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)

Desde esta perspectiva, las necesidades humanas fundamentales (NHF) son finitas, clasificables y universales. Esto se expresa a través la organización 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 Identidad (Max-Neef, et al., 1994; Henríquez & Pacheco, 2014; Gómez & Ibarra, 2020).

Según los autores, un proceso de desarrollo saludable se alcanza cuando se articulan tres pilares: la satisfacción de las NHF; la articulación orgánica entre la naturaleza, la tecnología y los seres humanos; y la elevación de los “niveles crecientes de autodependencia”, que es la capacidad que tienen las personas o las comunidades de satisfacer y vivir sus necesidades de manera endógena (Max-Neef, et al., 1994).

Por otra parte, Sumak Kawsai en quechua, Suma Qamaña en aymara, Kume Mogñem en mapuzungun, o Buen Vivir en castellano, forman parte de una cosmovisión construida durante siglos por pueblos altiplánicos andinos (Gudynas, 2011; Alcántara & Sampaio, 2018) y el pueblo mapuche, en el centro-sur del territorio que comparten Chile y Argentina, todos poseedores de una larga historia, todavía bastante desconocida e incluso marginada, invisibilizada por las diferentes formas hegemónicas de poder, que constituye una categoría central de la filosofía de vida de las sociedades antes de su occidentalización (Acosta, 2013).

Al igual que el DEH, el Buen Vivir distingue como eje principal el bienestar, la calidad de vida y la satisfacción de necesidades, respetando la identidad y las características específicas de las comunidades, poniendo énfasis en la escala local-regional (García, 2012).

1.3 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVO

Considerando los antecedentes anteriores y las perspectivas teóricas descritas, se vislumbra un problema basal consistente en que los sistemas escolares occidentales tienen un impacto negativo sobre otras formas de transmisión de conocimiento no formales y, muchas veces, tradicionales. Sobre otros modos de vida, en definitiva.

Cabe entonces preguntarse: ¿Qué tipo de propuesta educativa puede satisfacer sinérgicamente las Necesidades Humanas Fundamentales en la lucha por la preservación, rescate y difusión de artes y oficios tradicionales?

Es así como surge la idea de microsistema educativo, que corresponde a un diseño formativo de escala reducida y nutrido con contenidos endógenos, originados desde el territorio que incorpore las dimensiones territoriales, culturales y subjetivas propuestas por el DEH y el Buen Vivir a través de sus instrumentos metodológicos. Así, la presente investigación se planteó con el objetivo de proponer un diseño de proyecto educativo en perspectiva del

DEH y del Buen Vivir para la comunidad de São Gonçalo Beira Rio.

La estructura de este artículo consta de 4 partes. Una primera sección, que incluye el marco teórico que sirve de base para la investigación (incluida en esta "Introducción"). En la segunda parte, "Metodología", se describe el proceso de investigación que permitió levantar la información necesaria para la elaboración de un estudio de caso instrumental y una propuesta educativa informal. En el tercer bloque se presenta el estudio de caso "Cerámica en arcilla: ascenso, riesgo y trascendencia". El cuarto bloque, "Resultados, discusión y propuesta", corresponde a la exposición de los resultados de la investigación que desencadenan la propuesta de un microsistema educativo para la comunidad.

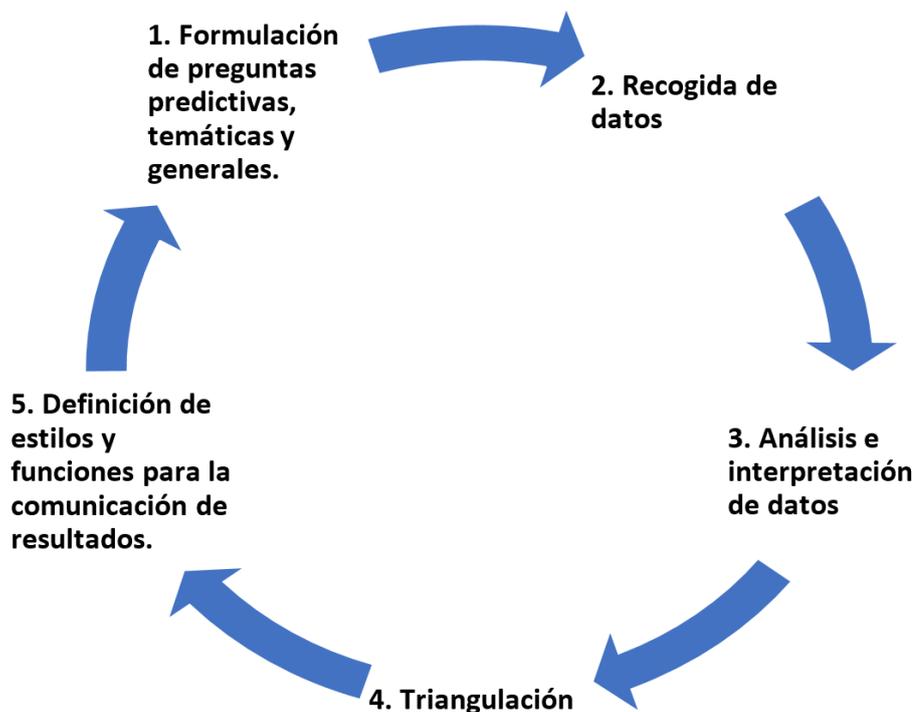
2. METODOLOGÍA¹

Para esta investigación, se optó por un diseño metodológico que está ceñido a los principios elementales de la investigación cualitativa-descriptiva (Vasilachis, 2006). Comparte dos enfoques: uno etnográfico, "porque el trabajo, el proceso o la forma de investigación etnográfica nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura" (Serra, 2004, p. 165); y otro, socio-crítico (Robottom & Hart 1993), que se fundamenta en el análisis de las dinámicas sociales que se encuentran en la base de las realidades y problemáticas ambientales y con el que se persigue reflexionar y mejorar las prácticas cotidianas (Varela, Arias & Vegas, 2019).

1. Este trabajo es parte del Proyecto de Investigación 12/2019 PROPeq / UFMT "Desarrollo a Escala Humana: construcción de microsistema educativo para el Buen Vivir en la comunidad de São Gonçalo Beira Rio (Cuiabá, Mato Grosso)", vigente desde 04/02/2019 al 31/01/2021.

Figura 1

Flujograma de etapas para la formulación de estudios de caso.



Fuente: Elaboración propia.

El proceso de recolección y análisis de datos (ver figura 1), está determinado por los lineamientos propios del Estudio de Casos más los aportes realizados por Young (1939), Good & Hatt (1976), Becker (1979), Runkel (1990), Hamel (1992), Arzaluz (2005) y, principalmente, Stake (1994; 1999), quien propone diferentes tipos de maneras de encarar estos estudios. Particularmente, se optó por un diseño instrumental en la medida en que este caso sirve como instrumento para entender o comprender una situación paradójica o una necesidad de comprensión general (Stake, 1994).

En el marco del estudio del caso, cabe señalar que la etapa de recolección de datos se dio durante los meses de abril, mayo y junio de 2019 y en ella se tuvo por objetivos: a) diagnosticar artes, oficios, saberes y conocimientos tradicionales cuiabanos presentes en la comunidad; b) identificar y analizar las formas de transmisión intra e intergeneracional de estos conocimientos; c) identificar y analizar el tratamiento (o no) que las escuelas dan a las artes, oficios y saberes locales cuiabanos.

Específicamente, se trabajó con un grupo de doce actores clave (ocho mujeres y cuatro hombres) cuya distribución etaria fluctuó entre los 33 y 76 años y que incluyó al presidente de la Asociación de Moradores, la presidenta de la Asociación de Artesanas, al coreógrafo y profesor de un grupo de danza local, propietarios de pescaderías, artesanas y hablantes de *linguajar cuiabano*.

