

MsC. Francesca Mondin

f.mondin@unimc.it

<https://orcid.org/0000-0001-8051-8026>

Pedagoga y educadora en organizaciones del tercer sector (Fundación Don Calabria Palermo, AGS Turín) y asociaciones socioculturales y de voluntariado (Isonomia APS, Parco del sole APS, OurVoice ODV), estudiosa del tema en Pedagogía general y de comunidades en la Universidad de Macerata (Italia), Máster en ciencias pedagógicas.

Cómo citar este texto:

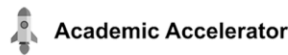
Mondin, F. (2024). Voces Del Verbo Participar. Testimonios y reflexiones en las prácticas educativas en el Chaco. REEA. No. Especial, Vol. IV. abril, 2024. Pp. 148-162. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 9 de septiembre de 2023.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 12 de enero de 2024.

Publicado: abril 2024.



VOCES DEL VERBO PARTICIPAR. TESTIMONIOS Y REFLEXIONES EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL CHACO

VOICES OF THE VERB PARTECIPATE. TESTIMONIES AND REFLECTIONS ON EDUCATIONAL PRACTICES IN THE CHACO

Francesca Mondin

Máster en ciencias pedagógicas. Universidad de Macerata Italia.

f.mondin@unimc.it

<https://orcid.org/0000-0001-8051-8026>

...

Correspondencia: f.mondin@unimc.it

RESUMEN

¿Qué significa fomentar la participación activa en las relaciones educativas y en las intervenciones humanitarias en contextos pluriculturales? Esta contribución trata de estimular respuestas y reflexiones, incluso parciales y relativas, a partir de los testimonios recogidos durante una investigación de campo realizada en Santa Victoria Este (Salta), en el Chaco Salteño en 2021. El objetivo era desarrollar paradigmas pedagógicos que facilitaran los procesos de diálogo e interacción intercultural entre comunidades nativas e instituciones nacionales e internacionales que intervienen en situaciones de vulnerabilidad. La investigación fue cualitativa (Trincheró, 2004), etnográfica e interpretativa y en algunos momentos se utilizó la investigación-acción. A lo largo de la investigación surgieron reflexiones sobre varios aspectos de los procesos participativos en la formación de los educadores locales, en las intervenciones humanitarias de instituciones nacionales e internacionales y en la construcción de saberes a nivel intelectual y académico. A partir de los testimonios, quedan de manifiesto: la importancia de planear espacios reflexivos sobre la práctica educativa; la interconexión entre estrategia participativa y temas inherentes a la pedagogía intercultural; la necesidad de planear estrategias y propuestas que favorezcan la descentralización (Barbera 2007). Por último, se ha constatado como en el campo de la investigación en contextos pluriculturales es necesario pasar a un saber que nazca de las experiencias específicas del contexto a través de la investigación-acción participada (Nigris, 1995).

Palabras clave: Educación intercultural; Participación; Investigación participativa; Práctica educativa; Intercambio cultural.

ABSTRACT

What does it mean to encourage active participation in educational relationships and humanitarian interventions in multicultural contexts? This contribution tries to stimulate responses and reflections, although partial and relative, from the testimonies collected during an investigation in Santa Victoria Este (Salta) in the Chaco Salteño in 2021. The goal was to develop pedagogical paradigms to facilitate dialogue and intercultural interaction between native communities and national and international institutions that act in situations of vulnerability. The research was qualitative



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

(Trincheró, 2004), ethnographic (Cardano, 1997) and interpretive and sometimes action research has been used. Throughout the research, reflections emerged on various aspects of the participatory processes in the training of local educators, in the humanitarian interventions of national and international institutions and in the construction of knowledge at an intellectual and academic level. The results show: the importance of planning reflective spaces on educational practice; the interconnection between participatory strategy and issues inherent to intercultural pedagogy; the need to plan strategies and proposals that favor decentring (Barbera 2007). Finally, it has been confirmed that in ethnographic research in multicultural contexts it is necessary to move to knowledge that is born from specific experiences of the context through participated action research (Nigris, 1995).

Keywords: Intercultural education; Participation; participatory research; educational practice; Cultural exchange.

