



# Sentipensar y cosmopercibir con las comunidades afrodescendientes: el desafío de la universidad en Colombia

feelthink and cosmoperceive with  
afrodescent communities: the  
challenge of the university in  
Colombia

Liliana Parra-Valencia\*

*Universidad Cooperativa de Colombia  
Universidade de São Paulo*

Recibido: 18 de abril de 2023–Aceptado: 20 de septiembre de 2023–Publicado: 1 de agosto de 2024

## Forma de citar este artículo en APA:

Parra-Valencia, L. (2024). Sentipensar y cosmopercibir con las comunidades afrodescendientes: el desafío de la universidad en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 706-726. <https://doi.org/10.21501/22161201.4691>

## Resumen

El artículo de reflexión problematiza el racismo y la desigualdad que vivencian las personas negras en la educación superior en Colombia y rastrea las acciones afirmativas de carácter racial. Evoca saberes *otros* africanos, afrodiaspóricos e indígenas y sus aportes al conocimiento, en una historicidad que la racionalidad moderna/colonial excluyó. Así como también las prácticas/sabidurías ancestrales que circulan de forma continua en los territorios y, desde otras pedagogías, mantienen vivos los saberes afrodiaspóricos. Este

\* Mujer, heredera del Caribe y del Pacífico colombiano, nieta de campesinas, arrieros, afrodescendientes e indígenas. Posdoctoranda de la Universidade de São Paulo–RP. Doctora en Ciencias Sociales y Humanas (Universidad Javeriana). Estudio la grupalidad curadora, las prácticas/saberes de cura afroindígenas (Colombia-Brasil) y los feminismos negros. Bogotá-Colombia y Ribeirão Preto-Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9411-4513>, <https://lilianaparravalencia.wixsite.com/my-site>, contacto: [lilianaparravalencia1@gmail.com](mailto:lilianaparravalencia1@gmail.com)

concluye con reflexiones para repensar la universidad e invita al sentipensar para unir cabeza y corazón, y, a las cosmopercepciones, desde los análisis epistemológicos y ontológicos de diversos modos de conocer, ser y existir desde los territorios ancestrales.

## Palabras clave

Epistemología; Educación; Colonialismo; Descolonización; Racismo; Afrodescendientes; Cultura.

## Abstract

The theoretical article problematizes the racism and inequality experienced by black people in higher education in Colombia and traces affirmative actions of a racial nature. It evokes other african, afro-diasporic and indigenous knowledge and their contributions to knowledge in a historicity that modern/colonial rationality excluded. As well as the ancestral practices/wisdoms that circulate continuously in the territories and, from other pedagogies, keep afrodiasporic knowledge alive. It concludes with reflections to rethink the university, and invites the feelthink to unite head and heart, and the cosmoperceptions from epistemological and ontological analyzes of diverse ways of knowing, being and existing from ancestral territories.

## Keywords

Epistemology; Education; Colonialism; Decolonization; Racism; Afro-descendants; Culture.

## Una cuestión de color

“Al continente le cuesta hablar del color de la piel”, afirma Rita Laura Segato (2015, p. 215) en el texto *Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje*. Aquella expresión la podríamos llevar a la institución académica, por excelencia, para decir que a la universidad también le es difícil hablar del color de la piel. El silenciamiento de la raza es el genocidio de los pueblos no-blancos, continúa la antropóloga. Estas reflexiones nos llevan a interrogar en el ámbito de la universidad: ¿en qué medida ha operado este silenciamiento en relación con las comunidades afrodescendientes?

Santiago Castro-Gómez (2007), en *Descolonizar la universidad, la hybris del punto cero y el diálogo de saberes*, señala que la razón moderna pretendió la objetividad y la neutralidad en una suerte de *hybris del punto cero*, como denomina al modelo epistémico de la racionalidad moderna/colonial que se instituyó en la universidad europea del siglo XIX. La universidad en Latinoamérica y el Caribe, que emerge en el siglo XX, dio continuidad a la educación moderna europea y trasplantó el racismo y la xenofobia como características de los imperialismos y colonialismos (Carvalho, 2018), que jerarquizan y priorizan los conocimientos de procedencia eurocentrada, ilustrada, blanca y patriarcal.

En este modelo epistémico de nuestras *universidades occidentalizadas*, resultado de genocidios/epistemicidios que privilegiaron las estructuras de conocimiento occidental (Grosfoguel, 2013), no solo los saberes afroindígenas<sup>1</sup> fueron excluidos, sino también la experiencia y todo aquello considerado parte de la subjetividad, al estimar que se inmiscuía en la producción objetiva de conocimiento, en una especie de amenaza contaminante contra la supuesta asepsia del discurso científico. Lo que dio lugar a encubrir las intenciones, motivaciones y apuestas ideológicas de la investigación.

Castro-Gómez (2010), en *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, refiere la presencia de las castas, personas negras, indígenas y mestizas en los centros de estudio del siglo XVIII, no en calidad de estudiantes o docentes, sino como sirvientes, personal trabajador (cocineros<sup>2</sup>, jardineros, asistentes), que ingresó por la puerta trasera.

Nuestra universidad no solo reproduce el modelo epistémico moderno/colonial, sino que también reproduce el racismo y el *silenciamiento epistémico* (Parra-Valencia, 2022, 2023a) moderno/colonial de los saberes africanos, afrodiaspóricos<sup>3</sup> e indígenas de los territorios y comunidades

<sup>1</sup> Utilizo la noción *afroindígena* para articular las diferencias entre lo africano y lo indígena, en el encuentro, en relación con el agenciamiento afrodescendiente e indígena que comparten en América, ante diferentes procesos históricos (Goldman, 2017).

<sup>2</sup> Adopto la designación de la letra “e” para incorporar un lenguaje inclusivo de lo femenino, masculino y no binario en el texto, siguiendo las teorías feministas contemporáneas.

<sup>3</sup> Hace referencia a la diáspora africana, es decir, a la dispersión o al movimiento de las naciones africanas y afrodescendientes tanto dentro como fuera de África. El término ha sido utilizado por los Estudios Culturales y Poscoloniales en relación con la identificación étnico-racial. El movimiento migratorio a escala masiva hacia Europa, Asia y América, de la historia moderna, se da en el contexto del tráfico internacional esclavista de los siglos XV al XIX (Santos, 2008). En el texto utilizo el concepto afrodiáspora como sinónimo.

ancestrales de América Latina, siguiendo la noción que, según Lélia Gonzalez (1988), reconoce la presencia africana e indígena en el continente como territorio que integra el sur, el norte, el centro y el Caribe continental e insular. Así como también la genealogía de la psicología, que emerge como disciplina a finales del siglo XIX en Europa y se reproduce en el continente americano<sup>4</sup>, lleva la marca moderna y colonial, eurocentrada y patriarcal, donde predomina el conocimiento de hombres blancos y letrados. Este ámbito del saber disciplinado no estuvo exento de la reproducción de la exclusión y el racismo/sexismo epistémico (Grosfoguel, 2013) de la ciencia colonial.

