

Decolonización curricular desde las epistemologías afrodescendientes: hacia una pedagogía de la justicia cognitiva en la formación docente

Curricular decolonization from Afro-Descendant epistemologies: Toward a pedagogy of cognitive justice in teacher education

EUGENIO ROBINS VERGARA*
EDGAR OSWALDO PINEDA MARTÍNEZ**

El objetivo de este artículo es reflexionar teóricamente sobre el papel de las epistemologías afrodescendientes en la transformación del currículo y la formación docente en Colombia. Desde el punto de vista metodológico, se desarrolla un análisis de carácter hermenéutico-crítico basado en el diálogo con diversos autores. Esta aproximación se inscribe en una perspectiva decolonial que cuestiona la persistencia de una matriz colonial del saber en la escuela moderna. Como resultado, se sostiene que dicha matriz perpetúa jerarquías raciales y epistémicas, y se propone comprender la decolonización curricular no como una inclusión temática, sino como una reconfiguración profunda de los criterios de validez del conocimiento. En conclusión, se plantea que las epistemologías afrodescendientes constituyen una base ética y política para una pedagogía de la justicia cognitiva, orientada a la reparación del daño epistémico y al reconocimiento de los saberes comunitarios. Desde esta perspectiva, la etnoeducación se concibe como la construcción de una escuela plural, relacional y emancipadora.

Palabras clave:
epistemologías afrodescendientes, decolonialidad, currículo, justicia cognitiva, formación docente

Recibido: 28 de noviembre de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 29 de abril de 2026 |

Publicado: 4 de mayo de 2026

Cómo citar: Vergara, E. y Pineda Martínez, E. O. (2026). Decolonización curricular desde las epistemologías afrodescendientes: hacia una pedagogía de la justicia cognitiva en la formación docente. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (66), e1803. <https://doi.org/10.31391/KWND2494>

The objective of this article is to provide a theoretical reflection on the role of Afro-descendant epistemologies in the transformation of curriculum and teacher education in Colombia. Methodologically, it develops a hermeneutic-critical analysis based on dialogue with key authors. The approach is framed within a decolonial perspective that questions the persistence of a colonial matrix of knowledge in the modern school. As a result, it is argued that this matrix perpetuates racial and epistemic hierarchies, and it proposes understanding curricular decolonization not as thematic inclusion, but as a profound reconfiguration of the criteria of knowledge validity. In conclusion, it is maintained that Afro-descendant epistemologies constitute an ethical and political foundation for a pedagogy of cognitive justice, oriented toward repairing epistemic harm and recognizing community-based knowledge, thereby framing ethnoeducation as the construction of a plural, relational, and emancipatory school.

Keywords:

Afro-descendant epistemologies, decoloniality, curriculum, cognitive justice, teacher training

* Estudiante del doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Colombia. Magíster en Educación. Docente en la Institución Educativa Laura Vicuña, Secretaría de Educación de Armenia. Línea de investigación: currículo, estudios afrocolombianos, interculturalidad. Correo electrónico: erobins51@unisalle.edu.co/<https://orcid.org/0009-0008-6058-4999>

** Doctor en Sociología y Antropología. Docente del doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Colombia. Líneas de investigación: interculturalidad, decolonialidad, emociones, territorio. Correo electrónico: edgar-pin535@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0001-6738-0237>



INTRODUCCIÓN

Una lectura detenida del sistema educativo colombiano permite advertir que su configuración histórica responde a una matriz epistémica que ha privilegiado determinadas formas de producción y validación del conocimiento en detrimento de aquellas vinculadas a las trayectorias históricas de los pueblos afrodescendientes. Este rasgo no se corrige de manera automática con el reconocimiento normativo de la diversidad cultural consagrado en la Constitución Política de 1991, la Ley 70 de 1993 y la Ley 115 de 1994.

En efecto, aunque estos marcos jurídicos introducen el principio de pluralidad, las prácticas curriculares continúan organizándose con base en esquemas que reproducen jerarquías del saber (Mena-García, 2011; Castillo, 2015). Conviene subrayar que esta continuidad no obedece a una inercia institucional aislada, sino a una estructura más amplia que define los criterios de legitimidad del conocimiento.

Desde esta perspectiva, la categoría de multiculturalismo administrado, propuesta por Restrepo (2018), ofrece una clave interpretativa pertinente. Lo que se presenta como reconocimiento de la diferencia funciona, en muchos casos, como un reordenamiento de esta dentro de parámetros que no alteran la centralidad del canon occidental. En la misma línea, Walsh (2018) señala que la interculturalidad promovida desde instancias estatales tiende a operar más como una estrategia de gestión de la diversidad que como una intervención orientada a transformar las condiciones que producen la subordinación epistémica. De ahí que el problema no pueda reducirse a la presencia o ausencia de contenidos, sino que remita a los criterios que determinan qué saberes adquieren estatuto de verdad.

Esta discusión adquiere concreción en el caso de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, establecida por la Ley 70 de 1993 y desarrollada por el Decreto 1122 de 1998, que constituye una disposición educativa orientada a incorporar en la educación formal el estudio de la historia, la cultura y los saberes de las comunidades afrocolombianas. Aunque su formulación inicial respondió a una demanda de reconocimiento histórico, su implementación ha mostrado limitaciones que conviene examinar con detenimiento. Mena-Mosquera (2022) y Meneses (2017) documentan cómo, en la práctica, la Cátedra ha sido ubicada en posiciones marginales dentro del currículo, lo que restringe su capacidad de incidir en la organización del conocimiento escolar. A su vez, Negrete (2023) advierte que, sin un carácter transversal, su incorporación termina operando como un gesto meramente simbólico. En consecuencia, el debate no se agota en su institucionalización, sino que se desplaza hacia su potencial para transformar las lógicas pedagógicas dominantes.

En este punto, la noción de colonialidad del saber, elaborada por Quijano (2000), permite situar el problema en un plano estructural. No se trata solo de identificar exclusiones temáticas, sino de comprender un orden que regula quién puede conocer y en qué condiciones ese conocimiento circula como legítimo. Fanon (1961) señala que la racialización del pensamiento constituye una forma de control que despoja a los sujetos colonizados de su capacidad de enunciación, mientras que Mbembe (2016) muestra que la construcción histórica de la figura del “negro” responde a una lógica de deshumanización inscrita en la modernidad. En el ámbito educativo, estas operaciones se traducen en la persistencia de un epistemicidio que delimita los marcos de inteligibilidad del saber escolar (Mena-López, 2023).

La escuela, en este sentido, no puede entenderse únicamente como un espacio de transmisión de contenidos. Hall (1997) recuerda que las representaciones culturales constituyen escenarios de disputa por el significado, lo que permite comprender que el racismo epistémico también se expresa en las formas de representación que asignan a los saberes afrodescendientes un lugar subordinado. Así, la desigualdad no se produce solo por omisión, sino también por la manera en que la diferencia es codificada dentro de un régimen de verdad que jerarquiza las racionalidades.