Con ellas y ellos, se realizaron entrevistas semiestructuradas² que, en primer lugar, fueron transcritas y traducidas en plantillas de texto. En segundo lugar, se les realizó un análisis de contenido de acuerdo con los fundamentos metodológicos de Taylor & Bogdan (1984). Y, en tercer lugar, el mismo contenido fue procesado por el software Atlas.ti (GMBH, 2012), para el análisis cualitativo de datos.

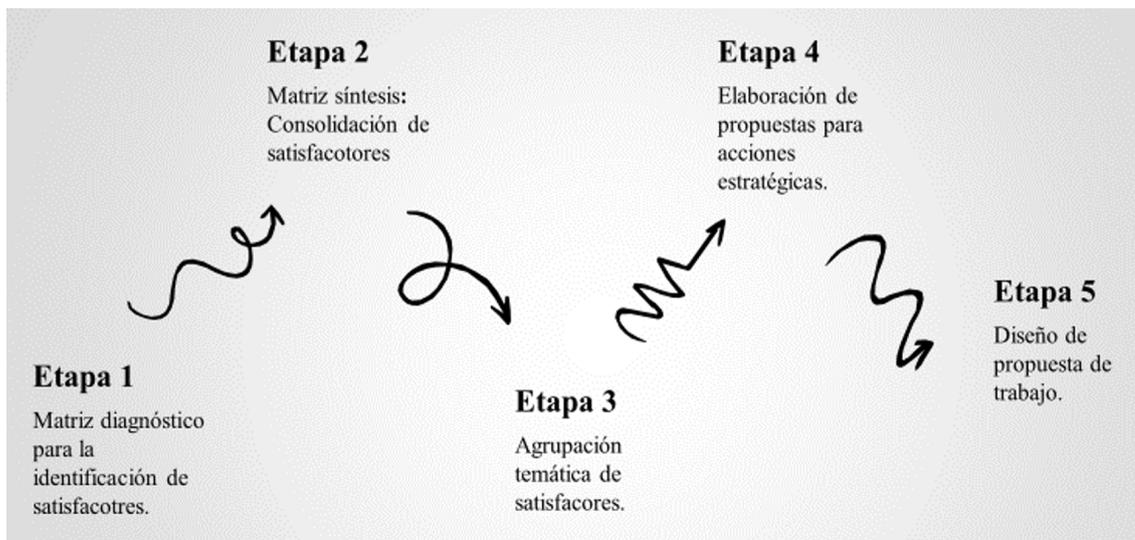
No obstante, el mayor volumen de información proviene de la aplicación de la Matriz de NHF (Anexo 1), instrumento diseñado por los autores del DEH, que vincula las necesidades axiológicas y las existenciales, permitiendo identificar los satisfactores positivos y negativos, es decir, la forma como las personas viven, sienten y piensan sus necesidades (Max-Neef, et al., 1994; Henríquez & Pacheco, 2014; Gómez & Ibarra, 2020).

La secuencia de etapas seguidas en la aplicación de la matriz se detalla en Figura 2.

2. El proceso de recolección de datos a través de entrevistas fue autorizado por las personas que colaboraron con la investigación a través de un "Término de consentimiento libre" (Anexo 2).

Figura 2

Flujo de etapas en aplicación de la Matriz de NHF Fundamentales.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la aplicación de la Matriz de NHF se analizaron colectivamente según las directrices de la teoría del DEH, considerando a las necesidades y sus satisfactores según las categorías surgidas desde la propia matriz. Además, estas categorías fueron correlacionadas con la Matriz de Indicadores de Buen Vivir (Alcântara & Sampaio, 2019; 2020), observables en Anexo 3, que brinda mayor rigurosidad al proceso de investigación y elaboración del estudio de caso, ofrece una interesante posibilidad de triangulación de resultados y se muestra como un apoyo viable para el análisis de estos.

3. CONTEXTO SOCIAL Y TERRITORIAL EN UN ESTUDIO DE CASO³:

3.1 TERRITORIO, SOCIEDAD E INMERSIÓN

São Gonçalo Beira Rio, es una comunidad tradicional ribereña situada en Cuiabá, en el distrito Coxipó da Ponte, emplazada en el ala izquierda del río Cuiabá y cruzada por el río Coxipó (Mamede et al, 2015; Romancini, 2003). Su población no sobrepasa las 400 personas, distribuidas en aproximadamente 70 familias (Alcântara & Duarte, 2020; Mamede, et al., 2015; SEDEC, 2018; Romancini, 2003, 2005; Santos 2009, 2010;)

Aquí, desde la época colonial, se han desarrollado 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 (Alcântara & Duarte, 2020), justificando así ser considerada la cuna y guardiana de todo aquello que habitualmente se denomina «cuiabanía» (Alcântara & Duarte, 2020; Mamede et al., 2015; Romancini, 2003, 2005; Santana et al., 2007; Santos, 2009).

3. El presente estudio de caso fue construido a partir de las entrevistas y notas de campo recogidas durante el periodo de recolección de datos. Nombres propios han sido excluidos para salvaguardar la identidad de las personas que colaboraron con esta investigación. De la misma forma, aspectos de orden ético están debidamente validados a partir de la aprobación del Proyecto de Investigación referenciado en el primer pie de página.

Son estos antecedentes históricos y actuales respecto de su situación cultural y su relación con la modernidad, más la vinculación de esta comunidad con el Proyecto de Investigación liderado por la Universidad Federal de Mato Grosso, los que hacen plausible este análisis pormenorizado.

3.2 “CERÁMICA EN ARCILLA: ASCENSO, RIESGO Y TRASCENDENCIA”

Desarrollada principalmente por mujeres (Oymada & Gatti, 2016), la cerámica en arcilla ha formado parte de la historia de Cuiabá y de la comunidad São Gonçalo por más de 200 años (Romancini, 2003; SEDEC, 2018), representando una importante vía para la subsistencia. Tanto así que, a través del decreto 286 de 1992, se considera a São Gonçalo Beira Rio como un “área prioritaria para el estímulo a la producción y a la comercialización de la cerámica artesanal” y a su fiesta anual, como una “manifestación popular de interés para el patrimonio cultural del Municipio de Cuiabá” (Romancini, 2005)

Todo esto se materializó en la década de 2000 con la inauguración del Centro Socio-Cultural, popularmente conocido como “*Casa dos Artesãos*” o “*a loja*”, en el que las artesanas de la comunidad podrían producir, exponer y comercializar su producción (Romancini, 2005).

4. En castellano, “la tienda”, “el negocio” o “el almacén”.

La oficialización de un emplazamiento para las acciones de la asociación es un hecho tremendamente apreciado, ya que sirvió para valorar más el tradicional arte de las ceramistas, además de permitirles a las artistas concentrar la producción en un punto específico, en vez de tenerla diseminada por las casas, sin visibilidad ni posibilidades de difusión. Además, otros productores se han sumado a la oferta tradicional de piezas artesanales, con licores y repostería, contribuyendo a construir una oferta mucho más atractiva para los turistas.

Posteriormente, se creó la Asociación de Artesanos, con el objetivo de regularizar y formalizar actividades y proyectos que permitieran mejorar las condiciones de vida y trabajo de sus miembros.

Sin embargo, a pesar de las resoluciones políticas, las acciones concretadas, la existencia de un histórico colectivo de artesanas y de un espacio oficial que aglutina la producción e integra a otros productores, lo cierto es que, de acuerdo con las impresiones de las ceramistas, existe una tendencia clara a la disminución de la producción de piezas, lo que implicaría un riesgo claro de que este arte pueda caer en el olvido en el transcurso de las próximas décadas.

La causa principal radica en la longevidad, que ha determinado la alteración de los modos tradicionales de elaboración y la dificultad de mantener los volúmenes históricos de producción de piezas.