Mi propia experiencia y sentipensar, a lo largo de más de 30 años vinculada al ámbito universitario como estudiante y profesional de pregrado y posgrado, se ha inscrito en un canon académico para la formación psicológica, que comparten diferentes programas en Colombia (Antioquia, Cundinamarca, Boyacá, Cauca, Valle del Cauca, Nariño, Huila, Guaviare, Arauca, Quindío, Risaralda, Bolívar, Atlántico, Magdalena, Sucre, entre otros), en los que he participado, marcado por la presencia de autores, en su mayoría hombres blancos, euronorteamericanos. También, he asistido a la baja y, a veces, nula presencia de docentes y estudiantes negres e indígenas, salvo excepciones, como en algunas universidades públicas o en ciertas facultades.

Entiendo la noción sentipensante como aquella que combina el hacer, la razón y la pasión, el cuerpo y el corazón. La cual, Orlando Fals Borda (Bassi, 2008) aprendió de la cultura anfibia ribereña, cerca de San Benito Abad (Sucre) en el Caribe colombiano, y que inspira la construcción de conocimiento y las posturas episte-metodológicas de mi trabajo.

Según Aníbal Quijano (2017), el racismo es la más perceptible manifestación de la colonialidad del poder y la raza un eficaz instrumento resultado de la dominación colonial moderna de Europa, que se produjo en la formación de América y el capitalismo a partir de los siglos XV y XVI. Para el autor, ubicarse como centro hegemónico le permitió a Europa Occidental imponer la idea de la raza, dominar la elaboración intelectual de dicha experiencia e instaurar la perspectiva eurocéntrica basada en la radical separación entre espíritu (alma, mente) y cuerpo de René Descartes. Esta, no en una copresencia de ambas dimensiones como en las civilizaciones más antiguas, sino de manera antagónica como punto de partida del pensamiento europeo dominante, aún vigente de manera hegemónica en la mayoría de las facultades y los departamentos universitarios de corte positivista.

Más aún, ¿en qué medida la limitada presencia afro e indígena en las universidades responde a “lo políticamente correcto” y no necesariamente a una convicción o consciencia de reparación, justicia social, epistémica e histórica o a la importancia de su vinculación como forma de reivindicación de los pueblos afrodescendientes e indígenas, históricamente excluidos? En condiciones

<sup>4</sup> Categoría con implicaciones político-culturales que llama a la consciencia como descendientes de africanes en el continente americano, y que se contraponen al lenguaje racista para designarnos a nosotres mismos (Gonzalez, 1988).

de vida deplorables, aun en la actualidad, cuando “la situación de pobreza de las comunidades afrodescendientes se agudiza, aunque muchas de ellas se encuentran en zonas vitales para el desarrollo de América Latina y el Caribe”, como afirma Rosa Campoalegre (2017, p. 30).

Según el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) (CEPAL/UNPFA, 2020), titulado *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión*, la dimensión étnico-racial es uno de los principales ejes de desigualdad social y exclusión en Latinoamérica y el Caribe; donde las condiciones de las personas afrodescendientes, incluida la educación, son agravadas por el racismo. De allí que la agenda de los movimientos afrodescendientes de América busca luchar contra el racismo y la invisibilidad epistemológica, a favor de la revaloración histórica y la participación política y social, entre otros, como se expresó en la *III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia* en Durban (Sudáfrica), en 2001, un hito valioso para dichas organizaciones.

Además de compartir orígenes, cultura e identidad, los afrodescendientes afrontan problemáticas sociales cuyas características centrales han sido la esclavización, la colonización, la discriminación y la exclusión. Al menos así lo admitió la III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, celebrada por las Naciones Unidas en Durban (Sudáfrica) durante 2001 ... Los más recientes estudios de la cepal, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (bid) y otras agencias multilaterales presentan un panorama desalentador de la afrodescendencia en América Latina, en cuanto a logros sociales y a la satisfacción de derechos económicos, sociales y culturales. Investigaciones específicas como las de Rangel (2006) y Antón y Minda (2008) demuestran con indicadores sociales que entre afrodescendientes y no afrodescendientes existen enormes brechas, que impiden que los primeros alcancen las Metas y los Objetivos del Milenio. (Antón & Del Popolo, 2009, p. 15)

En relación con la educación, la desigualdad social es manifiesta entre lo urbano y lo rural, las poblaciones afrodescendientes e indígenas y las que no lo son, en el ingreso al sistema de enseñanza, la permanencia y la conclusión, y el acceso al trabajo. Según los indicadores registrados por la CEPAL/UNPFA (2020), se mantienen las carencias y las desigualdades para las poblaciones afrodescendientes en relación con la garantía del derecho a la educación.

Los datos son mucho más alarmantes en el nivel terciario de la educación, es decir, el acceso y la culminación de las carreras universitarias o los cursos del nivel superior. Allí, se hace evidente la brecha de desigualdad entre las personas afrodescendientes y las no afrodescendientes en Latinoamérica y el Caribe. De los 12 países que analizó la CEPAL/UNPFA en el 2010, 8 registraron una amplia brecha étnico-racial que desfavorece a jóvenes afrodescendientes hasta en el doble en relación con los no afrodescendientes. En el caso de Colombia, para el 2005 la brecha es de 1,6 puntos porcentuales.

En relación con la culminación de la educación terciaria, la CEPAL/UNPFA registra tasas inferiores para los jóvenes afrodescendientes. En Colombia, la brecha étnico-racial para el 2018 es significativa, pues el porcentaje de jóvenes afrodescendientes que concluyen la educación

terciaria es del 10,5 % y el de los no afrodescendientes del 18,5 %. Estas cifras van en aumento en el caso de las mujeres afrodescendientes, cuya brecha casi duplica a los hombres y mujeres no afrodescendientes (CEPAL/UNPFA, 2020).

Campoalegre (2017) y la Asociación Red de Mujeres Afrolatinoamericanas Afrocaribeñas y de la Diáspora (ARMAAD, 2018) afirman que han sido mínimos los avances y cambios en las condiciones de vida de los pueblos afrodescendientes en América, en particular para las mujeres afrodescendientes, a pocos meses de finalizar el Decenio Internacional de los pueblos afrodescendientes (2015-2024) promulgado por la Organización de Naciones Unidas (ONU).