Frente a este entramado, las epistemologías afrodescendientes introducen un desplazamiento que afecta tanto los contenidos como las condiciones de producción del conocimiento. Su emergencia no se limita al ámbito académico, sino que se inscribe en prácticas históricas articuladas en la memoria, la oralidad, la corporalidad y la vida comunitaria. Mena-Mosquera (2022) plantea que estos saberes constituyen formas legítimas de producción intelectual, mientras que Fals (2006) advierte que desvincular el conocimiento de los sujetos y de sus territorios conduce a la reproducción de formas de colonialismo intelectual.

Este desplazamiento obliga a reconsiderar el alcance del etnoeducar. Más que una estrategia de incorporación temática, se trata de una reconfiguración de las condiciones del aprendizaje, en la que la experiencia histórica de las comunidades adquiere un lugar central. En este punto, la crítica de Quijano (2000) se traduce en una exigencia concreta: desplazar a las comunidades afrodescendientes de la condición de objeto de estudio a la de sujeto epistémico.

Las implicaciones de este giro se extienden al campo de la formación docente. Pineda et al. (2019) señalan que los programas de formación en Colombia han privilegiado enfoques que reducen el conocimiento a su dimensión técnica, lo que limita la reflexión sobre sus condiciones de producción. Incorporar las epistemologías afrodescendientes implica, por tanto, asumir la docencia como una práctica situada, marcada por decisiones acerca de qué saberes se legitiman y cuáles quedan excluidos del horizonte escolar.

En este marco, la noción de justicia cognitiva, desarrollada por Fricker (2007) y retomada por De Sousa (2018), permite articular la dimensión ética del problema. La desigualdad en el acceso al conocimiento está vinculada con una desigualdad en el reconocimiento de los sujetos como portadores legítimos de saber. En el espacio escolar, esta forma de injusticia se manifiesta en la desvalorización sistemática de las experiencias afrodescendientes, lo que exige intervenir no solo en los contenidos, sino también en las condiciones que regulan la legitimidad del conocimiento.

De ahí que una pedagogía de la justicia cognitiva no pueda reducirse a ajustes curriculares puntuales. Lo que está en juego es una reconfiguración de las relaciones entre docentes, estudiantes y comunidades, orientada hacia modos de construcción del conocimiento basados en el diálogo. Walsh (2007) insiste en que enseñar desde la diferencia implica desplazar el modelo transmisivo y reconocer la coexistencia de múltiples racionalidades en el aula.

Finalmente, el vínculo entre conocimiento y territorio introduce una dimensión que desborda los marcos convencionales de la educación. Los saberes afrodescendientes se articulan con prácticas de vida que integran lo social, lo ambiental y lo espiritual. Mena-García (2011) advierte que reconocer estos saberes implica cuestionar la racionalidad que ha orientado la escuela moderna. En este horizonte, la

ecología de saberes propuesta por De Sousa (2018) no aparece como una síntesis armónica, sino como un espacio de coexistencia tensionada entre conocimientos que no se subordinan a un único criterio de validación.

METODOLOGÍA

El trabajo se inscribe en una orientación cualitativa de carácter interpretativo y se sustenta en una revisión crítica de la literatura sobre epistemologías afrodescendientes, etnoeducación y decolonización curricular. Conviene señalar, desde el inicio, que esta elección metodológica no responde a una lógica de síntesis cuantificable, sino a una lectura situada de los textos, en la que la interpretación no opera como una etapa posterior, sino como condición de posibilidad del propio proceso analítico. En esa dirección, la estrategia adoptada dialoga con los principios de transparencia asociados a PRISMA (véase figura 1), aunque reconfigurados en función de un horizonte hermenéutico.

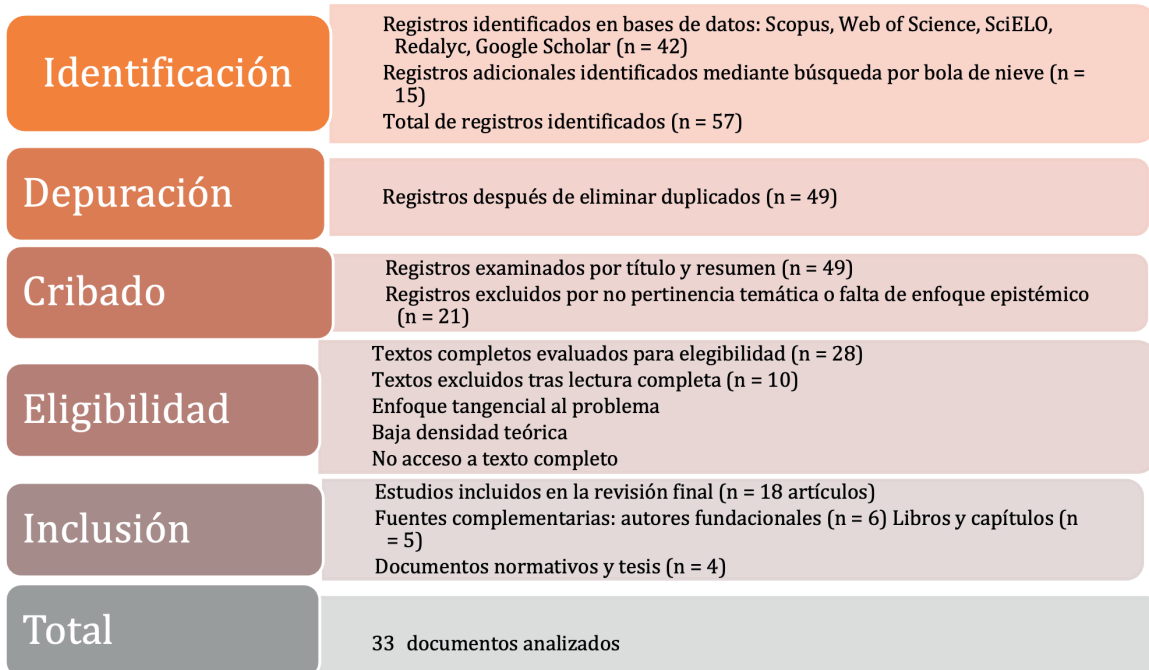


Figura 1. Metodología PRISMA.

La conformación del corpus no fue lineal; lo organizamos a partir de un doble movimiento. Por una parte, llevamos a cabo una búsqueda dirigida en bases de datos académicas de circulación internacional: Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Latindex y Google Scholar, mediante el uso de descriptores en español e inglés vinculados con los ejes del estudio, entre ellos “epistemologías afrodescendientes”, “afro-descendant epistemologies”, “etnoeducación”, “ethnoeducation”, “curricular decolonization” y “racismo epistémico”. Este primer momento permitió delimitar un conjunto inicial de textos representativos del campo de discusión (véase tabla 1).

