

**Interacciones. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y
Comunicación**
ISSN 2796-9010
Núm. 5, año 2025, [pp. 1-12]

***Descarimba y saberes propios: presupuesto para un diálogo de saberes, reflexiones
desde una escuela “otra”***

Celorio Angulo, Wayner¹

Resumen

La educación propia afropacífica es una propuesta político-pedagógica impulsada por las comunidades afrodescendientes del litoral Pacífico colombiano, que busca fortalecer sus saberes, cosmovisiones y formas de vida. En este contexto, el diálogo de saberes es una herramienta fundamental para articular los conocimientos ancestrales con otros sistemas de conocimiento, sin perder la autonomía epistemológica ni la identidad cultural. Este artículo analiza cómo se da ese diálogo desde una perspectiva afrocentrada, territorial y comunitaria, en el marco de las luchas por el reconocimiento y la justicia educativa.

Palabras Clave: *descarimba, saberes propios, escuela “otra”, dialogo de saberes, Afropacífico*

***Descarimba and own knowledge: framework for a dialogue of knowledge, reflections from
an “other” school***

Abstract

¹Docente de la Secretaría de Educación Distrital de Buenaventura, profesional en Comercio Internacional por la Universidad Antonio Nariño, especialista en Administración de la Informática Educativa y magíster en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander. Doctor en Educación por la Universidad San Buenaventura Cali. Correo electrónico: wcelorio@hotmail.com.

Fecha de recepción: 29/08/2025. Fecha de aceptación: 26/11/2025

Afro-Pacific education is a political-pedagogical proposal driven by Afro-descendant communities on the Colombian Pacific coast, which seeks to strengthen their knowledge, cosmovisions and ways of life. In this context, the dialogue of knowledge is a fundamental tool for articulating ancestral knowledge with other systems of knowledge, without losing epistemological autonomy or cultural identity. This article analyzes how this dialogue takes place from an Afro-centered, territorial and community perspective, within the framework of fights for reconocimiento and educational justice.

Keywords: *descarimba, own knowledge, "other" school, dialogue of knowledge, afro-Pacific*

Descarimba e saberes próprios: fundamento para um diálogo de saberes, reflexões de uma escola “outra”

Resumo

A educação afro-pacífica é uma proposta político-pedagógica promovida por comunidades afrodescendentes da costa pacífica colombiana, que busca fortalecer seus conhecimentos, visões de mundo e modos de vida. Nesse contexto, o diálogo de saberes é uma ferramenta fundamental para articular saberes ancestrais com outros sistemas de conhecimento, sem perder a autonomia epistemológica ou a identidade cultural. Este artigo analisa como esse diálogo se dá a partir de uma perspectiva afrocentrada, territorial e comunitária, no marco das lutas por reconhecimento e justiça educacional.

Palavras-chave: *descarimba, saberes próprios, escola “outra”, diálogo de saberes, afro-pacífica*

Introducción

El presente escrito pretende explorar las narrativas discursivas en el plano político-educativo de las comunidades que conforman la región del Pacífico colombiano, en un campo epistémico desde la alteridad en función de la re-significación (Albán Achinte ,2009, 2010a), los proyectos de vida solidarios, el devenir histórico de las prácticas culturales imbricadas en las cosmovisiones, costumbres y tradiciones de los pueblos afrodispóricos en términos de otras epistemologías. Para ello se emplea la noción de *descarimba*, una perspectiva de pensamiento afrodispórico imbricada en los colectivos ubicados en dicha territorialidad.

Se plantea la emergencia de un escenario donde confluyan diferentes perspectivas, principalmente la articulación entre las reivindicaciones de lo local y lo global, que se

evidencian en los postulados críticos de una afroepisteme (García, 2011), que tensiona y genera rupturas con modelos y políticas públicas tanto en el campo educativo como en la implementación de otras formas de desarrollo y su imbricación en una raigambre sociopolítica expresada en lo contextual de la territorialidad y la permanencia de los saberes ancestrales. Así, la educación se convierte en un asunto público al reflexionar sobre ella y se construye colectivamente, lo que implica un replanteamiento en el ejercicio de “lo propio y lo contextual” (Ambrosi, 2018). Los saberes propios subyacen a las cosmovisiones como base de los relatos narrativos. Aquí también se aborda de manera crítica y detallada las tensiones entre el discurso oficial de la educación y las prácticas reales de implementación de los saberes propios, en relación con la etnoeducación afropacífica.

