

Epistemologías afrodescendientes y decolonización curricular: hacia una pedagogía de la justicia cognitiva

Afro-descendant epistemologies and curricular decolonization: towards a pedagogy of cognitive justice

Eugenio Robins Vergara ^a, Edgar Oswaldo Pineda Martínez ^b

Abstract:

This article presents a theoretical reflection on the role of Afro-descendant epistemologies in transforming the curriculum and teacher education in Colombia. Drawing on the ideas of Fanon, Mbembe, Quijano, Fricker, Walsh, Mena-Mosquera, and Fals Borda, it argues that modern schooling remains grounded in a colonial matrix of knowledge that sustains racial and epistemic hierarchies. In response, the paper conceptualizes curricular decolonization not as a thematic inclusion but as a profound reconfiguration of the criteria that define legitimate knowledge. It contends that Afro-descendant epistemologies, rooted in the historical experience of diaspora and resistance, offer an ethical and political foundation for a pedagogy of cognitive justice aimed at repairing epistemic harm and recognizing community-based knowledge. Ultimately, it proposes that *etnoeducar* means building a plural and relational school in which Afro-descendant knowledge ceases to be an object of study and becomes a living source of intellectual emancipation.

Keywords:

Afro-descendant epistemologies; decoloniality; curriculum; cognitive justice; teacher education

Resumen:

El presente artículo desarrolla una reflexión teórica sobre el papel de las epistemologías afrodescendientes en la transformación del currículo y la formación docente en Colombia. A partir del diálogo con autores como Fanon, Mbembe, Quijano, Fricker, Walsh, Mena-Mosquera y Fals Borda, se argumenta que la escuela moderna continúa anclada en una matriz colonial del saber que perpetúa jerarquías raciales y epistémicas. Frente a ello, se propone pensar la decolonización curricular no como una inclusión temática, sino como una reconfiguración profunda de los criterios de validez del conocimiento. El texto sostiene que las epistemologías afrodescendientes, al situarse en la experiencia histórica de la diáspora y la resistencia, 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. Finalmente, se plantea que etnoeducar equivale a construir una escuela plural y relacional, donde los conocimientos afrodescendientes dejen de ser objeto de estudio para convertirse en fuente viva de producción y emancipación cognitiva.

Palabras Clave:

epistemologías afrodescendientes; decolonialidad; currículo; justicia cognitiva; formación docente

Introducción

El sistema educativo colombiano se ha construido históricamente sobre una matriz epistémica eurocentrada, que ha privilegiado ciertos modos de conocer, enseñar y aprender, negando o subordinando

otros saberes que emergen de las experiencias históricas de los pueblos afrodescendientes. Aunque la Constitución Política de 1991, la Ley 70 de 1993 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) reconocen la diversidad étnica y cultural como principio fundamental del Estado, las estructuras pedagógicas y curriculares

^a Secretaría de Educación de Armenia | Institución Educativa Laura Vicuña | Armenia-Quindío | Colombia, <https://orcid.org/0000-0002-1493-9145>, E-mail: erobins51@unisalle.edu.com

^b Autor de Correspondencia, Universidad La Salle | Doctorado en Educación y Sociedad | Bogotá | Colombia, <https://orcid.org/0000-0001-6738-0237>, Email: edgarpin535@gmail.com

siguen reproduciendo una visión monocultural del conocimiento. En consecuencia, la escuela continúa operando como un dispositivo de poder que jerarquiza los saberes y mantiene la supremacía de una racionalidad blanca y occidentalizada (Mena-García, 2011; Castillo-Guzmán, 2015).

Este panorama se vincula con lo que Restrepo (2018) denomina el multiculturalismo administrado, una forma de reconocimiento que, más que transformar las jerarquías raciales del saber, las reorganiza bajo un discurso de inclusión. Desde esta lectura, las políticas de diversidad implementadas en Colombia después de la Constitución de 1991, aunque celebran la pluralidad cultural, han reforzado la centralidad del conocimiento blanco-occidental como norma epistémica. De manera similar, Walsh (2018) advierte que la interculturalidad promovida por el Estado suele ser instrumental, pues busca gestionar la diferencia más que desmontar las estructuras coloniales que la producen. En consecuencia, la decolonizaciónⁱ curricular no puede limitarse a agregar contenidos étnicos, sino que debe cuestionar las condiciones mismas que definen qué se considera conocimiento válido.

Esta tensión entre reconocimiento normativo y exclusión epistémica se hace evidente en la Cátedra de Estudios Afrocolombianosⁱⁱ (CEA), concebida originalmente como herramienta de reivindicación histórica y política, pero reducida en la práctica a una intervención simbólica o folclorizada (Mena-Mosquera, 2022; Meneses-Copete, 2017). En lugar de constituirse en un espacio de disputa por la legitimidad del saber afrodescendiente, la CEA ha sido confinada a los márgenes del currículo, sin capacidad real de transformar las estructuras del pensamiento pedagógico. Como advierte Negrete-Vega (2023), mientras no se asuma su carácter transversal y crítico, la Cátedra continuará vacía de sentido político y epistemológico.

La colonialidad del saber (Quijano, 2000) se manifiesta precisamente en esta exclusión: define qué conocimientos son legítimos, quiénes pueden producirlos y bajo qué criterios de verdad pueden circular. En este marco, Fanon (1961) señala que la racialización del pensamiento es una tecnología moderna del poder que situó la cultura blanca en oposición a las otras “no culturas”, estableciendo un régimen de inferiorización que despojó al sujeto negro de su condición de productor de conocimiento. En la misma línea, Mbembe (2016) sostiene que el “negro” fue inventado como figura de exclusión y degradación, producto de una maquinaria social y técnica indisoluble del capitalismo y la expansión colonial. Tales reflexiones muestran que la educación moderna ha sido una herramienta central para la fabricación del sujeto racializado y para la reproducción del epistemicidio

(Mena-López, 2023).

