




# SIWÔ

Revista de Teología / Estudios Sociorreligiosos



Volumen 17, Número 1, 2024, [p. 1 – p. 18]  
Recibido: 22/8/2023 - Aprobado: 4/10/2023  
 <https://doi.org/10.15359/siwo.17-1.2>

## **Transformaciones pedagógicas esperanzadoras desde la interculturalidad y la decolonialidad: giras educativas interculturales**

Hopeful pedagogical transformations from interculturality and  
decoloniality: intercultural educational tours

Transformações pedagógicas esperançosas a partir da  
interculturalidade e decolonialidade: visitas educativas  
interculturais

Juan Rafael Gómez Torres\*

\* Educología

Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional  
Heredia, Costa Rica✉ [juan.gomez.torres@una.ac.cr](mailto:juan.gomez.torres@una.ac.cr)iD <https://orcid.org/0000-0001-5955-5869>

*Nosotros los bribri cuando nacemos y morimos venimos de un lugar distinto del sikua, hasta en la muerte nos encontramos con el sikua, pero nuestro lugar está en otra parte (SurláKanska). Para nosotros es correcto seguir ese mandato pues así lo quiso Sibõ: Sibõ no quiere que nos revolvamos, si no hacemos caso a Sibõ vamos a desaparecer (Ricardo Morales, Awá bribri de Kachabri, Talamanca, Costa Rica)*

**Resumen** 

El presente artículo, a modo de ensayo, propone externalizar la importancia pedagógica de las giras educativas en la enseñanza universitaria, pues propician un aprendizaje crítico comprometido con la alteridad, la exterioridad y la diversidad decoloniales. Se desarrolla el caso de las giras educativas interculturales a Kachabri realizadas en el marco del Programa de Alfabetización Crítica de la UNA.

**Palabras clave:** decolonialidad, interculturalidad y diversidad, pedagogías críticas, pedagogía universitaria

**Abstract:** 

This article discusses, in the essay format, the pedagogical importance of educational tours in university education, because they promote critical learning committed to decolonial alterity, exteriority and diversity. The case of study are the intercultural educational tours to Kachabri carried out within the framework of the Critical Literacy Program of the UNA.

**Keywords:** critical pedagogies, decoloniality, interculturality and diversity, university pedagogy,

**Resumo:** 

Este artigo, em forma de ensaio, propõe a incorporação das saídas educativas na formação universitária a fim de promover uma aprendizagem comprometida com a alteridade, a exterioridade e a diversidade. O caso das saídas educativas interculturais para Kachabri desenvolvidas no âmbito do Programa de Alfabetização Crítica da UNA será utilizado como referência.

**Palavras-chave:** decolonialidade, interculturalidade e diversidade, pedagogia universitária, pedagogias críticas

## A modo de introducción

En el Programa Alfabetización Crítica suscrito a la División de Educología (DE) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), entendemos a las pedagogías críticas como una reflexión ética, estética, epistemológica y política del quehacer educativo, pues, desde allí, esta transdisciplina indisciplinada (Gómez, 2016) pretende encontrar las mejores formas posibles de enseñar y aprender todo aquello que colabore con la formación humana, en pleno equilibrio con la naturaleza.

De tal modo, las áreas de la pedagogía como la gestión, el currículo, la didáctica o la evaluación realizan, constantemente, desde esas dimensiones pedagógicas su labor reflexiva de la práctica educativa, con la intención de no caer o de superar la fragmentación propia de la colonialidad/modernidad y no quedarse anclada en tecnicismos.

También, esa tarea propia, reflexiva y activa de la pedagogía, se acompaña del aporte de las ciencias de la educación y de los saberes comunitarios, con ello se asegura, por una parte, la contribución de las ciencias, sin renunciar a los avances de la humanidad, que, por cierto, no son un logro exclusivo del norte global y, por otra parte, y a su vez, garantiza la constante y necesaria contextualidad, relevancia, pertenencia y apropiación de su praxis, a través de procesos de traducción intercultural y decolonial encaminados a transitar hacia la transmodernidad (Dussel, 2015).