Los presupuestos girarán en torno a la interpretación y comprensión de los discursos emancipatorios de los sujetos y actores integrantes de este grupo étnico, así como las diferentes tensiones, rupturas y distanciamiento con la política educativa gubernamental al interior de las escuelas. En tanto se analizarán los presupuestos o acciones que coadyuven a la superación de la condición alienante, en términos de la racialización de dicho grupo humano, y su re-significación a través de la utilización de la metáfora *descarimba*, en la que se aborda la condición de identidad.

Contexto epistémico de la *descarimba*

La metáfora *descarimba* es utilizada como aproximación a un campo epistémico desde la alteridad, que procura la re-significación de los proyectos de vida solidarios y el devenir histórico de las prácticas culturales que están arraigadas a las cosmovisiones, costumbres y tradiciones de los pueblos del litoral Pacífico. Dicho de otra manera, es un acto político-pedagógico de re-significación epistemológica que desafía las lógicas hegemónicas impuestas desde la visión eurocéntrica.

Este concepto, derivado de las apuestas de descolonización (Fanón, 2009; Cesaire, 2006) o insumisión epistémica (García-Rincón, 2019), busca articular aspectos que validan la implementación de los saberes propios afrodiáspóricos como una apuesta política, que hace foco en la diversidad existente en el diálogo de saberes (de Sousa Santos, 2012), y posibilita la relación intercultural que escapa a las lógicas eurocéntricas. Intenta superar los reproductores de la problematización étnica en la escuela, dado que el sistema educativo colombiano, mediante el agenciamiento del proyecto nacional colombiano viciado de las lógicas

hegemónicas del modernismo capitalista, infunde el poder como mecanismo de exclusión y estereotipa otras formas y trayectorias de educación.

Así mismo, se busca establecer otra forma que tome distancia de la lógica moderna, y pueda considerarse “transmoderna” (Dussel, 1999). Para ello, es clave pensar no solo el capital como instrumento determinante de la sociedad; se hace necesaria la coexistencia y preservación de la naturaleza, incluyendo los factores bióticos y abióticos que la rodean. De esta manera, se generaría una ruptura con la falacia del eurocentrismo y el patriarcalismo clerical que ha dominado e implantado una sola forma ser, vivir y visionar el mundo.

Lo anterior se ve reflejado en las comunidades que habitan el litoral Pacífico colombiano, las cuales han entretejido en su devenir histórico un cúmulo de re-existencias que tensionan los postulados de la hegemonía elitista nacional. Muestra de ello puede encontrarse en el concepto “Ubuntu criollo”, trabajado por Lao Montes (2013), una noción de buen vivir que deviene del pensamiento situado y se inserta en los principios de la afroepistemología, donde confluyen la pertinencia y la contextualización de los proyectos colectivos de vida, el devenir histórico, las prácticas culturales y la autonomía.

Abismos epistémicos entre la educación propia afropacífica y la política nacional educativa

Históricamente, el proyecto educativo nacional colombiano ha desconocido a los distintos agentes que integran la diversidad étnica y cultural del país. Pese a ello, los últimos 30 años se han movido en un plano retórico-discursivo, que se complejiza en el reconocimiento e integración de la diversidad en los territorios. Este recorrido evidencia una tensión estructural entre dos posturas antagónicas: por un lado, el discurso institucional que promueve un multiculturalismo incluyente; por el otro, una implementación normativa que carece de coherencia y que impide materializar una educación plural.

