

04

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.21448>



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253  
ISSN en línea: 2422-278X



DOSSIER  
Artículo de investigación

# Racismo Epistémico y Universidad: Desafíos Epistemológicos para un Programa en Estudios Afrocolombianos y Afrolatinoamericanos

---

Epistemic Racism and the University: Epistemological Challenges for a Program  
in Afro-Colombian and Afro-Latino-American Studies

Maricel Mena López<sup>1</sup>  
Colombia



**Para citar:** Mena-López, M. (2023). Racismo Epistémico y Universidad: Desafíos Epistemológicos para un Programa en Estudios Afrocolombianos y Afrolatinoamericanos. *Revista Ciudad Paz-ando*, 16(2), 43-54. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.21448>

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Religión por la Universidad Metodista de Sao Paulo. Docente de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: [maricelmena@usat.edu.co](mailto:maricelmena@usat.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5958-0570>

## RESUMEN

Este artículo investigativo de corte documental problematiza la creciente oleada de racismos y clasismos sacados a luz durante y después de la pandemia en la región cuyo efecto se percibe en el incremento de movimientos a escala mundial que luchan contra racismos estructurales y sistémicos. Partiendo de un breve estado de la cuestión sobre el racismo epistémico en la universidad colombiana y latinoamericana, la autora se pregunta por el aporte que un programa de estudios afrocolombianos y afrolatinoamericanos podría ofrecer en la superación de los racismos epistémicos y estructurales que permean la academia colombiana y latinoamericana. Dado que el componente religioso y espiritual resulta fundamental para las comunidades afro-diaspóricas del continente, el estudio acude a la herencia filosófica y cosmogónica del antiguo Egipto faraónico y de la mitología de la tradición yoruba en diálogo con el mujerismo africana con la finalidad de encontrar allí otras mediaciones filosófico-pedagógicas más armónicas y relacionales. Introduce entonces la epistemología afrocentrada como una apuesta política de resistencia al colonialismo académico etnocéntrico que ha imperado en nuestros recintos académicos latinoamericanos.

**Palabras clave:** racismo, epistemicidio, educación, saberes otros.

## ABSTRACT

This article problematizes the growing wave of racism and classism brought to light during and after the pandemic in Latin America, the effect of which is perceived in the increase in the number of movements on a global scale that fight against structural and systemic racism. Starting with the question of epistemic racism in the Colombian and Latin American university, the author considers the contributions that a program in Afro-Colombian and Afro-Latin American studies could offer in overcoming epistemic and structural racism that permeates Colombian and Latin American academia. The study then turns to religious and spiritual traditions which are fundamental to the Afro-diasporic communities on the continent, the philosophical and cosmogonic heritage of ancient Pharaonic Egypt and the mythology of the Yoruba tradition in dialogue with African womanism, in order to find there other, more harmonious and relational, philosophical-pedagogical mediations. It introduces Afro-centered epistemology as a political force for resistance against the ethnocentric academic colonialism that has prevailed in our Latin American academic sphere/field.

**Keywords:** racism, epistemicide, education, another knowledge.

## Introducción

Actualmente, tanto a nivel latinoamericano como global, se está observando un refloreamiento de posturas racistas y clasistas que la crisis de la pandemia sacó a la luz. Estas posturas, quizá presentes a lo largo de nuestra historia en este continente, se han vuelto más evidentes en el panorama actual. En Estados Unidos, el asesinato de George Floyd<sup>1</sup> desencadenó varios movimientos de protesta.<sup>2</sup> En Brasil, la política de odio e intolerancia promovida por Jair Bonsonaro ha recrudecido el odio hacia las tradiciones religiosas ancestrales.<sup>3</sup> En Colombia, los asesinatos de líderes y lideresas sociales de etnia negra son un claro ejemplo de esta problemática<sup>4</sup> (ADN, 2023). A esto se suma los problemas de salud, pobreza y feminicidios que han visibilizado la cara predominantemente negra de estas problemáticas socio-estructurales y raciales con dimensiones globales.

Ante estas realidades, nos preguntamos por la responsabilidad social de las instituciones educativas en la lucha contra los racismos históricos y estructurales. Aquí reside un problema fundamental: si es verdad que el liberalismo recomienda la libertad del Estado en algunos dominios, como por ejemplo lo educativo, ¿por qué se sigue insistiendo en una educación monocultural en la enseñanza gradual latinoamericana?

Se puede argumentar que uno de los principales motivos detrás de esta problemática es que vivimos en sociedades permeadas por un racismo estructural, cuyas bases se encuentran en los modelos educativos monoculturales. Estos modelos tienden a invisibilizar y negar los saberes provenientes de África y su diáspora, lo cual repercute también en las relaciones interpersonales dentro de los espacios educativos. Así lo revela la pesquisa financiada por el programa federal brasileño titulada "Observatorio de Educación Adelantada" (Telles, 2022), al referirse a la violencia escolar y a las prácticas que patologizan la diferencia sociocultural. En estos contextos, la naturalización de los insultos raciales forma parte de la vida cotidiana en las escuelas.

En este artículo, adoptamos el término 'racismo estructural' proveniente del movimiento Black Lives Matter. Este término surgió a raíz del estudio sobre la

violencia policial en las cárceles norteamericanas y rápidamente adquirió repercusión global.<sup>5</sup>

Ese Black Lives Matter global es un grito de denuncia contra prácticas institucionales y sociales planetarias que configuran lo que denominamos racismo estructural, y es por ello por lo que ha tenido eco no solo en Europa sino también en países de Abya Yala, Asia y África. En Nigeria, BLM evidenció que había que recordar que las vidas africanas importan debido a la deshumanización promovida por el estado poscolonial y en la Universidad de Oxford, en junio de 2020 EH, se produce la confluencia entre Black Lives Matter y el movimiento sudafricano Rhodes Must Fall (Rhodes debe caer). (Toasijé, 2021, p. 38)

Black Lives Matter hace visible cómo las poblaciones negras enfrentan todo un sistema de violencia, exclusión y falta de garantías para el cumplimiento de sus derechos.

Apela a la consideración de la importancia de la vida de las personas designadas como negras como elemento central de la lucha antirracista, lo cual supone un choque cognitivo para el imaginario construido desde el euroleuco-centrismo que propugna que es suficiente con decir "todas las vidas importan. (Toasijé, 2021, p. 44)

Toasijé resalta que existe una injusticia cognitiva fundamentada en la negación de conocimientos alternativos al conocimiento hegemónico dicho "científico", o como él lo denomina, el euroleuocentrismo. En este sentido, podría afirmarse que la ciencia moderna está fundamentada en la muerte de otros conocimientos a los que las epistemologías del sur llaman "epistemicidios".