Con este escrito pretendemos realizar una provocación sobre la necesidad de revisión de la praxis pedagógica universitaria, desde el quehacer horizontal, crítico y comprometido

con la alteridad, de modo que no se caiga en los juegos perversos del tecnicismo burocrático, ni en el proceder pernicioso de la interculturalidad funcional universitaria. Desde esa perspectiva crítica planteamos la actividad académica extensionista denominada: “La pedagogía a prueba: revisando nuestras prácticas educativas desde el intercambio cultural con la comunidad bribri de Kachabri”, propia del Programa de Alfabetización Crítica.

### **Algunas transformaciones pedagógicas esperanzadoras desde la interculturalidad y la decolonialidad: el caso de las giras educativas interculturales a la comunidad de Kachabri**

Uno de los propósitos de la actividad académica de extensión arriba citada, entre otros, es establecer encuentros interculturales reflexivos entre los estudiantes de la Universidad Nacional y las comunidades indígenas de nuestro país, en especial con la comunidad bribri de Kachabri en Talamanca, Limón, Costa Rica. Esta propuesta se fundamenta en la posibilidad de que la enseñanza y aprendizaje universitario superen dos grandes “males educativos” que le suelen acaecer, esto es, abordar a la pedagogía desde criterios pedagogistas, psicologistas o didactiquistas, dejándose de lado las dimensiones de la pedagogía, simplificando la labor docente al erradicar el nivel de complejidad de la enseñanza, quedando ancorada en el mentalismo, la cognitividad, el vaciamiento de contenidos, el emocionalismo, la funcionalidad tecnológica, el tecnicismo didáctico y a la burocracia administrativista, entre otros. Por otra parte, otro reduccionismo es el abordar las lecciones de educación superior sin acudir a la pedagogía o sin pretensión de

hacerlo, sujetando la enseñanza y el aprendizaje universitario al recinto de cuatro paredes monolíticas, llevando a la práctica docente, en muchos casos, al abstraccionismo, sin o con poca comunicación, con horizontalidad y sin transposición didáctica; es decir, se instruye (más que educar o formar al estudiantado) desde el santo e incólume saber del magíster o docto/a profesor/a.

Para luchar contra esos dos grandes problemas, el funcionalismo didáctico, por un lado, y el abstraccionismo antipedagógico por el otro, proponemos, como se dijo, ver a la pedagogía como una reflexión educativa desde sus dimensiones, lo cual implica conocer a profundidad lo que se va enseñar, saber que lo que se sabe es una propuesta a problematizar, enriquecer y debatir, a su vez, es importante comprender que dichos conocimientos tienen alcances indeterminados, políticos y éticos, por lo que enseñar y aprender conforma el sentipensar humano (Fals Borda, 1978) propio de la dimensión estética, la participación popular, la presencia desde el cuerpo, el deseo, la emocionalidad y lo lúdico. Ese estar pedagógico implica como señala Freire (1987) a la pregunta problematizadora de la realidad, para saber ¿por qué nos educamos?, ¿qué tipo de educación recibimos?, ¿por qué esos saberes y no otros?, ¿cuándo educarnos y dónde?, ¿de quién es la educación?, entre otras tantas preguntas educativas.

Así, enseñar y aprender son dos procesos diferentes, el primero pretende mostrar, conversar, donar, mientras que el segundo es un acto voluntario que depende de la motivación, la necesidad, los deseos y la voluntad. Lo que implica que el profesorado no controla el proceso educativo, tampoco lo puede hacer el estudiantado de forma aislada, ambos procesos, enseñanza y aprendizaje, suponen la presencia de un

sujeto educativo dinámico y dialéctico; es decir, el que enseña puede aprender y el aprende puede enseñar (Freire, 2005). De tal modo, la pedagogía es un acto complejo, dinámico, transdisciplinar y horizontal y, por ello, el o la docente tiene la responsabilidad de formarse profundamente en lo que va a enseñar y en cómo lo va a hacer, sin fraccionar el proceso.