Así, podemos apreciar el carácter hegemónico del modelo educativo colombiano, que termina por deslegitimar otras visiones pedagógicas, al obstruir la noción misma de cultura como principio estructurante del proceso formativo. Esta hegemonía no solo invisibiliza, sino que también desdibuja las epistemologías propias de los pueblos originarios y afrodiásporicos, quienes han defendido modelos educativos basados en la autonomía, la memoria y el arraigo territorial.

Esta situación genera un vacío epistémico complejizado en el accionar de los agentes educativos, ya que se ven forzados a moverse entre dos imperativos incompatibles: por un lado,

la calidad, que está dada por parámetros técnicos estandarizados; en el otro extremo, la pertinencia, contextualizada por la territorialidad y los saberes propios. Las tensiones entre estos enfoques han producido rupturas en el tejido pedagógico, dado que las políticas del Ministerio de Educación Nacional tienden a reproducir un modelo civilizatorio, homogeneizador y centralista. En contraposición, las propuestas educativas afrodiásporas apuestan por una praxis emancipadora que reivindica la diversidad como principio fundacional del proceso educativo.

Se evidencia, entonces, una fractura estructural en la concepción de la educación en Colombia. A pesar de los avances normativos, como la implementación de la etnoeducación afrocolombiana y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, el trasfondo ideológico del sistema educativo permanece anclado en presupuestos *carimbáticos*, es decir, en estructuras epistémicas coloniales que operan como mecanismos de alienación y usurpación identitaria. Esta condición se manifiesta, por ejemplo, en la forma en que se subordina el saber propio a las lógicas del conocimiento científico occidental, naturalizándolo como el único saber válido o de mayor estatus, mientras se restringe la autonomía epistemológica de los pueblos étnicos.

En definitiva, el proyecto educativo nacional colombiano, en su pretensión de universalidad, ha dificultado la consolidación de un paradigma intercultural y descolonizador. Las políticas públicas, aunque en apariencia inclusivas, siguen operando bajo un marco epistémico que contradice los principios de reconocimiento, participación y autodeterminación cultural. Superar estos abismos implica no solo un giro normativo, sino una reconfiguración del sistema educativo, que parte del diálogo horizontal de saberes y la valorización efectiva de las pedagogías propias.

Pese a la idea estatal de hegemonizar la educación, surgen algunas experiencias educativas situadas ligadas a concepciones políticas de movimientos sociales que favorecen, en su praxis, la contextualización de lo propio y la construcción de otras identidades. A continuación, ampliamos un elemento que consideramos importante para la comprensión de otras formas de la existencia.

Saberes propios: un dialogo de saberes, una escuela “otra”

La postura epistémica que, a efectos de la *descarimba* nos interesa desarrollar, plantea una re-significación de los saberes comunitarios, una apuesta política emancipadora por la re-significación de los principales postulados de la cultura afrodiáspórica, priorizando aspectos imbricados en ella como la visión narrativa del diálogo de saberes.

Se propende a la visibilización de la otredad y su incorporación al aula, mediante un dialogo bidireccional de saberes: el endógeno (casa adentro) y el exógeno (casa afuera), en consonancia con el pensamiento de García-Rincón (2020). Este enfoque resume el discurso político de los pueblos afrodiáspóricos, que enfatiza el fortalecimiento de lo propio, mediante estos dos postulados. La noción de “casa adentro” intenta descifrar cómo se interiorizan en las comunidades los factores externos, “casa afuera” pretende aportar diálogo a la riqueza del acervo ancestral que se tiene. En otras palabras, el diálogo bidireccional de saberes busca re-significar la tradición propia al tiempo que valora la diferencia y el lugar de enunciación del otro.

Convertir en un espacio vivo un escenario hegemónico como la escuela es la premisa principal, lo que involucra de manera integral a sus diferentes actores: estudiantes, padres, madres y cuidadores, docentes, organizaciones comunitarias, sabedores, entre otros. Se busca que todos tengan voz para construir las bases de un contexto escolar incluyente, donde se genere un sentido de pertenencia que incluya una lectura crítica, reflexiva y transformadora del lugar y de su entorno vital. Se busca tener como presupuesto las concepciones del buen vivir y la emergencia de las voces silenciadas, que operan en una polifonía de voces que escapan a las lógicas eurocéntricas (Pérez Ruiz & Argueta Villamar, 2011). Se intenta evitar presupuestos como la negación o la invisibilización de la alteridad, entendida esta como pervivencia de la diferencia.