VOZES DO VERBO PARTICIPAR. TESTEMUNHOS E REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EL CHACO

Resumo

O que significa encorajar a participação activa nas relações educativas e nas intervenções humanitárias em contextos multiculturais? Esta contribuição tenta estimular respostas e reflexões, mesmo parciais e relativas, a partir dos depoimentos colhidos durante uma investigação de campo realizada em Santa Victoria Este (Salta), no Chaco Salteño em 2021. O objetivo foi desenvolver paradigmas pedagógicos que facilitem a processos de diálogo e interação intercultural entre comunidades nativas e instituições nacionais e internacionais que intervêm em situações de vulnerabilidade. A pesquisa foi qualitativa (Trincheró, 2004), etnográfica e interpretativa e em alguns momentos utilizou-se a pesquisa-ação. Ao longo da pesquisa surgiram reflexões sobre vários aspectos dos processos participativos na formação de educadores locais, nas intervenções humanitárias de instituições nacionais e internacionais e na construção do conhecimento a nível intelectual e acadêmico. Dos depoimentos ficam evidentes: a importância de planejar espaços reflexivos sobre a prática educativa; a interligação entre a estratégia participativa e as questões inerentes à pedagogia intercultural; a necessidade de planejar estratégias e propostas que favoreçam a descentralização (Barbera 2007). Finalmente, confirmou-se que no campo da investigação em contextos multiculturais é necessário passar para o conhecimento que nasce de experiências específicas do contexto através da investigação-ação participativa (Nigris, 1995).

Palavras-chave: Educação intercultural; Estaca; pesquisa participativa; prática educativa; Intercâmbio cultural.

VOIX DU VERBE PARTICIPER. TÉMOIGNAGES ET RÉFLEXIONS SUR LES PRATIQUES ÉDUCATIVES À EL CHACO

Résumé

Que signifie encourager la participation active aux relations éducatives et aux interventions humanitaires dans des contextes multiculturels ? Cette contribution tente de stimuler des réponses et des réflexions, même partielles et relatives, à partir des témoignages recueillis lors d'une enquête de terrain réalisée à Santa Victoria Este (Salta), dans le Chaco Salteño en 2021. L'objectif était de développer des paradigmes pédagogiques qui facilitent le processus de dialogue et d'interaction interculturelle entre les communautés autochtones et les institutions nationales et internationales qui interviennent dans des situations de vulnérabilité. La recherche était qualitative (Trincherro, 2004), ethnographique et interprétative et parfois une recherche-action a été utilisée. Tout au long de la recherche, des réflexions ont émergé sur divers aspects des processus participatifs dans la formation des éducateurs locaux, dans les interventions humanitaires des institutions nationales et internationales et dans la construction des connaissances au niveau intellectuel et académique. Des témoignages ressortent les éléments suivants : l'importance de planifier des espaces de réflexion sur la pratique éducative ; l'interconnexion entre la stratégie participative et les enjeux inhérents à la pédagogie interculturelle ; la nécessité de planifier des stratégies et des propositions qui favorisent la décentralisation (Barbera 2007). Enfin, il a été confirmé que dans le domaine de la recherche en contextes multiculturels, il est nécessaire d'évoluer vers des connaissances nées d'expériences spécifiques du contexte à travers la recherche-action participative (Nigris, 1995).

Mots-clés : Éducation interculturelle ; Miser ; recherche participative ; pratique éducative ; Échange culturel.

INTRODUCCIÓN

Este artículo es un extracto de una investigación de campo realizada en la provincia de Salta, Argentina, en el año 2021. La extrapolación que se presenta a continuación se refiere, en particular, al área territorial de Santa Victoria Este (SVE), un contexto que se caracteriza por su amplia multiculturalidad. El estudio se centrará en el tema de la participación activa como estrategia (Cadei, et al., 2016) para desarrollar el pensamiento crítico y la autonomía en contextos precarios y de vulnerabilidad. Un enfoque ya implícito en la pedagogía de la autonomía y del oprimido de Paulo Freire y que posteriormente se desarrolló en la educación popular en todo el mundo. Los resultados del estudio destacan el impulso que los procesos participativos ponen en marcha a la hora de favorecer el encuentro intercultural.

Resulta indispensable dejar claro desde el principio que este estudio ofrece un cuadro parcial y relativo de un contexto complejo, vasto y en continua transformación.

Descripción del contexto en que se ha desarrollado la investigación

Santa Victoria Este es un municipio del departamento de Rivadavia, en el extremo noreste de la provincia de Salta, en medio del chaco sudamericano, entre Argentina, Bolivia y Paraguay, una de las áreas forestales más extensas del continente, después de la Amazonia.

Santa Victoria Este presenta las características del Chaco semiárido, donde se alcanzan

temperaturas de más de 48 grados en los períodos más calurosos. Esto, unido a las características propias del lugar y a otros factores externos, hace que el acceso al agua potable sea una de las problemáticas más persistentes¹ y que está vinculada al alto riesgo de malnutrición infantil.