Enseñar, por ende, constituye una forma de arrojar semillas, preparar los suelos, nutrirlos, pero nada asegura que las semillas nazcan, crezcan, cosechen o se reproduzcan. Quien enseña ha de saber que preparar la siembra de ideas es necesario e importante, pero que quien aprende puede escoger suelos no preparados ni fértiles para ello. Aprender, por tanto, es un proceso de recolección de enseñanzas o donaciones, pero también de colecta de semillas caídas en lugares inesperados y sin cultivador evidente. Insistimos, son dos procesos distintos y complementarios, la enseñanza procura el aprendizaje, pero puede haber y lo hay, sin enseñanza. Así, educar desde y con pedagogías críticas conforma agrietar, “experienciar”, ser parte de la espera no lineal, dar saltos dialécticos, desobedecer, remover o revolver creencias, revisar y problematizar la realidad y la pasividad ante las injusticias y las desigualdades sociales.

Desde esa concepción de pedagogía el Programa de Alfabetización Crítica propone llevar a cabo las giras en cuestión, de tal modo que se salga del confort y del abstraccionismo del recinto universitario cual torre de marfil y se dinamicen los papeles de los sujetos educativos, se encuentren entre sí y con otros, aprovechando caminos insospechados para una formación humana desde y con la alteridad. En las giras educativas interculturales las y los participantes están en frecuente interacción, intercambio, problematización, diferencia y diversidad

en toda su expresión. No solo se conoce sobre alguna temática pedagógica planteada didácticamente, sino, también, se desarrollan relaciones axiológicas, (des)encuentros, comportamientos, diferencias, desacuerdos, juegos, debate de ideas, creencias, consensos, prejuicios, entre otros procederes propios del intercambio humano, a través de sus cuerpos, en tanto seres sociales en equilibrio con la naturaleza. Esta dimensión relacional del ser humano es aprovechada para desarrollar, con gran potencia, campos como el de los valores y las actitudes, que son muy difíciles de abordar en el espacio áulico.

Para alcanzar una pedagogía más acorde con el desarrollo relacional y de la buena convivencia entre los seres humanos entre sí y con el planeta, consideramos importante incorporar giras educativas en las metodologías de programas, módulos y cursos. Dada la intención de las universidades públicas por impactar a las personas y comunidades, buscando generar oportunidades, procesos educativos y producción de conocimientos que promuevan la buena convivencia, así como condiciones de vida digna, plena o justa. La pedagogía universitaria crítica, intercultural y descolonizadora puede y debe ser una herramienta educativa importante para lograr tal pretensión, lo que implica que esté fundamentada en las diferencias (lo que nos distingue), la exterioridad (los desheredados de la tierra) y la diversidad (como proyecto ético político del reconocimiento y convivencia con la otredad).

Esta manera de hacer pedagogía encara al currículo oficial, a la historia categórica o al poder establecido, concretamente, al proyecto civilizatorio occidental, y lo hace desde y con las y los desfavorecidos, de modo que, desde su propia enunciación posibiliten la emergencia de formas propias de cuestionamiento y construyan utopías más allá de lo moderno-colonial

(Romero, 2020, p. 8). En nuestro caso, las giras universitarias a la comunidad de Kachabri en Tlamanca, pretenden llevar la universidad a las comunidades e impregnar a la universidad del sentido comunitario propio de toda pedagogía que se promulgue crítica, otro aspecto a considerar para ser incluida en los programas de estudio y en las didácticas de la educación superior. Al entender a la pedagogía como encuentro y conversación sobre lo que hacemos con el mundo (Skliar, 2019), eso nos impulsa a tomar, con profundidad, la tarea universitaria del enseñar y aprender para vivir bien y juntos/as.

