

VICTOR DÍAZ ESTEVES  MARCOS AURELIO SAQUET  DANIEL SAN MARTÍN CANTERO 

ARTÍCULO ORIGINAL

Educación intercultural y ciencia popular: debate a partir de prácticas formativas e investigaciones participativas de Brasil, Chile y Uruguay

Recepción: 8 de enero de 2024 ► Evaluación: 10 de julio de 2024
► Aceptado: 12 de diciembre de 2024 ► Publicado: 20 de febrero de 2025

Sugerencia de citación. Díaz, V., Saquet, M., & San Martín, D. (2025). Educación intercultural y ciencia popular: debate a partir de prácticas formativas e investigaciones participativas de Brasil, Chile y Uruguay. *Perspectiva Geográfica*, 30(1), 1-20. <https://doi.org/10.19053/uptc.01233769.16879>

Resumen. Este texto trata dos conceptos que emergen de prácticas docentes, investigaciones participativas y experiencias de extensión universitaria en Brasil, Chile y Uruguay. La educación intercultural y la ciencia popular, términos hermanados, conjugan su acervo a través de procesos de enseñanza-aprendizaje, las relaciones materia-materia, ciencia-saber popular y universidad-territorio. Desde la perspectiva latinoamericana, la educación intercultural y la divulgación científica son cuestionadas ante una cuestión fundamental político-ético-cultural, económico-ambiental y epistémico-educativa, cuyo origen da cuenta del proceso de colonización de América, pero se extiende hasta la actualidad como consecuencia de las dictaduras militares, las crisis económicas, la deuda externa, los estados totalitarios y el avance progresivo de la polarización de las sociedades. Entre los principales resultados alcanzados se destaca la construcción de una pedagogía ético-política, colectiva, participativa, horizontal, intercultural, dialógica y solidaria entre educadores-investigadores, sujetos y estudiantes. Se concluye que cada proyecto de investigación-acción participativa forma parte de la metodología de la praxis territorial, educativa, interdisciplinaria y aporta a los procesos de educación intercultural, dialógica cuya transformación social es inmanente.

Palabras clave: *educación intercultural, ciencia popular, territorio, investigación-acción participativa.*

- 1 Pontificia Universidad Católica de Chile. Fondecyt Postdoctoral 2024#3240674 ANID <https://orcid.org/0000-0001-8748-4252>
- 2 Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3435-8428>
- 3 Universidad Católica de Temuco, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-6316-4411>



Intercultural education and popular science: debate based on training practices and participatory research from Brazil, Chile and Uruguay

Abstract. This text deals with two concepts that emerge from teaching practices, participatory research and university extension experiences in Brazil, Chile and Uruguay. Intercultural Education and Popular Science, twin terms, combine their heritage through teaching-learning processes, disciplinary relationships, science-popular knowledge and university-territory. From a Latin American perspective, intercultural education and scientific dissemination are questioned in the face of a fundamental political-ethical-cultural, economic-environmental and epistemic-educational issue, whose origins account for the process of colonization of America, but which extends to the present day as a consequence of military dictatorships, economic crises, external debt, totalitarian states and the progressive advancement of polarization of societies. Among the main results achieved, the construction of an ethical-political, collective, participatory, horizontal, intercultural, dialogical and supportive pedagogy between educators-researchers, subjects and students stands out. It is concluded that each participatory action research project is part of the methodology of territorial, educational, interdisciplinary praxis and contributes to the processes of intercultural, dialogic education, whose social transformation is immanent.

Key words: *Intercultural education; popular science; territory; participatory-action-research.*

Educação intercultural e ciência popular: debate a partir de práticas formativas e de pesquisas participantes do Brasil, Chile e Uruguai

Resumo. Este texto trata de dois conceitos que emergem de práticas docentes, pesquisas participativas e experiências de extensão universitária no Brasil, Chile e Uruguai. Educação Intercultural e Ciência Popular, termos geminados, combinam sua herança por meio de processos de ensino-aprendizagem, relações disciplinares, ciência-conhecimento popular e universidade-território. Na perspectiva latino-americana, a educação intercultural e a divulgação científica são questionadas diante de uma questão político-ético-cultural, econômico-ambiental e epistêmico-educacional fundamental, cuja origem dá conta do processo de colonização da América, mas que se estende até a atualidade dia como consequência das ditaduras militares, das crises econômicas, da dívida externa, dos estados totalitários e do avanço progressivo da polarização das sociedades. Dentre os principais resultados alcançados, destaca-se a construção de uma pedagogia ético-política, coletiva, participativa, horizontal, intercultural, dialógica e solidária entre educadores-pesquisadores, sujeitos e estudantes. Conclui-se que cada projeto de pesquisa-ação participativa se insere na metodologia da práxis territorial, educativa, interdisciplinar e contribui para os processos de educação intercultural, dialógica, cuja transformação social é imanente.

Palavras-chave: *Educação intercultural; ciência popular; território; pesquisa-ação-participativa.*

Introducción

En el contexto de tres casos empíricos, las nociones de ciencia popular y de educación intercultural se describen como generadoras de reflexión a partir de las prácticas docentes, las investigaciones participativas y la extensión universitaria en tres países, enmarcadas en un paradigma crítico, decolonial desde las epistemologías del Sur, en el área de las ciencias sociales, en el campo de la educación liberadora y las pedagogías críticas. Si bien ambos conceptos poseen tradiciones diferenciadas, aquí se amalgaman para problematizar su uso y responder algunas cuestiones. ¿Qué son la educación intercultural y la ciencia popular? ¿Cómo se sintetiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de las relaciones materia-materia, ciencia-saber popular y universidad-territorio? ¿Cuál es la perspectiva latinoamericana frente a la educación intercultural y la ciencia popular? ¿Por qué hay una necesidad de cuestionar la educación intercultural y la construcción científica problematizando una cuestión fundamental ético-político-cultural, económico-ambiental y epistémico-educativa generada en el proceso de colonización de América, que también se extiende a Asia y África?

Educación intercultural

Hablar de educación intercultural es remitirnos a un término polisémico según el uso que ha tenido en contextos académicos de países latinoamericanos y que se aplica, en gran parte, a la investigación como categoría creada institucionalmente para fines instrumentales, sea para la investigación, la extensión o en la sala de aula. Los pueblos originarios no comparten esta categoría (Herrera Larios, 2015). Ellos habitan y han habitado los territorios de Abya Yala durante siglos y aún permanecen y resisten a las fuerzas hegemónicas del sistema colonizador imperante centrado en el capital y en el Estado neoliberal.

Desde su cosmovisión y ancestralidad, los pueblos no reconocen la educación intercultural como propia,

sino como categoría impuesta, así como en determinados contextos específicos de la región no es posible referirse a los vocablos “indígena” o “indio” porque su campo semántico refiere a aspectos denigrantes y excluyentes. Por esto, el eurocentrismo forma parte de nuestra apuesta crítica para evitar perpetuar la matriz “civilizatoria” y domesticadora impuesta por la modernidad colonial (Díaz & Vargas, 2022).

Son los sujetos de la modernidad quienes se han encargado de homogeneizar determinados constructos epistemológicos occidentalizados que han provocado invisibilización y epistemicidios. La colonización se ha perpetuado más allá de la época de la colonia y hoy asistimos a diversas formas de opresión y colonialidad.

La organización indígena regional, tras los 500 años de conquista y los levantamientos de la década de los noventa, serán hitos para entender el proceso de emergencia de la interculturalidad. Ecuador (1990) y México (1994) fueron testigos de las mayores movilizaciones indígenas en Latinoamérica que colocaron en la agenda pública las demandas de los pueblos por reconocimiento, territorio, autonomía y educación propia, entre otras. Estos hechos han impactado de manera progresiva en los campos político y educativo latinoamericanos (Díaz & Vargas, 2022, pp. 110-111).

El uso de lo “intercultural” parte del ámbito educativo, y, más específicamente, desde la lengua, y se extiende a otras esferas de la sociedad: lo jurídico, lo social, lo económico, lo político, etc. (Díaz & Villarreal, 2009). Así, se comparan aquí tres investigaciones formativas, sus metodologías y resultados para rescatar aprendizajes que permitan pensar que es posible abordar la investigación educativa y la interculturalidad desde la interdisciplinariedad, la educación y la comunicación. ¿Cómo se define la interculturalidad? Si bien no es posible llegar a un consenso porque aún se mantiene en debate, reconocemos su transversalidad conceptual, por lo tanto

[...] forma parte de la diversidad de estudios en ciencias sociales y humanidades, entre ellos de la edu-

cación y la comunicación popular, que posee una rica historia en América Latina que la identifica y le otorga un sello propio y perspectivas amplias de análisis, centrado en las personas, especialmente, en las comunidades que se organizan y buscan respuestas a sus demandas, y que si prescindimos de ella, estaríamos incursionando en develar solo una parte de la realidad (Díaz & Vargas, 2022, p. 101).