Una de las particularidades de esta zona es la convivencia de hasta cinco etnias distintas de pueblos indígenas: Wichí (Mataco), Iyjawaja (Chorote), Komlek (Toba), Niwackle (Chulupí) y Tapy'y (Tapiete). Los pueblos nativos, presentes desde hace siglos en estas tierras, constituyen más del 75 % de la población; el 25 % restante lo forman los descendientes de los primeros colonos, llamados localmente "criollos".

Profundizar en el contexto histórico y social que se ha desarrollado en los últimos siglos va más allá de las posibilidades de esa contribución, pero es importante compartir algunos hechos destacados para contextualizar el estudio.

La feroz historia de la colonización (Galeano, 2017) es relativamente reciente para estas tierras, ya que se remonta a principios del siglo XX (Bossert y Siffedri, 2011). La ocupación por parte de las familias colonizadoras, el cambio climático y la deforestación han alterado lentamente el territorio y el ecosistema² en el que los pueblos nativos habían sobrevivido durante siglos mediante actividades de recolección, caza y pesca.

El tema de las reivindicaciones de territorios es, de hecho, uno de los aspectos que determinan las complejidades interculturales de la zona, al que se suman otros encuentros destacados que han contribuido a la actual conformación social, económica y ambiental del lugar. Desde los procesos de explotación agrícola intensiva de las zonas aledañas (Trincheró H. H., 2000), a los procesos de evangelización misionera que se iniciaron hacia la década de 1930 (Bossert y Siffedri, 2011), hasta llegar a la presencia de los primeros servicios educativos y de salud entre los años 60 y los 80 (Segovia, 2005).

En 1991, tuvo lugar la primera reivindicación de la propiedad de los lotes fiscales 14 y 55 (departamento de Rivadavia) por parte de algunas comunidades indígenas, y se fundó la asociación indígena "Lhaka Honhat" (Nuestra Tierra)³. A lo largo de los años, tuvieron lugar varios encuentros y procesos de mediación entre las comunidades nativas y criollas, facilitados también por asociaciones, antropólogos, mediadores culturales de las comunidades y otras figuras locales significativas⁴.

Mientras tanto, empiezan a aparecer las primeras asociaciones y organizaciones humanitarias y, según el análisis realizado en el lugar y los testimonios recogidos, entre finales de los años 90 y principios del nuevo milenio, el contacto sistemático con la cultura occidental introdujo en el contexto el uso del dinero y de los bienes industriales de consumo.

1 Entrevistas a Victor Laconi y a Giovanni Bongiovanni, de Funima International, 2021.

2 Resumen Oficial 400 C.I.D.U. 2021.

3 Sentencia 6 febrero 2020, C.I.D.U. 2021.

4 Entrevista a Susana Ávila, responsable de formación del Plan Unir en SVE, marzo de 2021.

El 6 de febrero de 2020, la Corte Interamericana de Derechos Humanos dictaminó que el Estado Argentino había violado el derecho a la propiedad comunitaria indígena de la tierra, los derechos a la identidad cultural, a un medio ambiente sano, a una alimentación adecuada y al agua.

Objetivos y métodos generales

El objetivo del estudio era investigar el encuentro entre las comunidades nativas y los organismos que intervienen para apoyar y sostener a la población, con el fin de identificar factores de riesgo de derivación etnocéntrica, así como los paradigmas pedagógicos que faciliten procesos de diálogo e interacción intercultural.

La investigación fue de carácter cualitativo, apartándose así de la investigación cuantitativa, cuyo objetivo es descubrir leyes generales universalmente válidas y teorías duraderas (Trincheró, 2004). Por el contrario, el estudio se interesó por sumergirse en el contexto y trazar, a partir de la experiencia de los propios actores, posibles trayectorias educativas y reflexiones de las que recomenzar para orientar la acción y re proyectar. Para ello, hicimos uso de un enfoque cualitativo que devuelve valor a los datos recogidos en la experiencia y a la inevitable implicación del observador, orientándose hacia una visión holística de las realidades educativas. En concreto, se recurrió a la investigación etnográfica de campo (Cardano, 1997), a la investigación interpretativa y, en algunas partes del estudio, a la investigación-acción (Nigris, 1998).

Las principales herramientas utilizadas fueron:

- Entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas;
- Observación etnográfica sobre el terreno con anotaciones en diarios y cuadernos (Cardano, 1997);
- Recopilación de testimonios escritos y fotográficos;
- Actividades de reflexión sobre la práctica en grupo.