La otra cara de este privilegio epistémico es la inferioridad epistémica. El privilegio epistémico y la inferioridad epistémica son dos caras de la misma moneda. La moneda se llama racismo/sexismo epistémico donde una cara se considera superior y la otra inferior. (Grosfoguel, 2022, p. 2)

La educación monocultural ha invisibilizado cualquier legado africano presente en las diversas áreas del conocimiento: en la filosofía, la historia, la sociología, la antropología, en las ciencias de la religión, entre otras. Esta invisibilización se percibe particularmente en el ámbito político y educativo que constituyen lo que se considera como Estado-nación. Así pues, persiste un

1 Jorge Floyd, un afrodescendiente de 46 años, fue asfixiado por un policía durante un arresto en el que el policía sometió a Floyd, poniendo su rodilla en su cuello mientras él se encontraba esposado y boca abajo en el suelo de Mineápolis, Minnesota, Estados Unidos.

2 Movimientos como Black lives Matter y George Floyd Justice in Policing Act.

3 El asesinato de la sacerdote del candomblé madre Bernadete en 19 de agosto del 2023 es un llamado de atención a los crímenes de odio que se perpetúan en el mundo por racismos e intolerancias religiosas.

4 Según datos oficiales en 2002 fueron asesinados 215 activistas y líderes sociales en Colombia.

5 Black Lives Matter fue gestado por tres jóvenes estadounidenses: Alicia Garza, Opal Tometi y Patrisse Cullors.

desconocimiento por parte de los profesores a cerca de las lenguas, saberes y conocimientos ancestrales de las comunidades negras e indígenas.

Con relación a lo anterior, las Epistemologías del Sur establecen que “no hay justicia social global sin justicia cognitiva global”; es decir, en el fondo de la injusticia social, en su sentido más amplio, hay un problema de injusticia cognitiva, es decir, destrucción de conocimientos alternativos; “sin lo cual el conocimiento hegemónico no llega a ser hegemónico; entonces la creación científica actual está basada en el epistemicidio ‘muerte de otros conocimientos’, que han de ser rescatados para poder mirar el mundo con otros ojos”, para no perpetuar la idea de que éstos conocimientos son de menor categoría, razón por la cual no merecen un lugar en la dicha “ciencia”. (Mena-López, 2023)

Albán (2010) argumenta que esto se debe fundamentalmente a que los programas educativos son racializados, al presentar la experiencia blanca dominante como el paradigma de identidad y conocimiento. La blanquitud (*whiteness*), por su parte, se entiende como una conciencia silenciada y casi incapaz de admitir su participación provocante en conflictos raciales (Gesser, 2001).

Entre los pioneros en la problematización de la identidad racial blanca, no podemos dejar fuera de consideración a Frantz Fanon, pensador afrocaribeño, quien con su publicación *Peau noire, masques blancs* (1952) defendió el argumento de la abolición de la raza. A este autor le preocupaba liberar a las personas blancas de su blanquitud y a las negras de su negritud, porque la identidad racial era un encarcelamiento que le impedía a las personas alcanzar y disfrutar de su condición humana. De manera similar, Fanon afirma que el racismo “ocupó un lugar central en el humanismo y se convirtió en un signo desde el cual hasta hoy se leen los cuerpos” (Fanon, 1952, p. 609). Por signo el autor entiende la unión indisoluble entre el significante y el significado. En este caso, el significante se refiere a la materialidad, es decir, lo anatómico, lo fenotípico de la persona negra o indígena; el significando, a su vez, es aquello con lo que se llena esta materialidad, es decir, el lugar donde ocupa este cuerpo –sujeto imaginario– en la conciencia colectiva históricamente hablando (Cardoso, 2010).

Antes de que surgieran las investigaciones sobre la blanquitud en América Latina y los *Critical Whiteness Studies* en Estados Unidos, Albert Memmi<sup>6</sup> fue el precursor del estudio de la relación entre el opresor y el oprimido en el contexto colonial africano (Memmi, 1989). Para adentrarse en estos estudios desde América Latina, es importante recordar el giro epistémico que Enrique Dussel le dio al discurso de la modernidad,

ubicándola temporal y espacialmente en la conquista y la colonización del “Nuevo Mundo” a partir del año 1492. Se gesta así el contexto en el que se inventa al negro y al indio como sujetos de raza, al mismo tiempo que se erige a Europa como el centro del mundo (Dussel, 1993)

El autor camerunés Achille Mbembe (2016) señala cómo la vigencia de la trata en tiempos presentes se reviste de un racismo desprovisto de raza, basándose en lo que Michel Foucault (1992) denomina “biopolítica” o “biopoder”. Foucault utiliza estos términos para describir el papel instrumental que juegan las instituciones en la reproducción de los patrones de control heredados desde la colonia: la escuela, el Estado-nación, la religión, los imperios, entre otros, hacen parte de esta institucionalidad. Todos ellos siguen siendo la madriguera del neocolonialismo o en términos de Aníbal Quijano (2020) el *locus* de la colonialidad.

La blanquitud genera conflictos raciales, pues establece concepciones ideológicas, prácticas sociales y una formación que se identifica con un orden “blanco” normativo y hegemónico. En consecuencia, la experiencia blanca puede ser observada y comprendida como una forma de amnesia social asociada a ciertos modos de subjetividad que, en contextos sociales particulares, son percibidas como normal (Echeverría, 2011). En contraposición, otros grupos raciales –negros, raizales, palenqueros, indígenas, mulatos, zambos, rom, etc.– experimentan caracterizaciones que buscan deshumanizarles en el contexto de *la humanidad androcéntrica, patriarcal, hetero-normativa y racializada*.

Si a lo largo de esta historia de Occidente la blanquitud ha representado una identidad y se ha tomado como punto de referencia para legitimar la superioridad de las personas blancas, privilegiando a una elite mayoritariamente blanca, ¿por qué se presenta el discurso identitario como exclusivo de los grupos minoritarios? ¿por qué cada pueblo tiende a investirse de una identidad única y privilegiada que lo hace sentirse pueblo elegido destinado a la prepotencia, sea porque la ejerce o porque aspira a ella? ¿por qué los grupos que se auto-denominan blancos no reflexionan sobre los privilegios otorgados por su identidad blanca?

Partiendo de este estado de la cuestión cabría la pregunta: ¿cuál es el aporte que un programa de estudios afrocolombianos y afrolatinoamericanos podría ofrecer en la superación del racismo epistémico y estructural que permea la academia colombiana y latinoamericana?