El diálogo de saberes propuesto se enmarca en la interrelación de distintos paradigmas. No procura el desplazamiento, distanciamiento o hibridación de sistemas paralelos, es decir como lo refieren las acepciones de multiculturalismo; al contrario, busca darle fuerza a la relación intercultural donde se posibilite la coexistencia de estos y su mutuo enriquecimiento. Un mundo donde quepan muchos mundos, una visión horizontal más allá de los límites de los pensamientos y la apertura al saber del otro.

Los principales ejes de dicha propuesta aportan una mirada crítica-propositiva a los planteamientos, problemas y situaciones del contexto. De este modo, se proyecta como un instrumento que posibilita superar la mera reproducción teórica del conocimiento y, al mismo tiempo, actúa como mediador entre las yuxtaposiciones del pensamiento local y el eurocentrismo, las espiritualidades africanas y las religiones occidentalocéntricas, el conocimiento empírico y el saber científico, así como entre el plano más retórico y la práctica contextual.

Así mismo, se puede apreciar cómo las perspectivas de los escenarios procuran desentrañar elementos contextuales que se pueden sintetizar en la noción “Casa adentro” de la siguiente manera:

... el concepto “Casa adentro” no solo lleva implícita una categoría territorial: se reconoce también, y quizás más profundamente, como un escenario de construcción de pensamiento propio que centra los debates acerca del deber ser de la educación en lo más íntimo, en lo que atañe a la ancestralidad, pero sobre todo en lo políticamente conveniente.

En otras palabras, la educación “casa adentro” es una noción de Descarimba, ya que se aleja de los discursos estandarizados promovidos por los gobiernos y asume la construcción de una propuesta educativa de acuerdo con parámetros relacionados con la visión autonómica de los pueblos. (García-Rincón, 2011, p. 118)

Ello muestra las intencionalidades y propósitos de unas trayectorias de educación que se dan en la apuesta por la cotidianidad, la autonomía, los procesos organizativos y la pervivencia con el entorno y la naturaleza que los rodea. De la misma manera, los mayores, sabedores y poseedores de un conocimiento ancestral se convierten en fundamentales para la construcción de dicha noción epistémica. En este compendio, se configuran un campo que subvierte el orden y las apuestas de la colonialidad y se procura indisciplinar el conocimiento y las formas de saberes hegemónicos.

Para ello, se hace un recorrido por el carácter político que ostenta la educación a través de procesos emancipatorios de concienciación crítica, capaz de generar impactos tanto en sujetos como en colectividades. Esto marca un distanciamiento de los fines rectores de la pedagogía tradicional eurocétrica, que se inscriben en darle sentido al quehacer educativo y donde confluyen procesos, enunciados, métodos y estándares, que pretenden intervenciones en el modelamiento de la persona humana; es decir, se crean estándares universales que devienen en prácticas homogeneizantes, donde la medida de lo humano es determinada por un sujeto abstracto y desterritorializado. La escuela, en consecuencia, transmite y reproduce saberes de forma vertical y modela a la persona según las normas y valores occidentales. En ella predomina una racionalidad instrumental que fragmenta el conocimiento. Estas concepciones teóricas desconocen los principios de pertinencia, congruencia, y comprensibilidad, presentes en las concepciones de los colectivos afropacíficos, así como sus formas propias de comprender, sentir y significar el mundo; proponen una relación pedagógica horizontal y dialógica, donde confluyen espiritualidades, corporalidades, experiencias y oralidades como

fuentes legítimas de conocimiento. Su propósito central es contribuir a la *descarimba*, esto es, a la recuperación identitaria, epistemológica y política de los pueblos afropacíficos.