En respuesta a este orden de dominación, las epistemologías afrodescendientes emergen como una práctica de resistencia que desborda la lógica disciplinaria del saber moderno y propone modos alternativos de conocimiento basados en la oralidad, la memoria, el cuerpo, la espiritualidad y la relacionalidad comunitaria. Desde esta perspectiva, etnoeducar no significa solo enseñar sobre lo afrocolombiano, sino reconocer la validez epistémica de los saberes que las comunidades han sostenido históricamente desde sus territorios, como plantea Fals Borda (2006), al afirmar que todo conocimiento que no parte de los sujetos y de sus contextos está condenado a reproducir el colonialismo intelectual.

En este horizonte, la justicia epistémica (Fricker, 2007) se convierte en un principio ético y político para la educación. Implica reparar las formas de silenciamiento y subalternización que han afectado a los pueblos afrodescendientes, devolviéndoles su condición de sujetos cognoscentes y su derecho a producir y transmitir conocimiento. Tal como sostiene Mena-Mosquera (2022), la etnoeducación endógena no puede reducirse a un conjunto de contenidos culturales, sino que debe entenderse como un proceso de reaprendizaje colectivo que restituya la dignidad cognitiva de las comunidades.

Este artículo parte, por tanto, de una premisa fundamental: la decolonización curricular exige el reconocimiento pleno de las epistemologías afrodescendientes como fuente legítima de conocimiento pedagógico y como eje para repensar la formación docente. En lugar de incorporar de manera superficial “temas afrocolombianos”. Se trata de transformar los marcos epistémicos que definen lo que cuenta como conocimiento válido en la escuela. Tal como propone Walsh (2007), una educación decolonial no se limita a incluir la diferencia, sino que se construye desde la confrontación con las lógicas de poder que sostienen la colonialidad del saber.

En consecuencia, este trabajo busca aportar a la discusión sobre el papel de las epistemologías afrodescendientes en la reconfiguración del currículo y de la formación docente, articulando las nociones de decolonización, justicia cognitiva y etnoeducar. Se propone una reflexión teórica que dialogue con las perspectivas de Fanon, Mbembe, Quijano, Fricker, Walsh, Mena-García y Pineda, entre otros autores, para argumentar que solo una pedagogía fundada en la justicia cognitiva puede abrir el camino hacia una escuela plural, crítica y emancipadora, donde los saberes afrodescendientes no sean objeto de estudio, sino sujetos de producción epistémica.

Colonialidad del saber y racismo epistémico en la educación

En primer lugar, es necesario reconocer que la educación latinoamericana, y particularmente la colombiana, se configuró como una extensión del proyecto civilizatorio europeo. Las instituciones escolares se erigieron sobre la promesa de formar ciudadanos modernos, racionales y homogéneos, excluyendo las cosmovisiones que no se ajustaban al ideal ilustrado de conocimiento. De esta manera, la escuela se consolidó como un dispositivo de poder que legitimó la jerarquía racial del saber, situando lo blanco, lo occidental y lo masculino como los referentes universales de verdad y progreso (Quijano, 2000; Fals Borda, 2006).

A partir de este entramado, la colonialidad del saber no solo produjo asimetrías en la distribución del conocimiento, sino también en las formas de pensar y sentir. Como advierte Fanon (1961), la racialización del pensamiento constituye una tecnología moderna de control que asigna a los pueblos colonizados la condición de objetos de estudio, negándoles la posibilidad de ser sujetos productores de conocimiento. Así, el sistema educativo no se limitó a enseñar contenidos, sino que inculcó una ontología jerarquizada donde los cuerpos y las voces negras fueron despojados de valor epistémico. En consecuencia, el currículo se convirtió en un espacio donde la diferencia se tradujo en desigualdad, y la diversidad en subordinación.

Por otra parte, Mbembe (2016) profundiza esta crítica al señalar que la categoría “negro” fue una invención del poder colonial destinada a materializar la exclusión y la degradación. Desde su perspectiva, el proceso de deshumanización operó tanto en el plano material como en el simbólico, instaurando un régimen de conocimiento que clasificó la inteligencia, la razón y la creatividad según la raza. Este proceso histórico explica por qué los sistemas educativos contemporáneos continúan arrastrando las huellas de un epistemicidio que persiste en la selección de autores, lenguajes y referentes teóricos que conforman los planes de estudio.

En segundo término, conviene subrayar que esta lógica de exclusión no se mantiene solo por inercia, sino por una estructura institucional que refuerza los privilegios epistémicos del canon occidental. Las prácticas pedagógicas y los marcos curriculares reproducen una racionalidad instrumental que convierte el conocimiento en mercancía, y a los sujetos en consumidores pasivos de saberes legitimados (Castillo-Guzmán, 2015). Desde esta perspectiva, la escuela actúa como un espacio de domesticación cognitiva, donde el pensamiento crítico y las memorias subalternas son sistemáticamente desplazados.

Al mismo tiempo, la invisibilización del legado africano en los contenidos escolares constituye una forma de violencia epistémica que opera en la cotidianidad de la enseñanza. Mena-García (2011) ha mostrado cómo la historia, la filosofía y las ciencias sociales han omitido las contribuciones afrodescendientes, confinándolas a un lugar marginal o folclorizado. Este silenciamiento produce una fractura profunda entre el discurso de la diversidad cultural y la práctica educativa, ya que mientras la ley reconoce la pluralidad, la escuela continúa reproduciendo una monocultura cognitiva.

En este punto, resulta pertinente retomar a Hall (1997), quien advierte que las representaciones culturales son espacios de disputa donde se libran las batallas por el poder simbólico. La escuela, en tanto institución de producción de significados, no solo transmite saberes, sino que configura identidades. De ahí que el racismo epistémico no se exprese únicamente en la ausencia de contenidos afrodescendientes, sino también en las formas de representación que reducen las experiencias negras a la diferencia étnica o al exotismo cultural.

Por consiguiente, la colonialidad del saber ha impuesto una lógica de universalización que invisibiliza las racionalidades plurales que conviven en los territorios. El resultado ha sido la consolidación de una educación que, pese a su aparente neutralidad, reproduce jerarquías ontológicas y cognitivas. Frente a ello, autores como Mena-Mosquera (2022) y Meneses-Copete (2017) proponen repensar la formación docente como un proceso de decolonización epistémica, donde el reconocimiento de los saberes afrodescendientes no se reduzca a una inclusión temática, sino que transforme las estructuras mismas del conocimiento escolar.