La bajada de canoa y el rescate del barro, por ejemplo, que antiguamente lo hacían las propias familias, hoy lo ejecutan unos pocos canoeros, a quienes se les paga por este servicio al igual que al maestro modelador de piezas en torno. Lamentablemente las condiciones físicas de las artesanas ya no permiten que se respeten irrestrictamente los procesos ancestrales de extracción y producción. No habría manera de atender pedidos de alto volumen si no fuera por la ayuda del torno y de los moldes. De cierta forma, los canoeros contratados para sacar el barro y los maestros artesanos del torno son agentes a favor de las ceramistas en su lucha cotidiana por la resistencia.

Junto con este factor se deben considerar también otros, como la percepción que existe de subutilización del centro cultural; la falta de espíritu colectivo entre los miembros de la comunidad; la falta de compromiso de los jóvenes; y la falta de apoyo político y técnico para la gestión de recursos y de escasa efectividad de la relación que han podido establecer algunas ceramistas con las instituciones de educación (Gómez & Ibarra, 2020).

Esta tendencia representa una tremenda y preocupante amenaza histórica, social y cultural, en tanto que este es un oficio representativo del pueblo coxiponé⁵ que, durante mucho tiempo, significó el principal soporte económico de la comunidad.

Un buen ejemplo de esta lucha por la preservación se encarna, principalmente, en la presidenta de la Asociación de Artesanas que, al momento de esta investigación contaba con 73 años y que ha sido la encargada de llevar adelante los proyectos y buscar los apoyos y vínculos estratégicos que permitan mantener con vida el trabajo artesanal dentro de la comunidad. Desde su gestión como presidenta y con el apoyo de la Asociación de Moradores, consiguió exponer en muestras nacionales y obtener recursos para montar las fiestas y encuentros que permiten difundir y vender parte de la producción que se genera.

Otra de las vías exploradas ha sido la vinculación con escuelas para realizar talleres a estudiantes. Si bien ninguna de las artesanas entrevistadas posee un registro de los grupos de escolares que han visitado los *quintais*, existe una percepción contradictoria al analizar la efectividad de estos encuentros ya que, por una parte, consideran positivo que existan instancias de transmisión intergeneracional, pero por otra, coinciden en que la carga horaria destinada para el real aprendizaje de este arte es en extremo insuficiente dada la complejidad del oficio.

Otra respuesta podría encontrarse en la educación informal, en la consolidación de una propuesta de aprendizaje comunitario, pero para eso el flujo de recursos es prioritario.

Se torna fundamental crear propuestas atractivas que llamen la atención de las nuevas generaciones, que las inviten a preservar, crear y difundir su cultura y, para esto, es vital una mayor articulación entre los miembros estratégicos de la comunidad vinculados al turismo y la cultura, además de contar con el apoyo de escuelas, académicos y/o profesionales con conocimiento técnico en elaboración de proyectos y autoridades políticas realmente comprometidas con el desarrollo y promoción de la cultura cuiabana, ya que de lo contrario el riesgo de extinción de la artesanía en arcilla es inminente.

En el seno de la Asociación de Artesanas se percibe que el centro cultural podría reinventarse y convertirse en una escuela de artes y oficios que fuera capaz de integrar y articular sinérgicamente y de manera estable las diferentes artes y saberes tradicionales presentes en la comunidad. La idea se fundamenta en las capacidades de los mismos moradores, pero requiere de los apoyos técnicos y financieros externos para su puesta en marcha.

En este sentido, artes, oficios y saberes tradicionales, son vistos como partes fundamentales de su existencia, por lo que su trascendencia se torna un desafío constante, que va más allá de las posibilidades que tengan estas manifestaciones culturales de presentarse en la educación formal. Ciertamente,

5. Coxiponé, responde a la autodenominación con que los integrantes del pueblo originario mato-grossense Bororo se reconocen, debido a su emplazamiento histórico en las cercanías del río Coxipó.

existe una visión crítica y una perspectiva condescendiente en torno al trabajo que se realiza desde las escuelas, pero se asume que este continúa siendo insuficiente, por lo que el foco debe estar puesto en las capacidades y posibilidades que surjan desde la comunidad. Se plantea entonces el desafío de diagnosticar los elementos que impiden o dificultan la transmisión y, en consecuencia, la trascendencia de los saberes y las estrategias para atacar el problema de manera eficiente y efectiva, integrando a las y los diferentes líderes y actores de la comunidad con el espacio, la historia, la cultura y la vida cotidiana.

4. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y PROPUESTA.

4.1 ELABORACIÓN DE MICROSISTEMAS EDUCATIVOS

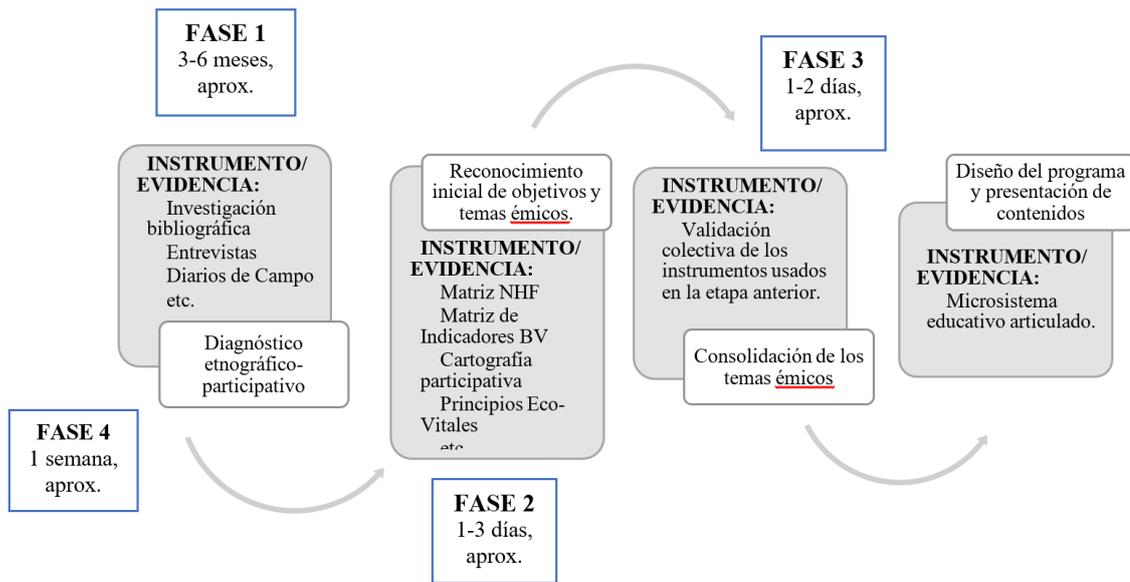
De antemano debe considerarse que, debido a los méritos técnicos de la tarea, en este tipo de formulaciones existe siempre un elemento exógeno. El investigador, académico, especialista o facilitador, es (casi) siempre un elemento foráneo y desarraigado, por lo que debe realizar un proceso de internación en la comunidad que permita generar, en palabras de Freire (1994; 2005), la codificación de todo aquello que se considere como esencial para definir, criticar, descodificar, deconstruir y redefinir esos “principios esenciales” (Keim & Dos Santos, 2013) o “valores no negociables” (Roy, 2011).

En este sentido, y de acuerdo con la figura 3, cobra fundamental relevancia la elaboración de un diagnóstico de inmersión territorial que recoja las palabras y sentires del territorio, que luego se tornarán insumos para triangular los resultados (validados colectivamente) de las aplicaciones de instrumentos de diagnóstico y planificación, que se concretan en la segunda fase que, para este caso, consistió en la aplicación de la Matriz de NHF con doce actores locales de la comunidad. Es en esta parte del proceso que comienza a aflorar lo que Freire (1994) denomina como “autonomía intelectual del individuo” para intervenir sobre la realidad, que lo impulsa 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. En esta fase también se definen los “temas émicos⁶”, que emulan la función de los “temas generadores” (Freire, 1994) como núcleos flexibles que se desdoblaron hacia el encuentro de otros temas, determinando nuevas prácticas o acciones y permitiendo “la superación de la conciencia ingenua, romántica y aséptica, por la conciencia crítica y fenomenológica, capaz de generar autonomía, emancipación y liberación con responsabilidad planetaria” (Keim, 2017, p. 2).