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión del corpus

Criterio	Descripción
Inclusión temporal	Publicaciones entre 2010 y 2024; inclusión de autores fundacionales fuera de este rango por su valor teórico
Tipo de documento	Artículos revisados por pares, libros académicos, capítulos de libro y documentos normativos
Pertinencia temática	Textos centrados en epistemologías afrodescendientes, etnoeducación, racismo epistémico o decolonización curricular
Densidad conceptual	Desarrollo argumentativo explícito y articulación con debates sobre colonialidad del saber
Exclusión	Textos divulgativos, sin arbitraje, duplicados o con relación tangencial al problema

Ahora bien, esa primera delimitación resultaba insuficiente para captar las tramas de producción teórica en las que se inscriben estas discusiones. Por ello, el proceso se amplió mediante la técnica de bola de nieve, lo que supuso seguir las huellas de citación y co-citación presentes en los textos ya identificados. En este punto, la selección de autores de referencia no fue arbitraria: Fanon (1952), Quijano (2000), Walsh (2007), Mbembe (2016), De Sousa (2018) y Fricker (2007) operaron como núcleos de articulación a partir de los cuales fue posible rastrear desarrollos posteriores.

Tabla 2. Etapas del proceso de revisión de literatura mediante técnica de bola de nieve

Etapas	Descripción metodológica	Resultado del proceso
1. Identificación inicial	Selección de autores fundacionales del pensamiento afrodescendiente y decolonial (Fanon, Quijano, Walsh, De Sousa, Mbembe, Fricker)	6 fuentes nucleares
2. Expansión por citación	Rastreo de textos citados, co-citados o referenciados en las obras fundacionales	18 textos complementarios identificados
3. Inclusión contextual	Incorporación de autores afrocolombianos contemporáneos (Castillo, Mena-Mosquera, Meneses, Negrete)	9 artículos y libros recientes
4. Organización analítica	Clasificación de las fuentes a partir de categorías emergentes: racismo epistémico, etnoeducación y decolonización curricular	3 núcleos de sentido definidos

A partir de estas obras, incorporamos textos derivados y discusiones contemporáneas (véase tabla 3), lo que permitió poner en relación producciones de alcance global con aportes situados en el escenario colombiano (Castillo, 2015; Mena-García, 2011; Meneses, 2017; Negrete, 2023; Mena-Mosquera, 2022).

Tabla 3. Caracterización del corpus analizado

Tipo de fuente	Cantidad	Función en el análisis
Artículos en revistas indexadas	18	Núcleo analítico principal
Autores fundacionales	6	Soporte teórico y marco epistémico
Libros y capítulos	5	Desarrollo conceptual complementario
Documentos normativos y tesis	4	Contextualización del campo educativo colombiano
Total	33	Corpus de análisis

Consideramos publicaciones entre 2010 y 2024, y mantuvimos las obras fundacionales como soporte teórico. Incluimos artículos arbitrados, libros académicos, capítulos de libro y documentos normativos vinculados con la educación afrocolombiana, siempre que presentaran un desarrollo conceptual consistente y una relación directa con los debates sobre colonialidad y producción del conocimiento. Excluimos materiales

de carácter divulgativo, textos sin evaluación académica, registros duplicados y aquellos cuya vinculación con el problema abordado no superaba un nivel tangencial.

El proceso de selección siguió una secuencia que, aunque puede describirse en términos de identificación, cribado y elegibilidad, no debe entenderse como un procedimiento meramente técnico. En la fase inicial recuperamos los registros a partir de las estrategias de búsqueda definidas; luego, la revisión de títulos y resúmenes permitió descartar los documentos que no dialogaban con el objeto de estudio; por último, la lectura completa de los textos condujo a la configuración del corpus analítico, compuesto por dieciocho artículos académicos, acompañados de literatura teórica y normativa que amplía el marco interpretativo.

La configuración del corpus exige una precisión que conviene explicar. La presencia de fuentes de distinta naturaleza no responde a un criterio acumulativo, sino a una decisión analítica orientada a captar el problema en sus múltiples registros de producción. En efecto, los artículos publicados en revistas indexadas operan como eje del análisis, pues ofrecen desarrollos conceptuales y discusiones especializadas que delimitan el campo. A su vez, los libros y capítulos permiten inscribir esas discusiones en tradiciones críticas más amplias, en las que los conceptos adquieren espesor y continuidad argumentativa.

Por otra parte, la incorporación de documentos normativos introduce una dimensión que no puede soslayarse, ya que en ellos se expresa la formalización institucional de la etnoeducación y, con ello, las tensiones entre el reconocimiento jurídico y su materialización en el ámbito escolar. Las tesis doctorales, desde otro registro, aportan elaboraciones recientes que permiten advertir desplazamientos en curso y zonas de debate todavía abiertas. Consideradas en conjunto, estas fuentes no se presentan como unidades independientes; su articulación permite seguir el tránsito de las epistemologías afrodescendientes entre la formulación teórica, la codificación normativa y su inscripción en prácticas educativas concretas, cuestión central para el problema aquí abordado.

En cuanto al tratamiento de la información, optamos por un proceso de codificación abierta (véase tabla 4). Esta decisión metodológica buscó evitar la imposición de categorías previas y favorecer la emergencia de núcleos de sentido a partir de la propia materialidad de los textos. Mediante lecturas sucesivas, configuramos ejes analíticos en torno al racismo epistémico, la justicia cognitiva, la etnoeducación y la decolonización curricular. Estos ejes no permanecieron aislados; por el contrario, se articularon a través de un ejercicio comparativo atento tanto a las convergencias como a las tensiones entre los autores.

Tabla 4. Núcleos categoriales emergentes del análisis

Categoría	Definición operativa	Función analítica
Racismo epistémico	Formas de exclusión y jerarquización del conocimiento basadas en criterios raciales	Permite identificar mecanismos de invisibilización en el currículo
Justicia cognitiva	Reconocimiento de la pluralidad de saberes y legitimidad epistémica	Articula el horizonte normativo del análisis
Etnoeducación	Práctica educativa situada en saberes comunitarios afrodescendientes	Vincula teoría y experiencia pedagógica
Decolonización curricular	Reconfiguración de los criterios de validación del conocimiento escolar	Eje de articulación conceptual del estudio

El interés del análisis se centró en identificar los desplazamientos conceptuales que se producen cuando los saberes afrodescendientes ingresan en el lenguaje escolar, en particular en el marco de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. De este trabajo analítico emerge una síntesis en la que los textos dejan de operar como unidades independientes para constituirse en un espacio de interlocución teórica.