En suma, la persistencia del racismo epistémico en el sistema educativo colombiano revela que la democratización del saber no puede limitarse a la promulgación de leyes o a la adición de contenidos afrocolombianos en el currículo. Es necesario desmontar las lógicas que definen qué saberes son válidos, quiénes pueden enseñar y desde qué lugares se produce el conocimiento. Solo a partir de este desmontaje es posible imaginar una escuela que no sea el reflejo del colonialismo, sino un espacio para la dignificación cognitiva de todos los pueblos que la habitan.

Epistemologías afrodescendientes: fundamentos para una decolonización del currículo

En primer lugar, comprender las epistemologías afrodescendientes implica reconocer que el conocimiento no se produce únicamente en las instituciones académicas, sino también en los territorios, en la oralidad y en la memoria viva de los pueblos. Los

saberes afrodescendientes emergen de una experiencia histórica de resistencia frente a la esclavización, el racismo y la colonialidad, y expresan una racionalidad propia enraizada en el cuerpo, la espiritualidad y la comunidad. Según Mena-Mosquera (2022), el conocimiento tradicional afrocolombiano constituye un derecho colectivo y una forma legítima de producción intelectual que debe ser reconocida dentro del sistema educativo, no como patrimonio exótico, sino como fundamento para la formación de nuevas generaciones de docentes y estudiantes.

De igual manera, Fals Borda (2006) advertía que todo conocimiento que no parte de los sujetos y de sus contextos está destinado a reproducir el colonialismo intelectual. En este sentido, el etnoeducar no puede limitarse a incluir contenidos sobre las culturas negras, sino que debe transformarse en una práctica de reaprendizaje que devuelva la palabra y la agencia a quienes históricamente han sido silenciados. Las epistemologías afrodescendientes se sostienen a una ética de la relacionalidad que articula lo espiritual, lo político y lo pedagógico como dimensiones inseparables del conocer. Por ello, la escuela debe entenderse como un territorio donde los saberes locales y comunitarios dialoguen en condiciones de dignidad con los saberes académicos, desplazando la jerarquía epistémica que durante siglos ha impuesto el canon occidental.

A la luz de este planteamiento, Quijano (2000) explica que la colonialidad del poder se sostiene sobre una clasificación racial del mundo que define quién tiene derecho a conocer. Desmontar esa clasificación supone reconocer a las comunidades afrodescendientes como sujetos epistémicos y no como objetos de estudio. Este giro ontológico, que implica pasar de hablar sobre las comunidades a hablar desde ellas, constituye el núcleo de la decolonización curricular. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en este marco, debería operar como un espacio de disputa simbólica y política, en el cual la escuela se abra a las formas afrodescendientes de pensar, sentir y transmitir el conocimiento.

En segundo término, el pensamiento de Mbembe (2016) resulta fundamental para comprender la dimensión política de estas epistemologías. El autor sostiene que la figura del "negro" fue creada para encarnar el límite del mundo moderno, pero también para representar su contradicción más profunda. Desde esa herida histórica, los pueblos afrodescendientes han construido un pensamiento de la re-existencia que desafía la idea moderna de sujeto racional y propone una relación distinta entre saber, cuerpo y mundo. Esta perspectiva invita a repensar la formación docente como un proceso de liberación cognitiva, donde el conocimiento no se mida por su grado de abstracción, sino por su capacidad para sostener la vida y fortalecer los lazos comunitarios.

A su vez, Fanon (1952) planteó que el dominio colonial no solo impuso estructuras económicas y políticas, sino también una estructura del deseo y del lenguaje que configuró al colonizado como un ser carente. En el contexto educativo, esta carencia se traduce en la falta de reconocimiento de las voces afrodescendientes como productoras de teoría. Superar esta marca implica reescribir la historia del conocimiento desde las memorias diaspóricas, reconociendo que la racionalidad moderna se edificó sobre la negación de esos saberes. De ahí que una pedagogía de la justicia cognitiva requiera reconfigurar las relaciones entre maestro, estudiante y saber, situándolas en un horizonte de reciprocidad y reconocimiento.

Por otra parte, las epistemologías afrodescendientes también se expresan en prácticas cotidianas que desbordan el aula y se anclan en los ritmos de la vida. La oralidad, la música, las trenzas, los cantos y los tejidos son formas de conocimiento que condensan memoria, historia y resistencia. Estas prácticas pedagógicas, a menudo invisibles para la escuela formal, encarnan una inteligencia colectiva que enseña a vivir en comunidad, a cuidar el territorio y a transmitir la experiencia de la libertad. Como recuerda Mena-García (2011), revalorizar estas prácticas no significa romantizar la tradición, sino reconocer su potencia política para transformar las relaciones entre saber y poder en el ámbito educativo.

En este punto, resulta evidente que la decolonización curricular no consiste en añadir contenidos afrocolombianos al currículo existente, sino en revisar los principios epistemológicos que lo estructuran. Como sugiere Walsh (2007), la educación decolonial no busca integrar lo diferente en el mismo marco hegemónico, sino abrir un campo de diálogo donde las diferencias produzcan nuevas formas de pensamiento y convivencia. Desde esta mirada, las epistemologías afrodescendientes no son solo una alternativa pedagógica, sino una apuesta por democratizar el conocimiento y por reconstruir la escuela como espacio de justicia epistémica.

Entonces, la tarea de decolonizar el currículo demanda una transformación profunda de la formación docente. Pineda, Orozco y Rodríguez (2019) han señalado que los programas de formación inicial y continua en Colombia rara vez abordan las raíces estructurales del racismo ni promueven la reflexión crítica sobre la colonialidad del saber. Incorporar las epistemologías afrodescendientes en estos procesos formativos permitiría que los maestros se reconozcan como sujetos implicados en la reproducción o transformación de los órdenes epistémicos dominantes. Solo desde esa consciencia reflexiva podrá surgir una pedagogía del etnoeducar que conciba el acto de enseñar como un

ejercicio político de *re-existencia* y dignificación del conocimiento.