6. Según Stake (1999), el concepto *émico* corresponde a aquellos temas que provienen directamente de los sujetos que habitan los espacios o instituciones estudiadas.

Figura 3

Fases para un microsistema educativo en perspectiva del DEH.



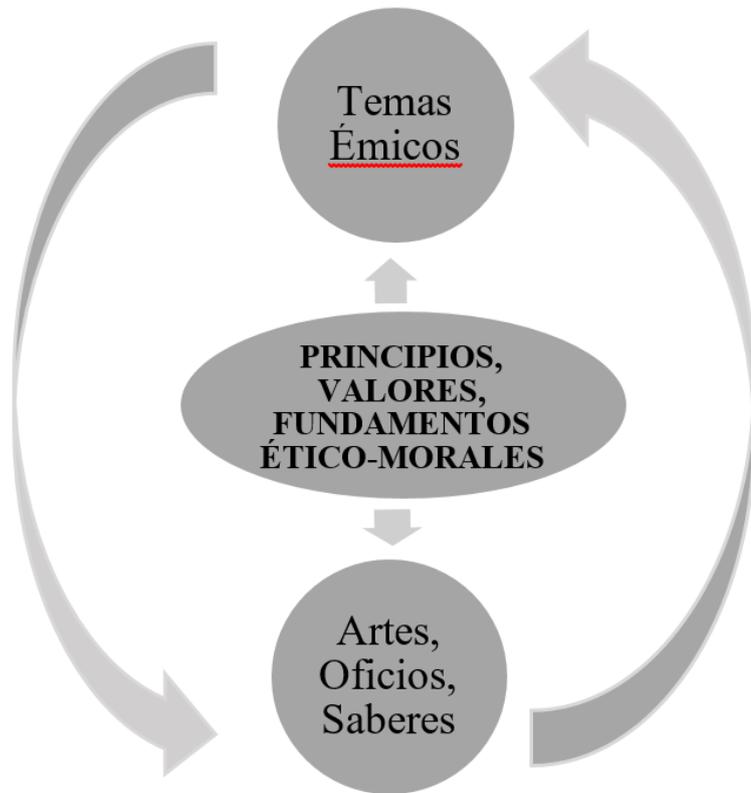
Fuente: Elaboración propia

Así como los temas émicos quedan, a priori, establecidos entre estas dos fases, los objetivos que los grupos persiguen con la creación pedagógica también deben ser claramente definidos. Esto es de suma importancia. Si se considera la educación como un instrumento, como herramienta y no como un fin en sí mismo, entonces deben ser correctamente formulados los objetivos que se persiguen con su uso. En la tercera fase se comunican los resultados de la codificación, consolidación y sistematización que permiten avanzar hacia el proceso de deconstrucción y rediseño, en el que se definen fundamentos éticos y morales y, también, los temas émicos, artes, oficios o saberes que serán transmitidos. La cuarta fase, y final, consiste en el diseño del programa y presentación de los contenidos surgidos de las fases anteriores. Además, se sugiere la existencia de una quinta fase, no declarada en la figura 3, que contemple el monitoreo y acompañamiento de las acciones diseñadas.

Considerando el proceso, las etapas e influencias de esta propuesta, se llegó al siguiente diseño conceptual de base para un microsistema educativo en perspectiva del DEH y del Buen Vivir.

Figura 4

Diseño conceptual de base para un microsistema educativo en perspectiva del DEH.



Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior se observa un diagrama de flujo básico para un sistema educativo a escala reducida y elaborado de manera participativa. Tanto el fondo como la forma se construyen de acuerdo con el clamor de la comunidad. “Principios, Valores y Fundamentos Ético-Morales” no son impuestos verticalmente, no responden a una coerción del mercado o del Estado. Se señalan libremente. Si bien pueden ser universales, son simultáneamente únicos y específicos y son la sustancia que permea a la formación humana en toda su dinámica y proceso vital, cobrando relevancia los aportes de Lukacs (1979), Freire (1994, 2005), Boff, (1998) y el mismo Keim (2011), que concluyen que la base de cualquier propuesta pedagógica debe pasar por las características ontológicas de cada comunidad con su respectiva cosmovisión. Ontología y cosmovisión, de esta manera, determinan los argumentos y la naturaleza de cualquier dinámica educativa escolar y no escolar.

Las categorías “Artes, Oficios y Saberes” y “Temas Émicos” se deducen de estos principios que, si bien en el esquema se representan de manera separada, lo cierto es que comparten un vínculo indisoluble, ya que deben retroalimentarse permanentemente. Así, se desprende que lo ideal es que no se reduzcan a una escisión espacio-temporal, sino que formen parte de un flujo sinérgico constante de estímulos teóricos y prácticos.

4.2 MICROSISTEMA EDUCATIVO PARA SÃO GONÇALO BEIRA RIO

A través de la observación de campo y las respuestas del grupo de moradores de la comunidad en la aplicación de la Matriz NHF (triangulada con los indicadores de Buen Vivir), fue posible observar la presencia de una visión integral de la educación, que se complementa con una profunda valoración del espacio cotidiano que incluye el río Cuiabá, el Centro Cultural, las pescaderías, los *quintais* y los propios hogares de los moradores, como refugios de transmisión cultural intra e intergeneracional que confluye con los principios o valores que definen los modos de vida, las relaciones, el pasado y el presente de las y los miembros de la comunidad. Para la elaboración de este trabajo, dado su enfoque educativo, el análisis estuvo centrado en la categoría “Educación y cultura”. En Tabla 2 se resumen los puntos críticos o desafíos observados y su correlación con las NHF y las dimensiones específicas de Buen Vivir afectadas.

Tabla 2

Matriz de puntos críticos en perspectiva del DEH y el Buen Vivir.

PUNTOS CRÍTICOS/DESAFÍOS	NHF AFECTADAS (DEH)	DIMENSIONES ESPECÍFICAS AFECTADAS (BUEN VIVIR)
<i>Sentido de comunidad</i>	Participación; Afecto; Protección; Subsistencia.	Trabajo; Toma de decisión; Relaciones de género y jóvenes; Pertenencia.
<i>Rescate histórico/cultural</i>	Entendimiento; Identidad; Creación; Ocio; Libertad; Participación.	Trabajo; Toma de decisión; Religión y creencias; Tiempo libre y cultura; Educación; Emociones; Tecnologías de la información y comunicación; Pertenencia
<i>Motivación de las nuevas generaciones</i>	Participación; Subsistencia; Identidad; Creación; Afecto.	Trabajo; Tiempo libre y cultura; Educación; Emociones; Tecnologías de la información y comunicación; Pertenencia
<i>Respeto y cuidado medioambiental.</i>	Protección; Subsistencia; Identidad; Entendimiento; Afecto.	Recursos Materiales; Factores Productivos; Educación; Emociones; Medioambiente; Pertenencia.
<i>Adecuación y optimización de los espacios</i>	Participación; Entendimiento; Protección; Subsistencia; Identidad; Creación; Ocio; Afecto; Libertad.	Trabajo; Toma de decisión; Tiempo libre y cultura; Educación; Tecnologías de la información y comunicación; Factores Productivos; Recursos Materiales; Relaciones de género y jóvenes; Pertenencia.
<i>Gestión técnica/financiera</i>	Subsistencia; Protección; Entendimiento; Identidad.	Trabajo; Toma de decisión; Tiempo libre y cultura; Tecnologías de la información y comunicación; Educación; Recursos Materiales; Factores Productivos; Pertenencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas emitidas por miembros de la comunidad SGBR en la aplicación de la Matriz de NHF (Anexo 4) en correlación con la Matriz de Indicadores de Buen Vivir (Anexo 3).