De tal modo, la pedagogía es un área del saber que invita al aprendizaje a partir de la enseñanza y lo hace desde los tiempos de quien aprende, por lo que forzar el aprendizaje es solo una manía más del instrumentalismo de la razón moderna, que exige la instrucción para ser un santo ciudadano (Comenio, 2014) o el ciudadano gobernable (Kant, 2010), el “ciudadano” con personalidad neoliberal (Torres, 2017) que el mercado exige a los centros de educación superior.

Por otro lado, ir a las comunidades indígenas es una tarea de la universidad que se compromete con apoyar, cuidar y reafirmar nuestras raíces. En la actualidad las y los indígenas siguen sufriendo los efectos civilizatorios de la colonialidad/modernidad impuesta en sus territorios mediante la escuela, las religiones cristianas y el mito del progreso que, en nombre de la muerte del mito, se impone como absoluto. Dicho de otro modo, las causas de los exterminios ontológicos, epistemológicos, culturales y hasta físicos aún no han desaparecido. Por ello, en el caso de las comunidades indígenas, el encuentro como conversación pedagógica exige mantener viva la memoria ante esos procesos de destrucción (Gómez, 2018). Las universidades, al menos las públicas, no han logrado revertir



en su quehacer académico ese menosprecio por los saberes de nuestros pueblos originarios.

La academia en nombre de las ciencias modernas presenta una marca de nacimiento colonizadora (Gallardo, 2006; Quijano, 1992). Proceder prepotente, extractivista (Grosfoguel, 2016) y epistemicida (Santos, 2009) que impide y niega la posibilidad de conversar, escuchar y construir juntos y juntas un mundo otro. A su vez, imposibilita que la pedagogía agriete, abone y revuelque prejuicios y estereotipos que alejan, separan y disocian a los pueblos entre sí y con la naturaleza. Ese proceder desconecta a la pedagogía universitaria de sus dimensiones, la instrumentaliza y aleja de los pueblos, perdiendo su mandato de servir a las comunidades sin servirse de ellas.

Por supuesto, que dialogar, encontrarse, acompañar y compartir saberes no es una cosa fácil, es común la desconfianza, oposición, divergencia, discusión, enfrentamientos, disonancias, discrepancias, contradicciones y toda la negatividad propia del carácter dialéctico de la realidad humana, pero es esa misma negatividad la que posibilita problematizar las desavenencias, sin que ello signifique el consenso, sino solo la posibilidad de encontrarse desde y con la diferencia para establecer rutas de escucha sobre lo que nos une, nos acerca y nos hace caminar hacia el bienestar social. La negatividad marca a las giras, pues no se plantean desde ningún esencialismo antropológico.

Ya llevamos quince años de (des)encuentros, acompañamiento, escuchas, diálogos pedagógicos en y con la comunidad bribri de Kachabri en Talamanca, y con otros pueblos indígenas de Costa Rica, quienes nos han dejado claro su abierto interés por socializar sus saberes, sin dejar de lado su diferencia y distinción. Estos encuentros educativos interculturales

han sido importantes para desarrollar una pedagogía humanizadora, que aprende de y con la otredad y que supera la visión eufemística y funcional de la interculturalidad neoliberal, que asecha a estos pueblos mediante prácticas depredadoras, folklóricas y de vitrina de museo (Gómez, 2010).

Las giras educativas intentan revertir los “choques civilizacionales” o la imposición de cosmogonías coloniales (Walsh, 2010) que persisten desde la colonia. Por ejemplo, para las y los bribri la oscuridad tiene más centralidad que la luz-logo del mundo occidentalizado; la luz del foco del progreso no permite la contemplación, demoniza el mundo de los espíritus y objetualiza a la naturaleza. La antorcha de Prometeo, al alumbrar, deja a su lado una estela de oscuridad, la que ignora y menosprecia al proyectar la luz. Luz de la razón o como señala Benjamín (1989), la narrativa de la barbarie.