En el campo de la teoría social, el discurso de la decolonización ha suscitado discusiones críticas que conviene considerar. En este sentido, Meghji (2021) advierte que la apelación a la decolonización puede quedar en una ampliación curricular simbólica si no se revisan los criterios que organizan el canon disciplinar. El riesgo radica en su institucionalización superficial. Al mismo tiempo, reconoce como aporte del giro decolonial la problematización del vínculo histórico entre sociología y colonialismo y la crítica a la universalización de la teoría europea. Estas discusiones permiten situar la propuesta aquí desarrollada dentro de un debate más amplio y evitar una lectura unilateral.

Hacia una pedagogía de la justicia cognitiva

En primer lugar, pensar en una pedagogía de la justicia cognitiva implica reconocer que la desigualdad no se limita al acceso material al conocimiento, sino que se enraíza en las estructuras que determinan qué saberes son legítimos y cuáles permanecen en la sombra. Boaventura de Sousa Santos (2018) sostiene que la injusticia social está acompañada siempre por una injusticia cognitiva, pues la modernidad ha impuesto una monocultura del saber que invalida las racionalidades producidas fuera del marco europeo. Desde esta perspectiva, la tarea de una educación decolonial no es simplemente añadir nuevos contenidos, sino transformar el modo mismo en que concebimos la producción del conocimiento.

En este sentido, la justicia cognitiva exige una redistribución del poder epistémico. No se trata únicamente de reconocer los saberes afrodescendientes, sino de situarlos en igualdad de condiciones frente al conocimiento hegemónico. Fricker (2007) plantea que las injusticias epistémicas se manifiestan cuando ciertos sujetos son descalificados como portadores de razón, y sus testimonios o saberes son sistemáticamente devaluados. En la escuela, esta forma de exclusión se traduce en prácticas pedagógicas que silencian las voces de estudiantes y comunidades afrodescendientes, negando la legitimidad de su experiencia como fuente de conocimiento. Superar esta forma de violencia requiere pedagogías que otorguen a la palabra subalterna un lugar de enunciación digno, capaz de redefinir los horizontes del saber escolar.

De manera complementaria, Mena-Mosquera (2022) argumenta que la etnoeducación endógena solo puede consolidarse si logra desprenderse de la lógica de inclusión subordinada y asume una dimensión política. Desde su mirada, etnoeducar significa disputar la epistemología que sostiene el currículo, reconfigurando

la relación entre conocimiento y poder. Esta comprensión implica reconocer que la pedagogía no es neutra, y que cada práctica docente encarna un posicionamiento frente a las formas de existencia que la escuela valida o excluye. Por ello, la justicia cognitiva requiere un magisterio reflexivo, capaz de comprenderse como actor epistémico y no solo como transmisor de contenidos.

Por otra parte, la perspectiva de Fanon (1961) ilumina este debate al mostrar que la decolonización no es un proceso meramente institucional, sino una transformación profunda de la consciencia. En el ámbito educativo, esto implica reeducar la mirada para reconocer el valor de las epistemologías silenciadas y de los cuerpos históricamente deshumanizados por la colonialidad. Fanon advierte que el colonialismo no solo dominó los territorios, sino también las mentes; por ello, la liberación pasa necesariamente por una pedagogía que permita desaprender los prejuicios epistémicos y emocionales heredados del racismo estructural. La justicia cognitiva, entonces, no se reduce a una cuestión curricular, sino que involucra un proceso de sanación colectiva y de reconstrucción del sentido de humanidad.

Asimismo, Walsh (2007) insiste en que la educación decolonial no puede limitarse a enseñar sobre la diferencia, sino que debe enseñarse desde la diferencia. Este desplazamiento epistemológico exige transformar las formas de relación dentro del aula, pasando de un modelo transmisivo a un diálogo horizontal de saberes. En esa medida, la pedagogía de la justicia cognitiva se articula con prácticas de hospitalidad, escucha y cuidado, donde el conocimiento no se impone, sino que se comparte. Tal horizonte relacional abre la posibilidad de que la escuela se convierta en un territorio de encuentro entre saberes, en lugar de un espacio de reproducción de jerarquías.

En segundo término, la construcción de una pedagogía de la justicia cognitiva requiere revisar los procesos de formación docente. Como han señalado Pineda, Orozco y Rodríguez (2019), la mayoría de los programas de licenciatura en Colombia continúan centrados en paradigmas tecnocráticos que conciben la enseñanza como una técnica, y no como una práctica ética y política. Incorporar la justicia cognitiva en la formación inicial y continua del profesorado supone repensar los currículos desde tres claves fundamentales: la relacionalidad entre saberes, la recuperación de la memoria histórica afrodescendiente y la reflexión crítica sobre el papel del maestro como sujeto político.

Además, la pedagogía de la justicia cognitiva invita a reconsiderar el vínculo entre conocimiento y territorio. Los saberes afrodescendientes están profundamente ligados a los ecosistemas, a las prácticas de cuidado y a

las espiritualidades comunitarias que sostienen la vida. Como afirma Mena-García (2011), una educación que se nutre de estos saberes contribuye a restaurar las relaciones entre humanidad y naturaleza, desmontando la visión extractivista que ha dominado la escuela moderna. En esta perspectiva, el acto de enseñar se convierte en un acto de *re-existencia*, donde aprender es también una forma de sanar los vínculos rotos por la colonización.

La justicia cognitiva se expresa en la capacidad de las comunidades educativas para crear sus propios lenguajes, narrativas y formas de validación del conocimiento. De Sousa Santos (2018) llama a este proceso “ecología de saberes”: un horizonte donde la diversidad epistémica no sea tolerada, sino celebrada como condición de posibilidad para el pensamiento crítico y la convivencia democrática. Así, una pedagogía de la justicia cognitiva no busca reemplazar un canon por otro, sino construir un tejido de saberes interdependientes que restituyan la dignidad del pensamiento afrodescendiente y fortalezcan la capacidad de la escuela para imaginar futuros más justos.