El estudio de campo se realizó principalmente acompañando y observando las intervenciones en el territorio de dos actores activos en el ámbito social humanitario: la asociación italiana sin ánimo de lucro Funima International, presente en la zona desde 2019 pero involucrada desde hace más de 15 años en el apoyo a los pueblos nativos de Argentina, y la acción del Plan Unir (Programa de Acompañamiento Familiar en los contextos rurales y en las comunidades originarias). Un proyecto (en el 2021), de la Subsecretaría de Primera Infancia, dependiente de la Secretaría de Primera Infancia, Niñez y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Salta.

La presencia en zona durante dos meses, sin embargo, también nos permitió observar, acompañar y entrevistar a otros actores presentes, como los médicos y enfermeras del hospital local y los habitantes de algunas comunidades nativas del lugar. En síntesis, las principales actividades de investigación de campo se desarrollaron al:

- Acompañar a los operadores de Funima international Onlus en las intervenciones

humanitarias in situ;

- Acompañar a los operadores del Plan Unir (Ministerio de Desarrollo Social de Salta) en las intervenciones educativas;
- Diseñar y llevar a cabo un taller de formación con los operadores del Plan Unir;
- Acompañar las intervenciones territoriales del Ministerio de Salud y de las asociaciones argentinas presentes en el territorio (INTA y Hospital Italiano de Buenos Aires);
- Profundizar en el conocimiento directo de algunas comunidades nativas y sus habitantes.

La recogida de información y de testimonios orales fue determinante para adentrarse en un tejido social vasto y heterogéneo; las voces “locales” y los “testimonios clave” asumieron así un peso significativo con respecto a la construcción del análisis crítico. Se hace explícita la voluntad de tratar con pleno respeto humano todas las experiencias de vida y las realidades encontradas. Conscientes de que el sistema de referencia de significados que se toma como base para comprender y explicar los fenómenos procede inevitablemente de la propia experiencia y cultura de referencia, se deja abierto el diálogo a otros múltiples puntos de vista sobre lo que se va a presentar.

RESULTADOS

En esta contribución nos proponemos compartir algunos de los resultados en que hemos profundizado, y en particular, presentar parte de los testimonios recogidos con respecto al tema de la participación. Conviene detenerse en la importancia que adquiere la dimensión participativa, a la luz de debates y perspectivas plurales:

- en la planificación y formación de los educadores locales;
- en las intervenciones humanitarias por parte de organismos terceros;
- en la construcción de conocimientos y saberes relacionados con el lugar.

Taller de reflexión sobre la práctica educativa

Tras una primera observación sobre el terreno de las intervenciones educativas de los acompañadores familiares del Plan Unir, surgieron algunas cuestiones críticas en relación con la propositividad y la toma de conciencia proyectual de algunos grupos de acompañadores. Estos problemas también fueron subrayados por los formadores y coordinadores, que señalaron la dificultad de algunos operadores a la hora de planificar y proponer actividades educativas contextualizadas según las necesidades de los diferentes lugares.

A partir de esta toma de conciencia, se diseñó una actividad de grupo junto con la formadora local, Susana Ávila, para estimular un proceso reflexivo sobre las vivencias y la experiencia de los acompañadores.

En la actividad, que duró unas cinco horas, participaron 30 acompañadores familiares, tanto nativos como criollos.

Las actividades incluyeron momentos lúdicos, de reflexión, debates en pequeños grupos y momentos comunes. Los operadores tuvieron ocasión para hablar y reflexionar juntos sobre algunas de las prácticas aplicadas en su labor educativa.

De sus palabras surgieron muchas consideraciones y reflexiones sobre su papel educativo y sobre las dificultades prácticas que encontraron. Ante determinadas situaciones, de un fuerte impacto emocional y relacional, surgió la dificultad de gestionar la implicación emocional en la relación y la sensación de inadecuación o inutilidad en la acción. La exposición a dificultades y riesgos relacionados con los procesos de hacerse cargo del dolor ajeno es frecuente en las profesiones educativas y asistenciales, y el equilibrio entre la identificación empática en el otro y la observación externa es un proceso en constante desarrollo en la relación de ayuda (Stramaglia y Rodrigues, 2018).