La revisión se desarrolló entre marzo y agosto de 2025. Aunque no buscamos cuantificar tendencias, procuramos sostener la consistencia del proceso mediante la explicación de los criterios de selección, las fuentes consultadas y las decisiones analíticas adoptadas. En correspondencia con la perspectiva asumida, los resultados no se presentan como conclusiones cerradas, sino como una construcción interpretativa que surge del cruce entre la literatura revisada, las prácticas etnoeducativas y las discusiones contemporáneas sobre justicia epistémica en Colombia.

RESULTADOS

Los resultados se derivan del análisis del corpus conformado por 33 documentos, seleccionados de acuerdo con los criterios metodológicos expuestos (véase tabla 5). Este conjunto de fuentes, integrado por artículos publicados en revistas indexadas, libros, capítulos, documentos normativos y tesis, fue examinado mediante un proceso de codificación abierta y comparación interpretativa, lo que nos permitió identificar regularidades discursivas y desplazamientos conceptuales en torno a la relación entre epistemologías afrodescendientes y educación. En este proceso, más que la reiteración temática, se hace visible la manera en que distintas tradiciones de pensamiento convergen, se tensionan y reconfiguran el campo educativo.

Tabla 5. Corpus de documentos analizados (n = 33)

Autor(es) y año	Tipo de fuente	Foco temático	Función en el estudio
Fanon (1952)	Libro	Colonialidad, subjetividad racial	Fundamento crítico
Fanon (1961)	Libro	Violencia colonial	Fundamento crítico
Quijano (2000)	Capítulo de libro	Colonialidad del poder	Marco conceptual
Walsh (2007)	Artículo	Interculturalidad y educación	Articulación pedagógica
Walsh (2018)	Libro	Pedagogías decoloniales	Horizonte educativo
De Sousa (2018)	Libro	Epistemologías del Sur	Marco epistémico
Fricker (2007)	Libro	Injusticia epistémica	Categoría analítica
Mbembe (2016)	Libro	Raza y modernidad	Crítica filosófica
Maldonado (2020)	Artículo	Colonialidad del ser	Profundización conceptual
Lugones (2020)	Artículo	Colonialidad y género	Ampliación analítica
Hall (1997)	Libro	Representación cultural	Soporte teórico
Escobar (2020)	Libro	Pluriversalidad	Marco político
Segato (2020)	Libro	Violencia y colonialidad	Enlace crítico
Fals Borda (2006)	Libro	Investigación social crítica	Fundamento metodológico
De Carvalho (2010)	Artículo	Interculturalidad y saberes	Enlace latinoamericano
Restrepo (2018)	Libro	Interculturalidad en Colombia	Contextualización
Constitución Política de Colombia (1991)	Documento normativo	Derechos y diversidad	Marco jurídico
Ley 70 de 1993	Documento normativo	Derechos afrocolombianos	Marco jurídico

Ley 115 de 1994	Documento normativo	Educación	Marco normativo
Castillo (2015)	Artículo	Formación docente decolonial	Núcleo analítico
Mena-García (2011)	Artículo	Racismo en educación	Núcleo analítico
Meneses (2017)	Artículo	Cátedra afrocolombiana	Núcleo analítico
Mena-Mosquera (2022)	Libro	Etnoeducación	Núcleo analítico
Negrete (2023)	Artículo	Decolonización curricular	Núcleo analítico
Mina (2019)	Libro	Currículo afrocentrado	Núcleo analítico
Pineda et al. (2019)	Libro	Epistemologías ancestrales	Articulación regional
Mena-López (2023)	Artículo	Racismo epistémico	Categoría analítica
Del Valle (2025)	Capítulo de libro	Interculturalidad	Discusión contemporánea
Zapata (1997)	Novela	Memoria afrodescendiente	Soporte cultural
Grosfoguel (2011)	Artículo	Giro decolonial	Ampliación teórica
Castro (2005)	Libro	Crítica de la modernidad	Profundización conceptual
Lander (2000)	Libro	Colonialidad del saber	Marco regional
Walsh et al. (2002)	Libro	Estudios culturales y colonialidad	Articulación teórica

A partir de este trabajo analítico, configuramos tres núcleos de sentido que organizan los resultados: la persistencia del racismo epistémico en la escuela; las disputas en torno al etnoeducar y la emergencia de prácticas de decolonización curricular del etnoeducar; y prácticas de decolonización curricular.

Tabla 6. Relación entre categorías analíticas y autores representativos

Categoría emergente	Autores clave	Principales aportes teóricos
Racismo epistémico	Mbembe (2016) Mena-García (2011) De Sousa (2018)	Desigualdad cognitiva en la producción de conocimiento; jerarquías raciales del saber; exclusión de epistemologías afrodescendientes
Etnoeducar	Castillo (2015) Mena-Mosquera (2022) Fanon (1961)	Práctica viva de reexistencia; formación desde la memoria y el territorio; pedagogías liberadoras
Decolonización curricular	Walsh (2007) Quijano (2000) Negrete (2023)	Transformación epistémica del currículo; ecología de saberes; horizontalidad cognitiva

En las fuentes revisadas también surgen experiencias que cuestionan el monopolio epistémico de la universidad moderna. De Carvalho (2010) propone el Encuentro de Saberes, una iniciativa orientada a incorporar en la educación superior a portadores de saberes ancestrales, tradicionales y comunitarios como sujetos legítimos de enseñanza y producción de conocimiento. Desde esta perspectiva, el autor lo presenta como una práctica orientada a desestabilizar la hegemonía de la teoría occidental en la educación superior, al situar el diálogo con los saberes ancestrales como un acto político de justicia cognitiva.

Estas reflexiones dialogan con los planteamientos de Mena-Mosquera (2022) y Mina (2019), quienes muestran cómo las comunidades afrocolombianas reconfiguran el currículo a partir de pedagogías de reexistencia, en las que el territorio, la oralidad y la memoria constituyen ejes formativos. Así, los resultados de la revisión indican que la decolonización curricular no se produce solo por la

vía institucional, sino también mediante prácticas que encarnan una interculturalidad construida desde abajo.

Racismo epistémico y límites de la inclusión formal

En primer lugar, la revisión evidencia una constante en la literatura reciente: la persistencia del racismo epistémico como forma estructural de exclusión del saber afrodescendiente en los sistemas educativos. Como señala Mena-García (2011), la escuela continúa operando bajo jerarquías del conocimiento que legitiman únicamente aquello que se enuncia desde matrices eurocentradas, y relegan las epistemologías afro a un lugar folclorizado o anecdótico. Este proceso, como advierte Mbembe (2016), mantiene vigente una geopolítica del conocimiento que distingue entre quienes piensan y quienes son pensados.