Metodología

Este artículo se inscribe en un enfoque cualitativo interpretativo, fundamentado en una revisión crítica de literatura sobre epistemologías afrodescendientes, etnoeducación y decolonización curricular. A diferencia de las revisiones sistemáticas orientadas por criterios cuantitativos, esta aproximación privilegia el carácter dialógico y hermenéutico del análisis, buscando comprender los sentidos, tensiones y transformaciones que atraviesan el campo de la educación afrocolombiana en las últimas dos décadas.

En términos metodológicos, se adoptó la estrategia de bola de nieve para la identificación de fuentes, partiendo de un conjunto inicial de autores clave —Fanon (1952), Quijano (2000), Walsh (2007), Mbembe (2016), De Sousa Santos (2018), y Fricker (2007)—, cuyas obras constituyen los ejes epistémicos de la crítica de la colonialidad del saber. A partir de estas referencias fundacionales, se rastrearon textos citados, co-citados o derivados, ampliando progresivamente el corpus hacia producciones contemporáneas del contexto colombiano (Castillo-Guzmán, 2015; Mena-García, 2011; Meneses-Copete, 2017; Negrete-Vega, 2023; Mena-Mosquera, 2022). Esta lógica expansiva permitió establecer un tejido de interlocución entre perspectivas globales y locales, en un ejercicio que privilegia la circulación de saberes del Sur y la visibilización de epistemologías situadas.

Posteriormente, se aplicó una estrategia comparativa de

fuentes, orientada a reconocer convergencias y divergencias entre discursos teóricos, normativos y pedagógicos. La comparación no se limitó al contraste temático, sino que buscó identificar los desplazamientos conceptuales que ocurren cuando los saberes afrodescendientes se inscriben en el lenguaje del currículo escolar. Este proceso analítico se desarrolló mediante tres momentos: (a) la organización del corpus según categorías emergentes —racismo epistémico, justicia cognitiva, etnoeducar y decolonización curricular—; (b) el análisis relacional entre autores de tradición crítica y producciones académicas recientes sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; y (c) la síntesis interpretativa que permitió delinear una propuesta de pedagogía de la justicia cognitiva.

Tabla 1. *Etapas del proceso de revisión de literatura mediante técnica de bola de nieve*

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

Fuente: elaboración propia

La revisión incluyó dieciocho artículos publicados entre 2010 y 2024 en revistas indexadas. Entre ellos se destacan los trabajos de Castillo-Guzmán (2015) sobre racismo epistémico en la escuela, Mena-Mosquera (2022) sobre etnoeducación endógena, Meneses-Copete (2017) sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Negrete-Vega (2023) sobre experiencias afrocentradas en el Pacífico. Estas fuentes muestran una convergencia en torno a la crítica a la folclorización del saber afrocolombiano y la necesidad de comprender el etnoeducar como una práctica política de re-existencia

La revisión se llevó a cabo entre marzo y agosto de 2025, e incluyó artículos de revistas indexadas, capítulos de libros académicos, documentos normativos del Ministerio de Educación Nacional y tesis doctorales pertinentes al campo. La inclusión de materiales fue guiada por criterios de pertinencia conceptual, representatividad regional y densidad analítica. El objetivo no fue cuantificar tendencias, sino cartografiar un campo de pensamiento en torno a la posibilidad de decolonizar el currículo desde las epistemologías afrodescendientes.

En coherencia con el enfoque hermenéutico, los hallazgos no se conciben como resultados concluyentes, sino como tramas interpretativas que emergen del diálogo entre los textos, las experiencias etnoeducativas y las urgencias políticas del contexto colombiano. Esta aproximación reconoce la imposibilidad de una mirada neutra sobre la educación y asume la revisión bibliográfica como un acto de posicionamiento político frente a la producción y legitimación del conocimiento.

Resultados

Del análisis comparativo de las fuentes emergieron tres grandes núcleos de sentido que permiten comprender las tensiones y posibilidades de una pedagogía de la justicia cognitiva en el marco de las epistemologías afrodescendientes: (1) la persistencia del racismo epistémico en la escuela, (2) las disputas por el sentido del etnoeducar y (3) la emergencia de prácticas de decolonización curricular.

Tabla 2. Relación entre categorías analíticas y autores representativos

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

Fuente: elaboración propia

En las fuentes revisadas emergen también experiencias que cuestionan el monopolio epistémico de la universidad

moderna. De Carvalho (2019) propone el Encuentro de Saberes como una práctica que desestabiliza 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 Aragón (2019), quienes muestran cómo las comunidades afrocolombianas reconfiguran el currículo desde pedagogías de re-existencia, donde el territorio, la oralidad y la memoria son los ejes formativos. Así, los resultados de la revisión apuntan a que la decolonización curricular no se produce solo por la vía institucional, sino mediante prácticas que encarnan la interculturalidad 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 dentro de los sistemas educativos. Tal como señala Mena-García (2011), la escuela continúa operando bajo jerarquías de conocimiento que legitiman solo aquello que se enuncia desde matrices eurocentradas, relegando las epistemologías afro a un lugar folclorizado o anecdótico. Este proceso, como advierte Mbembe (2016), mantiene viva una geopolítica del conocimiento que diferencia entre quienes piensan y quienes son pensados.

Las políticas educativas, aunque discursivamente inclusivas, reproducen lógicas de asimilación. Meneses-Copete (2017) y Negrete-Vega (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 esa medida, la justicia cognitiva planteada por De Sousa Santos (2018) sigue siendo un horizonte inacabado: la escuela aún no reconoce la pluralidad de modos de conocer ni la legitimidad de los saberes que emergen de la experiencia afrocolombiana.

El etnoeducar como práctica de re-existencia

En segundo lugar, la revisión muestra que el concepto de etnoeducar se ha desplazado desde una lectura institucional hacia una comprensión más política y situada. Autores como Castillo-Guzmán (2015) y Mena-Mosquera (2022) entienden el etnoeducar como una práctica de re-existencia, es decir, como un ejercicio cotidiano de afirmación cultural, resistencia lingüística y producción de saberes propios frente a las lógicas homogeneizadoras del currículo nacional.