Las experiencias relatadas y las dimensiones identificadas impulsaron a los acompañadores a pedir a su vez “un acompañamiento” en la gestión emocional a la que tienen que exponerse. Al mismo tiempo, identificaron en la relación y diálogo entre pares, una trayectoria útil para apoyar el trabajo educativo y las dificultades que surgen. Por ello, reclamaron una más frecuente creación de espacios de diálogo dentro del equipo educativo para “fortalecer la conexión y el compartir dentro del grupo de educadores” y “poder discutir estrategias juntos más a menudo”. Los participantes señalaron cómo estos procesos permiten “aprender del otro” y “reconocer al otro, que es diferente y tiene ideas distintas”. En estas pocas palabras, densas de significado, se pueden rastrear aspectos de interés y debate en la pedagogía intercultural (Catarci y Macinai, 2015).

El debate y el diálogo con el grupo de trabajo también ofrecen la posibilidad de compartir estados de ánimo, vulnerabilidades, dificultades y soluciones con otras personas que, aunque procedan de culturas y experiencias vitales diferentes, pueden reflejarse y reconocerse en la narración de otras personas procedentes de experiencias y contextos similares (Barbera, 2007). La narración resulta así liberadora para quien la realiza, ya que experimenta un primer distanciamiento al expresarla, y en puente para quien la escucha (Deluigi, 2015).

En estos procesos de reflejo y distanciamiento se alimenta el diálogo entre alteridad e identidad, y la identidad misma se hace dinámica (Barbera, 2007). Y así, la interacción entre operadores que ejercen un mismo rol se convierte en ese espacio común compartido entre identidades distintas con filiaciones culturales distantes y a veces en conflicto.

En este primer nivel de análisis se observa cómo, ante una situación inicial de escasa propositividad, el haber creado un espacio participativo de reflexión sobre la práctica ha permitido a los educadores sentirse protagonistas de la acción y partir de su propia experiencia vital y del contexto de referencia. Reconociéndose capaces de hacer consideraciones importantes, así como de hacer propuestas para abordar los problemas.

La toma de conciencia de una necesidad y de una situación crítica que tienen que abordar los

implicados en los procesos es la condición necesaria para iniciar la cooperación práctica entre el operador y el formador/investigador en una relación de reconocimiento mutuo y de implicación activa en el proceso de búsqueda de una solución a la dificultad surgida (Gattico y Mantovani, 1998).

Participación e implicación de los beneficiarios en las intervenciones humanitarias

En el segundo apartado se abordará el tema de la participación a partir de las formas de intervención humanitaria, a veces disfuncionales, de las asociaciones y organizaciones nacionales e internacionales.

En este sentido, se recogieron varios testimonios que ponen de manifiesto la ausencia de respeto cultural y de implicación de la comunidad. Así lo explica, por ejemplo, un habitante de la comunidad *wichí* de Cañaverl: “Cuando una fundación quiere hacer algo en nuestra comunidad, es importante que primero nos pida permiso, no que llegue y empiece a repartir ropa y comida a la gente. Si no es así, se crean injusticias, nosotros podemos aceptar la ayuda pero tenemos que ver con la comunidad cómo distribuir las donaciones, si solo se habla con el cacique (el jefe de la comunidad/familia) se crean problemas internos”.

Al mismo tiempo, operadores que llevan allí más de diez años han señalado que las asociaciones extranjeras a menudo muestran actitudes etnocéntricas y el consiguiente riesgo de “imponer” visiones generalizadas o soluciones descontextualizadas. En cambio, como explica Julieta Catardo, portavoz del alcalde del municipio de Sve en marzo de 2021, “es importante ir y ver qué está pasando en ese contexto, ir y conocer, entender, hablar con las madres y la comunidad para ver cómo podemos resolver el problema juntos”. Estas dinámicas tienen su origen en una configuración a menudo carente de espacios y procesos participativos que permitan, en cambio, “desenmascarar” las derivas etnocéntricas y favorecer, de hecho, el encuentro intercultural y la gradual descentralización (Barbera, 2007).

Otro aspecto crítico que surge de los testimonios de los operadores locales y de algunos habitantes son las políticas sociales y las intervenciones de algunas fundaciones de tipo asistencial. Ziomara Ipia Garzón, profesora universitaria y responsable “educativa” de las intervenciones del INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) en el acompañamiento de la gestión comunitaria de algunas áreas territoriales de SVE, ha subrayado las consecuencias de este planteamiento:

“Hasta ahora, la mayor parte de las intervenciones externas han consistido en dar cosas, la gente espera cosas. En ese momento, se ha creado una dinámica en la que siempre preguntan *¿qué tienes para darme?* Esta dinámica genera una dependencia, que es otra forma de someter a alguien porque no se reconoce la reciprocidad en la relación”.