A 173 años de la Ley 2 de 1851 (21 de mayo) sobre la libertad de esclavos/para la abolición de la esclavitud en Colombia, el racismo sigue estando presente en nuestras universidades, como lo señala el estudio sobre racismo cotidiano en la universidad colombiana de Oscar Quintero Ramírez (2014). De acuerdo con este autor, el racismo y las discriminaciones se expresan de manera sutil o a través del uso de eufemismos según la vivencia de estudiantes racializados, en universidades de Bogotá, al reproducir la supuesta inferioridad y subordinación de los estudiantes negros, a pesar de los principios de universalidad y meritocracia del *ethos* universitario.

En este sentido, también la investigación realizada en la Universidad de Pasto (Nariño-Colombia), *Percepciones y estereotipos de estudiantes universitarios hacia compañeros afrocolombianos e indígenas*, indica la presencia de estereotipos negativos de estudiantes sobre la comunidad afrocolombiana, en términos de la percepción de su bajo desempeño académico y su personalidad extrovertida (Ojeda & González, 2012).

Por su parte, entre las iniciativas de visibilidad de las comunidades afrodescendientes y sus aportes a la construcción del Estado-Nación, el informe *Buenas Prácticas en Políticas Públicas Afrodescendientes* (Rivero & Díaz, 2020), dedicado a Colombia, Costa Rica, Brasil y Uruguay identifica en Colombia la experiencia de la Gerencia de Afrodescendientes de la Gobernación de Antioquia, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos de la Secretaría de Educación de Bogotá y el capítulo étnico de la Comisión de la Verdad, Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (Presidencia de la República de Colombia, 2017).

En la primera experiencia, el informe resalta la participación de las organizaciones afrodescendientes en la Asamblea Departamental, lo cual dio lugar a la temática en la Gobernación de Antioquia desde 1996. En el ámbito de la etnoeducación, el Decreto 1122/1998 por el cual se expiden normas para crear la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país (Presidencia de la República, 1998), para difundir la enseñanza de la historia y la cultura afrocolombiana. En la tercera experiencia, la Comisión a partir de “la condición racializada de la violencia en Colombia” se propone “construir una versión de la verdad sobre el conflicto, desde la experiencia de las comunidades negras” (Rivero & Díaz, 2020, p. 67).

En materia de educación, el Artículo 68 de la Constitución Política de Colombia de 1991 se refiere al derecho de los grupos étnicos a recibir una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. La Ley 115/1994 por la cual se expide la ley general de educación (Congreso de la República de Colombia, 1994) contempla la etnoeducación y el Decreto 804/1995 reglamenta la etnoeducación de las comunidades afrocolombianas (Presidencia de la República, 1995). El Decreto 3323/2005 por el cual se reglamenta el proceso de selección mediante concurso para etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente, se determinan criterios para su aplicación (Presidencia de la República de Colombia, 2005). También, la creación del órgano consultivo de la Comisión Pedagógica Nacional (CPN), que dialoga con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) sobre los temas de las comunidades negras<sup>5</sup>.

La política pública sobre etnoeducación en Colombia alberga un debate crítico por parte de las comunidades afrocolombianas, los movimientos sociales afrodescendientes, educadoras y educadores. Ante otros modelos como el de educación afrocentrada, educación bilingüe, educación indígena o educación propia, el Estado colombiano se decantó por el de etnoeducación, el cual no ha estado exento de dificultades, como la limitación de la lucha social y construcción histórica de resistencia o las propias experiencias de educación comunitarias (Calvo & García, 2013) afrodescendientes e indígenas. Esta política, que acogió el MEN, centralizó y reguló como principios para su control las propuestas de dichos grupos.

Creó una matriz en la cual los grupos con estatus étnico (indígenas y afrodescendientes) fueron segregándose (auto-segregándose en algunos casos) del sistema público nacional de educación ofrecido al resto de la población, con lo cual se podría mencionar que la política etnoeducativa no recoge fielmente los ideales de Nación, ciudadanía, pluralismo y participación contenidos en la Constitución de 1991; limitando además el concepto de diversidad cultural a la dimensión étnica. Este tipo de enfoque le dio peso al estatus étnico minoritario como único factor de diversidad cultural en el país, afectando, a su vez, todo el sistema público de educación, al rechazar el derecho del resto de la población a otro tipo de diversidades que también deberían contemplarse en la educación. (Calvo & García, 2013, p. 348)

En relación con las acciones afirmativas como medidas institucionales ante la discriminación, en este caso racial, Segato (2017) señala la división entre la defensa y la crítica según los proyectos políticos o ideológicos socialistas y distributivos, neoliberales, reparadores y de valoración de la nación plural. Vale la pena señalar el interesante estudio de Bismark Andrade y Cesar Andrade (2011) sobre acciones afirmativas en las políticas de 32 universidades públicas colombianas, las cuales incluyen la acción positiva, la discriminación inversa, la discriminación positiva, la diferenciación positiva o las medidas de regulación como términos que, en el caso de nuestro país, buscan “remediar en parte las carencias que han sufrido los grupos minoritarios en Colombia a través de la historia” (B. Andrade & C. Andrade, 2011, p. 132), en particular los afrocolombianos e indígenas. Los autores concluyen que el 43,75%, de las 32 universidades públicas, cuenta con acciones afirmativas, las cuales se centran en la asignación de cupos especiales para beneficiar a los estudiantes afrocolombianos e indígenas. El otro porcentaje correspondiente de universidades

<sup>5</sup> Valga mencionar que, con la llegada del gobierno progresista de Gustavo Petro y Francia Márquez, el Ministerio de Cultura de Colombia se llama Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes.

no cuenta con dichas medidas. 12 universidades dirigen acciones afirmativas por igual a estudiantes afrodescendientes e indígenas. 4 universidades ofrecen el beneficio solo para estudiantes indígenas y 2 solo para estudiantes afrocolombianos.

La investigación sobre la experiencia de la Universidad del Magdalena, ubicada en la costa Caribe, señala que la exoneración y los subsidios buscan subsanar las limitaciones económicas de las personas en situación de vulnerabilidad para acceder a la universidad. En este grupo, se incluyen los estudiantes afrocolombianos, también indígenas, jóvenes en condición de desplazamiento forzado, mujeres cabeza de familia y bachilleres de colegios públicos (Mercado et al, 2014).