Este giro interpretativo tensiona la noción tradicional de

etnoeducación, cuestionando su uso instrumental dentro de los marcos normativos. Desde esta perspectiva, el etnoeducar no busca solo “incluir” contenidos afro en el currículo, sino reorientar las formas de enseñar, aprender y convivir desde una ética del cuidado, la memoria y la territorialidad. Fanon (1961) había advertido que la colonización del pensamiento no se deshace únicamente con la reivindicación cultural, sino mediante una transformación radical de las estructuras de conocimiento. En esa dirección, las epistemologías afrodescendientes revelan su potencia como pedagogías insurgentes que reconfiguran la relación entre saber, cuerpo y comunidad.

El etnoeducar, en este sentido, no se limita a un marco institucional ni a una política diferenciada. Implica reconocer que todo conocimiento nace de un lugar, de una historia y de una relación con la naturaleza, y que esa sabiduría debe dialogar con otras sin imponer ni perder su esencia. Históricamente, el concepto de etnoeducar ha estado vinculado a los procesos educativos de los pueblos originarios, afrodescendientes y comunidades étnicas que buscan la preservación de su identidad cultural, lingüística y territorial. Sin embargo, más allá de estas fronteras identitarias, emerge una visión ampliada que entiende el etnoeducar como un principio universal del ser humano: la capacidad de aprender desde su relación con el territorio, con la memoria ancestral y con los otros seres que habitan el mundo.

Desde esta perspectiva, etnoeducar no se reduce a una política educativa diferenciada, sino que se convierte en una filosofía de vida y de aprendizaje que parte del reconocimiento de los principios culturales ancestrales — el equilibrio, la reciprocidad, la comunidad y el respeto por la naturaleza— como fundamentos universales del conocimiento. Esta mirada trasciende las divisiones sociales, étnicas y de género para afirmar que la ancestralidad es una condición humana compartida y que todo territorio, toda persona y toda comunidad son portadores de saber.

La epistemología que sustenta este concepto parte de reconocer que todo conocimiento tiene un territorio y una historia, y que el aprendizaje verdadero se da cuando el ser humano se reconoce parte de un tejido mayor. En este horizonte, el territorio deja de ser un espacio físico para convertirse en un sujeto pedagógico, un ser que enseña a través de sus ciclos, sus ritmos y su lenguaje silencioso. Aprender del territorio implica escuchar, observar y actuar en reciprocidad con la vida.

El etnoeducar desde la raíz humana y territorial se enmarca en una epistemología del equilibrio, que integra razón, emoción, espiritualidad y acción. La educación deja de ser una transmisión de contenidos para convertirse en una práctica de armonización entre el ser

humano, la comunidad y la naturaleza. Se propone así una pedagogía del encuentro, de la palabra y del hacer colectivo, donde cada experiencia se transforma en un acto de aprendizaje significativo y de re-existencia compartida.

Hacia una decolonización curricular

Finalmente, los textos revisados coinciden en señalar que la decolonización curricular requiere más que ajustes temáticos o reformas legales: demanda un cambio profundo en la ecología del saber escolar. Quijano (2000) plantea que toda práctica de enseñanza reproduce — consciente o inconscientemente— una colonialidad del poder. Walsh (2007) y De Sousa Santos (2018) amplían esta idea al proponer una ecología de saberes donde los conocimientos afrodescendientes, indígenas y populares dialoguen en condiciones de igualdad epistémica.

La comparación de fuentes muestra que este diálogo no puede producirse dentro de los límites del currículo disciplinar moderno. Mena-Mosquera (2022) argumenta que la justicia cognitiva exige reconocer los territorios, los cuerpos y las espiritualidades como lugares de producción de conocimiento. En ese sentido, las experiencias pedagógicas afrodescendientes analizadas por Negrete-Vega (2023) y Meneses-Copete (2017) apuntan hacia un modelo de educación que no solo enseña sobre la diferencia, sino que enseña desde la diferencia.

Ilustración 1. Esquema conceptual: hacia una pedagogía de la justicia cognitiva



Fuente: elaboración propia

Esta revisión sugiere, por tanto, que la decolonización curricular implica descentrar la escuela como único locus de saber y abrir espacios de interlocución con las comunidades, las memorias y las prácticas ancestrales. Tal desplazamiento no es meramente epistemológico, sino también ético y político: supone desmontar los regímenes de verdad que sustentan la supremacía del

conocimiento moderno y construir condiciones de paridad epistémica entre los saberes subalternizados y los hegemónicos.

Tabla 3. *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-Guzmán, 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 Santos, 2018).	Poca aplicación práctica en programas de formación docente y evaluación curricular.

Fuente: elaboración propia

El artículo, al inscribirse en una revisión crítica de literatura con enfoque cualitativo e interpretativo, identifica de manera explícita los vacíos que persisten en el campo de estudio. Estas brechas orientan futuras investigaciones sobre la relación entre epistemologías afrodescendientes, etnoeducación y justicia cognitiva.

Tabla 4. *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.
---------------------------	---	--

Fuente: elaboración propia

Discusión

Los hallazgos de la revisión permiten comprender que la disputa por el lugar del saber afrodescendiente en la escuela no es únicamente un problema curricular, sino 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. Tal como advierte Quijano (2000), la colonialidad del poder no solo se manifiesta en las relaciones económicas o sociales, sino también en la forma en que se organiza el conocimiento, estableciendo una jerarquía entre lo que se considera racional y lo que se define como mítico, entre lo científico y lo popular.

Como advierte Del Valle Idárraga (2025), el multiculturalismo étnico colombiano opera como un régimen de administración de la diferencia que perpetúa la “otrificación” 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 sentido, las epistemologías afrodescendientes desafían la matriz eurocéntrica del saber al proponer otras lógicas de conocimiento, donde la experiencia, la memoria y la espiritualidad adquieren valor epistémico.