Reconocerse como responsable y agente en una situación, proporciona la autonomía para buscar soluciones propias y para romper dinámicas de dependencia que a menudo aprisionan y bloquean en la situación de insuficiencia y opresión a la persona en dificultades. De hecho, Freire

(2002) critica las dinámicas asistencialistas como estrategias antidemocráticas que permiten mantener el silencio y el inmovilismo de las personas, impidiendo su proceso de concienciación y emancipación.

Ziomara Ipia Garzón ha explicado la dificultad inicial que se encuentra para estimular la participación activa de los miembros de algunas comunidades. “Es importante trabajar a nivel colectivo y comunitario, y esto significa que todos tienen el mismo derecho a hablar y a participar, sean mayores o jóvenes, hombres o mujeres”, lo cual implica que todos están llamados a aportar algo al grupo. Por ejemplo, “cuando cocinamos en las comunidades pedimos que cada persona traiga algo para compartir, pero al principio se esperaban que fuésemos nosotros los únicos que trajesen materiales. Poco a poco hemos insistido en decir que estábamos haciendo algo juntos, colectivamente, y que todos tenían la responsabilidad de participar”. Con este ejemplo, la profesora centra la atención no tanto en la aportación material, sino en el reconocimiento de la responsabilidad que conlleva la participación.

Fomentar proyectos de autonomía y desarrollo implica necesariamente invertir tiempo y recursos, ya no materiales, sino humanos, en acompañar procesos de participación activa en los que se sale de la “matriz mesiánica de ayudar y se entra en la visión colectiva y de reciprocidad”. Una visión que exige aprender a tratar con lo inesperado, lo imprevisto y con la reelaboración del proyecto que pueda surgir de esta construcción comunitaria, porque nada está rígidamente predeterminado ni es lineal en la relación educativa.

Al fin y al cabo, como recuerda Deluigi, la acción educativa “debe pensarse como una praxis socioculturalmente situada (...) esto significa adentrarse en los entresijos del territorio incluso allí donde hay aspectos críticos” (2012, p.85). Y es precisamente la función del pedagogo “saber descender al terreno para encontrarse con la realidad” y con las personas de la comunidad de referencia “para elaborar modelos y estrategias de intervención” (ibídem).

Participación en la ecología de los saberes

Este apartado analiza la importancia de la participación en la construcción de saberes y conocimientos.

Una cuestión planteada por varias personas (docentes bilingües y escritores locales) se refería a los materiales escritos hasta ese momento sobre su propio pueblo o sobre su comunidad y su tierra. La mayor parte del material académico o intelectual producido ha sido escrito por académicos “externos” de origen occidental, y hay muy pocos materiales producidos por escritores autóctonos.

Fidelina Díaz, de la Comunidad Chorote Pomis Jiwet, ha hecho hincapié en que reivindicar el derecho a contar la propia historia y la propia cultura en primera persona forma parte de los procesos de autonomía que se trata de incentivar.

“No estoy pidiendo comida ni ropa usada... pido la posibilidad de rescatar la memoria, la cultura y la lengua Chorote, antes de que desaparezca. Quiero que mis hijas puedan leer libros escritos por nosotros, no solo por antropólogos extranjeros. No soy una académica, pero sigo haciendo estudios sobre mi pueblo y puedo garantizar mi formación basada en la vida de comunidad y en mi experiencia directa como chorote y como mujer”.

En una sociedad en que el modelo occidental de conocimiento y de saber se ha convertido en el principal criterio utilizado e impuesto, puede ser funcional utilizar lo que este modelo ofrece para comunicar y hacer emerger otros conocimientos y otros modelos de vida y de pensamiento. Es interesante, en este sentido, retomar una consideración de la maestra bilingüe que señala que dar espacio a la cultura del pueblo no significa excluir otras culturas y enseñanzas, al contrario: “Es fundamental estudiar español y también inglés porque nos permite tener un mayor diálogo con los demás y nos permite comunicar nuestra forma de ver las cosas”. (de Sousa Santos, 2021)

De nada nos sirve un universitario que viene, toma apuntes y luego se va, muchas veces sin dejarnos una copia del trabajo hecho. Necesitamos cursos de formación, la capacitación para poder ser autónomos y para ponernos en marcha a fin de encontrar las soluciones a los problemas, sin tener que esperar y depender del exterior”. Las enseñanzas y los instrumentos que puede ofrecer el saber occidental solo son útiles si se ponen también al servicio y en diálogo con otras culturas y realidades, sin pretensiones hegemónicas (Boff Sousa, de Sousa Santos y Gianolla, 2018).