Por su parte, Anny Ocoró (2017) identifica que en la Universidad del Valle (Cali-Colombia, una de las ciudades con mayor población afrodescendiente del país y concentración de población negra urbana), pese a que las mujeres, más que los hombres, demandan el acceso y logran permanecer, y finalizar su graduación en diferentes programas, el número de mujeres afrodescendientes admitidas es inferior que el de los hombres.

Por ejemplo, para el período 2011-2016, del total de personas inscritas el 16,1 % de mujeres fueron admitidas, ante el 21,5 % de hombres. Desde una perspectiva interseccional, en el caso de las mujeres afrodescendientes, estamos delante de múltiples violencias racistas, de género y clase. Al respecto, la investigación de Elizabeth Castillo y Ocoró (2019) sobre el racismo en las universidades latinoamericanas, específicamente en el caso de las de Argentina y Colombia, nos habla sobre las “trayectorias [que] involucran experiencias de distintas violencias vinculadas a temas de género y activismo feminista” (p. 257) de cuatro mujeres afrodescendientes en la formación profesoral.

Aquellos estudios nos permiten concluir que, en el ámbito de la educación superior en Colombia, las acciones afirmativas no se configuran en una política pública. Esto deja un margen para reflexionar sobre el alcance real de la legislación lograda en el país con la normatividad antes mencionada. En particular, respecto al reconocimiento de la diversidad pluriétnica y multicultural de la Nación (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 7) y la voluntad política de quienes administran la universidad pública. Queda pendiente revisar el estado en el que se encuentran las acciones afirmativas para comunidades afrocolombianas en las universidades privadas.

Además de problematizar el cumplimiento de la normatividad nacional e internacional para las comunidades afrodescendientes, también surge el interrogante por el compromiso con la transformación de sus condiciones de vida, que históricamente las sitúa en desigualdad social respecto a las no afrodescendientes. Si no se garantiza su acceso a la universidad, ¿no significa que a esta le cuesta hablar del color de la piel, que en ella opera el silenciamiento de la raza y que el Estado

y la sociedad están dejando a su suerte dicha transformación, pese al incesante llamado de los movimientos sociales afrocolombianos al compromiso del Estado, de la universidad y los intelectuales?

Según Jorge Enrique García-Rincón (2020), en el texto titulado *Educación y resistencia: la creación de un campo epistémico por la intelectualidad afrocolombiana*, desde principios del siglo XX, el movimiento social afrocolombiano y los intelectuales negros independientes, con Delia Zapata Olivella, Manuel Zapata Olivella, Diego Luis Córdoba, Rogerio Velásquez, entre otros, han reflexionado desde los territorios sobre la educación propia en las comunidades afrodescendientes, al aportar a la gestión intelectual y confrontar el proyecto educativo estatal. García-Rincón afirma que “es posible constatar la emergencia de un pensamiento-pedagógico en perspectiva del pueblo negro en distintos lugares del país” (p. 20).

El Primer Encuentro Nacional de la Población Negra Colombiana (1975) y el Primer Congreso de la Cultura Negra en las Américas (1977), así como otros espacios organizativos afrocolombianos contra el racismo y por la defensa de la cultura, los derechos étnico-raciales, la formación, el reconocimiento de la historia y la cultura africana y afrodiaspórica, han sido significativos para el Movimiento Social Afrocolombiano, Negro, Raizal y Palenquero como referentes del proceso organizativo, emancipativo, político y cultural de las comunidades afrocolombianas, y esenciales en la reivindicación de derechos y visibilidad en el ámbito educativo (Wabgou et al., 2012).

También, las prácticas y los procesos de transmisión de saberes y sabidurías ancestrales de las plantas medicinales, la cocina ancestral, los rituales fúnebres, los cantos y bailes, los tambores, la siembra y la cosecha, el arroyo que cura, el olor de la tierra y del tabaco, todo esto que circula en las comunidades, desde los territorios afrodescendientes de manera continuada y desde otras pedagogías, mantienen vivos los conocimientos de los pueblos afrodiaspóricos en Colombia. Como lo identificamos con las comunidades en Montes de María (Sucre-Bolívar) durante la investigación sobre los saberes/prácticas de cura (Parra-Valencia, 2022, 2023a, 2023b). Desde estas iniciativas sociales, las comunidades afrodescendientes trabajan en la educación afrocentrada y promueven la cultura afrodescendiente y afrodiaspórica en América Latina desde una educación descentrada de Europa.

A la fuerza de la movilización desde los territorios y a sus voces de reivindicación, se deben los avances en materia de legislación y de adhesión de los gobiernos latinoamericanos a la normativa internacional contra el racismo; lo cual se reconoce por la demanda de los movimientos afrodescendientes (CEPAL/UNPFA, 2020).

En esta dirección, y ante las expresiones del racismo institucional<sup>6</sup>, estructural y epistemológico en el contexto educativo, el presente texto se une, con convicción y compromiso, a la necesidad de articulación de la universidad con las afroepistemologías (García, 2018) y las sabidurías indígenas presentes en los territorios de Colombia y América Latina.

## Saberes *otros* desde abajo y desde adentro de la afrodiáspora

A partir del acercamiento y el compromiso continuo con las comunidades ancestrales afroindígenas y la movilización campesina en sus territorios, se hace urgente revisar cómo investigamos. Esta problematización me condujo, desde una perspectiva crítica, a interrogantes epistemo-metodológicos, a transitar hacia otros modos de construcción de conocimiento. Siguiendo a María Lugones (2018), a formas alternativas de la producción moderna de conocimiento hegemónica en la formación universitaria centradas en aquellas venidas desde abajo y en una “fertilización mutua” al otorgar “igual valor y peso” (p. 80) a los conocimientos venidos desde dentro de la comunidad y de la academia. Para dialogar e integrar diferentes epistemes y cosmopercepciones afrodiáspóricas, indígenas y campesinas más cercanas a las prácticas y saberes de las comunidades.

Entiendo la cosmopercepción en el sentido de la investigadora nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí (1997), según la cual, la concepción de mundo relaciona todos los sentidos sin jeraquizarlos, como en la cultura *yoruba*, entre otras, a diferencia de la cosmovisión de occidente que privilegia la visión. Esta noción nos ubica en otros modos de pensamiento descolonial, desde una perspectiva crítica que interroga las lógicas y las relaciones de dominación coloniales que continúan vigentes sobre los subalternizados, oprimidos y silenciados, en quienes Rivera-Cusicanqui (2010) identifica y reconoce prácticas descolonizadoras.