Fanon (1952) había mostrado que la colonización no se impone solo sobre los cuerpos, sino sobre la posibilidad misma de pensar desde el propio lugar. Esa herida colonial se reitera en la escuela contemporánea cuando los saberes afro son tratados como cultura complementaria o contenido exótico. La justicia cognitiva, planteada por De Sousa Santos (2018), se convierte entonces, en un principio pedagógico que busca reparar esa desigualdad epistémica y abrir un espacio de legitimidad para las formas plurales de conocimiento.

Esta perspectiva dialoga con el diagnóstico de Del Valle Idárraga (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 auténtica educación intercultural 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, configurando un continuum de exclusión epistémica que afecta la producción misma de conocimiento en el país.

En sintonía con esta crítica, Segato (2020) sostiene que la educación moderna se funda sobre una “pedagogía de la crueldad” que naturaliza jerarquías de humanidad y de saber, reproduciendo el lugar subordinado de los pueblos racializados. Maldonado-Torres (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 permiten comprender que el racismo epistémico no solo organiza la estructura escolar, sino también las formas de subjetivación docente, produciendo una interiorización de la inferioridad cognitiva que obstaculiza la justicia cognitiva en la formación.

El diálogo entre los autores afrocolombianos revisados muestra una coincidencia importante: el etnoeducar no es un programa, sino una práctica de liberación del saber. Castillo-Guzmán (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 re-existencia, donde las comunidades recrean su historia y sus saberes en el acto de enseñar. Esta idea conecta 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, puede afirmarse que la decolonización curricular no consiste en añadir nuevos contenidos al currículo nacional, sino en transformar las condiciones epistemológicas de la enseñanza; entendiendo que, el conocimiento deja de ser un patrimonio universal para convertirse en una trama situada, relacional y comunitaria. En este sentido, Mbembe (2016) plantea que decolonizar la universidad — y por extensión, la escuela— implica disputar el monopolio de la razón moderna, reconociendo que todo saber lleva consigo una geografía y una historia. Este principio orienta la construcción de una pedagogía de la justicia cognitiva, entendida como el proceso por 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 erige como una apuesta ética y política que busca equilibrar las asimetrías de conocimiento. Más que un modelo pedagógico cerrado, constituye un marco de acción intercultural crítica, donde el aprendizaje se concibe como reciprocidad entre mundos epistémicos

diversos. Ello supone descentrar el rol del docente como transmisor de información y reconocerlo como mediador entre universos de sentido; implica, también, situar a las comunidades afrodescendientes como productoras legítimas de teoría educativa.

Siguiendo a Del Valle Idárraga (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, donde 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 práctica ontológica orientada a sostener la vida y no solo a transmitir conocimiento. Este horizonte pluriversal se entrelaza con la noción de interculturalidad crítica de Walsh (2018), que entiende 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 re-existir junto a otros.

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 la justicia cognitiva. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos y las políticas de interculturalidad universitaria se mantienen atrapadas en un modelo de multiculturalismo administrado, que celebra la diferencia sin transformar la matriz epistémica del saber. La decolonización curricular, por tanto, requiere desbordar el discurso inclusivo y encarnar una práctica educativa basada en la reciprocidad, la oralidad y la relacionalidad de los cuerpos-territorios.

La discusión sobre decolonización curricular adquiere densidad cuando se desplaza desde el plano normativo hacia la experiencia concreta del aula. Es allí donde las jerarquías del saber se reproducen con mayor sutileza: en los criterios de evaluación, en la selección de autores, en la autoridad que se concede a ciertas voces y se niega a otras. No puede perderse de vista que la práctica docente se inscribe en una historia más amplia de poder. En esa línea, Maldonado-Torres (2020) advierte que la colonialidad del ser compromete la constitución misma de la subjetividad; no se trata únicamente de estructuras

externas, sino de disposiciones que moldean la percepción y el juicio. Esta observación adquiere particular peso en el ámbito escolar, donde el maestro, aun sin proponérselo, puede reproducir criterios de legitimidad heredados.

La reflexión de Fanon (1961) permite comprender cómo esas disposiciones se arraigan en la conciencia histórica de sujetos atravesados por la experiencia colonial. Fanon mostró que la inferiorización no opera solo como imposición política, sino como inscripción psíquica. En el terreno educativo, dicha inscripción se advierte cuando las epistemologías afrodescendientes son tratadas como saberes accesorios o testimoniales, mientras el canon occidental conserva el estatuto de universalidad. Cabe recordar que esta asimetría no se corrige mediante la simple incorporación temática de contenidos; exige revisar la formación del profesorado. Pineda, Orozco y Rodríguez (2019) han señalado que en Colombia dicha formación ha estado orientada por una racionalidad técnica que privilegia destrezas operativas, dejando en segundo plano la interrogación por el racismo epistémico que estructura el sistema escolar.

Ahora bien, si la práctica pedagógica constituye el espacio donde estas tensiones se hacen visibles, el horizonte que las orienta remite al diálogo entre matrices de conocimiento. La noción de “ecología de saberes” formulada por de Sousa Santos (2018) resulta esclarecedora al sostener que ningún saber agota por sí mismo la comprensión del mundo y que la democratización cognitiva requiere condiciones de interlocución efectiva. Esta idea converge con la interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2007, 2018), quien insiste en que el encuentro entre saberes solo adquiere sentido cuando cuestiona las asimetrías históricas que organizan el campo educativo. El diálogo, en este marco, no es un gesto retórico, sino una práctica situada que interpela la hegemonía moderna.

La perspectiva del pluriverso, desarrollada por Escobar (2020), amplía esta discusión al afirmar la coexistencia de múltiples ontologías relacionales. Trasladado al currículo, ello implica reconocer que los saberes afrodescendientes no constituyen únicamente patrimonio cultural, sino también producción conceptual con capacidad de orientar reflexión ética y política. Vale precisar que esta reconfiguración no consiste en sustituir un canon por otro. Se trata, más bien, de reordenar el espacio escolar como ámbito de enunciación compartida, donde la práctica docente y el diálogo epistémico convergen en la búsqueda de una justicia cognitiva sostenida en la paridad entre saberes.