Lo anterior es posible ya que, la cultura² transversaliza el campo educativo y no a la inversa, como se concibe en la actualidad. Dicho de otra manera, es necesario que la educación se construya a partir de los presupuestos culturales de los pueblos, y no que la cultura deba adaptarse a los modelos, normas o lógicas del proyecto educativo nacional. La perspectiva homogeneizante occidentalocéntrica de la escuela impone contenidos, valores y métodos, en consecuencia, las comunidades se adecuan a esos marcos. En cambio, decir que es la cultura la que agencia la educación es reconocer la centralidad del pensamiento colectivo, que se da a través de las diferentes prácticas, saberes, formas de vida, lenguajes, espiritualidades y territorialidades; de esta manera se podrían catalogar como el fundamento que organiza los procesos: qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. Dicho esto, el proceso de enseñanza-aprendizaje deja de ser un proceso de homogeneización para convertirse en una perspectiva política del patrimonio cultural de los pueblos, donde la coherencia escuela-comunidad se establece como un eje principal. Así, la trasmisión, conservación, reproducción y construcción de la enseñanza-aprendizaje es permeada por las costumbres y tradiciones de los diferentes grupos humanos.

Los procesos de formación y socialización en las mencionadas comunidades son endógenos, ostentan características culturales que trastocan elementos socioeconómicos, políticos y variantes dialectales propias que complejizan el currículo, la pedagogía y la didáctica. Esto propone retos a las actividades escolares en relación con la interiorización del acervo histórico/cultural/identitario de las costumbres y tradiciones.

La apuesta por una educación *descarimbada* implica una visión intercultural del asunto. Confluyen en este escenario el planteamiento dicotómico de lo propio y lo ajeno; en la visión de los pueblos afroecuatorianos se estaría hablando de la concepción “casa adentro, casa

² A efectos del presente escrito, se consideran como referentes los planteamientos de Kaluf (2005), quien define la cultura como “el conjunto de procesos, categorías y conocimientos a través de los cuales cada persona organiza la heterogeneidad del mundo en el que habita, dando sentido a su existencia” (p. 16). Desde esta perspectiva, se pueden entender los presupuestos culturales como un compendio de elementos dinámicos y flexibles que están en constante cambio y mutación, apelando a la pluriversidad como constitutivo de una diversidad donde todo tiene sentido, en especial, las regulaciones sociales y los intereses de los grupos humanos que integran dicha comunidad. Así también, se define cultura desde los presupuestos enunciados en la Ley 397 o Ley General de Cultura, como “... el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende más allá de las artes y las letras, los modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias” (Congreso de Colombia, 1997).

afuera” (Walsh & García, 2002), donde los aspectos más importantes de la comunidad son tenidos en cuenta en el proceso de relacionarse con los demás integrantes de la sociedad.

El accionar de la interculturalidad debe posibilitar el reconocimiento del otro a partir de la valoración de las formas autónomas en las que estas culturas se acercan al conocimiento, sus percepciones, la concepción de mundo y la pervivencia con el medio que los rodea. En este sentido, se debe establecer un diálogo igualitario de saberes, donde las diferentes epistemes se armonicen e interactúen, logrando una sana convivencia que se nutra del pensamiento mutuo. En todo caso, lo que se busca no es generar antagonismos, sino establecer un diálogo igualitario de saberes subvirtiendo el orden de la homogeneización o la subordinación de epistemologías y crear condiciones para una convivencia cognitiva que contribuya a reparar asimetrías históricas, fortalecer identidades y ampliar los marcos interpretativos de la escuela, lo que posibilita una educación pertinente, coherente y contextualizada (Albán Achinte, 2010b).

La acción pedagógica debe procurar una conversación permanente, además de una argumentación rigurosa con la comunidad, de tal manera que primen los conocimientos y saberes más pertinentes al contexto en que se desenvuelven y no simplemente la forma de acercarse al conocimiento dominante. Esta acción pedagógica debe facilitar que los presupuestos educativos descritos, pertenecientes a otros grupos humanos, se articulen en armonía con la cultura del estudiante.