En esta perspectiva descolonial, y desde la investigación psicosocial, me acerco a las comunidades afrocolombianas del Caribe colombiano, ubicadas en el territorio de Montes de María (Sucre y Bolívar); al Consejo Comunitario de Comunidades Negras Eladio Ariza de San Cristóbal (San Jacinto-Bolívar) y a los sabedores de San Basilio de Palenque (Mahates-Bolívar), co-partícipes de las investigaciones sobre saberes/prácticas de cura afroindígenas, grupalidad curadora (Parra-Valencia, 2022, 2023a, 2023b), psicología y descolonialidad (Parra-Valencia et al., 2022), emprendidas desde la academia universitaria en los últimos diez años.

<sup>6</sup> Segato (2015) habla de “racismo institucional” cuando el mundo racializado se naturaliza en los sistemas de autoridad, visto en la desigualdad, incluso detrás de las instituciones consideradas democráticas.

Estas búsquedas por caminos, perspectivas y saberes *otros* para una psicología *otra*, me condujeron hacia las filosofías y sabidurías africanas. En este contexto, se encausaron y cobraron un valioso significado las prácticas afrodiaspóricas a las que me acerco desde marcos de interpretación que recuperan y reconocen las afroepistemologías y sabidurías afrodiaspóricas. El afrovenezolano Jesús García (2018) introduce la noción afroepistemología para dar cuenta del bagaje y la riqueza de los conocimientos africanos y afrodescendientes.

Según Molefi Kete Asante (2016), se hizo necesario que las naciones africanas se vieran a sí mismos en su propia historia, al margen de la europea; lo que significó retornar a las civilizaciones clásicas de la África antigua, para reconocer el papel de los africanos en la historia mundial. El autor señala que las invasiones y conquistas, por siglos, de las supuestas culturas superiores árabe y europea sobre los pueblos africanos, dominaron las doctrinas religiosas africanas e impusieron una ideología de inferioridad de la negritud; el traslado físico de África para las Américas, y la esclavización, que condujeron por siglos al desplazamiento intelectual, filosófico y cultural; sumado a la hegemonía europea de ideas y valores, complejizaron la tarea de reconocer la agencia africana.

En esta colosal tarea de reescribir la historia de África y de las culturas africanas, el trabajo de Cheikh Anta Diop (2014) ha sido vertebral. El autor senegalés, en su libro *A origem africana da civilização. Mito ou realidade*, señala que ninguna de las invasiones blancas de Egipto, cultura de origen negro y creada por negras y negros, trajo una nueva contribución al desarrollo o progreso en matemáticas, astronomía, física, química, medicina, filosofía, artes, organización política, dado que la civilización egipcia contaba con estos elementos desde otrora; por el contrario, aquellos se desintegraron en el contacto con los extranjeros. Diop (2014) afirma que el pueblo negro fue el primero en la creación técnica y en “inventar matemática, astronomía, el calendario, ciencias en general, artes, religión, agricultura, organización social, medicina, escrita, técnica, arquitectura” (p. 470).

Por su parte, Manuel Zapata Olivella (2011) en *El árbol brujo de la libertad. África en Colombia*, en una magistral narración histórico-mítica, se propone la búsqueda del pasado ancestral africano y su aporte a la humanidad y a la civilización; para ello describe las culturas africanas de los reinos civilizados en el inicio del comercio esclavo de millones de antepasadas y antepasados desde finales del siglo XV. El escritor afrocolombiano señala el florecimiento de Timbuctú (capital de Songhai – hoy Mali -) a orillas del río Níger, en 1492 al inicio de la colonización europea en las Américas. También, la presencia y la actividad de la universidad y la biblioteca para quienes estudiaban las matemáticas, la filosofía, la historia, la geografía y la literatura, en las cuales participaban sabias y sabios de Egipto, Arabia y España.

Siglos antes, durante el tercer milenio a. C., se configuró la civilización africana del Valle de Egipto en la ribera del Nilo, donde nació la llamada cultura nilótica en el periodo neolítico. Esta se conformó en el intercambio con varias etnias bantú, hamitas, semitas, taisenses, dadarienses y etíopes. Zapata (2011) explica los intercambios comerciales con Mesopotamia, las islas del mar Egeo, los pueblos del Mar Rojo, Mediterráneos, Etiopía, las edificaciones de pirámides, las técnicas de siembra, el pastoreo, la pintura, la cerámica y la artesanía, los cultos religiosos, la construcción de embarcaciones, el procesamiento de oro y cobre, entre otros; que dan cuenta de los múltiples saberes presentes en el antiguo Egipto o Kemet.

La superproducción agrícola en el antiguo Egipto generó una numerosa clase de nobles, sacerdotes, filósofos, militares, artistas, arquitectos, albañiles, médicos, matemáticos y artesanos, provenientes de muchos pueblos africanos, entre ellos de las ciudades de Kush, Meroe y Napata. (p. 51)

Procedentes de estos territorios, civilizaciones y naciones africanas, y muchas otras, fueron llevados a Abya Yala, en la lengua del pueblo *kuna* (Porto-Gonçalves, 2009), en calidad de prisioneras/os/es en palabras de Zapata (2011), millones de africanas y africanos, cuyas sabidurías, habilidades y conocimientos fueron despreciados y silenciados de manera violenta por la colonización europea.

Adilbênia Machado (2014) recuerda a Théophile Obenga, defensor del panafricanismo y autor de *Egipto, Grecia y la Escuela de Alejandría*, quien demostró la influencia del pensamiento egipcio africano en los pensadores griegos: Tales de Mileto, Platón, Pitágoras, Demócrito, Aristóteles, etc. Muchas de estas personas de ciencia se formaron con los sacerdotes de Egipto; la filosofía griega le debe mucho al Egipto antiguo africano. Eugenio Nkogo (2001) confirma la tesis del Egipto de la negritud como la cuna de la humanidad, de los primeros sistemas filosóficos y religiosos del mundo, y de los grandes filósofos clásicos griegos: “Fueron los griegos, los primeros europeos, quienes en la antigüedad descubrieron a África, vía Egipto, como cuna de la sabiduría” (p. 36). Sin duda, el gran legado de la África negra al saber universal.

Las mujeres africanas también hacen parte del acervo científico, cultural e intelectual del continente africano, como es el caso de Hipácia de Alejandría (norte de Egipto), quien nació cerca del año 355 a. C. Por entonces, Alejandría era el mayor polo de intercambio cultural y comercial entre África, Europa y Asia, lugar de debates filosóficos y sede, desde 306 a. C., de la más importante biblioteca y museo de la antigüedad, donde funcionó la primera universidad del mundo (Ströher, 2015). Hipácia es reconocida como uno de los genios de la matemática antigua, primera astrónoma y gran matemática de la que se tenga noticia. Además de sus conocimientos en astronomía, geometría y filosofía, contaba con una amplia educación en arte, ciencia, literatura, medicina, física, música, oratoria y sistemas religiosos conocidos por entonces.