La pedagogía universitaria se ciega con la luz del mercado, que indica por donde caminar, es la luminosidad de las competencias, habilidades y destrezas necesarias para la competitividad, el éxito, la excelencia y la calidad educativa. El exceso de claridad no advierte que la competitividad refiere a la carrera por vencer a sus rivales y el éxito como algo fundamental del individualismo metodológico, mientras que la excelencia como sostiene Plá (2018) invoca a la clase y, por ende, al clasismo, pues lo excelente refiere a lo puro, a lo esencial, a lo clásico, a lo culto, y se aleja de lo popular o de lo comunitario, la excelencia es un proceso civilizatorio con distinción de clase, género, etnia. Por su parte, según el mismo autor, la calidad tiene más relación con el control, a través de la medición estandarizada, internacional y de expertos, del rendimiento y el desempeño.

Salir del claustro e ir al bosque, al mar, al desierto, al campo, a las comunidades, es una alternativa para revitalizar la pedagogía universitaria, más allá de la cómoda claridad moderna. Dar espacio a la contemplación implica enseñar y aprender desde y con la exterioridad, lo que, a su vez, posibilita reconstruir juntos y juntas los puentes derribados que separan a los seres humanos entre sí y con la naturaleza. En los encuentros educativos con la comunidad bribri la pedagogía se revitaliza desde la reflexión de sus dimensiones, propiciando la diversidad. De tal modo, las prácticas de los sabios y sabias indígenas como el Awá, el Bikakla, los cantores del Sabak y el Bul, del Oku, la Siatmi, la Surutmi y otros, las distintas tradiciones, los lugares como Alowe y el Ñ sule, entre otros, son experiencias espirituales de un valor incalculable que ayudan a conformar una formación humana amplia, espiritual y compleja que no se reduce a los caprichos del mercado ni de sus mercaderes.

La Universidad Nacional de Costa Rica exige, mediante sus estatutos, hacer universidad, esto significa que académicos, administrativos y estudiantes deben habitar la universidad como práctica de vida comprometida con las comunidades, por lo que, desde estas giras, se pueden establecer caminos de encuentro entre intereses distintos, vivencias universitarias con y desde la diferencia, las que podrían y suelen acompañar a los pueblos en sus luchas, resistencias, promoción de su soberanía alimentaria, así como traer el tema indígena al currículo, a la didáctica, a la evaluación y a la gestión universitaria. La presencia del Programa Universitario citado, en los pueblos indígenas, ha hecho que se socialicen sus enseñanzas y que se invite a la comunidad universitaria a mirar hacia otros lados, más allá del funcionalismo burocrático y del utilitarismo del mercado. De esta manera, distintos relatos, experiencias,

encuentros, saberes se han documentado y están presentes en el blog de Alfabetización Crítica: <https://alfabetizacion-critica.blogspot.com/>.

El encuentro intercultural propiciado por la universidad y la comunidad es considerado por las dos partes como beneficioso, la comunidad socializa sus saberes, desde su diferencia, promueve el acompañamiento y la solidaridad en sus luchas, busca sensibilizar al estudiantado sobre su realidad, involucran a muchos de sus propios miembros en las enseñanzas que nos comparten, lo que les ayuda a interiorizar su cosmovisión, se beneficia de la ayuda económica aportada por los visitantes, la que suele dinamizar su economía del intercambio, entre otros beneficios. Por su parte, la universidad se favorece al enriquecer su currículo, su didáctica, evaluación, gestión y, con ello, la formación integral del estudiantado, dejando claro que toda profesión tiene un compromiso social, espiritual, material y con la naturaleza; por lo tanto, su fin no solo es laboral.

Como parte de la problematización final de la gira y de la vida profesional de quienes fueron, como estudiantes, la visita suele ser impactante, el saber resulta colectivo y la pedagogía universitaria se nutre de realidad, de compromiso y de humanismo, lo que es urgente en tiempos de neoliberalismo, conservadurismo y populismo que desacredita el aporte de las universidades públicas y acecha su existencia. Aquí, quizás está lo central de las giras, el partir de la existencia del otro, de la igualdad originaria, pues la pedagogía universitaria “es una cuestión que tiene que ver con la responsabilidad de enseñar... [y va más allá], de la lógica implacable del evaluar” (Skliar, 2019, p. 164). Enseñar y aprender para vivir bien y juntos/as y con la naturaleza, pues, se insiste, somos parte de un gran equilibrio.