Educar desde la lengua y desde la experiencia vital

Otro aspecto fundamental señalado por los maestros bilingües se refiere a la importancia de permitir que la comunidad integre en la enseñanza su propia cultura y su propia lengua;

“La cuestión de la lengua es fundamental para nosotros porque nos conecta con el mundo de significados y creencias que sustentan nuestras formas de vida. Si muere la lengua, muere la cultura y si muere la cultura, muere *el monte* sobre el que se asienta nuestra vida. Entonces, el hecho de la lengua muchas veces se utiliza mal porque, por ejemplo, yo soy maestra bilingüe en la escuela y mi función al final es ser una traductora, soy el nexo con el profesor blanco y los niños... cumplir realmente con el derecho al reconocimiento cultural y lingüístico sería permitir que la comunidad enseñara a los niños su propia cultura y su propia lengua”. (López, 2013).

Este aspecto crítico planteado por la maestra bilingüe puede verse como una manifestación de lo que Walsh denomina intercultural funcional (2012). De hecho, el reconocimiento de la lengua se traduce en realidad en su uso para una relación unidireccional donde “el maestro criollo” transmite el paquete curricular de patrón eurocéntrico o norteamericano completamente descontextualizado. De esa manera, no solo se impone una visión y un saber desde el exterior, sino que se pierde uno de los objetivos cardinales de la educación, que es el despertar crítico del conocimiento y de la autonomía

del pensamiento (Freire, 2014).

En efecto, ¿cómo puede el educando acercarse al objeto de conocimiento si este es ajeno a su mundo de significados? ¿Cómo puede ejercer un pensamiento crítico sobre él si no tiene la posibilidad de entrar en contacto con él y adquirir dominio? Como señala Freire, “Enseñar no es una pura transferencia mecánica de contenidos que el maestro hace al alumno pasivo y dócil” (2014, p.76), sino que es facilitar los procesos de conocimiento. Estos son posibles allí donde el educando participa y se reconoce como sujeto capaz de conocer, “el educando necesita llegar a ser tal aceptándose como sujeto conocedor y no como efecto del discurso del educador” (ibi, p.52). Y es precisamente por eso que Freire enfatiza la necesidad de partir del mundo de referencia del educando.

CONCLUSIONES

A partir de las diversas “voces” y testimonios narrados en esta restitución parcial de la investigación etnográfica, podemos definir algunos puntos de reflexión sobre la dimensión participativa hasta ahora captada:

- 1- La experimentación del taller con los acompañadores del Plan Unir ha puesto de relieve que el diseño y la creación de espacios de reflexión, de escucha mutua y de diálogo sobre las prácticas educativas favorece la participación activa y la cooperación dentro del equipo. En concreto, el apoyo a procesos participativos en contextos como el descrito está estrechamente relacionado con temas inherentes a la pedagogía intercultural.
- 2- La persistencia de dinámicas etnocéntricas (Burgio, 2015), señaladas en los testimonios de los actores locales y la supremacía de la cultura dominante europea y norteamericana requiere la necesidad de planificar estrategias y propuestas que favorezcan la descentralización (Barbera, 2007) en el seno de los organismos y fundaciones que quieran intervenir en el territorio con ayuda humanitaria.

Este proceso es fundamental y necesario para reconocer la reciprocidad del otro/a y para contrarrestar “la arrogancia de cualquier pensamiento que reivindique el derecho de definir en términos absolutos lo que es válido para todos y en todos los lugares” (Boff Sousa, de Sousa Santos y Gianolla, 2018, p.9). Al saber monocultural que se impone sobre otros saberes y al universalismo moderno, se propone un conocimiento que se enriquece a través de una “ecología de los saberes” (de Sousa Santos, 2021), delineando así la importancia y necesidad de un respeto y reconocimiento mutuo entre los saberes y conocimientos existentes, ya sean científicos o populares.

- 3- Para apoyar procesos de autonomía y toma de conciencia de los recursos propios y del territorio, es necesario incentivar un entorno en el que vivir la participación y dedicar tiempo a la relación (Deluigi, 2015). Esto se traduce en acciones que, por un lado, estimulan y potencian la dimensión social, comunitaria y colectiva y que, por otro,

acompañan a los actores sociales a la hora de reconocerse como competentes y responsables en las dinámicas que afectan a la comunidad.