Por otra parte, también fue posible verificar la presencia de puntos sinérgicos (Tabla 3), elementos que, dado su alcance y desarrollo, son capaces de estimular simultáneamente a múltiples NHF y dimensiones específicas de Buen Vivir.

Tabla 3

Matriz de puntos sinérgicos en perspectiva del DEH y el Buen Vivir.

PUNTOS SINÉRGICOS	NHF INVOLUCRADAS (DEH)	DIMENSIONES ESPECÍFICAS INVOLUCRADAS (BUEN VIVIR)
<i>Acción de los viejos</i>	Identidad; Entendimiento; Creación; Participación; Subsistencia; Protección; Afecto.	Trabajo; Toma de decisión; Tiempo libre y cultura; Emociones; Educación; Relaciones de género y jóvenes; Pertenencia.
<i>Artes, oficios y saberes tradicionales.</i>	Identidad; Entendimiento; Creación; Participación; Libertad; Ocio; Subsistencia; Protección; Afecto	Trabajo; Toma de decisión; Religión y creencias; Tiempo libre y cultura; Recursos Materiales; Emociones; Educación; Factores productivos; Relaciones de género y jóvenes; Pertenencia
<i>Asociación de Artesanos</i>	Identidad; Entendimiento; Libertad; Creación; Participación; Protección; Subsistencia	Trabajo; Toma de decisión; Tiempo libre y cultura; Recursos materiales; Educación;
<i>Centro Cultural</i>	Identidad; Entendimiento; Creación; Participación; Libertad; Ocio; Subsistencia; Protección; Afecto.	Trabajo; Toma de decisión; Tiempo libre y cultura; Religión y creencias; Emociones; Educación; Tecnologías de la información y comunicación; Factores productivos; Relaciones de género y jóvenes; Medioambiente; Pertenencia
<i>Fiestas populares</i>	Identidad; Entendimiento; Creación; Participación; Libertad; Afecto; Subsistencia	Trabajo; Tiempo libre y cultura; Religión y creencias; Emociones; Educación; Relaciones de género y jóvenes; Medioambiente; Pertenencia.
<i>Agrupaciones culturales</i>	Identidad; Entendimiento; Creación; Participación; Libertad; Ocio; Afecto	Trabajo; Toma de decisión; Religión y creencias; Tiempo libre y cultura; Emociones; Educación; Relaciones de género y jóvenes; Medioambiente; Pertenencia
<i>Espacios Naturales</i>	Identidad; Entendimiento; Libertad; Creación; Ocio; Participación; Protección; Afecto	Trabajo; Toma de decisión; Tiempo libre y cultura; Emociones; Educación; Recursos Materiales; Factores Productivos; Medioambiente; Pertenencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas emitidas por miembros de la comunidad SGBR en la aplicación de la Matriz de NHF (Anexo 4) en correlación con la Matriz de Indicadores de Buen Vivir.

Considerando los puntos críticos y sinérgicos surgidos a partir de la observación en campo, las entrevistas y la aplicación de la Matriz NHF, fue posible proponer como objetivo el fortalecimiento de la transmisión de conocimientos, saberes, artes y oficios en la comunidad de São Gonçalo Beira Rio, a través de la creación de una Escuela de Artes y Oficios.

Se entiende, que la primera acción estratégica para concretar esta propuesta general consiste en hacer una evaluación de los espacios, para diagnosticar las mejoras y adaptaciones necesarias. La segunda acción, pasa por generar una otra propuesta, con un programa pedagógico capaz de cubrir las necesidades teóricas y prácticas indicadas en la síntesis del microsistema.

Siendo así, en la tabla 4 se sintetiza la propuesta pedagógica para esta comunidad, de acuerdo con los resultados de la aplicación y triangulación de las matrices de Necesidades Humanas Fundamentales y Buen Vivir.

Tabla 4

Propuesta de ficha para microsistema educativo para São Gonçalo Beira Rio

OBJETIVO GENERAL	Fortalecer la transmisión de saberes, artes y oficios desde la creación de una Escuela de Artes y Oficios	
OBJETIVO ESPECÍFICO 1	Elaborar una guía programática de cursos y talleres de acuerdo con la definición de temas énicos y saberes tradicionales.	
OBJETIVO ESPECÍFICO 2	Adaptar el espacio para la ejecución de cursos y talleres.	
COMUNIDAD	São Gonçalo Beira Rio, MT, Brasil.	
ESPACIO	Centro Cultural y quintais de los moradores.	
PRINCIPIOS, VALORES Y/O FUNDAMENTOS ÉTICO-MORALES	TEMAS ÉNICOS	ARTES, OFICIOS Y SABERES TRADICIONALES
RESPECTO Y VALORACIÓN POR EL ENTORNO.	- Educación Ambiental - Turismo - Elaboración y Gestión de proyectos.	- Cerámica - Gastronomía - Música y Danza
RESPECTO Y VALORACIÓN POR LA HISTORIA, EL PATRIMONIO Y LA IDENTIDAD LOCAL.	- Historia y cultura local (Mato Grosso, Cuiabá y São Gonçalo).	- Música y Danza - Cerámica - Gastronomía - Linguajar
SENTIDO DE COMUNIDAD Y SOLIDARIDAD.	- Cooperativismo	- Cerámica - Música y Danza

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas emitidas por miembros de la comunidad SGBR en la aplicación de la Matriz de NHF (Anexo 4)

A modo de ejemplo, se sugieren las siguientes actividades y metodologías sobre temas y/o saberes sinérgicos surgidos en el curso de la investigación (ver tabla 5), es decir, sobre aquellos capaces de generar, transversalmente, mejores y mayores oportunidades de satisfacer necesidades.

Tabla 5

Propuesta programática de actividades pedagógicas según microsistema educativo

TEMAS ÉMICOS/ SABERES TRADICIONALES	CURSOS/TALLERES/ PROYECTOS	ACTIVIDADES
TURISMO	Capacitación en atención al cliente y circuitos turísticos.	Dictado por agentes externos en dependencias del Centro Cultural.
	Elaboración de propuestas sobre modos turísticos	Reunión mixta con moradores, empresarios locales, representantes de asociaciones y agentes externos para verificar potencialidades de la comunidad en el marco de un proyecto turístico colectivo.
CERÁMICA Y CULTURA POPULAR	Taller de cerámica en arcilla.	Dictado por las/los miembros de la Asociación de Artesanos, en el centro cultural, o en los talleres personales de cada <i>quintal</i> . Idealmente debe integrarse transmisión de conocimientos sobre la historia de la producción en cerámica y las historias familiares vinculadas a este saber.
	Capacitación y orientación para el acceso a fondos públicos a través de concurso y gestión política.	Dictado por agentes externos en dependencias del Centro Cultural y teniendo como contenidos tentativos la elaboración de proyectos, formas de financiamiento y autofinanciamiento, cooperativas, políticas públicas vinculadas al sector, etc.
ELABORACIÓN Y GESTIÓN DE PROYECTOS.	Capacitación en uso de TIC,s	Dictado por agentes externos en dependencias del Centro Cultural, sobre todo para moradores mayores de edad con iniciativas económicas y miembros de asociaciones locales. Requiere de infraestructura.
	Taller de danza sirirí-cururu	Dictado por los miembros de las agrupaciones culturales para la comunidad cuiabana. Idealmente debe integrarse transmisión de conocimientos sobre la historia de la danza, de la música, sobre los contenidos de las canciones, sobre diversidad rítmica, etc.
MÚSICA, DANZA Y CULTURA POPULAR	Taller de fabricación y ejecución de viola de cocho.	Dictado por <i>luthiers</i> locales y músicos de sirirí y cururu de las agrupaciones locales, en dependencias del Centro Cultural
	Talleres de literatura y poesía cuiabana	Cuentahistorias, concursos de poesía o cuento, cursos de narrativa, por ejemplo.