Conclusiones

En síntesis, la revisión crítica de la literatura permitió evidenciar que las epistemologías afrodescendientes

constituyen no solo una alternativa teórica, sino 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, se constató que la colonialidad del conocimiento continúa operando en la estructura curricular, incluso dentro de políticas que se autodefinen interculturales. Este hallazgo refuerza la necesidad de pasar de un enfoque de inclusión simbólica hacia una transformación epistémica, en la que los saberes afrodescendientes no sean objeto de estudio, sino fuente de teoría pedagógica.

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

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

Por último, se propone comprender la pedagogía de la justicia cognitiva como una apuesta transformadora para la educación colombiana. Ella 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.

La revisión aquí presentada invita a profundizar en estudios empíricos que analicen cómo estas propuestas se materializan en las prácticas docentes y en las experiencias comunitarias afrodescendientes. También 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 hacia un horizonte común de justicia y

dignidad.

Referencias

- Castillo-Guzmán, Elizabeth. (2015). “La formación docente en clave decolonial: aportes desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos”. *Revista Educación y Ciudad*, núm. 29, pp. 67–78.
- Constitución Política de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá: *Diario Oficial* No. 44.509, 7 de julio de 1991.
- De Carvalho, José Jorge (2010). “Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y Encuentro de Saberes”. *Tabula Rasa*, núm. 12, pp. 197–215. Disponible en: <https://doi.org/10.25058/20112742.394>
- De Sousa Santos, Boaventura (2018). *El fin del imperio cognitivo: la afirmación de las epistemologías del Sur*. Madrid: Akal.
- Del Valle Idárraga, Monica (2025). “Educación intercultural o educación sobre interculturalidad”, en A. C. Goyes (ed.) *Política educativa: interculturalidad y tecnología digital en la educación superior colombiana*. Bogotá: Universidad de La Salle. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.14625/42109>
- Escobar, Arturo (2020). *Pluriversal Politics: The Real and the Possible*. Durham: Duke University Press.
- Fals Borda, Orlando (2006). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla: crítica y alternativa del método de investigación social*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Fanon, Frantz (1952). *Piel negra, máscaras blancas*. París: Éditions du Seuil.
- Fanon, Frantz (1961). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fricker, Miranda (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hall, Stuart (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications.
- Ley 70 de 1993 (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”. Bogotá: *Diario Oficial* No. 41.013, 27 de agosto de 1993.
- Ley 115 de 1994 (1994) “Por la cual se expide la Ley General de Educación”. Bogotá: *Diario Oficial* No. 41.214, 8 de febrero de 1994.
- Lugones, María (2020). “Colonialidad y género”. *Tabula Rasa*, núm. 9, pp. 73–101. Disponible en: <https://doi.org/10.25058/20112742.331>
- Maldonado-Torres, Nelson (2020). “On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept”. *Cultural Studies*, vol. 21, núm. 2–3, pp. 240–270. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Mbembe, Achille (2016). *Crítica de la razón negra*. Barcelona: NED Ediciones.
- Mena-García, María Isabel (2011). “El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la afroeducación”. *Pedagogía y Saberes*, núm. 34, pp. 105–114.
- Mena-López, Maricel (2023). “Racismo epistémico: desafíos para una educación teológica liberadora”. *Revista Internacional de Concilium*, núm. 403, pp. 127–140.
- Mena-Mosquera, María (2022). *Etnoeducar: pedagogías afrocolombianas y justicia epistémica*. Quibdó: Universidad Tecnológica del Chocó.
- Meneses Copete, Yeison Arcadio (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). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712017000100008&lng=es&tng=es
- Mina Aragón, William (2019). *Currículos afrocentrados y Cátedra de Estudios Afrocolombianos: aportes desde el Pacífico colombiano*. Cali: Universidad del Valle.
- Negrete Vega, Isaura Patricia (2023). “La Cátedra de Estudios Afrocolombiana: herramienta de reconocimiento de la diversidad cultural.” *Entretextos: Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*. Vol. 17, núm. 32, pp. 127–141. Disponible en <https://doi.org/10.5281/zenodo.7882226>
- Pineda, Edgar, Orozco, Paula Andrea y Rodríguez, Rodiel (2019). *Epistemologías ancestrales, tradicionales y populares de la Orinoquía colombiana*. Villavicencio: Ediciones USTA.
- Quijano, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en E. Lander (ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, pp. 201–246. Buenos Aires: CLACSO.
- Restrepo, Eduardo (2018). *Interculturalidad y colonialidad del poder en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Segato, Rita (2020). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Walsh, Catherine (2007). “Interculturalidad, colonialidad y educación”. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 19, núm. 48, pp. 25–35.
- Walsh, Catherine (2018). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala.
- Zapata Olivella, Manuel (1997). *Chango, el gran putas*. Bogotá: Plaza & Janés.

NOTAS

ⁱ Se opta por el término decolonización como una decisión político-epistémica. Mientras descolonización suele aludir al proceso histórico de independencia formal de las metrópolis, en cambio, decolonización refiere a la crítica persistente de la colonialidad como matriz de poder, saber y ser que excede el colonialismo jurídico. En este sentido, Aníbal Quijano conceptualiza la “colonialidad del poder” como estructura vigente más allá de la independencia política, y Walter Dignolo plantea la opción decolonial como un desprendimiento epistémico del patrón moderno/colonial. El uso del término expresa, así, una toma de posición crítica frente a dichas continuidades.

ⁱⁱ La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es una estrategia pedagógica incorporada al sistema educativo colombiano con el propósito de reconocer, visibilizar y valorar los aportes históricos, culturales, sociales y políticos de las comunidades afrodescendientes en la construcción de la nación. Su creación se establece mediante la Ley 70 de 1993 (art. 39) y se reglamenta a través del Decreto 1122 de 1998, que dispone su inclusión obligatoria en los establecimientos educativos del país. Más que un contenido temático aislado, constituye una apuesta por la educación intercultural y la lucha contra el racismo estructural en el ámbito escolar.