- 4- En el campo de la investigación en contextos multiculturales, es necesario revisar el enfoque de intervención y superar el modelo clásico de investigación experimental en el que el investigador, en calidad de consultor, “se sitúa fuera y por encima de la situación que va a estudiar (...) asumiendo el papel de quien es el contenedor/portador de un conocimiento *objetivo*” (Nigris, 1998, p.173) que a menudo corre el riesgo de no ser funcional o de crear inconvenientes a quienes trabajan por ser demasiado teórico y distante de la experiencia vital.

Por el contrario, es fundamental pasar a un saber que surja de la experiencia vital concreta de un determinado contexto a través de la investigación-acción, en la que los actores implicados en los problemas participan en el proceso de investigación desde el principio, “identificando posibles remedios, planificando y llevando a efecto las acciones y propuestas necesarias” (ibi, p. 171) en colaboración con los investigadores. Incluso hasta el punto de ser auténticos coautores de los contenidos de la investigación (Korol, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbera, G. (Ed.). (2007). *Pedagogia interculturale e solidarietà globale: dalla relazione umana all'educazione alla pace*. EMI.
- Bossert, F., Siffredi, A. (2011). Las relaciones interétnicas en el Pilcomayo medio: la guerra indígena y sus transformaciones (1882-1938). *Población y sociedad*, 18(1), 3-47.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-85622011000100001&script=sci_arttext&lng=pt
- Burgio, G. (2015). Etnocentrismo. Come confezionarsi un fantastico “noi”. In *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 49-71). ETS.
<https://iris.unikore.it/handle/11387/119324>
- Cadei, L., Deluigi, R., Pourtois, J. P. (Eds.). (2016). *Fare per, fare con, fare insieme: progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*. Edizioni junior.
- Cardano, M. (1997). La ricerca etnografica. In *La ricerca qualitativa* (pp. 45-92). La Nuova Italia Scientifica.
<https://iris.unito.it/handle/2318/11516>
- Catarci, M., Macinai, E. (2015). Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. *Temi e problemi della realtà multiculturale*. Pisa: Ets Edizioni, 173-202.
http://www.edizioniets.com/Priv_File_Libro/2803.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos (2020) Caso Comunidades Indígenas Miembros de la Asociación Lhaka Honhat (Nuestra Tierra) vs. Argentina. Sentencia de 6 de febrero de 2020. (Fondo, Reparaciones y Costas). <http://revista.criticapenal.com.ar/index.php/nuevacriticapenal/article/view/87>

de Sousa Santos, B. (2021). *Conoscere per liberare*, Castelvecchi.

Deluigi R. (2015). Dialogo, forme di prossimità d-istanti, in *Catarci M., Macinai E. (Ed.) Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale* (pp. 113-130), Edizioni ETS. <https://u-pad.unimc.it/handle/11393/218320>

Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*, EGA Editore.

Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a "La pedagogia degli oppressi"*. Gruppo Abele.

Galeano, E. (2017). *Le vene aperte dell'America Latina*. Sperling & Kupfer.

Boff Sousa, L., de Sousa Santos, B., Gianolla C. (2018), *La diversità che libera*, Castelvecchi Editore.

López, L. E. (2006). Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. *Être indien dans les Amériques: spoliations et résistance*, 235-250. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/01/130107.pdf>

Korol, C. (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. *Ías Revista de Educación*, Año IV, n.7, 132-153.

Gattico, E., Mantovani, S. (Eds.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione* (Vol. 2). Pearson Italia Spa.

Nigris, E. (1998). Un rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. (pp. 164-196). Milano: Bruno Mondadori. <https://hdl.handle.net/10281/34118>

Segovia, L. (2005). Otichunaj lhayis tha oihi tewok/Memorias del Pilcomayo. *Salta, Salta, Argentina: Secretaría de Cultura de la Provincia de Salta*.

Stramaglia, M., Rodrigues, M. B. (2018). Educare la depressione. *La scrittura, la lettura e la parola come pratiche di cura*. Bergamo: Junior.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.

https://www.academia.edu/download/61392231/Doc_3-Interculturaliad-y-decolonialidad20191201-63172-1dvxcvb.pdf

Trincheró, H. H. (2000). *Los dominios del demonio: civilizaci3n y barbarie en las fronteras de la naci3n el Chaco central*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
<https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282270497274112>

Trincheró R. (2004) *Pedagogía experimental en línea*. [Curso Online]
<http://www.edurete.org/ps/ep.asp>

Contribuci3n Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Aportó la totalidad de la idea y la redacci3n científica del texto, la correcci3n y estilo, unido a la metodología de la investigaci3n.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.