Ella estudió en la Academia Neoplatónica de Atenas y fue profesora en Alejandría, lugar en el que ocupó el cargo que tuvo Plotino. Estableció las bases de la teoría heliocéntrica, más tarde formulada por Nicolás Copérnico. Marga Ströher (2015), en su texto *Hipácia: A filósofa negra de Alexandria*, señala que en aquel contexto patriarcal, dominado por el Imperio Romano por Constantino y la religión cristiana, la filósofa negra “pensó por su propia cuenta y fue formadora de pensamiento” (p. 25). Sin duda, se trata de una experiencia de vida que en la perspectiva descolonial confronta no solo al patriarcalismo, sino también al sexismo y al racismo en medio de los cuales y, a pesar de las múltiples opresiones de su época, la filósofa negra logró generar conocimientos y desenvolverse en el ámbito académico, en el principal centro universitario del momento.

Como señaló Diop (2014), ante la magnitud de las referencias es difícil negar los aportes de las culturas africanas a la humanidad, así como la de sus afrodescendencias.

También, ha sido fundamental y afortunado el encuentro con los feminismos negros para reivindicar y posicionar la experiencia de las mujeres negras en la construcción de conocimiento y generación de teoría (Collins, 2018). Dichas corrientes, cuyos aportes se remontan a antecedentes del siglo XIX, están inspiradas en las resistencias y luchas libertarias de las mujeres negras esclavizadas en Estados Unidos, como Harriet Tubman, y en la red clandestina del denominado “tren subterráneo” para la liberación de personas esclavizadas. En Sojourner Truth en 1851, al interrogar la concepción burguesa de la feminidad desde su experiencia como mujer negra, trabajadora, madre y exesclavizada a partir de la pregunta “¿acaso no soy una mujer?”, la cual más tarde, en los 80, bell hooks retoma para analizar el sexismo y el racismo en mujeres negras y en el feminismo de clase media, alta y blanca (Viveros, 2019).

Por supuesto, los valiosos aportes del análisis de la opresión de género, raza y clase del *black feminism*, en la década del 70, “como teoría social crítica que permite pensar dos temas de infortunada y persistente actualidad: las violencias y el racismo ... que da cuenta del pensamiento y del movimiento feminista africano-americano” (Viveros, 2019, p. 10). En dicho movimiento, es central mencionar los aportes del *Combahee River Collective* (Hull et al., 1982) al reivindicar como político y cultural lo personal, así como también el punto de vista y el conocimiento centrado en la experiencia de las mujeres negras en los análisis interseccionales (Collins, 2018).

Los saberes *otros*, que la universidad moderna/colonial y racista silenció, nos permiten comprender la vida y el mundo bajo otras perspectivas, tan necesarias en estos tiempos de incertidumbre en los que las respuestas científicas, desde una sola orilla, han quedado confrontadas y limitadas. Es tiempo de que entre a esta institución paquidérmica el debate sobre la raza y el racismo con contundencia, así como estudiantes, profesoras, profesores y directivas de la diver-

sidad pluriétnica y multicultural de nuestro país y, con ellas/ellos/elles las cosmogonías, filosofías y sabidurías africanas, las culturas afrodescendientes, palenqueras, raizales, indígenas, rom, LGBT, los saberes, los sabores y cosmopercepciones *otras*.

## Palabreo final para unir cabeza y corazón

En sí, es una acción afirmativa la investigación que se interesa por las temáticas africanas y afrodescendientes, aquella que se compromete con las causas, la visibilidad y la búsqueda de transformación de las condiciones de vida de las comunidades afrodiaspóricas. Los estudios afrodescendientes permiten integrar las afroepistemologías a los repertorios de saberes y conocimientos. No solo como un compromiso con el reconocimiento de los aportes a la humanidad (que vienen desde el antiguo Egipto negro) y a la construcción de la ciencia de manera amplia, cuya participación se le negó desde la colonización europea y el modelo racional moderno/colonial; sino también, como expresión de reivindicación y reparación histórica por la invisibilización, la esclavización y la colonialidad del poder-saber-ser-género, y ante diferentes mecanismos del saber colonial al que fueron sometidas las sabidurías africanas e indígenas como la judicialización, el distanciamiento y la expropiación epistémica (Castro-Gómez, 2010), la apropiación (Nieto, 2008), el desarraigo de la sabiduría (Césaire, 2006), la alienación (Fanon, 2009), la recolonización (Rivera-Cusicanqui, 2010) y el silenciamiento epistémico (Parra-Valencia, 2022, 2023a).

Es necesario comprender la raza desde una perspectiva descolonial y, siguiendo a Campoalegre (2017), como resultado de las relaciones de poder y no como un hecho natural a partir de resistencias y propuestas contrahegemónicas que rompan con el sistema de dominación y de la colonialidad del poder-saber-ser-género.

Promover en la academia, con los estudiantes y profesores, formas de conocimiento diversas y cercanas a sus *sentipensares*, a sus propias experiencias y biografías de sus vivencias de discriminación y racismo, y a las de sus abuelas/abuelos, es un reto. El desafío es tanto para reconocer la experiencia como fuente de conocimiento, siguiendo los feminismos negros (Collins, 2018); como articular saberes afrodiaspóricos, indígenas y campesinos para integrar otras formas de conocimiento, nuevos modos de construcción de la ciencia, no solo aquella basada en el modelo empirista, cartesiano, sino también una ciencia que incorpore el saber ancestral, afroindígena y que afirme los conocimientos de los pueblos ancestrales. Al tiempo que una otras formas de conocimiento racionales, pero también sensibles, creativas, artísticas, espirituales, religiosas y diversas cosmopercepciones.

Cualquier política de acción afirmativa para las comunidades afrodescendientes e indígenas no se debería limitar a los subsidios económicos, que son valiosos; sino también, articular las afroepistemologías y saberes indígenas a la universidad, que los haga visibles y les permita estar en los centros académicos. Siguiendo la invitación de Ángela Mena-Lozano (et al., 2020), para integrar metodologías desde pensamientos distintos y epistemes diversas que aportan a las formas de conocer y construir conocimiento y ciencia, lo cual implica episte-metodologías que sigan principios ancestrales inspirados en el palabreo, la *jíbibiríúai*<sup>7</sup>, las oralituras, la *tonga*, la *minga*, el círculo de palabra, la *roda de conversa*, las cuales nos acercan a las sabidurías ancestrales y a las cosmopercepciones.