En este escrito, me propongo como desafío promover una discusión e intercambio sobre la construcción de epistemologías otras, en lo que respecta a un programa en pedagogía que integra las identidades étnicas y culturales. Divido el artículo en cuatro secciones: en la primera, se presenta un breve estado de la cuestión

6 Fue un escritor y ensayista franco-tuneciano.

sobre los estudios afrodiaspóricos en las universidades latinoamericanas; en seguida propongo beber de nuestra tradición filosófica ancestral egipcia, bajo el supuesto de que Egipto hace parte del continente africano y que ha habido un intento de desafricanización de Egipto por la ciencia, llamada universal, la cual ha sido forjada bajo el influjo del iluminismo de los siglos XVIII y XIX; en la tercera sección, titulada “De los epistemicidios históricos hacia una episteme afro-centrada”, planteo una crítica en lo concerniente a la producción y reproducción de saberes. Finalmente, en la última sección titulada “Pedir la bendición a nuestras ancestras, brujas, hechiceras, santeras, desde el mujerismo africana, a partir de un mito de la tradición yoruba”, ofrezco una construcción de saberes desde una epistemología afro-centrada.

### **Breve estado de la cuestión sobre el racismo sistémico en el sistema educativo colombiano y latinoamericano**

El racismo es un fenómeno global que se evidencia en casi todos los ámbitos de la vida, incluyendo los contextos educativos (Trucco & Inostroza, 2017). Así lo demuestran libros, artículos y tesis doctorales dedicadas a abordar este fenómeno particularmente en la educación básica y media (Soler, 2019). Las investigaciones evidencian que muchos libros de texto utilizados para la enseñanza de ciencias sociales aún perpetúan estereotipos sobre las personas negras, describiéndolas como esclavos ideales aptos para hacer trabajos pesados. En particular, muchas de estas imágenes sobre las poblaciones negras hacen parte de los currículos de asignaturas como historia, en la que, a pesar de haberse omitido este contenido hace algunos años, recientemente se ha reintegrado.

El libro *Las violencias en el espacio escolar* de Daniela Trucco y Pamela Inostroza (2017) pone al descubierto la segregación racial en América latina y el Caribe, explorando cómo se manifiestan la exclusión y la violencia hacia comunidades vulnerabilizadas en entornos educativos. Por su parte, María Isabel Mena (2011) llevó a cabo un estudio con docentes de instituciones educativas en Bogotá, el cual reveló que muchos de ellos son conscientes de los complejos prejuicios existentes hacia los estudiantes afro-descendientes. En consecuencia, propone la creación de un currículo anti-racista como medida para encarar las prácticas racistas en la universidad.

Paralelamente, el trabajo de Elizabeth Castillo y Anny Ocoró (2019) retoma los avances obtenidos en materia de racismo en universidades colombianas y argentinas a través del análisis de la trayectoria académica de cuatro mujeres negras. Concluyen que los temas étnicos y raciales prácticamente no se abordan en los entornos de formación universitaria.

Oscar Quintero (2013), de otro lado, desarrolló un trabajo doctoral sobre la discriminación en la educación universitaria en Colombia. En su estudio, sostiene la existencia de un racismo cotidiano que se hace evidente en la experiencia de muchos jóvenes universitarios. Estos expresan que el racismo se manifiesta con sutileza en la exclusión de grupos de trabajo y en el uso común de expresiones lingüísticas estereotipadas.

Sandra Castañeda (2004) ofrece un estudio sobre una genealogía del racismo en Colombia, en el cual presenta una retrospectiva sobre cómo, aunque diversas disciplinas académicas han abordado la discriminación y la segregación racial, ninguna de estas ha hecho el ejercicio de preguntarse por su origen, es decir, no se ha realizado una genealogía crítica que mueva las bases de los epistemicidios históricamente constituidos.

En este punto, es necesario mencionar que la segregación hacia la población negra se refleja también en la carencia de bibliografía afro en los estudios de las ciencias sociales y humanas. A esto se suma la escasez de datos estadísticos que permitan entender mejor la problemática. Asimismo, se observa una limitada contratación de docentes en espacios académicos, posiblemente debido a la falta de profesores afrodescendientes en el continente. Esta situación revela un problema sistémico y estructural, indicando ya sea una falta de interés en que ocupen estos roles, la insuficiencia de profesionales negros o un problema más profundo en el que las falencias de un sistema educativo monocultural son evidentes (Balanta, 2023).

Así pues, dado que las universidades y las facultades son las instituciones responsables por la formación de los/as maestros/as que operan en los diferentes grados de enseñanza en los países latinoamericanos, el conocimiento de nuestra diversidad cultural en el plano de los contenidos suministrados debe acoplarse a la diversidad de los educandos. Con la intención de suplir algunos olvidos, en los siguientes apartados queremos volver a nuestra tradición filosófica ancestral.

### **Beber de nuestra propia fuente**

África y su diáspora comparten un pasado común con la tradición judaica y cristiana. De esto estamos convencidos cuando observamos la historia de nuestros ancestros, sabios, sacerdotes, mal llamados ‘magos’, y descubrimos que estos forjaron una civilización milenaria (Jacq, 1984). Se suele hablar de los magos egipcios de manera peyorativa, pero cuando se estudia su etimología, nos damos cuenta que el término proviene del griego.

*magos*, que significa mago, y *magela*, que significa magia, y que no son sino permutaciones de los términos *mog*, *megh*, *magh*, que en Pehlve y en Zen, ambos idiomas del Antiguo Oriente, que significan “sacerdote”,

“sabio” y “excelente”. De ellos, y en un período anterior al de la Grecia histórica, surgió también el nombre caldeo de Maghdim, que equivale a “sabiduría suprema” o “filosofía sagrada” (Hope, 1984, p. 13).

Los antiguos sacerdotes y sacerdotisas egipcias fueron poseedores de una “filosofía sagrada”. De hecho, a lo largo del valle del río Nilo hasta el Mediterráneo, se desarrolló una civilización conocida como Kemet que quiere decir “la tierra negra” (Cervelló & Torras, 2018). Esta civilización perduró durante cuatro milenios, dejando tras de sí un extenso material filosófico y mitológico. La llamada civilización kemeticista introdujo importantes conceptos que fueron asimilados por la tradición hebraica y cristiana. Conceptos como los de: cosmología dualista, imagen de Dios y dignidad humana; derecho y justicia, salvación.

La cosmogonía dualista, “profundamente arraigada en la concepción egipcia de mundo y vida, perfección del cosmos, dialéctica entre fuerzas opuestas y complementarias” (Cervelló & Torras, 2018, p. 11). Esta dualidad se presenta en forma de deidades asociadas a conceptos: orden (Horus) y caos (Seth). El título Horus, que designa al faraón consustancial con el dios Halcón Horus, refleja la personificación de la encarnación humana de lo Divino. El faraón, cuya traducción literal es “casa grande” o “palacio real”, en tanto es un representante de Dios, es el encargado de velar por el equilibrio en las relaciones humanas y del cosmos. En este orden de ideas, “la convicción de la existencia de Dios hace que lo divino penetre todas las esferas de la vida” (Hornung, 1999, p. 231).