Históricamente, la interculturalidad se posiciona a partir de la década de los ochenta, los noventa y comienzos del siglo XXI como una “alternativa frente al mestizaje homogeneizador y el multiculturalismo neoliberal” (Díaz & Vargas, 2022, p. 111). Se establecen códigos dialógicos de cultura local, mestiza y no indígena, con historias y valores propios que han generado ir más allá de aspectos lingüísticos, atribuidos casi exclusivamente a la interculturalidad desde una forma convencional. La modernización capitalista ha impulsado una interculturalidad laxa, que no ha reportado categorías de análisis a la comunidad científica, generalizables y serviles al sistema hegemónico eurocéntrico. Es preciso buscar definiciones que aporten críticamente al concepto:

[...] Se reconoce una “interculturalidad crítica” (Walsh, 2008), una apuesta que debe ser recuperada como “herramienta para la transformación y la emancipación” (Viaña, 2008, 2009; Santos, 2012), un “derrotero posible hacia la decolonialidad” (Bustamante y Vargas, 2010), una interculturalidad “política y politizada” (Garcés, 2009); un escenario en permanente construcción, “dinámico, político y conflictivo” (González y Rojas, 2013) (Díaz & Vargas, 2022, p. 113).

En el contexto latinoamericano, la interculturalidad se concibe como crítica, dinámica, en conflicto y plausible de ser construida hacia su transformación y emancipación político-cultural. Incluir la interculturalidad —en su impulso crítico y en construcción situada—, como perspectiva para la reflexión, el acompañamiento y la comprensión de la investigación educativa y la comunicación popular, es quehacer permanente al que nos vemos llamados y com-

prometidos, pues posibilitará la (re)construcción de horizontes y la transformación con base en las necesidades, los intereses, las cotidianidades y los sueños de comunidades y poblaciones concretas (Díaz & Vargas, 2022; Huergo, 2020, 2021; Cruz & García Rodríguez, 2021).

La educación en contextos interculturales es un proceso integral que involucra la socialización global como parte fundamental. Busca perpetuar el modo de ser, las costumbres, visión del mundo, relaciones con los otros y sus propias creencias, además no es genérica. Busca la formación integral de personas con un fuerte sentido de moralidad y espiritualidad. Está orientada a saber para qué vivir y alcanzar la perfección suprema cultivando la espiritualidad —en estrecha relación con la tierra y la naturaleza—, la promoción de la paz y una cosmovisión teológica del mundo circundante (Díaz et al., 2022, pp. 200-201).

Investigar la interculturalidad en clave pedagógica supone reconocer el marco interpretativo que subyace, en este caso, freireano, desde los enfoques que otorgan la educación y la comunicación popular desde su gestación. La interculturalidad se concibe como crítica siempre que impida categorías reduccionistas. La educación intercultural como objeto de análisis dependerá de cada contexto dotado de experiencias cotidianas, sueños, saberes, haceres y emancipación del proyecto de vida en un colectivo.

Metodología cualitativa para el análisis de los casos empíricos

Las prácticas formativas en Brasil, Chile y Uruguay se sustentan en métodos cualitativos, en especial, desde la propuesta de Orlando Fals Borda denominada investigación-acción participativa (IAP) (Fals Borda, 1981). La educación formal o fuera del sistema se analiza con la matriz de pensamiento intercultural crítico decolonial inspirado en la obra de Paulo Freire. Es así como se llega a indagar en algunas temáticas como la educomunicación y el liderazgo dialógico. La metodología de corte cualitativo, tanto en el estudio

de caso instrumental como en la IAP con mapas semánticos o grafológicos elaborados en primera persona por los sujetos, evidencian sus discursos, visiones y mundos subjetivos tras una perspectiva política que consideramos colectiva humanizadora, en el mismo sentido que las conclusiones de ambas investigaciones. Los criterios de comparación consisten en hallar las convergencias teóricas y metodológicas que favorecen la investigación pedagógica intercultural.

El cuadro de múltiple entrada devela la perspectiva teórico-metodológica. En la columna de convergencia temática se identifican la educomunicación para el caso 1 y el liderazgo escolar para el caso 2, lo cual supone una convergencia en la dimensión comunicacional: el diálogo/dialogizante desde la perspectiva freireana, lo que permite el hallazgo temático de liderazgo escolar dialógico. Para la columna metodológica, en el caso 1, la IAP otorga, desde la mirada de Fals Borda, la inclusión del sujeto en primera persona; esto favorece la convergencia con el caso 2, que se evidencia en el registro personal de las bitácoras pedagógicas y las narrativas autobiográficas (Díaz, 2022).

Las conclusiones poseen implicancias semejantes en la dirección de una ciencia y educación popular. Esta es una mediación para contribuir en la decolonización del legado heredado desde la cuna eurocéntrica del conocimiento. Se trata no de desmerecer esta acumulación, sino que, porque la atesoramos, cuestionamos toda acción que contribuya a invisibilizar culturas, saberes y haceres por el solo hecho de ser diferentes o pertenecer a otras lógicas que no forman parte del *establishment*.

Ciencia popular

El debate paradigmático no es reciente, se remonta siglos atrás, entre mito y filosofía, religión y ciencia o Estado y religión. La reflexión académica *versus* la reflexión popular se constituye no solo como una antigua discusión, sino más bien como una problema-

tización polisémica, dado que admite diversas interpretaciones o visiones de mundo, sean racionales o irracionales, teóricas o ateóricas, e incluso escépticas o cínicas (Rebellato, 2000). Se trata más bien de un debate transtemporal y transterritorial, o sea, contextualizado en distintos tiempos y espacios, que transversaliza los conocimientos y de forma general las sociedades y territorios.

Así, podemos recordar y citar importantes pensadores del Norte, como Paul Feyerabend, pero también del Sur (Orlando Fals Borda, Paulo Freire y José Luis Rebellato, ya citados), entre tantos otros y otras; anteriores a estos, como Frantz Fanon; contemporáneos, como Enrique Dussel, y más recientes, como Ramón Grosfoguel, que instigan y orientan a invertir y subvertir los paradigmas científicos y filosóficos eurocéntricos hegemónicos (Saquet, 2019, 2022, 2023).

Minardi (2011) es un investigador del Norte que instiga a repensar, profundamente, la ciencia y el desarrollo local, a cuestionar paradigmas, conceptos y prácticas; a identificar límites teórico-metodológicos y políticos que contribuyen a resignificarlos o reinventándolos de forma actual, compleja e intercultural, emancipándose en los campos políticos y epistémicos. Esto puede ocurrir, todavía conforme a Minardi (2011), escuchando las voces, los intereses y los lenguajes de distintos contextos relacionados, superando el racionalismo cartesiano discursivo y pragmático, construyendo otras relaciones sociales y socioespaciales enfocadas en la cooperación y la solidaridad para la satisfacción de las necesidades, especialmente de las clases sociales más vulnerables y a favor de la sustentabilidad ambiental.

Del Sur, son muchos y muchas, pero es fundamental destacar las frutíferas contribuciones que evidencian la necesidad de repensar paradigmas (Freire, 2018), en especial el de la comunicación, para asumirla como reflexión-acción realizada pedagógicamente con el pueblo, trabajando para y con él (Kaplún, 1987). La acción comunicada y la comunicación actuada precisa ser educativa, de procesos, dialógica,

reflexiva y participativa para que contribuya concretamente con la liberación de los sujetos oprimidos (Freire, 1970).

Esta concepción es compartida por Fals Borda (1981) al destacar la necesidad de producción de conocimientos emergentes y subversivos frente a los dominantes (científicos y especializados vinculados al capitalismo). La ciencia popular, así denominada por Fals Borda (1981), es necesariamente lo antedicho (emergente, subversiva, práctico-reflexiva), pero también ancestral, dialógica, y está relacionada con los saberes populares y vinculada a los intereses de las clases trabajadoras.

La discusión anterior es evidencia de lo afirmado por Bonilla et al. (1972) a partir de la crítica al (neo) colonialismo, relacionada con el imperialismo del Norte que argumenta a favor de la construcción de una ciencia hecha con compromiso social y con la liberación de los oprimidos.

Hace una ciencia colocada a disposición de la resolución de problemas populares, con el desarrollo del investigador por medio de la investigación y de la acción: “Salimos al terreno entonces a ensayar la interdisciplina, a reformular conceptos y a trabajar con las gentes de base de la sociedad” (Bonilla et al., 1972, p. 34). Se intenta, siempre más, por medio de la investigación militante, producir conocimientos a través de la acción en la experiencia popular y ponerlos al servicio de los grupos explotados y oprimidos de manera propia. Entonces, podemos creer que la ciencia popular también es, necesariamente, propia de cada grupo y clase social.

Dos casos empíricos en Chile: educomunicación popular y liderazgo escolar dialógico

De lo anterior emana una episteme conocida como enclave latinoamericanista, que refuerza el paradigma decolonial. Para ello, se describen dos casos.