Estoy agradecida por las transiciones, giros y movimientos de la investigación psicosocial en el acercamiento a las comunidades afrodescendientes en Montes de María, porque desde la investigación me permitieron el acercamiento a mi propia experiencia y vivencia de mis raíces ancestrales afroindígenas. La escritura del texto aparece como oportunidad para reflexionar sobre una experiencia en torno al acercamiento a las comunidades afrodescendientes e indígenas desde la investigación y la docencia universitaria continuada en Colombia.

La universidad como espacio para sentipensar no reproduce el modelo epistémico moderno/colonial (Castro-Gómez, 2010) centrado en la razón, ni excluye otras formas de entender y conocer que involucran las emociones, la afectividad, los diferentes sentidos y maneras de construir conocimiento, como aquellas a las que también nos invitan las cosmopercepciones en sus posibilidades de percibir el mundo. O la propuesta de Arturo Escobar (2014) que nos inspira a sentipensar, desde el corazón y la mente, con el territorio, las culturas, los conocimientos y ontologías de los pueblos, y que aplica a la universidad antirracista y plural ante los conocimientos descontextualizados.

También, una universidad en sintonía con el co-razonar del que habla la Red de Artistas, Comunicadores Comunitarios y Antropólog@s de Chiapas (2010). “Desnudarse, abrir el corazón y trabajar desde la co-razón” (p. 256) como el camino para seguir la raíz y el caminar propios. El corazonar que descentra la hegemonía de la razón, ante la colonialidad, para corazonar las epistemologías hegemónicas de Occidente como acto descolonizador, reconociendo el sentido político insurgente, que propone Patricio Guerrero (2010), para “dar a la razón afectividad” (p. 41), “corazonar la ciencia”, un reto, un lugar de enunciación para significar, “que abra perspectivas para la construcción de un diferente horizonte civilizatorio y de existencia otro, que más que de epistemologías necesita de sabiduría” (p. 44).

<sup>7</sup> Mameadero, o lugar del palabreo en la cultura Murui-muina o Uitoto (entre Colombia, Brasil y Perú)

Y, finalmente, traer a la universidad ya no solo la razón, sino también y, sobre todo, el sentipensar. Más aún, una universidad capaz de integrar el sentipensar y el cosmopercebir de las comunidades negras. La propuesta, entonces, para una universidad sentipensante, cosmoperceptiva y descolonizadora es, en últimas, no solo un desafío, sino también nuestro compromiso con la historia misma: unir cabeza y corazón.

Agradezco a las comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas de Montes de María y del Cauca, por permitirme el acercamiento a mis raíces ancestrales afroindígenas.

---

## Conflicto de intereses

---

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

---

## Referencias

---

- Andrade Córdoba, B. & Andrade Córdoba, C. (2011). Acciones afirmativas. Políticas internas de las universidades públicas en Colombia para permitir el ingreso de los estudiantes afrocolombianos y de los estudiantes indígenas en sus programas de educación superior en el Estado Social de Derecho. *Inciso*, 13(1), 123-133. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/inciso/article/view/149/224>
- Antón, J., & Del Popolo, F. (2009). Visibilidad estadística de la población afrodescendiente: aspectos conceptuales y metodológicos. En J. Antón, Bello, F. Del Popolo, M. Paixão y M. Rangel, *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos. Serie Población y Desarrollo*, (pp. 13-38). Comisión Económica Para América Latina y el Caribe; Naciones Unidas.
- Asante, M. (2016). Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico Ocidental: Introdução a uma ideia. *Ensaios Filosóficos*, XIV, 6-18. [http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02\\_ASANTE\\_Ensaios\\_Filosoficos\\_Volume\\_XIV.pdf](http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02_ASANTE_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIV.pdf)

- Asociación Red de Mujeres Afrolatinoamericanas Afrocaribeñas y de la Diáspora, A. (10-14 de octubre de 2018). *Foro Internacional a cuatro años del Decenio: Alcances y desafíos del Observatorio de la Plataforma Política de las mujeres afrodescendientes* [Foro], Cali, Colombia.
- Barriteau, V. (2011). Aportaciones del feminismo negro al pensamiento feminista: una perspectiva caribeña. *Boletín Ecos*, (14), 1-17. [https://www.fuhem.es/wp-content/uploads/2019/10/Aportaciones-del-feminismo-negro\\_V.E.-BARRITEAU.pdf](https://www.fuhem.es/wp-content/uploads/2019/10/Aportaciones-del-feminismo-negro_V.E.-BARRITEAU.pdf)
- Bassi, R. (8 de diciembre 2008). La cumbia no es posible sin el río. Conversación con Orlando Fals Borda. *El Herald*.
- Campoalegre, R. (2017). Más allá del Decenio Internacional de los pueblos afrodescendientes. En R. Campoalegre y K. Bidaseca (Coords.), *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (pp. 27-42). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. [https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16590/1/Mas\\_alla\\_del\\_decenio.pdf](https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16590/1/Mas_alla_del_decenio.pdf)
- Carvalho, J. J. (2018). Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. En J. Bernadino-Costa, N. Maldonado-Torres y R. Grosfoguel (Eds.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 89-120). Auténtica.
- Castillo, E., & Ocoró, A. (2019). Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana. *Nómadas*, (51), 257-265. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a15>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Siglo del Hombre.
- Castro-Gómez, S. (2010). *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Comisión Económica Para América Latina y el Caribe, & Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/1a94f5e8-aed0-44ed-bcc7-8802eb56f87c/content>
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Ediciones Akal.

- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial 41.214 de 8 de febrero de 1994. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de la República de Colombia. (1851). *Ley 2 de 1851. Sobre libertad de esclavos*. 21 de mayo de 1851. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=30044809>
- Diop, C. (2014). *A origem africana da civilização. Mito ou realidade* (M. Cook, Trad.).
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf\\_460.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf)
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal.
- García-Rincón, J. (2020). Educación y resistencia: la creación de un campo epistémico por la intelectualidad afrocolombiana. *Revista CS*, (30), 17-45. <https://doi.org/10.18046/recs.i30.3843>
- García, J. (2018). Afroepistemología y pedagogía cimarrona. En R. Campoalegre (Ed.), *Afrodescendencias: voces en resistencia* (pp. 59-70). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Goldman, M. (2017). Contradiscursos afroindígenas sobre mistura, sincretismo e mestiçagem. Estudos etnográficos. *Revista de Antropologia Da UFSCar*, 9(2), 11-28. <https://doi.org/10.52426/rau.v9i2.195>
- Gonzalez, L. (1988). A categoria politico-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, (92/93), 69-82. <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31-58. <https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. Ediciones Abya-Yala.
- Hull, G., Bell, P. & Smith, B. (1982). *All the women are white, all the blacks are men, but some of us are brave. Black women's studies*. The Feminism Press.