Aunque las políticas educativas se presentan discursivamente como inclusivas, continúan reproduciendo lógicas de asimilación. Meneses (2017) y Negrete (2023) coinciden en que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en su implementación institucional, ha tendido a reducirse a un dispositivo curricular periférico, más orientado a la conmemoración cultural que al cuestionamiento epistémico. En ese sentido, la justicia cognitiva planteada por De Sousa (2018) sigue siendo un horizonte inacabado, pues la escuela aún no reconoce ni la pluralidad de modos de conocer ni la legitimidad de los saberes que emergen de la experiencia afrocolombiana.

El etnoeducar como práctica de reexistencia

El examen del corpus permite identificar una inflexión en la manera en que se conceptualiza el etnoeducar. No se trata solo de un ajuste semántico, sino de una reorientación de su estatuto dentro del campo educativo. En los trabajos de Castillo (2015) y Mena-Mosquera (2022), el término deja de inscribirse de forma exclusiva en el registro de la política pública para situarse en el plano de prácticas ancladas en la memoria, el territorio y la producción situada del conocimiento.

Ahora bien, esta convergencia inicial no elimina diferencias de fondo. Castillo (2015) mantiene un vínculo explícito con la formación docente y con las posibilidades de incorporación institucional, mientras que Mena-Mosquera (2022) desplaza la discusión hacia escenarios comunitarios, al destacar formas de aprendizaje que no dependen de la estructura escolar. La coexistencia de estas perspectivas introduce una tensión que atraviesa buena parte de la literatura: la relación, siempre inestable, entre institucionalización y arraigo social.

Desde esta perspectiva, el etnoeducar no puede reducirse a la inclusión de contenidos afrodescendientes en los programas de estudio. Lo que está en juego es una reconfiguración de las condiciones en que el conocimiento se produce, circula y se legitima. En este punto, la referencia a Fanon (1961) adquiere un peso particular, pues permite situar la discusión más allá del reconocimiento cultural. La crítica fanoniana advierte que la descolonización implica intervenir en las estructuras que sostienen el orden del saber; lo que ayuda a comprender por qué ciertas formulaciones de la etnoeducación, al incorporarse en dispositivos institucionales, ven restringido su alcance crítico.

Esta ambivalencia se hace visible cuando el etnoeducar se traduce al lenguaje normativo. Por un lado, dicha traducción posibilita su incorporación en políticas educativas; por otro, activa procesos de estandarización que tienden a reconfigurarlo como un contenido temático. Meneses (2017) y Negrete (2023) ofrecen indicios de este desplazamiento al analizar la implementación de propuestas afrocentradas en el currículo oficial, en el que la incorporación formal no necesariamente altera las lógicas de enseñanza ni los criterios de validación del conocimiento.

No obstante, la literatura también da cuenta de experiencias que operan en otro registro. Mena-Mosquera (2022) y Mina (2019) documentan prácticas pedagógicas en las cuales el aprendizaje se organiza en torno al territorio, la oralidad y la memoria colectiva. En estos casos, el conocimiento no se presenta como un conjunto de contenidos por transmitir, sino como una relación que se construye en la articulación entre comunidad, corporalidad y espacio vivido. Esta diferencia no es menor, pues introduce una distinción entre formas de etnoeducar que se adaptan al marco escolar y aquellas que lo desbordan.

Si se considera el conjunto de estas posiciones, resulta difícil sostener una lectura homogénea del campo. Más bien, lo que emerge es una tensión persistente entre dos orientaciones: una que busca incorporar el etnoeducar en el sistema educativo y otra que lo sitúa en prácticas que exceden dicho sistema. Esta tensión no constituye un elemento accesorio; por el contrario, condiciona el sentido mismo de la propuesta, en la medida en que define si el etnoeducar se configura como una estrategia de reconocimiento o como un cuestionamiento de las formas hegemónicas de producción del conocimiento.

En este marco, el etnoeducar adquiere un alcance que rebasa lo estrictamente pedagógico. Su formulación remite a una concepción del conocimiento vinculada con la experiencia histórica, la territorialidad y la memoria colectiva. Desde ahí, se cuestiona la pretensión de universalidad abstracta del saber moderno y se abre la posibilidad de pensar el aprendizaje como una práctica situada, marcada por relaciones de poder que inciden en qué saberes circulan, cuáles se legitiman y cuáles permanecen en los márgenes.

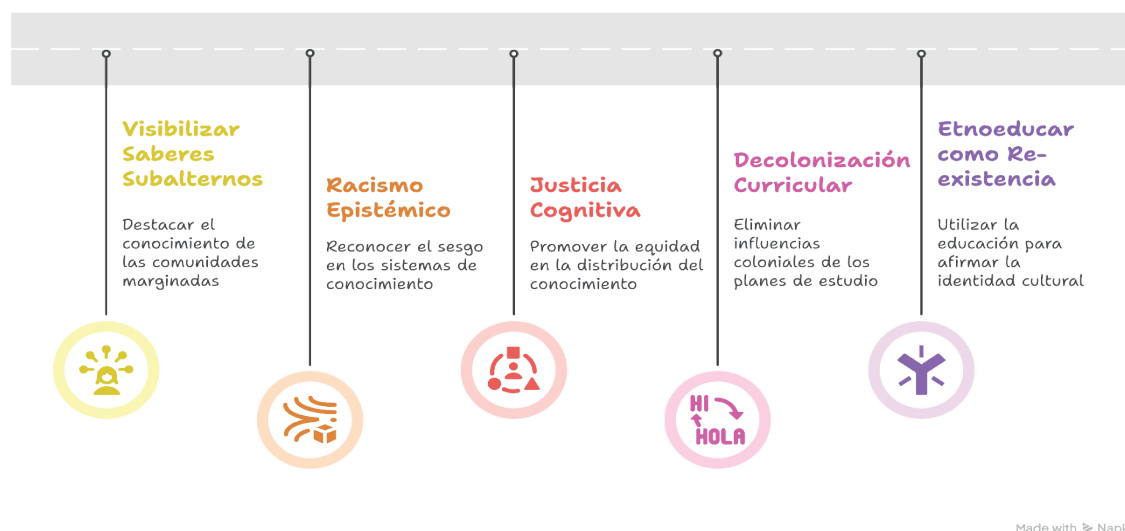


Figura 2. Esquema conceptual: hacia una pedagogía de la justicia cognitiva

Hacia una decolonización curricular

La revisión de las fuentes permite advertir que la decolonización curricular no se configura como un modelo unificado, sino como un campo de debate en torno a los principios que organizan el conocimiento escolar. Esta constatación obliga a matizar su uso, en la medida en que los autores no coinciden ni en su alcance ni en sus implicaciones. Quijano (2000) sitúa la discusión en la persistencia de la colonialidad del poder como entramado que sostiene las jerarquías del saber, lo que remite a una crítica de orden estructural. Por su parte, Walsh (2007) desplaza el problema hacia el terreno pedagógico al plantear la necesidad de reconfigurar las relaciones entre saberes en el ámbito educativo. La distancia entre ambas posiciones no es menor, pues delimita dos registros distintos de intervención: uno orientado a la crítica del orden moderno y otro centrado en la transformación de las prácticas escolares.