La dualidad es otro aspecto fundamental de la cosmovisión egipcia que deviene del sustrato panafriano, el faraón actuaba como síntesis de una conciliación entre opuestos. No solo el rey era divino, sino que la monarquía dual era parte del plan divino, y esto incluiría dos generaciones: el padre muerto (Osiris) y el hijo vivo en un eterno retorno – característica de la concepción mítica del tiempo- que insertaba los actos naturales de nacer y morir (Flammini, 2002, p. 4)

el monarca reinante era hijo e imagen de dios creador, casi todas las declaraciones egipcias sobre imagen de dios se refieren a él. (Marcos, 2012)

Las obligaciones de carácter moral se vinculaban con el término *ma'at* (Marcos, 2015) como concepto y como diosa. Como concepto *ma'at* “justicia y verdad”, como diosa representa el orden justo cósmico y la justicia social (Loro, 2017).

Dentro del complejo sistema religioso egipcio, encontramos el libro de los Misterios egipcios (Ramos, 1999), este es el primer tratado de salvación del que la humanidad tiene noticia. Las artes y las ciencias

posibilitaban al cuerpo la liberación del alma para alcanzar el nivel de mortal a dios (Hornung, 2000). En otras palabras, si el alma era liberada de sus ataduras carnales, podría capacitar al ser humano para llegar a ser como un dios, y alcanzar la santidad, en otras palabras, podría “ver a los dioses en vida, alcanzar una visión beata y obtener la comunión con los inmortales” (Vail, 2006, p. 24).

La teoría de la salvación egipcia entendía que el individuo debería ser entrenado para ser endiosado, mientras estuviera en la tierra y a la vez, para capacitarlo para la felicidad eterna. Esto se lograba a través del cultivo de las artes y las ciencias, por un lado, y viviendo una vida virtuosa, por el otro (James, 2001, 28).

Este era el ideal al que todo mortal debería aspirar. Convirtiéndose en el fundamento de los preceptos éticos. Ser endiosado significaba entonces vivir una vida en plenitud, en donde tanto el cuerpo como el alma buscaran llegar a su máxima integralidad. Esto le permitía vivir éticamente en función del otro. No se trata entonces de una simple negación del cuerpo y de la sexualidad tal como ha sido transmitido por el pensamiento griego. No era una exigencia el celibato, pero sí se consideraba sumamente importante la práctica de la verdad y la justicia, así como la capacidad de donarse en función de la comunidad.

El centro educativo de la cultura egipcia tenía tres clases de estudiantes: los mortales, las inteligencias y los creadores. Los mortales eran aquellos que aún no alcanzaban la visión interna, las inteligencias correspondían aquellos estudiantes que alcanzaban la visión interna y los creadores eran quienes adquirieron la verdadera conciencia espiritual (James, 2001). De acuerdo con Piulats (2006), estos niveles son equivalentes a la iniciación, el misterio y la iluminación.

Algunos de estos estudiantes eran admitidos para conocer los más grandes misterios, mediante el estudio de la filosofía esotérica (Vail, 2006, p. 25). Las disciplinas de naturaleza moral eran la gramática, la retórica y la lógica; mientras que las del espacio transcendental y numeración eran la aritmética y la geometría; y el conocimiento del destino del hombre era dado por la astronomía y la música, que era considerada fundamental para una vida armoniosa con Dios.

Para el Egipto faraónico era muy importante el buen morir. De allí que el libro de los muertos tuviera una gran preponderancia. El *Reu un pert em hru* o *Los capítulos sobre lo que ha de venir* contiene una serie de rituales mágicos útiles para el tránsito de la vida a la muerte. No obstante, la mayor parte del libro está compuesta de reflexiones sobre lo que ha de venir, es decir, sobre las pruebas que el alma debe enfrentar para alcanzar una vida mejor. En efecto, para llegar a dicha

meta, el alma debía pasar por el tribunal de la Maat, diosa del orden justo. En el capítulo 125 de este libro, se describe un juicio contra un hombre quien libremente confiesa a 42 jueces los 42 pecados cometidos por este (Barguet, 2000). Esto denota la importancia sobre la necesidad de preparación para la vida después de la muerte (Borrego, 2011)

La educación en el sistema de misterios egipcios era confidencial y sus iniciados no podían revelar los secretos que habían aprendido. Pasarían cinco mil años antes de que los egipcios dejaran entrar a los griegos en sus terrenos con el ánimo de ser educados. Primero a través de la invasión persa (525 a. C.) y segundo por la intervención de Alejandro Magno (333 a. C.), quien comandó la invasión a templos y bibliotecas. Así, Alejandría en cabeza de Aristóteles, se convirtió en uno de los centros de investigación más relevantes del mundo conocido. Con la muerte de Aristóteles (322 a. C.) los griegos en su tratado de ética, también tomaron prestado el principio ético "*summum bonum*" o "bien mayor o supremo", en donde se encontraban una serie de instrucciones sobre el levantamiento del alma del nivel mortal a dios hasta alcanzar la salvación (Vail, 2006).

Entre todos los pueblos antiguos, los egipcios fueron reconocidos por ser versados en la ciencias ocultas de la naturaleza. Lewin indica que, a través de los egipcios, los griegos fueron iniciados en

los sagrados misterios por los sacerdotes de Tebas, Menfis y Hermópolis. Tales, Solón, Pitágoras y Platón viajaron de Grecia al delta del Nilo en la búsqueda del conocimiento. Al retornar a sus propios países, estos hombres iluminados reconocieron a los egipcios como a los más sabios de los mortales y a los templos egipcios como los repositorios de las más sublimes doctrinas concernientes a la historia de los Dioses y a la regeneración de los hombres (Lewin, s.f., párr. 6).

Solón estudió filosofía en Egipto teniendo como maestros a dos de los más versados sacerdotes egipcios Sonchis de Sais y Psenophis de Heliópolis. Por otra parte, cuando escuchamos la célebre frase "conócete a ti mismo", adjudicada a Sócrates, nos damos cuenta que esta frase se encuentra en inscripciones de los templos egipcios del misterio (Ramos, 1997). Del mismo modo, cuando analizamos las virtudes determinadas por Platón, nos damos cuenta ya en Egipto existían 10 virtudes, las cuales posiblemente influenciaron a Platón en su formulación de las cuatro virtudes cardinales: justicia, sabiduría, templanza y valor (Steiner, 1985). Los fundamentos sobre la doctrina de los átomos también fueron aprendidos de los egipcios, pues uno de los mayores atomistas Demócrito se educó en Egipto. Tales de Mileto confesó que su reputación

de sabio se lo debía a los sacerdotes egipcios e instó a Pitágoras a que se convirtiera en el más sabio y adivino de los hombres estudiando con los sacerdotes egipcios (Lewin, s.f.). A pesar de la influencia académica de Egipto, las escuelas egipcias fueron cerradas en el siglo IV a. C. por el decreto del emperador Teodosio, pero su clausura definitiva se da en el siglo VI d. C. bajo en gobierno de Justiniano, quien abolió los templos y las escuelas filosóficas egipcias (Mena-López, 2023).