Fuente: Elaboración propia

De esta forma, se fue configurando un sistema articulado colectivamente, que integró a los y las participantes con el propósito de promover la liberación y la autonomía (Freire, 2005), teniendo como base los conocimientos desarrollados y las acciones diseñadas para preservar su cultura y cosmovisión, por medio de la historización crítica generadora de emancipación humana (Keim & Dos Santos, 2013).

Asimismo, es necesario advertir que el buen desarrollo de la propuesta estará supeditado a la existencia del talento humano necesario para concretar la acción educativa y mantenerla en el tiempo. Se constata que, para el caso presentado, ese factor sí existe. Están los talleristas y maestros de la cultura, está el espacio físico, los recursos naturales y el conocimiento históricamente concentrado en la comunidad⁷.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Proponer un diseño de proyecto educativo desde las artes y oficios locales, que incorpore las perspectivas del Desarrollo a Escala Humana y del Buen Vivir ha sido el propósito de este trabajo. Para esto, se describió una experiencia vivida en la comunidad brasileña São Gonçalo Beira Rio, en el Estado de Mato Grosso. A través de esta experiencia se pudo verificar que la transición hacia una filosofía educativa desde las artes y los oficios implica tejer un contrato sociocultural ampliado, para lo cual el enfoque convencional no es suficiente, requiriendo para ello nuevos paradigmas y perspectivas, como los que brindan el DEH y el Buen Vivir.

Considerando lo anterior, este artículo presenta un estudio de caso que integra elementos orientadores para un diálogo territorial y el establecimiento de marcos teóricos y metodológicos con grados de pertinencia y pertenencia cultural que demuestran la importancia de revitalizar conceptos, teorías y metodologías endógenas, haciendo emerger así el concepto de microsistema educativo.

La existencia de estos sistemas educativos a escala reducida y alimentados endógenamente, permite a los miembros de las comunidades alcanzar niveles crecientes de autodependencia en lo que respecta a su formación y a la defensa de su identidad, resistiendo la colonización de saberes y visiones de mundo vinculados a un discurso hegemónico que se reproduce en la acción escolar y que se muestra incapaz de atender a las necesidades específicas de las personas porque carece de la autonomía y la flexibilidad necesaria para hacerlo.

De este modo, se tiene la convicción de que el proceso educativo, donde se convierte la práctica en conocimiento, ocurre en la medida en que se puedan generar diseños pedagógicos que consideren los conocimientos, artes, oficios y saberes tradicionales de cada territorio y, al mismo tiempo, definiendo los principios y valores que deben regir a estos sistemas desde la propia comunidad que se va a educar, invirtiendo o equilibrando, de esta manera, el protagonismo en la gestión, desde el Estado o autoridad central hacia las familias, profesores y líderes locales, pasando de la resistencia a la insurgencia, para la liberación, emancipación y reinscripción de lo humano en el contexto civilizatorio. Es, en definitiva, un llamado al respeto por la efectiva libertad de enseñanza.

7. Cabe resaltar que algunas de las actividades señaladas en la Propuesta Programática (Tabla 4) ya se han llevado a cabo por el Grupo de Investigación señalado anteriormente.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir*. Icaria.
- Alcântara, L. C. S., Sampaio, C. A. C., & Uriarte L. Z. (2018). Experiencia Cooperativa de Mondragón: La educación cooperativa como un proceso de transformación social. *Ciriec, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (93), 181-209. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.93.9217>
- Alcântara, L. C. S., & Sampaio, C. A. C. (2019). Indicadores de Bem Viver: Desafios para uma ética socioambiental. *Meio Ambiente e Desenvolvimento*. 53, 78-101. <https://doi.org/10.5380/dma.v53i0.62963>
- Alcântara, L. C. S., & Sampaio, C. A. C. (2020). *Ecosocioeconomias e Bem Viver* (1ª ed.). EdUFMT.
- Alcântara, L. C. S., & Duarte, A. P. P. (2020). Saberes e modos de vida: Por um Projeto Coletivo de Turismo de Base Comunitária na comunidade ribeirinha São Gonçalo Beira Rio, Mato Grosso, Brasil. *Desenvolvimento em questão*, 18(53). 202-221. <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2020.53.202-221>
- Alves, R. (2003). *Conversas sobre Educação*. Verus Editora.
- Argerami, O. (1968). *Psicología de la creación artística*. Columba.
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de casos en el análisis local. *Región y Sociedad*, 17(32). 107-144. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-39252005000100004&script=sci_abstract&tlng=en
- Baudelot, C., & Establet, R. (2003). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI Editores.
- Becker, H. (1979). Observación y estudios de casos sociales. In D. Sills (director). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, t. 7 (pp. 384-389). Aguilar.
- Boff, L. (1998). *Introducción en Assmann, Hugo, Reencantar a Educação: Rumo à sociedade aprendente*. Vozes.
- Bourdieu, P. (1989). *La nobleza del Estado: Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Siglo Veintiuno.
- Buber, M. (2014). *El camino del hombre*. Olañeta.
- Brasil (1988). *Constituição Política da República Federativa do Brasil*. <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Brazil/esp88.html>
- Cabral, A. (2014). *Nacionalismo y Cultura*. Edicions Bellaterra.
- Chauqui, A. E. (2002). Memoria colectiva. *Cuadernos de pedagogía*, (310), 32-35. <http://hdl.handle.net/11162/31868>
- Claparède, E. (2007). *La educación funcional*. Biblioteca Nueva.
- De Azevedo, F. (2004). *Sociología de la educación*. Fondo de Cultura Económica.
- De Sousa Santos, B. (2013). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata.
- Elizalde, A. (2011). Desarrollo a Escala Humana y educación. *Escuela hacia nuevos rumbos*, 1-4. <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article212>
- Faúndez, A., & Freire P. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI Editores.
- Ferrière, A. (1971). *La Escuela Activa*. Studium Ediciones.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Freinet, C. (1949). *L'éducation du travail*. Editions Ophrys.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Planeta-Agostini.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gadotti, M. (1993). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores.

García, E. (2012). *Decrecimiento y buen vivir: algunas líneas de debate adecuado*. En Lena & Nascimento, *Enfrentando os limites do crescimento: sustentabilidade, decrescimento e prosperidade*. Garamond.

Gentili, P. (1996). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América latina. *Universidad del Estado de Río de Janeiro*. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-consenso-de-washington-y-la-crisis-de-la-educacion-en-america-latina.pdf>

Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI Editores.

Gómez, L. (2018). *Modos de vida, artes y oficios. El Desarrollo a Escala Humana en el accionar pedagógico de la Ruta Trawun*. UACH.

Gómez, L., & Ibarra, I. (2020). Educación a Escala Humana desde artes, oficios y saberes locales en São Gonçalo Beira Rio (Brasil) y el programa Trawun (Chile). *Polis*, (56), 54-71. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2020-N56-1522>

Goode, W., & Hatt, P. (1976). *Métodos de investigación social*. Trillas.

Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en movimiento*, (462), 1-20. http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/Gudynas-Buen-vivir-Germinando-alternativas.pdf

Gusdorf, G. (1977). *¿Para qué los profesores?*. Editorial Cuadernos para el Diálogo.

Gutiérrez, F. (1993). *Pedagogía de la comunicación en la educación popular*. Editorial Popular.

Hamel, J. (1992). The Case Method in Sociology. New Theoretical and Methodological Issues. *Current Sociology*, 40, 1-7. <https://doi.org/10.4135/9781412983587.n5>

Henríquez, C., & Pacheco, G. (2014). ¿Estamos como estamos porque somos como somos? Importancia de los indicadores socio-ambientales para un desarrollo a escala humana. *Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional*, 2(2), 27-46. <https://doi.org/10.7867/2317-5443.2014V2N2P027-046>

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* (pp. 1-15). ANPPAS.