Tabla 7. Síntesis comparativa de hallazgos y vacíos en la literatura revisada

Dimensión analítica	Hallazgos de la literatura revisada	Brechas identificadas
Racismo epistémico	Persistencia de jerarquías raciales en currículo y formación docente (Mena-García, 2011; Mbembe, 2016)	Falta de estudios empíricos sobre prácticas antirracistas en instituciones escolares
Etnoeducar	Reivindicación de saberes comunitarios y del cuerpo-territorio como base pedagógica (Castillo, 2015; Mena-Mosquera, 2022)	Escasa articulación entre experiencias territoriales y políticas nacionales
Justicia cognitiva	Emergencia del concepto desde marcos decoloniales y feministas (Fricker, 2007; De Sousa, 2018)	Poca aplicación práctica en programas de formación docente y evaluación curricular

En este marco, la propuesta de ecología de saberes, formulada por De Sousa (2018), introduce un punto de articulación al sostener la coexistencia de formas de conocimiento no organizadas a partir de jerarquías predefinidas. No obstante, su proyección en el campo educativo presenta dificultades. En los textos revisados, esta noción aparece con frecuencia como un horizonte conceptual, pero su traducción en configuraciones curriculares concretas sigue siendo limitada. De este modo, se produce una distancia persistente entre la formulación teórica y la operación pedagógica, que recorre buena parte de la discusión.

La contribución de Mena-Mosquera (2022) desplaza el análisis hacia otro plano, al ubicar la producción de conocimiento en el cuerpo, el territorio y la experiencia comunitaria. Este giro no solo amplía la pregunta por aquello que se reconoce como saber, sino que también interroga las condiciones bajo las cuales el currículo puede incorporar formas de conocimiento que no se ajustan a la organización disciplinar. En contraste, algunas aproximaciones institucionales tienden a resolver la decolonización mediante la incorporación de contenidos afrodescendientes, lo que, como sugieren Meneses (2017) y Negrete (2023), no incide de modo necesario en los criterios de validación ni en las jerarquías que los sostienen.

La lectura comparada de estas perspectivas permite identificar un límite recurrente. Al traducirse al lenguaje educativo, la decolonización curricular tiende a operar dentro de las mismas estructuras que pretende cuestionar. En este punto, la advertencia de Quijano (2000) conserva su vigencia, en tanto señala que la colonialidad no se disuelve mediante ajustes parciales, sino que se reproduce en las formas de organizar el conocimiento. Desde esta perspectiva, la incorporación de epistemologías afrodescendientes,

sin una revisión de las condiciones que definen su legitimidad, puede derivar en procesos de inclusión que no alteran las relaciones de poder.

Aun así, la literatura también da cuenta de experiencias que se desplazan fuera de ese marco. Los trabajos de Negrete (2023) y Meneses (2017) muestran prácticas pedagógicas en las que la enseñanza desde la diferencia no se limita a la incorporación de contenidos, sino que implica una reconfiguración de las relaciones entre docentes, estudiantes y comunidades. En estos casos, el conocimiento no se organiza exclusivamente a partir de disciplinas, sino que se articula con memorias, territorialidades y formas de vida que desbordan el espacio escolar.

En este sentido, la decolonización curricular no puede entenderse como un proceso lineal ni uniforme. Más bien, se configura como un campo marcado por tensiones entre propuestas orientadas a la reforma del currículo y otras dirigidas a cuestionar sus fundamentos. Este desplazamiento no se agota en el plano epistemológico, pues introduce una discusión de orden político en torno a quiénes pueden producir conocimiento y en qué condiciones este es reconocido como válido.

Tabla 8. Vacíos (brechas) identificados en la literatura revisada

Dimensión analítica (categoría)	Brechas identificadas (vacíos)	Soporte en el artículo
Racismo epistémico	Falta de estudios empíricos sobre prácticas antirracistas en instituciones escolares	La revisión teórica muestra la persistencia de jerarquías raciales
Etnoeducar	Escasa articulación entre las experiencias territoriales de las comunidades afrodescendientes y las políticas nacionales de educación	Las epistemologías afrodescendientes se basan en el cuerpo-territorio
Justicia cognitiva	Poca aplicación práctica del concepto en programas de formación docente y en la evaluación curricular	El concepto emerge desde marcos decoloniales, pero su uso práctico es limitado
Práctica docente	Necesidad de profundizar en estudios empíricos que analicen cómo las propuestas decoloniales se materializan en las prácticas docentes	El artículo invita a investigar cómo se articulan las epistemologías en las aulas
Diálogo epistémico	Necesidad de avanzar hacia redes de investigación transnacionales que conecten el pensamiento afrocolombiano con la diáspora africana y caribeña	Se requiere una educación verdaderamente intercultural y articulada

DISCUSIÓN

Los hallazgos de la revisión permiten comprender que la disputa por el lugar del saber afrodescendiente en la escuela no constituye únicamente un problema curricular, sino también una cuestión epistémica y política. La escuela moderna, heredera del proyecto ilustrado y del modelo civilizatorio occidental, ha funcionado como un dispositivo de clasificación racial y cognitiva. Como advierte Quijano (2000), la colonialidad del poder no solo se manifiesta en las relaciones económicas y sociales, sino también en la forma en que se organiza el conocimiento, al establecer jerarquías entre lo que se considera racional y lo que se define como mítico, así como entre lo científico y lo popular.

En esta línea, Del Valle (2025) sostiene que el multiculturalismo étnico colombiano opera como un régimen de administración de la diferencia que perpetúa la “otri-ficación” de los grupos racializados, antes que desmontar las jerarquías epistémicas del Estado-nación. Esta lectura amplía la comprensión de la colonialidad educativa

al mostrar cómo el reconocimiento legal de la diversidad, aunque discursivamente emancipador, se traduce en políticas que gestionan la diferencia sin alterar los fundamentos epistemológicos del sistema escolar.

En este contexto, las epistemologías afrodescendientes desafían la matriz eurocéntrica del saber al proponer otras lógicas de conocimiento, en las que la experiencia, la memoria y la espiritualidad adquieren valor epistémico. Fanon (1952) mostró que la colonización no se impone solo sobre los cuerpos, sino también sobre la posibilidad misma de pensar desde el propio lugar. Esa herida colonial se reitera en la escuela contemporánea cuando los saberes afrodescendientes son tratados como cultura complementaria o como contenido exótico. En este marco, la justicia cognitiva, planteada por De Sousa (2018), se convierte en un principio pedagógico orientado a reparar esa desigualdad epistémica y a abrir un espacio de legitimidad para formas plurales de conocimiento.