Este breve recorrido tuvo como objetivo contar un pedazo de historia desde una perspectiva afrocentrada. Su interés es justamente contribuir a una justicia epistémica y cognitiva silenciada durante siglos de imposición monocultural. Contar la historia desde el "otro lado", posibilita tener una visión más completa de lo que hasta hoy hemos recibido, tan solo un fragmento de historia contada desde una única perspectiva eurocentrada.

### **Pedir la bendición a nuestras ancestras, brujas, hechiceras, santeras.**

Conviene iniciar esta sección con un mito de creación afro-brasileño. Tomo esta decisión justamente porque uno de los desafíos urgentes de la aproximación a nuestras raíces está el aprender también de nuestra rica mitología africana que es tan válida como la que encontramos en la tradición judaica y cristiana. Estos mitos no son nada más que una crónica de la realidad. Cuando los teólogos cristianos asumen la historia de la creación del Génesis como mitología, como parábola, alegoría, cuento, como una fábula, cuyo objetivo es enseñar una poderosa verdad, esto crea una brecha que impide que interpretemos también nuestros mitos como la creación maravillosa dentro de la tradición yoruba. De acuerdo con Rivera (1996), "esa sensibilidad ante lo real-maravilloso la tilda Carpentier (1994) de 'fe'- 'la sensación de lo maravilloso presupone una fe' (p. 2), la percepción de lo maravilloso en la realidad no reclama, por consiguiente, destrezas literarias fantásticas, sino, fe" (Rivera, 1996, p. 13). Así pues, a continuación se presenta este mito de creación:

Olodumaré hizo el mundo y repartió entre los orixás varios poderes, dando a cada uno un reino para cuidar.

A Exu le dio el poder de la comunicación y el poder de las encrucijadas.

Bará las llaves de todas las puertas

A Ogun el poder de forjar los utensilios para la agricultura y el dominio de todos los caminos.

A Oxossi el poder sobre la caza y la abundancia.

A Obaluae el poder de controlar las enfermedades de la piel.

Oxumare sería el arco iris, embellecería la tierra y comandaría la lluvia, trayendo la suerte a los agricultores.

Xango recibió el poder de la justicia y sobre los truenos.

Oyá reinaría sobre los muertos y tendría el poder de los rayos.

Ewá controlaría la subida de los muertos a oruun, y reinaría sobre los canterios.

Oxum sería la divinidad de la cabeza, de la fertilidad de las mujeres y de todas las riquezas materiales de la tierra, también tenía el poder de reinar sobre los sentimientos de amor y odio.

Yemanya. Olodumare le dio el destino de cuidar la casa de Oxalá, así como la crianza de los hijos y de las tareas domésticas.

Nana recibió la dádiva, por su edad avanzada, de ser la pura sabiduría de los más viejos, además de ser el final de todos los mortales; en las profundidades de la tierra, los cuerpos de los muertos serían recibidos.

Oxalá modelaría los mortales, pues Odudua ya había creado el mundo.

Todo el proceso de la creación terminó con el poder de Oxaguia que inventó la cultura material. (Trapp, s.f.)

En este mito de creación de la tradición yoruba, Olodumaré, quien es la representación máxima del dios creador en la tierra, es el padre bondadoso de todos los orixás y de la humanidad. En su rol de creador, no solo se preocupó por crear y dejar al libre albedrío, sino que a cada una de sus criaturas les adjudicó un don y poder. Estos dones son dados por la intermediación de los orixás, un orixá hijo o hija, es la manifestación directa de Olodumaré. Adicionalmente a eso, a cada uno le adjudicó el cuidado de un reino desde una perspectiva holística en comunión con el cosmos (Ortiz & Gelbelt, s.f.).

A **Exu**, el mensajero encargado de tender un puente de comunicación entre lo humano y lo divino es el guardián de la comunicación y de los caminos. Se le conoce por ser travieso, fiel, justo y paciente. Ogún, a su vez, es la deidad del hierro y de todos los metales, también ejerce dominio sobre los caminos. Está presente en todos los minerales de allí que se considere el protector de los profesionales y artesanos que trabajan con el hierro.

A **Oxossi** le concede el poder de la caza y la abundancia, representa la agilidad y la sabiduría, es el protector del medio ambiente, promueve la conservación del hábitat, es decir, de la casa común. A **Obaluae**, el orixá que encarna el dolor y el sufrimiento, debido a una enfermedad de la piel que le dejó cicatrices en su cuerpo, obtuvo el poder de controlar las enfermedades de la piel. Es el orixá de la salud (Ortiz & Gelbelt, s.f.).

Oxumare es el orixá que vive en el cielo y en la tierra, se manifiesta a través del arco iris, simbolizado también por la serpiente como símbolo de renovación de la tierra, asegura la comunicación entre los ancestros

protectores y la comunidad. Es el señor de la lluvia y de la agricultura. Xango recibió el poder de la justicia y sobre los truenos. Este orixá que tiene también el poder sobre el fuego es el encargado de hacer justicia y castigar a aquellos que transgreden la ley (Ortiz & Gelbelt, s.f.).

Oyá, conocida en el candomblé como Yansá, "es la orisha guerrera y dueña de las centellas, propiciadora de los vientos fuertes y portera del cementerio. Es la diosa más guerrera de las orisha mujeres, muy relacionada con la muerte" (Ruiz, s.f., párr. 4). Ewá controlaría la subida de los muertos a orun, y reina de los vientos y las tempestades. Es la orixá de la belleza, de la transformación, del conocimiento y de la memoria. Oxum es la orixá de la cabeza, de la fertilidad de las mujeres y de todas las riquezas materiales de la tierra; también tiene el poder de reinar sobre los sentimientos de amor y odio. Naná es la orixá de la justicia y la sabiduría de los más viejos, Naná recibe los cadáveres por ser el portal de entrada para la vida y para la muerte. Naná es la orisha que confronta las figuras masculinas cuando estas transgreden los límites de su dominio (Ortiz & Gelbelt, s.f.).