## Algunas enseñanzas y aprendizajes desde y con las comunidades indígenas

Nos interesa destacar, a modo de cierre, algunas enseñanzas pedagógicas que hemos aprendido en estas giras con los pueblos indígenas. Su “educación”, proceso muy propio y distinto, que lo nombran con sus propias palabras, constituye disposición, entrega y pasión, es necesaria para vivir bien y en comunidad. Se educa, por ejemplo, entre los bribri, mediante las historias, la oralidad o la escucha, las que luego se practican o se viven. Las historias son contadas por ancianas y ancianos y alrededor del fuego, por la noche. En las historias *Sibõ*, el dios bribri, establece enseñanzas a cumplir para lograr el equilibrio del universo, las enseñanzas implican ritos y ceremonias sagradas, festivas, iniciáticas, graduaciones, entre otras. Ritualidad que, como indica Han (2020), la sociedad moderna ha opacado, aplacado o eliminado, dejando despejado el camino al capitalismo para que reduzca la condición social humana a la simplicidad desespiritualizada del desempeño y el rendimiento.

Las historias bribri nos hablan de un Dios que acompaña, juega, hace todo cuatro veces y solo en la cuarta lo hace de modo definitivo y “correcto”, “engaña” a los malos espíritus y a otros seres, a los que, a pesar de su fuerza y peligro para nuestro mundo, les ha concedido su propio espacio en el universo, pues, para esta cosmovisión, todos y todas tenemos un lugar asegurado y tiempos distintos. Para este pueblo Dios es un ser comunitario, construyó el universo con otros seres, les pide colaboración a otros espíritus y funda una comunidad de sentido, a partir de la ritualidad.

Como se puede leer en el epígrafe de este documento, ellos y ellas cuentan que hasta en la muerte hay encuentro con el no indígena, por lo que el encuentro es inevitable, pero el encuentro es pasajero para retornar a su lugar de origen, el que, en ambos casos, es distinto, por lo cual, según este pueblo, nos debemos encontrar constantemente, entonces ¿por qué no hacerlo en condiciones de justicia social, sin que los pueblos indígenas sean absorbidos, colonizados o civilizados? Lo anterior, sin duda interpela a la Universidad, le solicita colaborar, acompañar, escuchar, aprender y enseñar, pero, desde la igualdad y desde procesos éticos, interculturales y decoloniales.

En dicha comunidad indígena la naturaleza no se separa de lo humano, somos un “rizoma”, todo está interconectado de modo complejo, esa valoración positiva de la naturaleza les lleva a pedir permiso a los espíritus de las plantas, los animales, los productos, para no romper el orden cósmico, ello se practica en la cotidianidad, verbigracia, en la siembra se tala con los ritos debidos aquellos árboles pequeños y medianos para crear claros que den lugar a pluricultivos como cacao, maíz, plátano, banano, palmito, pejibaye, tubérculos, calabazas, entre otros. Los alimentos son seres vivos que nos protegen y nos cuidan y que nos acompañan siempre, incluso hasta en el viaje de retorno, de allí la importancia de agradecer su aporte a la existencia humana. Es una cosmovisión que nos recuerda nuestra desvinculación con la vida, los espíritus o la naturaleza, pero, a la vez, que nos interpela, nos devuelve esperanza mediante el encuentro para vivir de otro modo, sin cortar la rama del árbol en la que estamos sentados, tal como parece lo estamos haciendo actualmente, ante los efectos del progreso moderno en la salud del planeta.