Esta perspectiva dialoga con el diagnóstico de Del Valle (2025), quien muestra que la universidad moderna colombiana, anclada en la escritura y en la autoridad de la teoría occidental, sofoca las posibilidades de una educación intercultural auténtica y reitera la supremacía de la episteme moderna. Este señalamiento permite comprender que la colonialidad del saber no se limita a la escuela básica o media, sino que atraviesa el conjunto de las instituciones educativas y configura un continuo de exclusión epistémica que afecta la propia producción de conocimiento en el país.

En sintonía con esta crítica, Segato (2020) sostiene que la educación moderna se funda en una “pedagogía de la crueldad” que naturaliza jerarquías de humanidad y de saber, y reproduce el lugar subordinado de los pueblos racializados. Maldonado (2020) amplía esta perspectiva al señalar que la colonialidad del ser se expresa, precisamente, en la imposibilidad de reconocer al otro como sujeto cognoscente. Estas miradas son útiles para comprender que el racismo epistémico no solo organiza la estructura escolar, sino también las formas de subjetivación docente, al producir una interiorización de la inferioridad cognitiva que obstaculiza la justicia cognitiva en la formación.

El diálogo entre los autores afrocolombianos revisados refleja una coincidencia relevante: el etnoeducar no constituye un programa, sino una práctica de liberación del saber. Castillo (2015) y Mena-Mosquera (2022) subrayan que lo afro no puede reducirse a un eje temático o a una semana institucional, sino que debe impregnar la forma misma de pensar la educación. En esa línea, el etnoeducar se concibe como una pedagogía de reexistencia, en la que las comunidades recrean su historia y sus saberes en el acto de enseñar. Esta idea se articula con lo que Walsh (2007) denomina pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes que reescriben los modos de aprender desde la corporalidad, la ancestralidad y el territorio.

A partir de la comparación de fuentes, podemos afirmar que la decolonización curricular no consiste en añadir nuevos contenidos al currículo nacional, sino en transformar las condiciones epistemológicas de la enseñanza. El conocimiento deja de concebirse como un patrimonio universal para entenderse como una trama situada, relacional y comunitaria. Mbembe (2016) sostiene que descolonizar la universidad —y, por extensión, la escuela— implica disputar el monopolio de la razón moderna y reconocer que todo saber porta una geografía y una historia. Este principio orienta la construcción de una pedagogía de la justicia cognitiva, entendida

como el proceso mediante el cual las escuelas dejan de reproducir la hegemonía del pensamiento occidental para convertirse en espacios de diálogo entre saberes.

En este horizonte, la pedagogía de la justicia cognitiva se configura como una apuesta ética y política orientada a equilibrar las asimetrías del conocimiento. Más que un modelo pedagógico cerrado, constituye un marco de acción intercultural crítica en el que el aprendizaje se concibe como reciprocidad entre mundos epistémicos diversos. Ello supone descentrar el papel del docente como mero transmisor de información y reconocerlo como mediador entre universos de sentido; implica, asimismo, situar a las comunidades afrodescendientes como productoras legítimas de teoría educativa.

Siguiendo a Del Valle (2025), una pedagogía de la justicia cognitiva debe reconocer el peso del contexto espacio-geográfico, el valor de la vivencia colectiva y la dimensión epistémico-cognitiva del cuerpo como lugares legítimos de saber. Este reconocimiento desplaza la racionalidad abstracta del conocimiento escolar hacia una comprensión encarnada, relacional y situada del aprendizaje, en la que el cuerpo-territorio se asume como fuente de pensamiento y no solo como medio para la enseñanza.

Desde una perspectiva relacional, Escobar (2020) propone pensar la educación como una práctica ontológica orientada a sostener la vida y no solo a transmitir conocimientos. Este horizonte pluriversal se entrelaza con la noción de interculturalidad crítica de Walsh (2018), que concibe la escuela como un territorio de encuentro entre mundos y no como un espacio de homogeneización. En esa misma dirección, Lugones (2020) subraya la necesidad de reconocer los cuerpos racializados y feminizados como lugares de producción de conocimiento. Estas perspectivas amplían el alcance de la pedagogía de la justicia cognitiva al situarla en el entramado ético y político del vivir en relación, donde aprender implica cuidar y reexistir junto con otros.

Ahora bien, el campo de la decolonización curricular no está exento de cuestionamientos. Algunas críticas advierten que, en su formulación, existe el riesgo de reificar las identidades afrodescendientes al tratarlas como unidades homogéneas, lo que podría derivar en nuevas formas de esencialización cultural. De igual modo, la incorporación de epistemologías situadas en el currículo enfrenta dificultades prácticas, en la medida en que los sistemas educativos operan con lógicas de estandarización que restringen la pluralidad de formas de conocimiento. En este punto, la tensión entre el reconocimiento de la diferencia y las exigencias de universalización del saber escolar permanece abierta.

A ello se suma un problema de orden conceptual. Nociones como justicia cognitiva (De Sousa, 2018) o interculturalidad crítica (Walsh, 2018) suelen funcionar como horizontes normativos más que como categorías operativas, lo que dificulta su traducción en prácticas pedagógicas sistemáticas. Esta distancia entre la formulación teórica y la materialización educativa ha sido señalada de manera indirecta en varios de los trabajos revisados, sobre todo en aquellos que analizan la implementación de políticas como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Meneses, 2017; Negrete, 2023).

En consecuencia, la decolonización curricular se configura como un campo en disputa, atravesado por tensiones entre proyectos de transformación epistémica y condiciones institucionales que tienden a reabsorberlos. Reconocer estos límites no debilita la propuesta; por el contrario, la sitúa en un horizonte crítico que evita su idealización y abre nuevas preguntas para la investigación educativa.

Tanto la literatura sobre epistemologías afrodescendientes como los estudios recientes sobre educación intercultural en universidades no étnicas coinciden en un punto neurálgico: el reconocimiento legal de la diversidad no garantiza, por sí mismo, la justicia cognitiva. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos y las políticas de interculturalidad universitaria permanecen atrapadas en un modelo de multiculturalismo administrado que celebra la diferencia sin transformar la matriz epistémica del saber. Por tanto, la decolonización curricular exige desbordar el discurso inclusivo y encarnar una práctica educativa fundada en la reciprocidad, la oralidad y la relacionalidad de los cuerpos-territorios.

CONCLUSIONES

En síntesis, la revisión crítica de la literatura evidenció que las epistemologías afrodescendientes constituyen no solo una alternativa teórica, sino también una posibilidad política para repensar el currículo desde la justicia cognitiva. Lejos de limitarse a un discurso de reconocimiento cultural, estas epistemologías abren caminos para desmontar las jerarquías del saber que históricamente han sostenido el racismo epistémico en la escuela.