Odudua representa una de las mayores espiritualidades de la tradición yoruba. Es el señor de los misterios, dueño de la oscuridad y las tinieblas. En él confluye la fusión del reino animal, vegetal y minera. Oxaguia es quien inventó la cultura material.

Esta concepción religiosa de los orixás y su influencia en la humanidad tiene una ética con principios morales propios. La "ética", sin embargo, en la religión africanista debe ser entendida diferente de la visión occidental de mundo. Por esto, se torna incomprensible frente a definiciones cerradas. Es una ética que parte de diferentes supuestos sobre qué es la vida y cómo se debe vivir. Los parámetros del bien y del mal están dados por la mitología y por los ancestros, los cuales regulan la forma en que se debe vivir y estar en este mundo. Cada orixá representa una danza, un movimiento, es un puente de reconexión con lo sagrado y una interconexión entre los humanos y la naturaleza.

Como los mitos no dicen qué pasa después de la muerte, conviene mencionar que en el Candomblé, el principio moral de más trascendencia es ser feliz en el presente, sea como sea, el hoy y el ahora son lo realmente importante, la realización profesional, el amor y la salud para bailar, comer y amar. El mundo está ahí para el ser humano y se debe aprovechar al máximo, con la ayuda de los orixás y ebós (ceremonia que se realiza para cambiar las energías negativas por positivas). En pocas palabras, la vida es una fiesta y se debe celebrar.

Aunque el cristianismo satanizó la religión de los orixás, pedir la bendición a nuestras ancestras, brujas, hechiceras, santeras significa recuperar nuestras

potencialidades y logros, sostenidos por los pilares del panafricanismo, la afrocentralidad y el matriarcado africana. Este último concepto de "africana" es acuñado por Hudson-Weems (2020) para referirse no a una cuestión de género sino a la pluralidad del ser africana, lo cual incluye a África y a su diáspora. El paradigma del mujerismo africana es el resultado de una investigación realizada por Hudson-Weems, quien analizó cómo las mujeres africanas se organizaban antes del periodo colonial. La autora identificó la presencia de una cultura matriarcal donde la figura de la madre era el centro vital de la organización de su pueblo en el ámbito social y espiritual (Scool, 2018).

El mujerismo africana, antes de ser una teoría, es una práctica de resistencia de las mujeres negras ante la violencia colonial. Es una recuperación del continente africano como nuestro epicentro de localización dado que no es posible continuar pensando nuestras políticas a partir del otro blanco. Hudson-Weems define el mujerismo africano como:

una ideología creada y diseñada para todas las mujeres afrodescendientes. Se basa en nuestra cultura y, por lo tanto, se centra necesariamente en las experiencias, luchas, necesidades y deseos únicos de las mujeres africanas. Además, señala que el objetivo principal de las mujeres africanas es crear sus propios criterios para evaluar sus realidades, tanto en el pensamiento como en la acción (2020, p. 4).

La práctica-teoría del mujerismo africana es un pensamiento matriarcal que reconoce la figura materna como lideresa social y espiritual para el mantenimiento de un espacio seguro, justo y saludable. La panafricanista Anin Urasse señala que

los principios del mujerismo africana con respecto a la maternidad y la manutención de los hijos no se tratan solo de gestar biológicamente a alguien. Estamos hablando, más bien, del ejercicio de la maternidad colectiva, como la comprensión de que un hijo es responsabilidad de toda la comunidad (2022, p. 303).

Conjuntamente, el matriarcado africano no está relacionado con la superioridad femenina, pues parte de una relación recíproca entre hombres y mujeres para que los principios de la antigua diosa Maat,<sup>7</sup> denominados maaticos, de orden, la justicia, el equilibrio y la verdad se hagan presente en la comunidad africana. Una relación desigual entre hombres y mujeres permite que toda comunidad y naturaleza vivan en desequilibrio y en injusticia (Mena-López, 2017).

El rescate de nuestra religión pasa por el trabajo de recuperación de los elementos que sostienen nuestra ancestralidad en comunión con los orixás, la música, el sonido, los gritos, las voces y los silencios. El pluralismo religioso es una terapia religiosa que posibilita devolver a las personas su cultura. Quizás en este trabajo de rescate haya una idea de una África idílica, como referente de un continente africano plural. Sin embargo, tenemos que rescatar a los diversos mundos de esa pluralidad africana. Tenemos que volver a los microrrelatos propios de una episteme africana que construye conocimiento desde sus experiencias vitales, desde la oralidad y no desde los grandes metarrelatos de la modernidad. Puede que esto nos ayude a superar una cierta arrogancia cientificista canonizada en una escritura políticamente correcta, a la que la mayoría subalternizada no tiene acceso.

### **Aporte de un programa de estudios afrocolombianos y afrolatinoamericanos a una educación antirracista y decolonial**

Pensar una epistemología que subyace a nuestro trabajo intelectual en un programa posgradual en Estudios Educativos Afrocolombianos y Afroamericanos nos obliga a indagar sobre los enunciados científicos y filosóficos; nos obliga a examinar el "aparato científico" de las ciencias en general, discutiendo sus teorías y principios. Nuestro punto de partida es la epistemología crítica (Wallerstein, 1996), ya que su objetivo esencial es cuestionar la responsabilidad social del dicho "cientificismo".

La ciencia social es una empresa del mundo moderno, sus raíces se encuentran en el intento, plenamente desarrollado desde el siglo XVI y que es parte inseparable de la construcción de nuestro mundo moderno, por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica. (Wallerstein, 1996, p. 4)

La epistemología crítica somete la práctica de los científicos a una reflexión que, a diferencia de una filosofía metafísica, toma las categorías de una praxis histórica, por lo que valida algunas preguntas como las siguientes: ¿Qué es ciencia? ¿qué es el conocimiento dicho científico? ¿qué es una verdad? ¿en qué condiciones hay verdad? ¿sobre qué límites podemos hablar de verdad científica? ¿cuáles son los desafíos éticos y políticos de la ciencia? ¿cuál es el papel de la experiencia en la investigación? ¿por qué hay un movimiento anti-ciencia hoy? ¿ciencia por qué? ¿ciencia para qué? ¿ciencia para quién?

Es interesante observar que la epistemología crítica nace dentro de los marcos referenciales occidentales modernos. En la medida en que las ciencias modernas

7 Maat es la diosa egipcia del orden

asumen proposiciones totalizadoras, los científicos comienzan a reaccionar y comienzan a realizar una “anti-ciencia”.<sup>8</sup> Así pues, proponer una epistemología crítica es, en opinión de Bachelard, “dar a la ciencia la filosofía que se merece” (1998, p. 22). Esta crítica de la ciencia como “religión-ciencia”, es decir, verdad revelada y enseñada dogmáticamente, sin ningún sentido crítico-epistemológico, es el núcleo de las proposiciones de la epistemología crítica, aquella que denuncia el mito de la ciencia pura y neutra, y del apoliticismo de la investigación científica. En este sentido, debe encarar los epistemicidios históricos en cuanto de la producción y reproducción de saberes.