IBGE. (2010). *Censo Demográfico Brasil*. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Keim, E. (2011). *Educação da Insurreição para a Emancipação Humana: ontologia e pedagogia em Georg Lukács e Paulo Freire*. Paco.

Keim, E. (2018). Princípios Eco-Vitais como referenciais do bem viver na educação da emancipação. *Laboratório Educação e Emancipação (LEEMA)* (pp. 1-15). UFPR.

Keim, E., & Dos Santos, F. (2013). Educação escolar indígena: interculturalidade e cosmovisão na revitalização da língua e cultura Xokleng/Laklãnõ. *Teoría e Prática da Educação*, 16(2), 169-183. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/24375/13261>

Korckzac, J. (1976). *Como hay que amar a un niño*. Trillas.

Lemme, P. (1961). *Educação democrática e progressista*. Editorial Pluma.

Lei nº 10.183 de Mato Grosso. (18 de novembro de 2014). *Diário Oficial do Estado do Brasil*. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil: Estado de Mato Grosso.

Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (Especial), 172-192. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>

Lobrot, M. (1966). *Pedagogía Institucional: la escuela hacia la autogestión*. Humanitas.

Lukacs, G. (1979). *Ontología del ser social*. Akal

Luzuriaga, L. (1997). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Losada.

Maciel, R. S. (2017). *Estado, educação e imprensa*. NEA.

Mamede, S., De David, A., & Pasa, M. C. (2015). Os Quintais E As Manifestações Culturais Da Comunidade São Gonçalo Beira Rio, Cuiabá – MT. *Biodiversidade*, 14(1). 168-182. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/biodiversidade/article/view/2260>

Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhaym, M. (1994). *Desarrollo a Escala Humana*. Icaria.

Max-Neef, M (2016). *Economía Herética*. Icaria

MEC. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.

Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. CEAAL.

Montessori, M. (2004). *El método de la Pedagogía Científica*. Biblioteca Nueva

Nidelcoff, M. T. (1974). *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?* Editorial

Biblioteca.

Nyerere, J. (1978). *Crusade for liberation*. Oxford University Press.

Oymada, G., & Gatti, F. (2016). Arte e identidade de gênero na Comunidade São Gonçalo Beira Rio em Cuiabá-MT. *Revista de Administração do Sul do Pará*, 3(1), 53-64. <https://silo.tips/download/arte-e-identidade-de-genero-na-comunidade-sao-gonalo-beira-rio-em-cuiaba-mt#>

Pantillon, C. (1990). *Une Philosophie de l'éducation, pourquoi faire?* Editions L'Age d'Homme.

Piaget, J. (1999). *De la educación*. Paidós.

Ransom, C. R. (1969). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Paidós.

Robottom, I., & Hart, P. (1993). *Research in environmental education: Engaging the debate*. Deakin University.

Romancini, S. R. (2005). Entre o barro e o siriri: um estudo sobre o papel da mulher na cultura popular de São Gonçalo Beira Rio em Cuiabá-MT. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 7 – gênero e preconceitos, 2006, Florianópolis. Seminário internacional Fazendo Gênero*. Editora Mulheres. http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg7/artigos/S/Sonia_Regina_Romancini_56.pdf

Romancini, S. R. (2005). Paisagem e simbolismo no arraial pioneiro de São Gonçalo, Cuiabá-MT. *Espaço e cultura*, 81-87. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/viewFile/3494/2422>

Santos, G. (2009). Cultura popular e tradição oral na festa de São Gonçalo Beira Rio. *V Enecult: Quitno Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. UFBA. <http://florribeira.com.br/Content/nossaCultura/artigos/Cultura%20Popular%20e%20Tradi%C3%A7%C3%A3o%20Oral%20na%20Festa%20de%20S%C3%A3o%20Gon%C3%A7alo%20Beira%20Rio.pdf>

- SEDEC Mato Grosso. (21 de julho de 2018). *Artesanato em Mato Grosso*.
<http://www.sedec.mt.gov.br/-/3027075-artesanato?inheritRedirect=true>
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista Educación*, (334), 165-176. <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0103/documentos/EtnografiascEtneduc.pdf>
- Stake, P. (1994). Case Studies. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-245). Sage Publications.
- Stake, P. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tedesco, J. (1983). Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina. *Revista colombiana de educación*, (11). <https://doi.org/10.17227/01203916.5088>
- Teixeira, A. (1977). *Educação e o mundo moderno*. Companhia Editora das Letras.
- Torres, R. M. (2000). *Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente*. IIEP (UNESCO).
- Varela, M., Arias, A., & Vega, P. (2019). Educar para el cambio y la sostenibilidad: Evaluación de una propuesta de aprendizaje experiencial para formar al profesorado en formación inicial. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 57-73. <https://doi.org/10.21814/rpe.15303>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vieira, A. (1993). *Sete lições sobre educação para adultos*. Cortez Editores.
- Viteri, C. (2000). *Visión indígena del desarrollo en la Amazonía*. Mimeo.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade Campinas*, 28(101), 1287-1302. <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>
- Young, P. (1939). *Scientific Social Surveys and Research. An Introduction to the Background, Content, Methods, and Analysis of Social Studies*. Prentice Hall.

i Universidad Tecnológica de Chile INACAP, Valdivia, Chile.
<https://orcid.org/0000-0003-3247-0616>

ii Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Brasil.
Programa de Pós Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA/UNEMAT)
<https://orcid.org/0000-0001-8502-720X>

iii Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.
<https://orcid.org/0000-0001-5400-7484>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Iván Ibarra Vallejos
INACAP, Área HOGA. Pedro Aguirre Cerda 2115, Valdivia, Los Ríos,
Chile.
ivan.ibarra@inacapmail.cl

Recebido em 7 de setembro de 2020
Aceite para publicação em 3 de novembro de 2021

Arts, crafts and locals knowledges: Human Development Scale and Good Living for an educational microsystem in São Gonçalo Beira Rio, Brazil

ABSTRACT

The purpose of this research is to propose a design of an educational project from arts and crafts, that it can contain some elements of the Human-Scale Development and the Good Living, considering that these perspectives distinguish as main axis the well-being, the quality of life and the satisfaction of needs, respecting the identity and the specific characteristics of the communities, putting emphasis in the local-regional scale. To this end, the development of the Fundamental Human Needs of the community of São Gonçalo Beira Rio, Cuiabá, capital of the State of Mato Grosso, Brazil, is analyzed through different arts, crafts knowledges transmission process. Methodologically, a qualitative and descriptive research is developed, with an ethnographic focus, which includes the application of the Fundamental Human Needs Matrix, methodological instrument proposed by the Human Scale Development. With the analyzed data, the instrumental case study "Ceramic in argil: rise, risk and transcendence" was elaborated, which relates part of the experience lived by the Association of Artisans of the community in their fight for the preservation, transmission and diffusion of their culture. Finally, reflections and actions are proposed that translate into the design of an educational microsystem, materialized in an arts and crafts school nourished by the knowledge and traditions that are part of the local identity and elaborated in a collaborative and participatory manner. Currently, there is still much to be done, however, this work is a contribution from the present and future.

Keywords: Arts and crafts; Education; Human Development Scale; Good Living.