En primer lugar, constatamos que la colonialidad del conocimiento continúa operando en la estructura curricular, incluso en el marco de políticas que se autodefinen interculturales. Este hallazgo refuerza la necesidad de transitar de un enfoque de inclusión simbólica hacia una transformación epistémica, en la que los saberes afrodescendientes dejen de ser objeto de estudio para constituirse en fuente de teoría pedagógica.

En segundo lugar, el análisis mostró que la noción de etnoeducar adquiere fuerza cuando se entiende como una práctica viva de reexistencia y no como un componente técnico o administrativo. El etnoeducar, en tanto acción situada, propone un modo de enseñar y aprender que integra cuerpo, territorio, espiritualidad y memoria; un modo que reconfigura la educación como práctica de libertad, tal como lo planteó Fanon (1961).

En tercer lugar, la idea de decolonización curricular emergió como un horizonte ético y metodológico. No se trata de sustituir un canon por otro, sino de abrir la escuela al diálogo entre mundos, promover relaciones horizontales de conocimiento y reconocer la coexistencia de diversas racionalidades pedagógicas. Esta tarea exige docentes con una formación crítica y sensibles a las injusticias epistémicas, capaces de tender puentes entre saberes locales y discursos académicos.

Por último, proponemos comprender la pedagogía de la justicia cognitiva como una apuesta transformadora para la educación colombiana. Esta implica reconocer que todo proceso de enseñanza es también una negociación de sentidos y una disputa por la dignidad del saber. En esa medida, el acto educativo se convierte en un gesto de reparación histórica y de afirmación ontológica: enseñar deja de ser un ejercicio de transmisión para convertirse en una práctica de hospitalidad epistémica.

Nuestra revisión invita a profundizar en estudios empíricos que analicen cómo estas propuestas se materializan en las prácticas docentes y en las experiencias comunitarias afrodescendientes. Asimismo, sugiere avanzar hacia redes de investigación transnacionales que articulen el pensamiento afrocolombiano con

las epistemologías del Caribe, del Pacífico y de la diáspora africana. Solo en ese entramado plural podrá consolidarse una educación verdaderamente intercultural, capaz de pensar y sentir desde los márgenes en dirección a un horizonte común de justicia y dignidad.

No obstante, conviene precisar el alcance de este trabajo. Al tratarse de una revisión crítica de la literatura con enfoque interpretativo, los resultados expuestos no derivan de evidencia empírica directa, sino de un ejercicio de lectura y articulación conceptual de fuentes académicas. En este sentido, los hallazgos deben entenderse como una construcción analítica situada que busca dar cuenta de tendencias, tensiones y desplazamientos en el campo de estudio, más que ofrecer conclusiones generalizables sobre prácticas educativas concretas. Asimismo, la heterogeneidad del corpus y la centralidad de los autores teóricos implican que el aporte del artículo se ubica ante todo en el plano conceptual, lo que deja abierta la necesidad de desarrollar investigaciones empíricas que examinen cómo estas propuestas se configuran en escenarios educativos específicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castillo Guzmán, E. (2015). La formación docente en clave decolonial: aportes desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Revista Educación y Ciudad*, núm. 29, pp. 67-78.
- Castro, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Constitución Política de Colombia (1991). *Diario Oficial* núm. 44.509, 7 de julio.
- De Carvalho, J. J. (2010). Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y Encuentro de Saberes. *Tabula Rasa*, núm. 12, pp. 197-215. <https://doi.org/10.25058/20112742.394>
- Del Valle Idárraga, M. (2025). Educación intercultural o educación sobre interculturalidad. En A. C. Goyes (ed.). *Política educativa: interculturalidad y tecnología digital en la educación superior colombiana*. Universidad de La Salle. <https://hdl.handle.net/20.500.14625/42109>
- De Sousa Santos, B. (2018). *El fin del imperio cognitivo: la afirmación de las epistemologías del Sur*. Akal.
- Escobar, A. (2020). *Pluriversal politics: The real and the possible*. Duke University Press.
- Fals Borda, O. (2006). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla: crítica y alternativa del método de investigación social*. Tercer Mundo Editores.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (1952). *Piel negra, máscaras blancas*. Éditions du Seuil.
- Fricke, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-36.

- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage Publications.
- Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO/Unesco.
- Ley 70 (1993). Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política de Colombia y se reconocen los derechos de las comunidades negras que habitan en el territorio nacional. *Diario Oficial*, núm. 41.013, 27 de agosto.
- Ley 115 (1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, núm. 41.214, 8 de febrero.
- Lugones, M. (2020). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, núm. 9, pp. 73–101. <https://doi.org/10.25058/20112742.331>
- Maldonado Torres, N. (2020). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, vol. 21, núms. 2–3, pp. 240–270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra*. NED Ediciones.
- Mena-García, M. I. (2011). El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la afroeducación. *Pedagogía y Saberes*, núm. 34, pp. 105.114. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys105.114>
- Mena-López, M. (2023). Racismo epistémico y universidad: desafíos epistemológicos para un programa en estudios afrocolombianos y afrolatinoamericanos. *Ciudad Paz-ando*, vol. 16, núm. 2, pp. 43–54. <https://doi.org/10.14483/2422278X.21448>
- Mena-Mosquera, M. (2022). *Etnoeducar: pedagogías afrocolombianas y justicia epistémica*. Editorial Universidad Tecnológica del Chocó.
- Meneses Copete, Y. A. (2017). Representaciones sociales, afrodescendencia y formación de maestros y maestras: la contestación y la acomodación. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 15. <https://doi.org/10.32870/dse.vi15.422>
- Mina Aragón, W. (2019). *Currículos afrocentrados y Cátedra de Estudios Afrocolombianos: aportes desde el Pacífico colombiano*. Universidad del Valle.
- Negrete Vega, I. P. (2023). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: herramienta de reconocimiento de la diversidad cultural. *Entretextos: Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, vol. 17, núm. 32, pp. 127–141. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7882226>
- Pineda, E., Orozco, P. A. y Rodríguez, R. (2019). *Epistemologías ancestrales, tradicionales y populares de la Orinoquía colombiana*. Ediciones USTA.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201–246). CLACSO.
- Restrepo, E. (2018). *Interculturalidad y colonialidad del poder en Colombia*. Universidad del Cauca.
- Segato, R. (2020). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Walsh, C. (2018). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 19, núm. 48, pp. 25–35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>

Walsh, C., Schiwy, F. y Castro-Gómez, S. (eds.) (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala.

Zapata Olivella, M. (1997). *Changó, el gran putas*. Plaza & Janés.