La Epistemología crítica es una propuesta epistémica, que entiende la construcción del conocimiento como un proceso centrado en la recuperación de las perspectivas históricas planteadas por y desde los sujetos subalternos, por sus demandas en el presente, así como sus expectativas frente al futuro. Siempre en el marco de una disputa por la definición de su identidad, su colocación social y su práctica. (Gallegos & Rosales, 2012, p. 15).

Como presupuesto para salir del etnocentrismo cultural y abrirnos hacia una propuesta educativa afrocentrada (Asante, 2009) es importante llevar a cabo las siguientes acciones:

1. Descolonizar nuestras mentes y corazones. Puesto que la academia es la mayor heredera y transmisora de colonialismos históricos, se hace necesario desaprender para volver aprender desde otras lógicas menos depredadoras y más abrazadoras de la biodiversidad
2. Tomar conciencia de que la filosofía monocultural, blanca, occidental, fue construida bajo el robo epistémico de saberes africanos, por lo tanto esta filosofía es racializada.
3. Reconocer en las memorias ancestrales afro-latinoamericanas otros centros de saber, en los que podemos aprender otras maneras de ser, sentir y vivir en interconexión dialéctica entre los humanos y de estos con la naturaleza.
4. La canonización de la ciencia es la cara visible de modelos colonizadores y extractivistas, por lo que es necesario salir del antropocentrismo cultural y desarrollar nuevas bases antropológicas.

8 El pensamiento crítico latinoamericano está influenciado por los teóricos: Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Ernst Bloch, Fernand Braudel, Walter Benjamin, Alfred Schütz, George Gurvitch, Michel Foucault, Cornelius Castoriadis, Pierre Bourdieu e Immanuel Wallerstein.

En este orden de ideas y en atención a la pregunta problema sobre los aportes de un programa en estudios afrocolombianos y afroamericanos para la superación de racismos estructurales, consideramos importante incluir la historia antigua como un componente curricular fundamental en el campo de los estudios pedagógicos afrocolombianos y latinoamericanos. Encontrar en la historia de África y su diáspora nuevas concepciones pedagógicas y filosóficas como la educación ubuntuísta, se torna relevante en un posgrado en estudios afro latinoamericanos.

También las etnodidácticas, entendidas como “procesos reconstructivos de contextualización pedagógica que hacen posible la enseñanza y el aprendizaje de un saber del que se puede hacer una reapropiación intercultural” (Solano Goenaga, 2008, p. 35), pueden ayudar en una reestructuración de la metodología pedagógica dentro de la categoría “Saberes otros”. Esto debido a que resaltan dos aspectos: el primero es el mejoramiento continuo y el segundo es la incursión de elementos propios de la educación ancestral, en la que encajan mitos, saberes, costumbres y jergas, formas de interacción comunitaria y ecoambiental, bien como estrategias de enseñanza aprendizaje oriunda de los territorios ancestrales.

### Consideraciones finales

Finalmente, a manera propositiva, para una adecuada inclusión de África y su diáspora en un programa de estudios afrocolombianos y afrolatinoamericanos deberíamos tener en cuenta los siguientes desafíos:

Al incluir los saberes y práctica de las afro-américas tener cuidado con el extractivismo intelectual canonizado en los llamados estudios culturales latinoamericanos, que no siempre devuelven la patente a los saberes adquiridos en las comunidades. Además, se deben emplear nuevos referenciales antropológicos para los estudios culturales, ya que usualmente se abordan los estudios culturales a partir de categorías universales. Esta base epistemológica esconde asimetrías de ser, poder y de saber, las cuales son inherentes a procesos socio-antropológicos dominantes.

Estoy convencida de que, para entender mejor el fenómeno socio-religioso en nuestro contexto, deberíamos desarrollar nuevas bases antropológicas, para la superación del etnocentrismo cultural. Estas bases podrían encontrarse en la antropología cultural que nos invita a construir conocimiento desde el cuerpo a partir de tres zonas: zona del pensamiento emotivo (ojos y corazón), zona del lenguaje auto-expresivo (boca y oídos), y zona de la acción (manos y pies). Esta base antropológica nos ayuda a superar los dualismos cuerpo/mente posibilitando sentipensar desde esa energía vital que algunos llaman *axé*, o fuero interno que nos invita a pensarnos más holísticamente.

Es importante poder integrar las interseccionalidades de raza/etnia, clase y género en los planes académicos, pues es bien sabido que, hasta hace poco tiempo, estos tópicos, estuvieron casi ausentes en la agenda de los programas y carreras universitarias. Asimismo, resulta fundamental reconocer las diversidades, puesto que, la tradición de los orixás entiende que cada ser merece respeto independientemente de su orientación sexual, es una comunidad abierta a todos, por eso, mujeres y homosexuales pueden ocupar altos cargos como Iyalorixá y Babalorixás.

Si somos tradiciones que se perpetuaron mediante la oralidad, deben integrarse las afro-didácticas oriundas de los territorios para la enseñanza de la pedagogía. Entre ellas: las arengas, leyendas, mitos, alabados, arrullos, poesías que emanan de los territorios como memorias de resistencia. Finalmente, deben proponerse nuevas formas en la elaboración de una tesis, salir de los metarrelatos e integrar los micro relatos que parten de la vida cotidiana. De esta manera, es posible contribuir a que se supere el método deductivo cartesiano y se abra espacio para una epistemología diferente que integre las formas de mundo de África y su diáspora.