El primer caso es un estudio empírico que se enmarca en la perspectiva crítica de la educación liberadora que proponen Paulo Freire (1970, 1997, 2017), Freire y Faúndez (2013) y Kaplún (1987), y que se sintetiza en la obra de este último, titulada *El comunicador popular*. Esta amalgama aporta la temática educomunicacional a esta investigación, realizada entre 2016 y 2017 con doce agrupaciones culturales participantes de la región de LA ARAUCANÍA, Chile: Alapinta; Familiares de Detenidos, Desaparecidos y Ejecutados Políticos de LA ARAUCANÍA; Huitral Mapu; Los Coigües; Arauko Malleko Kautín (AMK); Novena Resistencia (9R); Oveja Verde; Rukarelmú; Movimiento Cultural Población Paredes (ARPPA); Veintinueve de Marzo (29M); Radio Comunitaria Ercilla; Red de Semillas Libres Wallmapu, y Titerike (Díaz & Hlousek, 2020).

El estudio presenta múltiples resultados a partir de los discursos de los sujetos. Son ellos quienes desarrollan conceptualizaciones profundas para la transformación social desde sus contextos locales. Son cuestionadores del sistema político imperante que los oprime y excluye permanentemente, por eso permanecen en las márgenes de las ciudades y los campos; se apropian de los espacios públicos, se movilizan, reclaman por sus derechos fundamentales, por la defensa de la vida y el medioambiente.

Desde el eje de análisis “educación y comunicación”, han sido los participantes quienes han aportado para solucionar sus propias dificultades y limitaciones. Reconocen que el sistema educacional está colapsado y se enfoca en resultados, no en procesos, por eso ellos mismos proponen sistemas alternativos de educación popular que generen autonomía y que favorezcan la lengua de los pueblos originarios y sus tradiciones ancestrales. Así mismo, proponen una comunicación cara a cara, más directa, crítica y emancipadora, con compromiso político hacia la transformación social, basada en las ideas de Paulo Freire.

El segundo estudio aborda el tema del liderazgo en escuelas de Santiago de Chile. Consiste en un estudio de caso de tipo instrumental, de corte cualitativo,

cuyos participantes son docentes que asisten a un programa de Maestría en Liderazgo y Gestión Escolar. Su objetivo es describir los procesos de transformación identificados por líderes directivos (participantes) durante su formación especializada en gestión y liderazgo en establecimientos educacionales. El trabajo sobre liderazgo escolar se enmarca en la pedagogía crítica de Paulo Freire y aporta un vasto estado del arte sobre estudios de liderazgo, formas, tipos y estilos: Bellei et al. (2014, 2015), Bolívar (1997, 2010, 2015), Cámara (2006), Fullan (1996, 2010), Harris (2012), Leithwood et al. (1990, 2007), Muñoz y Marfán (2011), Murillo (2004, 2005), Rojas y Gaspar (2006) y Weinstein (2002, 2016).

El análisis de los discursos develó que el diálogo es la clave para una mejor comunidad educativa. Las permanentes referencias al término “diálogo” en el marco del liderazgo escolar y las ideas de Paulo Freire permiten identificar la categoría conceptual de “diálogo/dialogizante” o “acción dialógica” (Freire, 1970). Esta es una categoría freireana desde la dialéctica, ético/política, crítica para una educación liberadora. Se asocia a conversaciones profundas, de ida y vuelta, en las que los docentes y directivos establecen empatía y dialéctica con los interlocutores y estamentos de toda la comunidad educativa, con un profundo compromiso político de transformación social.

Resultados

Caso 1: liderazgo escolar dialógico en Santiago de Chile

La investigación cualitativa sobre liderazgo escolar dialógico en Santiago de Chile aborda un estudio de caso instrumental enmarcado en el paradigma hermenéutico interpretativo. Se trata de una muestra por conveniencia de seis docentes que estudiaron un programa de Maestría en Liderazgo y Gestión Escolar, mujeres y hombres, expertos y experimentados, cuyos contextos escolares se localizan más cerca o más le-

jos del centro de Santiago, si bien forman parte de la Región Metropolitana (RM): Lampa, Maipú, Renca, Centro, Recoleta y El Bosque.

Estos criterios no son generalizables para una investigación cualitativa, por lo que la muestra no fue seleccionada en esos términos, sino por conveniencia: tres hombres y tres mujeres; tres expertos y tres principiantes; tres de comunas céntricas y tres de comunas periféricas de la RM. La variedad de factores, en este caso, logra enriquecer la investigación, pero no la determina. La técnica predominante, luego del análisis documental exhaustivo, fueron las bitácoras pedagógicas.

Bitácoras pedagógicas en Chile y Uruguay

Las seis personas que formaron parte de la muestra pertenecen a diversas cohortes del programa de posgrado en liderazgo escolar y gestión para la transformación pedagógica entre 2012 y 2017. Cada una de ellas fue registrando, a nivel personal, sus rutinas y aspectos emocionales durante su formación de posgrado hasta su graduación. Las bitácoras analizadas por cada docente fueron entre 20 y 30, y a eso se le suman los 6 informes finales, que sintetizan el total de las bitácoras (Díaz, 2020).

Tanto las fuentes primarias como las secundarias aportan un material rico, abundante y denso para el análisis. Finalmente, la investigación abarca 5 años completos de trabajo de campo porque fueron cuatro cohortes del 2012 al 2017 (más precisamente, desde noviembre 2011 a febrero 2017). El análisis de resultados se realizó con el *software* Atlas.ti aplicando la codificación axial con teoría fundamentada. A partir de la codificación, se agruparon las familias y categorías de análisis. Uno de los principales resultados fue que el diálogo es el principal factor influyente en el liderazgo escolar dentro y fuera de la escuela, lo cual afecta a todos los estamentos (estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación, familias y colaboradores).

Las bitácoras pedagógicas han sido funcionales también en dos investigaciones cualitativas en el Uruguay. Durante el trabajo de campo fue posible develar este instrumento que facilitó un mayor acercamiento a las personas participantes y a la triangulación de datos para el registro de otro tipo de información, como pensamientos, emociones, vivencias y anécdotas personales o colectivas. Ha sido un aporte significativo para la reflexión como país:

La visibilización Charrúa y Afro-indígena un tema amplio y complejo que no se agota aquí, pero intentaremos abordarlo a partir de dos investigaciones de colectivos de estudiantes inter facultades. Como resultado, se diseñó colectivamente una propuesta de sistematización de experiencias de metodologías cualitativas de participación y acción focalizada en las trayectorias educativas de pueblos originarios, desde el paradigma dialógico intercultural, con enfoque interseccional. Este trabajo aportará a las políticas públicas en educación, al liderazgo de las organizaciones sociales indígenas y a la comunidad popular, sea científica o no (Díaz y otrxs, 2023) (Díaz, 2024, p. 133).

El trabajo realizado en Uruguay siembra un antecedente empírico que permitirá dar paso a nuevas investigaciones en la temática indígena y afro, no obstante, la IAP ahonda aún más la problemática al punto en que es posible apoyar a organizaciones y movimientos sociales activos que impulsan la reivindicación de la visibilización y exigen la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo como primera instancia formal, lo cual genera mayores niveles de concientización a nivel estatal, por ejemplo, en el análisis exhaustivo del censo aplicado, en un camino tendiente a la visibilización de la población, académica o no.

¿Por qué susurrar y no gritar? Este camino inquieto de los procesos de visibilización de indígenas en el Uruguay, ha generado movimiento en el contexto social reciente, mediante la autogestión de más de 25 organizaciones que inquietan desde las bases, con eventos artísticos resistentes, intervenciones cul-

turales en diversas partes del país. A esto se le suman emprendimientos de una imagen de ciudad que busca erradicar los nombres eurocéntricos de sitios públicos como calles, plazas, parques, etc. y sustituir monumentos. Las epistemologías inquietantes siembran sus bases en las relaciones de poder hegemónico y develan lo que subyace mediante la acción. Los procesos de visibilización y reconocimiento de las comunidades indígenas en el Uruguay se constituyen en la interpelación constante ante las autoridades políticas. ¿Por qué susurrar y no gritar? (Díaz, 2024, p. 134).

Caso 2: semblanzas y discursos en La Araucanía

La metodología investigación-acción participativa permitió seleccionar dos técnicas que favorecieron el estudio y la interacción con las y los participantes, tales como entrevistas abiertas y mapas semánticos o grafológicos (Campos, 2005), con el objetivo de realizar un catastro de agrupaciones y un levantamiento de discursos a propósito de sus tópicos e intereses para la acción colectiva. El trabajo de campo se estructuró en cuatro fases y luego, en el análisis de datos, se aplicó el Atlas.ti, versión 8.0 (*software* de análisis cualitativo) para codificar 111 palabras, de las que se agruparon familias y categorías para la obtención de resultados (Díaz & Hlousek, 2020).