En la visión de mundo de este pueblo prácticamente hay una historia para todo, la oralidad representa una forma sagrada de enseñanza y aprendizaje, en el blog señalado arriba compartimos muchas de esas narraciones, las que implican el uso de la memoria y la oralidad. Recordar para ellos y ellas constituye un acto fundamental para comprender su lugar en el universo, su origen y su estar en la tierra, ayuda a comprender que somos parte de un todo interdependiente y en el que la comunidad y lo comunitario dan sentido a la existencia. Educar desde la memoria de los pueblos puede colaborar a reconstruir nuestras genealogías de las exterioridades olvidadas, mancilladas o destruidas. Enseñar y aprender escuchando desde y con la comunidad es un acto pedagógico que ha dejado de lado, con frecuencia, la universidad del claustro academicista y que estas giras cuestionan con gritos, grietas, sentires, sufrimientos y haceres esperanzadores para caminar juntos/as (Walsh, 2016) o habitar la diversidad (González, 2020) desde y con las comunidades, las cuales son la razón de ser de la universidad pública costarricense y latinoamericana.

## Referencias

- Benjamín, W. (1989). *Tesis sobre la filosofía de la historia. En Discursos ininterrumpidos I. Filosofía de la Historia.* (Aguirre, J. Trad.). Taurus.
- Comenio, A. (2014). *Didáctica magna.* Editorial Porrúa.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur: Descolonización y transmodernidad.* Ediciones AKAL.
- Falss Borda, O. (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis.* Tercer Mundo.
- Freire, P. (1987). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez.* Ediciones la Aurora.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido.* (55.ª Edición). Editorial Siglo XXI.
- Gallardo, H. (2006). *Siglo XXI: Producir un mundo.* Arlequín.
- Gómez, J. (2010). Pedagogía intercultural: ¿un eufemismo para tranquilizar conciencias o una alternativa para la transformación? En *Revista Electrónica Educare.* Vol. 14 (1), enero-junio, pp. 77-84. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1511/15855>
- Gómez, J. (2016). Pedagogía, una disciplina indisciplina: Límites de un debate y sus perspectivas ético-políticas. En *Revista Electrónica Educare.* Vol. 20, N.º 3, setiembre-diciembre, pp.1-12. UNA. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.25>
- Gómez, J. (2018). La interculturalidad en la formación de profesores de enseñanza de la filosofía: Un encuentro con la comunidad de Kcha ́bli. En *Revista Ensayos Pedagógicos.* Edición Especial/EUNA. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/10850/13692>
- González, M. (2020). *Aprender a vivir juntos: Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones.* Noveduc.



- Grosfoguel, R. (2016). Del «Extractivismo económico» al «extrativismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. En *Tabula Rasa*, N.º. 24. enero-junio. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-24892016000100006](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892016000100006)
- Han, B. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder.
- Kant, I. (2010). *Filosofía de la historia*. (2.ª Edición). (Ímaz, E. Trad.). EFE.
- Plá, S. (2018). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. IISUE.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En *Perú Indígena*, vol. 13, N.º 29.
- Romero, J. -Comp.- (2020). *Pensar distinto Pensar de(s) colonial*. Editorial El Perro y la Rana.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Editorial NOVEDUC.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Editorial Morata.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Tapia, L.; Viaña, J. y Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica*, pp. 75-96. <https://inclue.unileon.es/wp-content/uploads/2021/03/Interculturalidad-Critica-y-Educacion-Intercultural.pdf>
- Walsh, C. (2016). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*, pp. 17-45. [https://api.pageplac.de/preview/DT0400.9789942095497\\_A43002587/preview-9789942095497\\_A43002587.pdf](https://api.pageplac.de/preview/DT0400.9789942095497_A43002587/preview-9789942095497_A43002587.pdf)

## Biografía de la persona autora

Juan Rafael Gómez Torres es bachiller en Filosofía, licenciado en Educación, magíster en Estudios Latinoamericanos y doctor en Pensamiento Latinoamericano por la Universidad Nacional, Costa Rica (UNA). Catedrático activo, académico de la División de Educología/CIDE/UNA. Investigador y extensionista del programa Alfabetización Crítica, de Educología. Posee publicaciones en libros y en revistas nacionales e internacionales.