## Referencias

- Albán-Achinte, A. (2010). Racialización, violencia epistémica, colonialidad lingüística y re-existencia en el proyecto moderno-colonial. En C. Mosquera Rosero, A. Laó Montes, & C. Rodríguez Garavito, *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras* (pp. 197-221) Universidad Nacional de Colombia.
- Asante, M. K. (2009). Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. En: E. Larkin (coord.), *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora* (pp. 93-110). Selo Negro.
- Bachelard, G. (1998). *Um Novo Espírito Científico*. Nova Cultural.
- Balanta-Castilla, N. (2023). *Los colores de la educación superior: aportes de la poética negra para una epistemología antirracista*. [Tesis doctoral]. Universidade Santo Tomás.
- Barguet, P. (2000). *Libro de los muertos de los antiguos egipcios. Introducción, traducción y comentario de Paul Barguet*. Ed. Desclée de Brouwer.
- Borrego, F. L. (2011). El libro de los muertos. *Historia y Vida*, 515, pp. 54-61.
- Cardoso, L. (2010). Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Niñez y Juventud*, 8(1).
- Carpentier, A. (1994). *El Reino de este Mundo*. Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Castañeda, S. (2004). Una genealogía del racismo en Colombia: continuidades y discontinuidades del siglo XIX al XX. En S. Castro-Gómez *Pensar el siglo XIX: cultura, biopolítica y modernidad en Colombia* (pp. 287-294). Biblioteca de América: Universidad de Pittsburgh.
- Castillo, E., Ocoró, A. (2019). Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana. *Nómadas*, 51, 257-265. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502019000200257&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502019000200257&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Cervelló, J., Torras, N. (2018). El valle del Nilo. La civilización faraónica. En: J. Cervelló Autuori, N. Torras-Benezet, J. M. Palet-Martínez y J. Nadal-Lorenzo *El mundo antiguo*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Dussel, E. (1993). Eurocentrism and Modernity (Introduction to the frankfurt Lectures). *Boundary*, 20(3), 65 -73. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/303341>
- Echeverría, B. (2011). *Modernidad y blanquitud*. Editora Era. ed. (Trad. Roland Corbizer e Mariza Pinto). Paz e Terra.
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Éditions du Seuil.
- Flammini, R. (2002). *El mundo de los egipcios a través de sus textos*. Ponencia presentada en las Jornadas: Diálogos entre literatura, estética y teología (octubre de 2002). Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/4060/1/el-mundo-de-los-egipcios.pdf>
- Foucault, F. (1992). *Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado*. La Piqueta.
- Grosfoguel, R. (2022). Los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI y las estructuras de conocimiento racistas/sexistas de la modernidad en la universidad occidental. *Revista Izquierdas*, 51, 1-20.
- Guesser, R. (2001). A experiência da branquitude diante dos problemas raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. En: Cavalheiro, D. (coord.) *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. Selo Negro.
- Hall, K. (2023, enero 24). Colombia registra un número récord de activistas asesinados en 2022. *ADN América*. Disponible en: <https://adnamerica.com/colombia/colombia-registra-un-numero-record-de-activistas-asesinados-en-2022>
- Hope, M. (1984). *Magia egipcia práctica*. Editorial EDAF.
- Hornung, E. (1999). *El Uno y los Múltiples. Concepciones egipcias de la divinidad*. Trotta.
- Hornung, E. (2000). *Introducción a la egiptología, estado, métodos, tareas*. Trotta, Madrid.
- Hudson-Weems, C. (2020). *Africana Womanism: Reclaiming ourselves*. Routledge.
- Jacq, C. (2008). *Los sabios del Antiguo Egipto. De Imhotep a Hermes Trimegisto. Faraones, sacerdotes, arquitectos y escribas que forjaron una civilización*. La Esfera de los Libros.
- James, J. G. M. (2001). *Legado, la filosofía griega es filosofía egipcia robada*. Falú. Foundation Press.

- Lewin, M. (s.f.). Enigmas y misterios del Antiguo Egipto. [Blog]. (consultado el 9 de octubre de 2023). Disponible en <http://tradicional.com.ar/et/enigmistegip.htm>
- Loro, A. (2017). *Maat. Orden cósmico y justicia social en el Antiguo Egipto*. Univeridad Oberta de Catalunya.
- Marcos, C. (2012). *Egipto faraónico. Cosmovisión y realeza*. Religión y Sociedad.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra. Ensayos sobre el racismo contemporáneo*. Nuevos emprendimientos editoriales S. L.
- Memmi, A. (1989). *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. 3ª
- Mena, M.I. (2011). El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la Afroeducación. *Pedagogía y Saberes*, 34, 105-114
- Mena-López, M. (2023). History, Memory, and Forgetting: Epistemological Challenges for Latin American Biblical-Theological Studies. En: N. Panotto & L. Martínez (eds.) *Decolonizing Liberation Theologies. Past, Present, and Future* (pp. 183-200). Palgrave Macmillan.
- Mena-López, M. (2023). Racismo epistémico desafíos para una educación teológica liberadora. *Revista Internacional de Concilium*, 403, 127-140.
- Ortiz, J.R. (s.f.) Los orixas; significados y simbologías. Disponible en: <https://significadodesimbolos.com/los-orixas-significados-y-simbologia/> (acceso 10 de octubre 2023).
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2). 342-386. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>
- Quintero, O. (2013). Racismo y discriminación en la universidad: lecturas cruzadas de las sociedades francesa y colombiana a partir de la experiencia vivida por estudiantes negros en París y Bogotá (Tesis doctoral) Université Rennes 2.
- Ramos, E. A. (1999). *Jámblico, Sobre los Misterios Egipcios*. Ed. Gredos
- Rivera, Luis. (1996). Mito, religiosidad e historia en Alejo Carpentier. Los ritmos sagrados de los pueblos afroamericanos. *Revista Vida y Pensamiento*, 26(1), 11-46.
- Ruiz, J. (s.f.) Apuntes sobre folklore africano. "las muerteras". [Blog]. (acceso 10 de octubre 2023). Disponible en: <https://yossersanterocubano.es.tl/Oya.htm>
- Scool, C. J. (2018). Matriarcado em África: Uma análise sobre o pensamento de Cheikh Anta Diop e Ifi Amadiume. *Bilros, Fortaleza*, 6(13), 174-189.
- Soler, C. (2019). ¡Mira, un negro! Elementos para pensar el racismo y la resistencia, *Serie Grupos*, 14, Colección Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Steiner F. (1985). *Historia: Zetschrift für Alte*.
- Telles Márques, F. (2022). A la flor de la piel: cuando una etnografía de la violencia escolar encuentra el racismo estructural brasileño. *Revista de estudos y experiencias em educação*, 21(46), 171-189.
- Telles Márques, F. "A la flor de la piel: cuando una etnografía de la violencia escolar encuentra el racismo estructural brasileño. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46), 171-189.
- Toasijé, A. (2022). *Blacks Lives Matter y el racismo estructural global*, p. 37-48. FUNDAC
- Trapp, D. (s.f.). Lendas dos Orixás e características bio-lipos dos seus filhos. (acceso 10 de octubre 2023). Disponible en: [https://www.academia.edu/36531938/Lendas\\_dos\\_Orixas](https://www.academia.edu/36531938/Lendas_dos_Orixas)
- Trucco, D., Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*, Santiago: Cepal/Unicef. Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf)
- Urasse, A. (2019). Uma introdução aos 18 princípios do Mulherismo Africana. En: *Panafricanistas, União dos Coletivos. Coleção Pensamento Preto: Epistemologias do Renascimento Africano* (pp. 302-315). Diáspora Africana: Editora Filhos da África.
- Vail, C. H. (2006). *Misterios Antiguos y la masonería moderna*. Barbera Editores.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM.