La primera fase tuvo como objetivo conocer y conversar con las comunidades para establecer el primer contacto y reconocer sus territorios y espacios de reunión. Esta etapa permitió que cada agrupación pudiera reconstruir sus semblanzas, es decir, su identificación, a partir de las propias nociones con las que ellas mismas se identificaban. A su vez, se realizó un primer catastro de agrupaciones culturales en la región de La Araucanía. Las 12 agrupaciones se reconocen con objetivos claros, y la comunicación y el diálogo se hacen fundamentales para el trabajo colectivo.

Entre semblanzas y discursos, se hallaron elementos relacionados principalmente con la localización

territorial, unida a la visión y misión de cada agrupación. Si bien la ciudad capital, Temuco, identifica a alguna de ellas más con la vida barrial y comunitaria, también están aquellas que se ubican cercanas a los sectores rurales, en plena armonía con la protección de la naturaleza, los seres vivos y sus recursos. Algunas destacaron también por su enclave territorial en ciudades como Lepe, Victoria, Villarrica y Ercilla, así como también otras se identificaron con un enclave más global y latinoamericano.

La segunda fase consistió en la realización de entrevistas abiertas y la tercera, para que diseñen los mapas semánticos o grafológicos. De esta información se desprende el corpus de análisis primario: sus discursos. La cuarta fase es para el establecimiento del *rapport* y la salida del escenario de investigación.

De la convergencia entre dos estudios se obtuvieron los siguientes resultados. Por un lado, en el segundo estudio citado, no todas las agrupaciones pertenecen a la ciudad, sino que también hay sectores rurales, por lo cual se complementan. Dos de ellas se definen no como organización, sino como movimiento social. El carácter dinámico y variable de las agrupaciones ha hecho que actualmente dos de ellas ya no estén en funcionamiento.

Sus discursos son ricos en contenido y nivel propositivo. Si bien hay demandas en demasía, también realizan propuestas y proyectos para el cambio social. Muchas manejan un lenguaje propio. La sustentabilidad se hace compleja a lo largo del tiempo, especialmente porque son comunidades que no poseen financiamiento propio y tienen que recurrir a donaciones o fondos estatales con los cuales generan relaciones de dependencia, en ocasiones, complejas porque sus prácticas de resistencia se oponen al mismo Estado. En cuanto al primer estudio sobre liderazgo escolar desde el enfoque dialógico, como principal competencia genérica, esto evidencia que la realidad de cada contexto escolar es diversa y que uno de sus puntos fuertes es que el foco es la persona, el estudiante, y como apoyo están los demás estamentos: apoderados

o familias, docentes, directivos, funcionarios o asistentes de la educación y profesionales.

También, que todos ellos forman parte de una comunidad educativa en el contexto escolar sano, con sistemas de autocuidado socioemocional que mejoren el clima de aula y la convivencia hacia la construcción de un lenguaje común. Los líderes escolares deberán ser capaces de identificar las emociones y asumir prácticas de mayor empatía hacia una mejor comunicación y dominio sobre los actos de habla, así como reconocer sus juicios. Esto fomentará el diálogo, la confianza y la comunicación fluida, acorde a un proyecto educativo institucional participativo y ético. La innovación, las aulas motivadoras y los procesos creativos de enseñanza-aprendizaje están en oposición radical al sistema enciclopedista y conductista imperante, para centrarse en dar respuestas a las necesidades de los estudiantes y sus familias desde una concepción humanista y liberadora. A continuación, algunos ejemplos de los mapas construidos por las agrupaciones culturales.

Caso 3: Brasil, la cartografía social

Como se puede percibir, la praxis acontece en la enseñanza, en la investigación y en la extensión (que es preferible denominar investigación-acción participativa por medio de un esfuerzo continuado de actualización e interacción en el sentido de enseñar reflexionando y reflexionar enseñando para valorizar, como se espera, los saberes de los estudiantes y de los demás sujetos con los cuales se trabaja, especialmente de las clases populares.

Los pueblos y comunidades tradicionales no pueden entenderse desligados de sus territorios a los que está íntimamente ligada su identidad, ya que se caracterizan por estar vinculados al campo simbólico, de pertenencia, tierra, historia, prácticas tradicionales, rituales etc. [...]. La territorialidad de los pueblos tradicionales es lo que construye sus territorios, que son el escenario de todas las formas de reproducción de la vida en su dimensión social, política, económica y cultural (Bonfá Neto & Suzuki, 2023, p. 3).

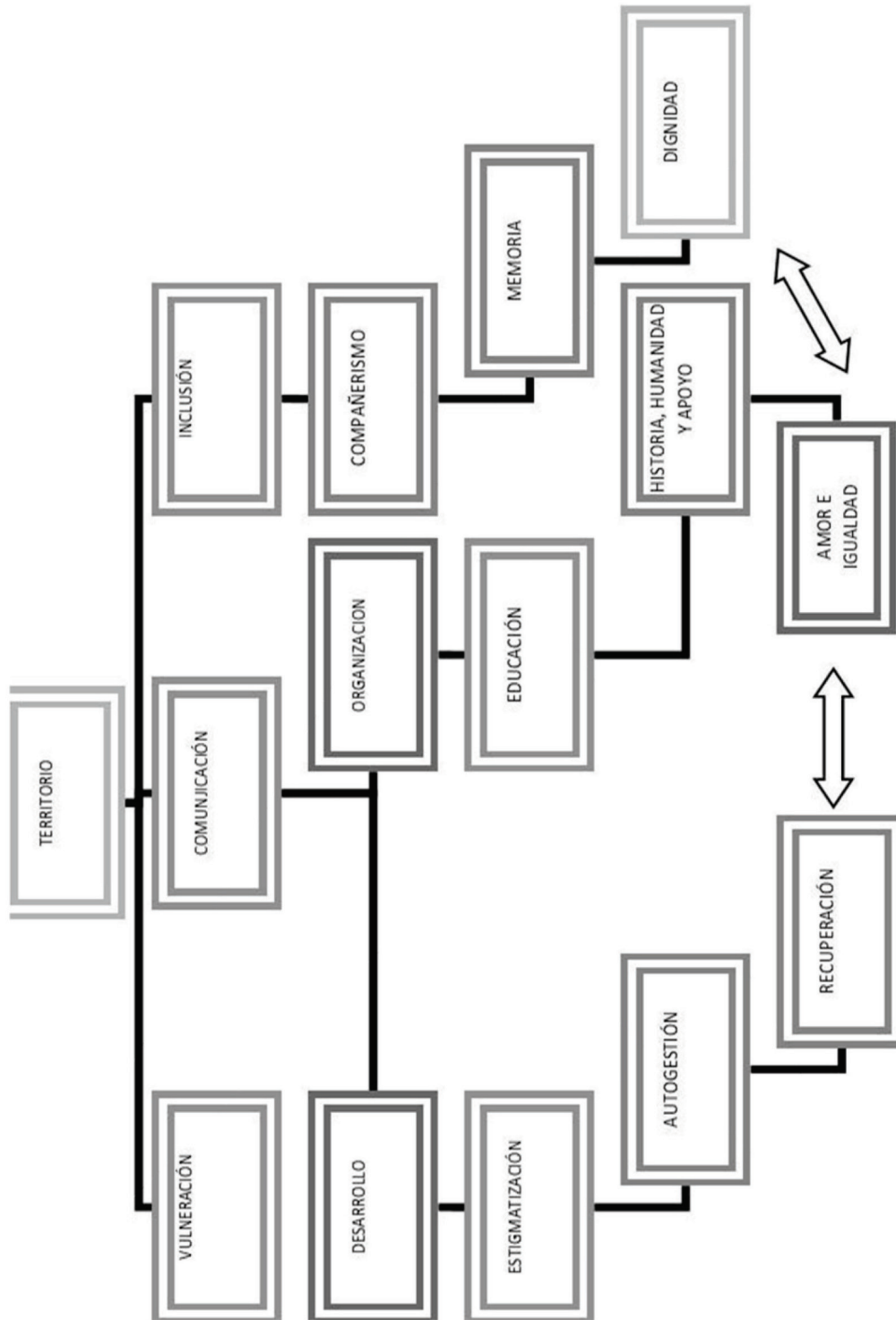


FIGURA 1. Mapa de la organización 29M
FUENTE: archivo personal, elaborado por los participantes.