- Lugones, M. (2018). Hacia metodologías de la decolonialidad. En X. Leyva, ochitl, J. Alonso, A. Hernández, A. Escobar y A. Köhler (et al, Coords.). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (Tomo 3, pp. 75-92). Clacso.
- Machado, A. (2014). Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. # *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, 3(1), 1-20. <https://doi.org/10.35819/tear.v3.n1.a1854>
- Mena-Lozano, A., Cardona López, M., Ortega Roldán, E., Salazar Saraza, Y., González Patiño, E. Y., Morales Mosquera, M. E., Tascón Tascón, M. Y., Canacuan Aguilar, A., Berrío Moncada, M., Cuchillo Jacanamijoy, S., Mesa Mejía, J., Valencia, G., Rendón, L., Yagarí, L., Roca, S., Forbes, H., Gallego, Á., Rivas, K., Mosquera, L. F., Mosquera, D., Contreras Sandoval, L. T., Ortega, E., Salazar, Y., Morales, M., ... Rodríguez Piedrahita, J. G. (2020). *Diálogo de saberes. Hacia una política de investigación de la diversidad epistémica en la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia.
- Mercado, A., Amador, A. & Cabana, J. (2014). Políticas de acceso de la población vulnerable a la educación superior, una visión desde la experiencia de la Universidad del Magdalena. *Revista Clío América*, 8(15), 8-21.
- Nieto, M. (2008). *Orden natural y social: ciencia y política en el semanario del Nuevo Reyno de Granada*. Ediciones Uniandes.
- Nkogo, E. (2001). *Síntesis sistemática de la filosofía africana*. Ediciones Carena.
- Ocoró, A. (2018). Educación Superior y afrodescendientes. Un análisis de los cupos especiales en la Universidad del Valle. *La Manzana de la Discordia*, 12(2), 79-92. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v12i2.6229>
- Ojeda, D. & González, P. (2012). Percepciones y estereotipos de estudiantes universitarios hacia compañeros afrocolombianos e indígenas. *Revista CES. Psicología*, (5). 101-118. <https://bbibliograficas.ucc.edu.co:2149/latinamericaiberian/docview/1346922165/fulltextPDF/83A0848290614F1CPQ/7?accountid=44394>
- Parra-Valencia, L. (2023a). *El pensamiento bonito desde Montes de María. Inspiraciones epistemológicas para el estudio transdisciplinar de la grupalidad curadora*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://ediciones.ucc.edu.co/index.php/ucc/catalog/book/311>

- Parra-Valencia, L. (2023b). *Grupalidad curadora: Prácticas cotidianas, comunitarias y descoloniales*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://ediciones.ucc.edu.co/index.php/ucc/catalog/book/312>
- Parra-Valencia, L. (2022). Grupalidad curadora: descolonialidad en prácticas cotidianas campesinas-afroindígenas. *Athenea Digital*, 22(3), e2992. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2992>
- Parra-Valencia, L., Fernandes, S., & Galindo, D. (2022). *Psicología y descolonialidad: Saberes para curar en palenques y quilombos (Colombia-Brasil)*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Presidencia de la República de Colombia. (1998). *Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial N.º 43.325 del 23 de junio de 1998. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1498>
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). *Decreto Ley 588 de 2017. Por el cual se organiza la comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición*. Diario Oficial N.º 50.197 de 5 de abril de 2017. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=80633>
- Presidencia de la República. (1998). *Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial N.º 43.325 de 23 de junio de 1998. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1498>
- Presidencia de la República de Colombia. (1995) *Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Diario Oficial N.º 41.853 de 18 de mayo de 1995. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1169166>
- Presidencia de la República de Colombia. (2005). *Decreto 3323 de 2005. Por el cual se reglamenta el proceso de selección mediante concurso para etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente, se determinan criterios para su aplicación y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial N.º 46.039 de 21 de septiembre de 2005. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1524380>

- Quijano, A. (2017). ¡Qué tal raza! En R. Campoalegre y K. Bidaseca, *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (pp. 17-26). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Quintero, O. (2014). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes *negros* en Bogotá. *Revista Universitas Humanística*, (77), 71-94. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/5946/6448>
- Red de Artistas, Comunicadores Comunitarios y Antropólogo@s de Chiapas. (2010). Sjalél kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. [https://radiozapatista.org/wp-content/uploads/2019/10/Sjalél-Kibeltik-Tsotsil-2019\\_ligero.pdf](https://radiozapatista.org/wp-content/uploads/2019/10/Sjalél-Kibeltik-Tsotsil-2019_ligero.pdf)
- Rivera-Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rivero, M., & Díaz, L. (2020). *Informe Buenas prácticas en políticas públicas afrodescendientes (2004-2019)*. Secretaría General Iberoamericana. <https://www.segib.org/wp-content/uploads/Informe-BPAs-AAFF-ok.pdf>
- Santos, J. (2008). Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. En J. Macedo (Org.). *Desvendando a história da África* (pp. 181-194). Editora da UFRGS.
- Segato, R. (2015). *Los cauces profundos de la raza latinoamericana. En La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Prometeo.
- Segato, R. (2017). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En R. Campoalegre y K. Bidaseca. *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (pp. 43-64). Comisión Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Ströher, M. (2015). Hipácia: A filósofa negra de. *Coisas Do Gênero: Revista de Estudos Feministas Em Teologia e Religião*, 1(1), 21-29. <http://periodicos.est.edu.br/index.php/genero>
- Viveros, M. (2019). *Black feminism: teoría crítica, violencias y racismo*. Universidad Nacional de Colombia.
- Wabgou, M., Arocha, J., Salgado, A., & Carabalí, J. (2012). *Movimiento Social Afrocolombiano, Negro, Raizal y Palenquero: el largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.

Zapata Olivella, M. (2010). *Changó, el gran putas*. Biblioteca de Literatura Afrocolombiana; Ministerio de Cultura de Colombia. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll7/id/2/>

Zapata Olivella, M. (2011). *El árbol brujo de la libertad. África en Colombia*. Universidad del Valle; Universidad de Cartagena.