Artes, ofícios e saberes locais: Desenvolvimento a Escala Humana e Bem Viver para um microsistema educativo em São Gonçalo Beira Rio, Brasil

RESUMO

O objetivo desta pesquisa consiste em propor um desenho de projeto educativo, desde as artes e ofícios locais, que possa conter elementos do Desenvolvimento a Escala Humana e o Bem Viver, considerando que essas perspectivas situam como eixo principal o bem-estar, a qualidade de vida e a satisfação de necessidades, respeitando a identidade e as características específicas das comunidades, colocando ênfase na escala local-regional. Para isso, analisa-se a satisfação das Necessidades Humanas Fundamentais na comunidade São Gonçalo Beira Rio, Cuiabá-MT, Brasil, no vínculo com os diferentes processos de transmissão de artes, ofícios e saberes. Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, descritiva, com abordagem etnográfica e socio-crítica, que inclui a aplicação da Matriz das Necessidades Humanas Fundamentais, instrumento metodológico proposto pelo Desenvolvimento a Escala Humana. Com os dados analisados, elabora-se o estudo de caso instrumental “Cerâmica em arcilla: ascensão, risco e transcendência”, que relata parte da experiência vivida pela Associação de Artesãs da comunidade na luta pela preservação, transmissão e difusão da sua cultura. Finalmente, propõem-se orientações e ações que se traduzem no desenho de um microsistema educativo materializado numa escola de artes e ofícios nutrida pelos saberes e tradições que fazem parte da identidade local, elaborada de forma colaborativa e participativa. Há muito ainda por avançar, mas esse trabalho é uma contribuição para o presente e o futuro.

Palavras-chave: Artes e ofícios; Educação; Desenvolvimento a Escala Humana; Bem Viver.

ANEXO 1*Matriz de NHF*

NHF Existenciales	SER	HACER	TENER	ESTAR
NHF Axiológicas				
OCIO				
CREACIÓN				
ENTENDIMIENTO				
PARTICIPACIÓN				
AFECTO				
SUSBSISTENCIA				
LIBERTAD				
IDENTIDAD				
PROTECCIÓN				

FUENTE: Max-Neef, et al. (1994)

ANEXO 2*Acuerdo de consentimiento libre e informado.***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: Educación y Desarrollo a Escala Humana: Propuestas para la reformulación de los sistemas educativos. Estudio de casos múltiples en las comunidades de Liqueñe y São Gonçalo Beira Rio.

Responsável pela pesquisa: Iván Ibarra Vallejos

Endereço e telefone para contato: Rúa Santiago 1002, Jardim das Américas, Cuiabá, MT /

Equipe de pesquisa: Iván Ibarra Vallejos – Liliâne Alcântara Schlemmer

Essa pesquisa é de caráter exploratória, com técnicas associadas à pesquisa ação participante e que consiste num estudo de caso sobre as artes, ofícios e conhecimentos tradicionais na comunidade São Gonçalo Beira Rio, as formas em que esses conhecimentos são transmitidos geração a geração e como são colocados (ou não) no planejamento curricular oficial das escolas próximas à comunidade.

Nesse sentido, serão feitas diferentes entrevistas semiestruturadas às lideranças e moradores da comunidade para levantar os dados relevantes para esse trabalho, durante o mês de abril de 2019.

Local e data: _____

Nome _____

Endereço: _____

RG/ou CPF _____

FUENTE: Elaboración propia.

ANEXO 3:*Matriz de Indicadores de Buen Vivir*

Supra Dimensiones	Dimensiones Específicas	Indicadores/Atributos	Conceptos
Personal (armonía consigo mismo)	Habitación	Condiciones da habitación. Acceso a agua segura: potable, nacientes o pozos. Alcantarillado. Densidad (n.º de personas por m2). Aceso a saneamento básico. Espacio para dormir. Seguridad alimenticia. Alimentación diaria consumida. Acceso a electricidad.	Satisfacción con la vivienda y la infraestructura, como acceso al agua potable, energía eléctrica y alimentación.
	Trabajo	Trabajo/ocupación. Acceso a seguridad social. Situación financiera. Renta mensual recibida por la familia. Horas diarias dedicadas al trabajo.	Satisfacción con el trabajo; acceso a seguridad social; satisfacción financiera.
	Toma de Decisión	Autonomía em las decisiones personales. Toma de decisión en familia.	Grado de satisfacción con la toma de decisión.
	Religión y Creencias	Creencias espirituales, religiosas o filosóficas. Participación en iglesias.	Grado de satisfacción con creencia espiritual.
	Tiempo Libre y Cultura	Uso do tiempo libre. Espacios para la recreación y cultura. Juegos y actividades al aire libre.	Satisfacción con el tiempo libre, juegos y actividades comunitarias.
Social (armonía con la comunidad integral)	Recursos Materiales	Ayuda económica (financiamiento). Venta de la producción (ganancias efectivas/ mensuales).	Satisfacción financiera; renta mensual recibida. Financiamientos y ayuda de costos.
	Emociones	Felicidad. Disposición. Motivación.	Satisfacción personal (consigo, con la comunidad y medioambiente).
	Educación	Nivel de educación cursada. Aprendizaje adquirido. Distancia de la escuela. Infraestructura de la escuela. Capacitación de los profesores. Acceso a la enseñanza básica. Acceso a la enseñanza media. Acceso a la enseñanza superior. Continuidad de los estudios. Intercambio de saberes y aprendizajes. tradicionales entre las comunidades.	Elementos de formación, acceso a una educación de calidad, infraestructura de la escuela, formación de profesores.
	Tecnologías de Información y Comunicación	Disponibilidad de Internet. Disponibilidad de teléfono convencional y teléfono celular.	Acceso a información y comunicación.
	Factores Productivos	Comercialización de productos agrícolas/ pecuarios/artesanías/otros. Acceso a sistemas de irrigación. Capacitación recibida para ejercer actividad económica que realiza. Diversidad de culturas. Acceso a semillas.	Satisfacción con los factores productivos, como diversidad de culturas y comercialización.

Supra Dimensiones	Dimensiones Específicas	Indicadores/Atributos	Conceptos
Social (armonía con la comunidad integral)	Participación	Participación en Organizaciones Sociales. Poder de decisión. Participación en Organización Social: Asociaciones. Participación en reuniones comunitarias. Sistema de gobernanza.	Participación social; Poder de decisión y elección, APLs (Arreglos Productivos Locales).
	Familia	Satisfacción con su situación familiar. Permanencia de jóvenes en las comunidades.	Satisfacción con la vida familiar y el éxodo de jóvenes.
	Seguridad	Seguridad familiar. Frecuencia de asaltos en la comunidad. Resguardo policial en la comunidad. Justicia con las propias manos.	Satisfacción con la seguridad individual y familiar en la comunidad.
	Relaciones de Género y Jóvenes	Participación en actividades económicas. Trabajo/renta. Empoderamiento. Acceso a crédito. Poder de decisión. Tasa de mujeres/jóvenes matriculados en: educación básica, secundaria y superior). Conciliación de lactancia materna con el trabajo.	Participación de mujeres y jóvenes en las actividades productivas, trabajo, renta y participación en las decisiones.
	Salud	Servicios de salud (Postas/centros de salud/hospitales). Tratamiento Médico y enfermería. Condiciones de acceso a tratamiento profesional. Uso de plantas medicinales. Satisfacción con la salud de las personas. Distancia de los centros de salud.	Variables como distancia del centro de salud u hospital, infraestructura de salud, calidad de los profesionales de la salud.
Personal (armonía consigo mismo)	Medio Ambiente	Uso de "quemadas". Calidad del aire respirado. Medioambiente, entorno natural. Uso de agrotóxicos y pesticidas. Nacientes de agua. Preservación de flora nativa. Emisión per cápita de CO2. Prácticas ecológicas con residuos (reciclaje, compostaje, artesanía, otros).	Satisfacción con el medioambiente; Prácticas ambientales; uso de agrotóxicos; preservación ambiental..
	Trabajo	Identidad con el lugar. Autoestima. Sentimiento de compromiso. Tranquilidad.	Satisfacción consigo mismo, con los otros y con el ambiente.

Fuente: Alcântara & Sampaio, 2019; 2020.

ANEXO 4:

Matrices de Necesidades Humanas Fundamentales, aplicadas em abril de 2019, em la comunidad de São Gonçalo Beira Rio.