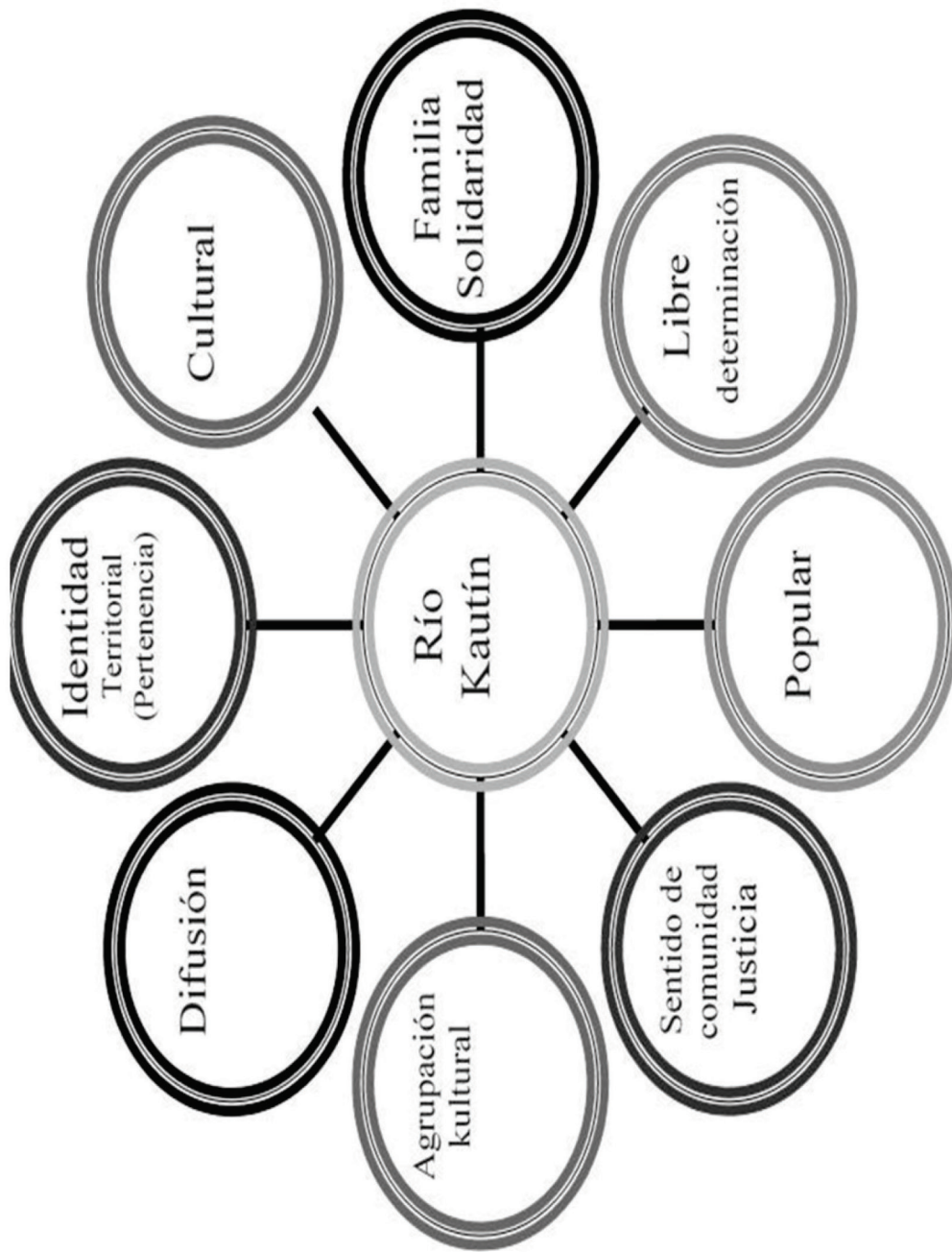


FIGURA 2. Mapa de la organización LA Ribera
FUENTE: archivo personal, elaborado por los participantes.

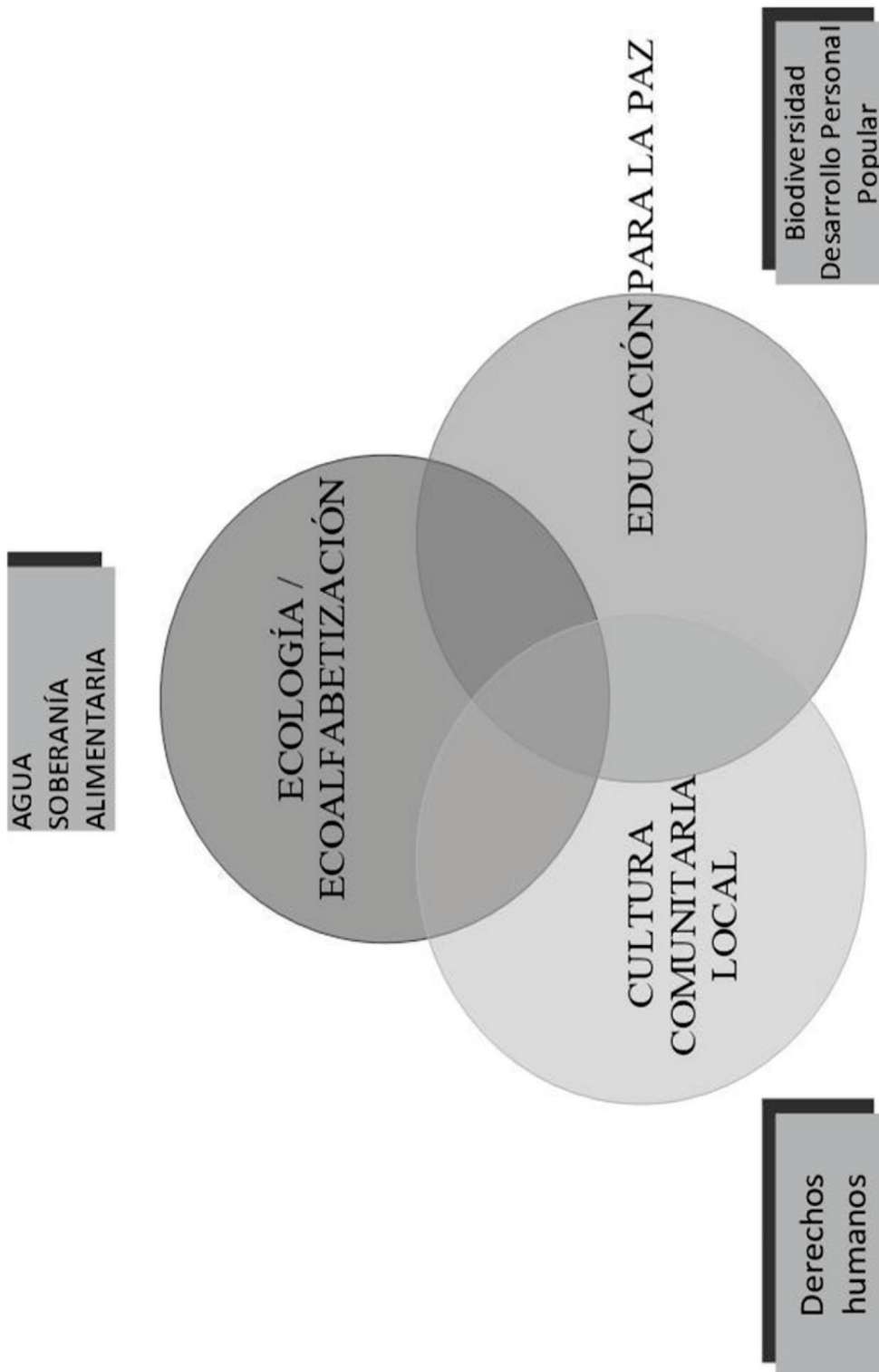


FIGURA 3. Mapa de la organización RukareImu
FUENTE: archivo personal, elaborado por los participantes.

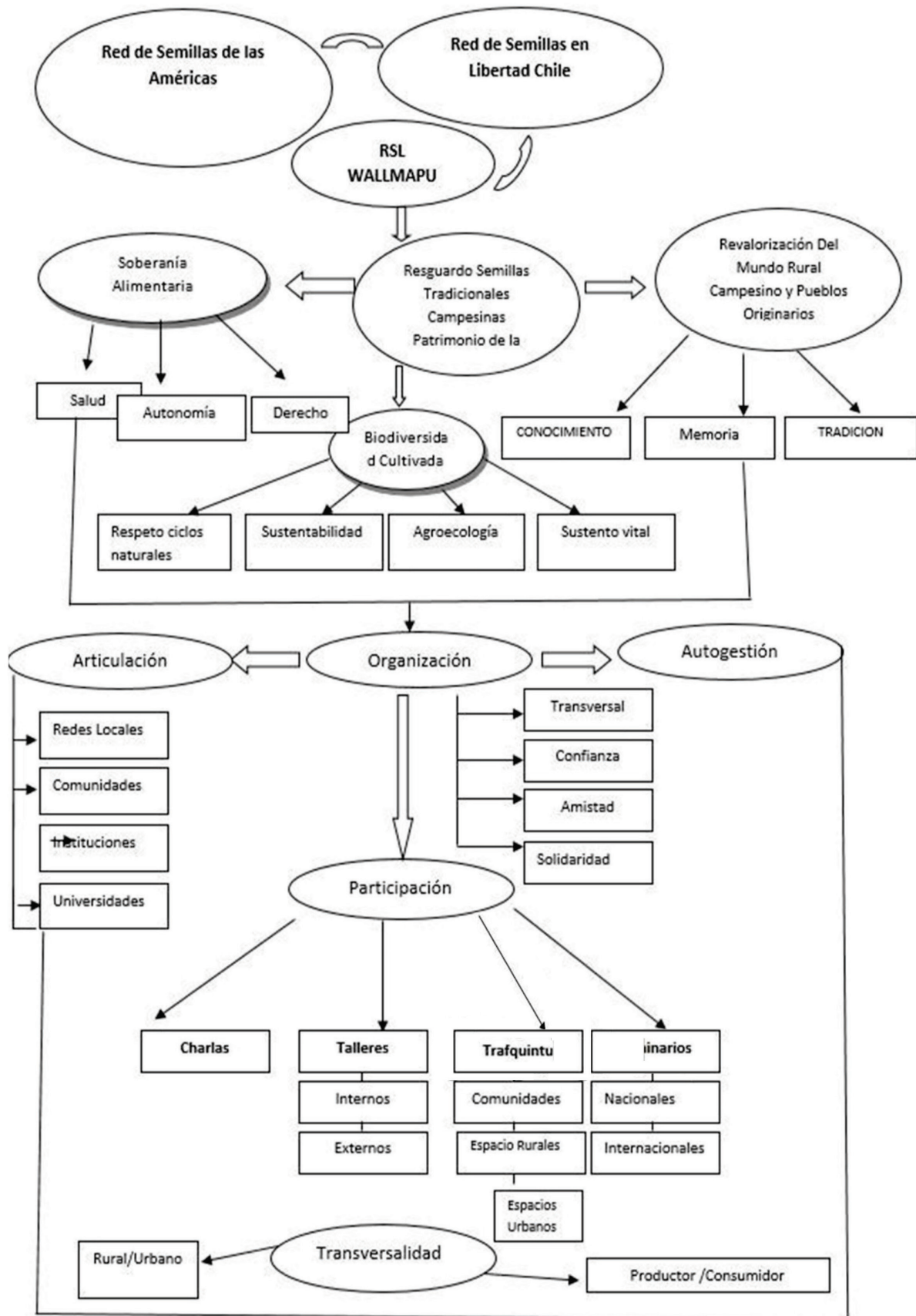


FIGURA 4. Mapa de la organización Red de Semillas Libres Wallmapu

FUENTE: archivo personal, elaborado por los participantes.

Y para ilustrar el trabajo en el aula, en el Brasil, se seleccionaron algunas representaciones que resultan justamente de un poco de sensibilidad de nuestra parte para reconocer los saberes de los estudiantes de dos cursos de graduación en geografía (licenciatura y bachillerato de segundo año), en los cuales se trabajó en la Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Campus Francisco Beltrán.

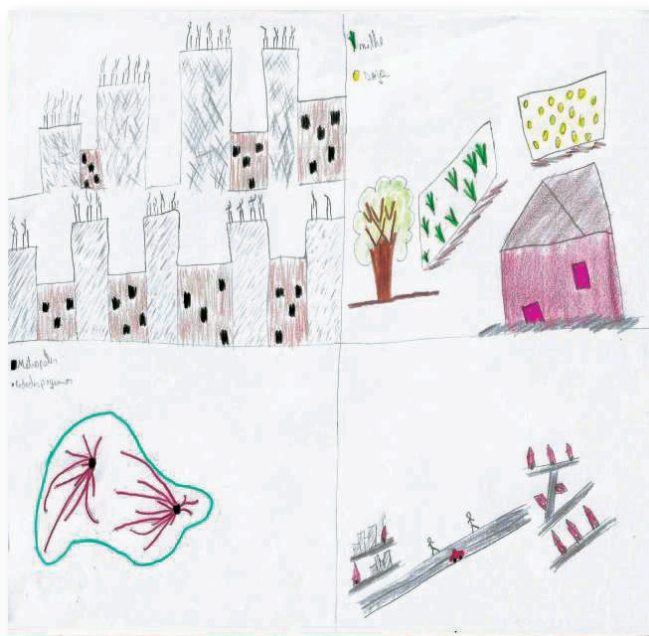
En las primeras representaciones escogidas para esta reflexión, se muestra cómo los estudiantes comprenden su territorio y el lugar de la vida cotidiana, en donde destacan la casa de residencia, la cobertura vegetal (arvejas, maíz, soja), calles y edificios (Figura 5A); redes de circulación y comunicación, tales como ríos, carreteras y líneas de tren, que condicionan las direcciones de la movilidad para las ciudades, las montañas y espacios rurales (Figura 5B); la región y la tradición de la cultura gaucha, concentrada especialmente en el sur de Brasil (Figura 5C); la movilidad ocurrida entre algunos países europeos (Alemania e

Italia) y el sur de Brasil en el flujo migratorio y la colonización del siglo XXI (Figura 5D); la región brasileña expresada por la floresta amazónica (en el norte), catinga (en el nordeste), cría de ganado (en el centro-oeste), la industria y la urbanización (en el sudeste) y por el mate y las araucarias (en el sur) (Figura 5E); y, por fin, una perspectiva más específica en el centro-sur del Brasil, en la cual se observan la naturaleza (ríos, cobertura vegetal, nubes y sol) y la sociedad materializada en el espacio geográfico (edificios, casas, cultivos), en una rica síntesis territorial (Figura 5F).

Se puede cuestionar la calidad y la utilidad de saberes construidos de esta forma. Por eso, cuando se trabaja con niños, adolescentes y también con adultos, se considera fundamental avanzar de lo local hacia lo global, de lo singular hacia lo universal, combinando en la explicación científica y popular justamente diferentes visiones de mundo como una dimensión intercultural, lo cual, por tanto, enriquece el debate, la comprensión y la explicación.



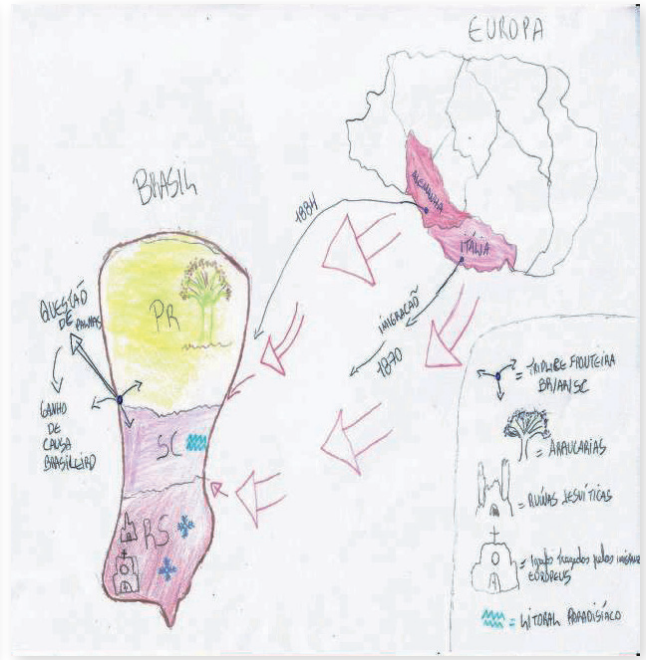
A



B



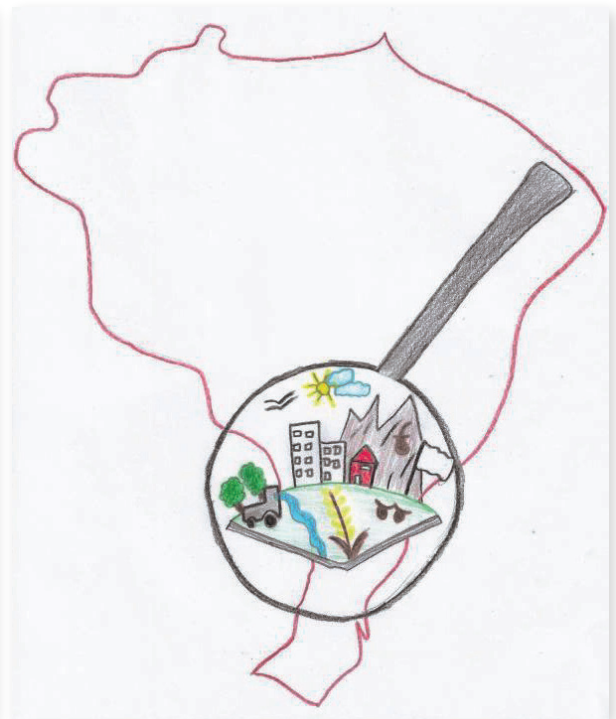
C



D



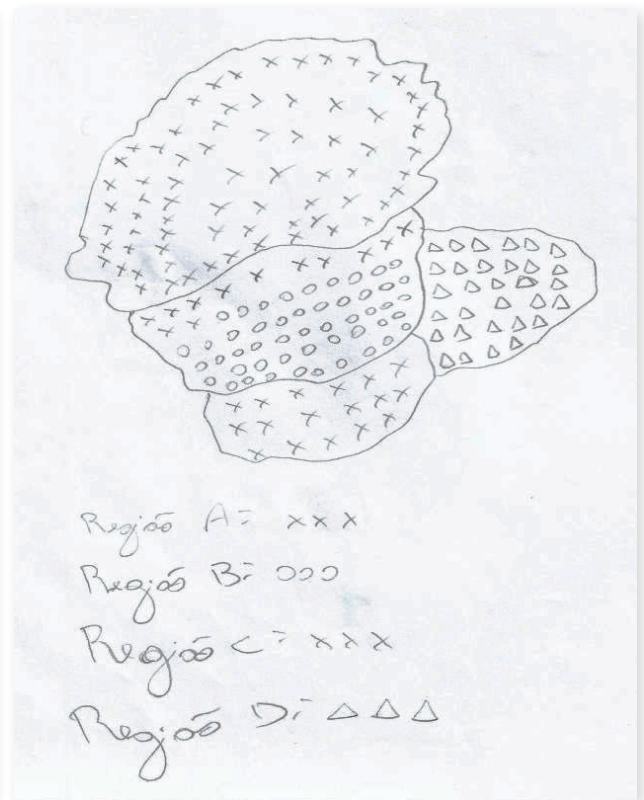
E



F



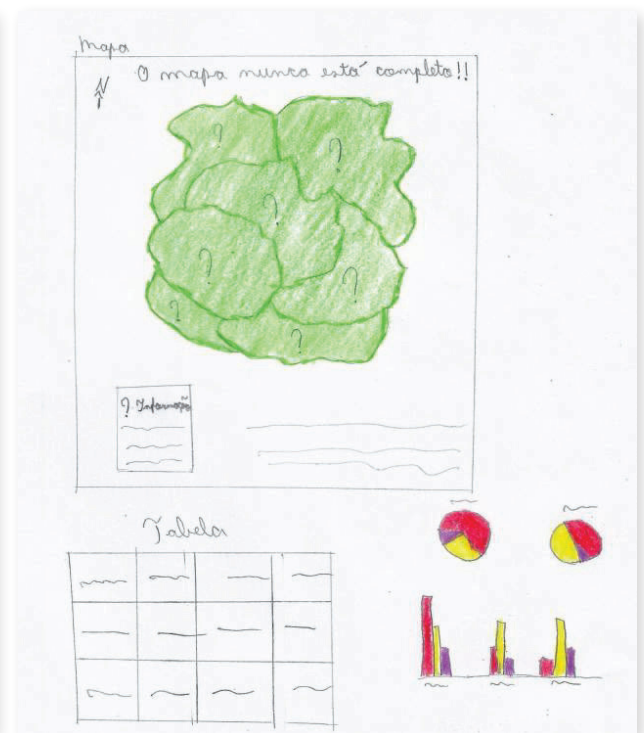
G



H



I



J

FIGURA 5. Representaciones de los estudiantes sobre su territorio
 FUENTE: archivo personal, elaborado por los participantes.

En las segundas representaciones escogidas, se revelan algunas señales importantes de cómo los estudiantes universitarios comprenden el espacio geográfico y la región en un nivel más teórico y conceptual. El uso de líneas y áreas tiene centralidad para demarcar el espacio regionalizado en la mente de los estudiantes, en virtud, probablemente, de lo que aprenderán a lo largo de la educación básica y en los semestres iniciales de su curso universitario.

Así, se percibe la subdivisión de un área, a partir de las características sociales y espaciales definidas, que será de cultivos agrícolas, y la localización industrial, la ciudad y el comercio (Figura 5G); una clasificación a partir de características aleatorias y sin criterio específico, en la cual se le delega al lector la posibilidad de interpretación de las diferencias internas de esa región (Figura 5H); la regionalidad brasileña revelada por medio de su diversidad natural, agrícola y urbana sin compartimentaciones (Figura 5I); y, finalmente, una clasificación regional que se considera íntimamente relacionada con la geografía cuantitativa y pragmática expandida en el Brasil a partir de los años 1970 (Figura 5J).

De esta forma, un importante resultado es que la cartografía social o “mapeado emocional”, según Zichovsky et al. (2022), que se revela fundamentalmente en diferentes áreas del conocimiento, mucho más cuando se trabaja por medio de una pedagogía interdisciplinaria e intercultural, centrada en la participación social y en el diálogo horizontal entre los sujetos de cada proceso de enseñanza-aprendizaje (Saquet, 2014).

Algunas cuestiones para continuar reflexionando

Los resultados del trabajo de campo en La Araucanía chilena se analizaron a partir de tres macro-categorías complementadas con los debates a partir de autores referenciados: mapas/territorios, comunicaciones/culturas, y políticas/cambio social/identidad. La pri-

mera categoría analiza el lugar que habitamos, donde compartimos el espacio de la comunicación, del buen vivir, de la lucha diaria y cotidiana, y del autocuidado en la conceptualización cuerpo/territorio.

El filósofo uruguayo Rebellato (2000) habla de la ética liberadora, latinoamericana, centrada en lo popular, ideal de emancipación freireano a partir de sus experiencias con los compañeros del sindicato, mientras, paralelamente, le discutía la teoría de la acción comunicativa a Habermas o la ética de la comunicación de Karl-Otto Apel, ambos, europeos con perspectivas eurocéntricas. Rebellato habla de nuestro Sur-Sur para confrontar las lógicas eurocéntricas, aunque sus bases sean los marcos éticos mínimos, al decir de Adela Cortina (1986).

La mirada decolonial obliga a cuestionar y a cuestionarnos. Ya en la segunda categoría, comunicaciones, se logran dilucidar varios años de historia comunicacional desde las prácticas de educación popular en nuestro continente hasta el rescate de las alternativas, el sujeto popular y las micro-experiencias comunitarias y participativas.

Ambas categorías se articulan con la tercera, denominada políticas/cambio social/identidad, de la cual emergen las transformaciones sociales dentro y fuera de las escuelas. Hay que destacar que la investigación hizo una selección de aquellas agrupaciones que evidenciaron más claramente su relación con la primera categoría de la que estamos hablando aquí: el territorio. Ellas son: el movimiento 29M, La Ribera y Rukarelm, Red de Semillas Libres y la investigación-acción participativa en clases universitarias de geografía.

La comparación entre las investigaciones empíricas arroja las siguientes conclusiones, a saber. En primer lugar, la importancia del diálogo y la comunicación, así como la coordinación de acciones, la generación de confianzas, de emociones y la construcción de comunidad educativa. Lo anterior formó parte de un posible escenario a futuro: cuestionarnos si sería

posible investigar la interculturalidad y la educación a partir de hallazgos en el liderazgo dialógico y la comunicación comunitaria en territorios ancestrales.

La respuesta emerge del diálogo, que aflora en los resultados, así como la empatía asociada a la generación de confianza y la coordinación de acciones para la construcción de comunidad. La comunidad escolar reconoce ser, más bien, una institución en la que se enseña, pero no siempre se aprende. El concepto de comunidad carece de significación, y más aún el desarrollo de habilidades de emancipación, autonomía de los aprendizajes e innovación, no desde las tecnologías de la información y la comunicación, sino, como expresó Gunther Dietz (2012) en su conferencia magistral del Congreso Nodo en 2022: “innovación” en el sentido de las ideas creativas, las preguntas problematizadoras, dinámicas novedosas en las escuelas, el uso del arte y las diferentes formas expresivas, que permitan “mejorar el clima” de enseñanza y aprendizaje, *versus* un sistema tradicionalista y enciclopédico. Lo anterior hace posible la investigación interdisciplinaria, intercultural y participativa.

El mapuche Elicura Chihuailaf se define como “oralitor” y poeta desde su ancestralidad y le otorga un valor supremo a la palabra. Él recalca que, desde su cultura originaria, el oralitor es aquella persona que aprende “a escuchar, más que a decir” (Chihuailaf, 2014). Diversidad no es sinónimo de encuentro y diálogo. Puede haber un pueblo diverso sin encuentro, con diálogo, pero atomizado por el sistema neoliberal imperante. Multiculturalidad no es interculturalidad. La multiplicidad de culturas dialoga, pero no se encuentran.

La comunicación como imposición le ha servido al habitante de la barbarie para maldecir, en palabras del personaje Calibán en *La tempestad* de Shakespeare, cuando discute con Próspero, quien personifica al opresor/invasor. Así lo relataron varios intelectuales latinoamericanos, citados por el autor mexicano Víctor Barrera Enderle (2005), en busca de una Patria Grande: José Enrique Rodó en *Ariel* (1900) y Roberto

Fernández Retamar en *Todo Calibán* (2004), quienes, desde la mirada decolonial, predicán que hay que aprender la lengua del “enemigo” como estrategia de batalla (Barrera, 2005).

La investigación pedagógica intercultural, a partir de estos tres casos reflexivos descritos aquí, facilita establecer miradas ético-políticas abiertas, dinámicas, diversas, amplias y comprometidas con la horizontalidad, con el diálogo, y, en especial, con respeto y valorización del otro.

La palabra *diálogo* se enriquece con el concepto freiriano de diálogo/dialogizante. Según Freire (2013), así como Jara Holliday (2021), Mejía (2014), Mejía (2015), Gadotti y Torres (2003), y Pontual y Ireland (2006), educador y educando establecen una relación dialéctica de comunicación horizontal, simétrica, con intercambios profundos legitimados políticamente y desde una educación popular, emancipadora de saberes y constructora de significados, que permiten transformar la realidad adversa del educando. Con estos elementos se evidencia que desde la mirada epistemológica originada por la educación y la comunicación popular es posible un abordaje investigativo pedagógico intercultural y de praxis dialógica en diferentes territorios de investigación-acción participativa.

Conflictos de interés. Los autores no tienen conflictos de interés en la escritura o publicación de este artículo.

Financiación. Los autores no recibieron financiación para la escritura o publicación de este artículo.

Implicaciones éticas. Al tratarse de una revisión, el presente artículo no tiene implicaciones éticas.

Contribución. *Victor Díaz Esteves:* Conceptualización, análisis cualitativa, investigación-participativa, supervisión, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador y revisión/corrección); *Marcos Aurelio Saquet:* Conceptualización, análisis cualitativa, investigación-participativa, escritura borrador y revisión. *Daniel San Martín Cantero:* análisis cualitativa, escritura borrador y corrección.

Referencias

- Barrera, V. (2005). Caliban y civilización. En *Miscelánea textual. Ensayos sobre literatura y culturas latinoamericanas* (pp. 127-144). Lom Ediciones.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Lom Ediciones, Universidad de Chile, Unicef.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J., & Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Lom Ediciones.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.), *El liderazgo en educación* (pp. 25-46).
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, (361), 23-27.
- Bonfá Neto, D., & Suzuki, J. C. (2023). Cartografía social participativa como metodología de investigación territorial: un estudio de caso en el Pacífico afrocolombiano. *Perspectiva Geográfica*, 28(1), 1-22. <https://doi.org/10.19053/01233769.14529>
- Bonilla, V., Castillo, G., Fals Borda, O., & Libreros, A. (1972). *Causa popular, ciencia popular: una metodología del conocimiento científico a través de la acción*. La Rosca.
- Cámara, G. (Coord.) (2006). *Enseñar y aprender con interés. Logros y testimonios en escuelas públicas*. Siglo XXI.
- Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chihuailaf, E. (2014). *Sueños de Luna Azul y otros cantos*. Fundación Pablo Neruda.
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima*. Tecnos.
- Cruz, C., & García Rodríguez, E. (2021). Hacia la construcción del sujeto pedagógico de la interculturalidad. Sentipensares desde el territorio de Abya Yala. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 3(6), 61-72. <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/140>
- Díaz, R., & Villarreal, J. (2009). Extender la interculturalidad a toda la sociedad: reflexiones y propuestas desde el sur argentino. *Cuadernos Interculturales*, 7(13), 15-26.
- Díaz, V., Hlousek, R., & Massi, R. (2022) Educación intercultural en La Araucanía. Estudio de caso en una escuela rural en territorio mapuche lakkenche de la comuna de Toltén en Chile. En D. Lozano & R. Malagón (eds.), *De la formación del docente rural en Latinoamérica* (pp. 199-220). Cresur, Clacso. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_2798.pdf
- Díaz, V. (2020). *Liderazgo escolar dialógico. Estudio de caso en escuelas de la Región Metropolitana (2012-2017)* [Tesis doctoral]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Díaz, V. (2022). Diálogo y dialogicidad en el liderazgo escolar latinoamericano. Reflexiones sobre Paulo Freire a partir de un estudio de caso en Chile. En N. Llaver & B. Martino (eds.), *Recrear, reinventar. Paulo Freire: 100 años* (pp. 98-118). Universidad de Cuyo. https://cepalforja.org/images/Freire/Recrear_Reinventar_-_Nora_Llaver_Bettina_Martino_comps.pdf
- Díaz, V. (Ed.). (2024). *Educación intercultural y políticas públicas en América Latina*. Ariadna. <https://doi.org/10.26448/ae9789566276203.96>
- Díaz, V., & Hlousek, R. (2020). *Semblanzas y discursos de agrupaciones culturales de bases territoriales de La Araucanía*. Argus-a. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1905.pdf
- Díaz, V., & Vargas, P. (2022). Educación y comunicación popular en perspectiva intercultural: aportes desde la praxis latinoamericana. *Reivindicar el cambio, comunicación popular, comunitaria y ciudadanía en América Latina* (pp. 97-120). Huvaití Ediciones. https://www.alaic.org/wp-content/uploads/2022/09/reivindicar_el_cambio-GT8-ALAIC-2022-1.pdf
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Fals Borda, O. (1981). La ciencia y el pueblo. En F. Grossi, V. Gianotten, & T. Wit (eds.), *Investigación participativa y praxis rural*. Mosca Azul Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2018). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.
- Freire, P., & Faúndez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Fullan, M. (1996). *Leadership for Change*. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. P. Hallinger, & A. Hart (eds.), *International Handbook of Educational Leadership*

- and Administration* (pp. 701-722). Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Corwin Press.
- Gadotti, M., & Torres, C. (2003). *Educação popular: utopia latino-americana*. Cortez Editora, Ibama. <https://acortar.link/9ve9wo>
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Herrera Larios, A. C. (2015). *El tratamiento de la diversidad cultural en los procesos formativos de la Universidad de San Carlos de Guatemala: entre otredades, diversidad y diferencias* [Tesis de doctorado]. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/18099>
- Huergo, J. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://n9.cl/rubky>
- Huergo, J. (2021). Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales. *Intersecciones en Comunicación*, 1(4), 199-208. <https://n9.cl/zg8rjy>
- Jara Holliday, O. (Ed.). (2021). ¡Paulo Freire vive! *Campanha latino-americana e caribenha em defesa do legado de Paulo Freire. Sistematização de dez experiências*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias. <https://acortar.link/CpQHKH>
- Kaplún, M. (1987). *El comunicador popular*. Humanitas.
- Leithwood, K., Begley, P., & Cousins, J. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- Leithwood, K., et al (2007). *Seven strong claims about successful school leadership*. OISE/University. (28).
- Mejía J., M. (2014). La educación popular: una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-31. <https://acortar.link/M7pyQg>
- Mejía, M. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*, 6(12), 97-128. <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247216006.pdf>
- Minardi, E. (2011). Presentazione. In E. Minardi (a cura di), *Codici e paradigmi per rileggere lo sviluppo locale* (pp. 5-10). Homeless Book. <https://acortar.link/apfuET>
- Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-80. <https://doi.org/10.7764/PEL.48.1.2011.5>
- Murillo, J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (339), 48-51.
- Murillo, J. (2005). *La investigación sobre la eficacia escolar*. Octaedro.
- Pontual, P., & Ireland, T. (2006). *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Ministério da Educação, Unesco. <https://acortar.link/RyBFFD>
- Rebellato, J. L. (2000). *Ética de la liberación*. Nordan.
- Rojas, A., & Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0014/001470/147055s.pdf>
- Saquet, M. (2014). Participação social em territórios de identidade e desenvolvimento numa práxis dialógica e cooperada. Em O. Silva, E. Santos, & A. Coelho Neto (orgs.), *Identidade, território e resistência* (pp. 11-36). Editora Consequência.
- Saquet, M. (2019). Ciência popular e contra-hegemonia no desenvolvimento. Em M. Cury, E. Magnani, & R. Carvalho (orgs.), *Ambiente e território: abordagens e transformações sociais* (pp. 20-40). Madrepérola.
- Saquet, M. (2022). *Singularidades: um manifesto a favor da ciência territorial popular feita na práxis descolonial e contra-hegemônica*. Editora Consequência.
- Saquet, M. (2023). The Method of Coexistences in the University-Territory Interface. *Perspectiva Geográfica*, 28(2), 1-20. <https://doi.org/10.19053/01233769.15892>
- Weinstein, J. (2002). Calidad y gestión: condiciones y desafíos. *Revista Pensamiento Educativo*, 31(2), 50-71.
- Weinstein, J. (Ed.). (2016). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Universidad Diego Portales.
- Zichovsky, D., Pánek, J., & Chovanec, J. (2022). Geoparticipatory tools in action: case study Jeseník, Czech Republic. In J. Pánek (ed.), *Geoparticipatory spatial tools – local and urban governance* (pp. 127-145). Springer Nature Switzerland.