Finalmente, la apuesta pedagógica se centra en unos saberes propios, que emanan del acervo histórico-cultural de la comunidad. Así se construyen conocimientos y valores, y se desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses, lo que les permite desempeñarse en forma adecuada en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos.

Reflexiones finales

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que la metáfora epistémico-política de la *descarimba* es una herramienta fundamental en pro de los procesos de re-significación identitaria, pedagógica y cultural. Este concepto se erige como una respuesta crítica a las lógicas coloniales que han configurado los discursos y prácticas educativas, y propone la apertura de un campo estratégico de resistencia donde los enclaves de pensamiento situado, las costumbres y tradiciones se proponen como ejes fundamentales de la educación.

La perspectiva de la *descarimba* es una apuesta por la emancipación epistémica, política y social, orientada a la recuperación del sentido colectivo de la vida e integrar el proceso de

enseñanza-aprendizaje con el territorio, la comunidad y la cotidianidad. Esta apuesta subvierte el orden dominante y delimita nuevos márgenes frente a la pedagogía eurocéntrica, e invita a repensar lo diverso y lo contextual no como un “adorno discursivo”, sino como un principio fundante de la formación humana. Partiendo de esta premisa, se desea aportar a la reflexión sobre la posibilidad de crear otras educaciones desde la apuesta por los saberes propios, el devenir histórico y las prácticas culturales situadas.

Pese a ello, se evidencia que existe un cúmulo de herramientas normativas en torno a la diversidad étnica. Sin embargo, la implementación práctica de la interculturalidad sigue siendo insuficiente, dado el objetivo colonizador, homogeneizante y eurocéntrico, que relega todo el acervo cultural y ancestral, así como los principios de solidaridad y dignidad colectiva.

Las comunidades afrodescendientes del Pacífico colombiano han implementado, a lo largo de siglos, formas propias de conocer, enseñar y cuidar la vida, ligadas al territorio, la espiritualidad y la resistencia cultural. Frente a un sistema educativo que históricamente ha invisibilizado sus conocimientos, surge la educación propia afropacífica como una alternativa que reconoce el valor de los saberes ancestrales y promueve un diálogo horizontal con otros tipos de conocimiento. Dichas concepciones, desvirtuadas por el capitalismo, son tenidas como un retroceso al pasado y, por ende, se considera que obstaculizan el avance hacia el desarrollo.

En este sentido, el presente escrito propone la superación de los abismos epistémicos presentes en la escuela, esto es, una transformación profunda del sistema educativo nacional por medio de la institucionalización de un diálogo horizontal de saberes y la pluralidad de formas de saber, existir y acercarse al conocimiento. Se propone ir más allá de los simples ajustes normativos y construir un sistema educativo que acompañe los procesos de vida de los pueblos y contribuya a la pervivencia, dignidad y autodeterminación de las comunidades.

En síntesis, la apuesta por la *descarimba* constituye tanto una estrategia de justicia social como una vía de enriquecimiento epistémico para el sistema educativo colombiano. Solo mediante la articulación efectiva de políticas diferenciadas, prácticas pedagógicas contextuales y procesos comunitarios de emancipación cultural será posible trascender las lógicas coloniales y construir una educación intercultural, democrática y transformadora para dichas colectividades.

Referencias

- Albán Achinte, A. (2009). *Pedagogía de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos.* Universidad del Cauca.
- Albán Achinte, A. (2010a). Comida y colonialidad. Tensiones entre el proyecto Hegemónico moderno y las memorias del paladar, *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 4(5), 10-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3735183>
- Albán, Achinte A. (2010b). *Interculturalidad, saberes y descolonización en contextos latinoamericanos.* Universidad del Valle.
- Ambrosi, M. (2018). El Zapatismo como ‘resistencia crítica’ al neoliberalismo. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (4), 28-42. <https://www.redalyc.org/journal/5717/571763380003/html/>
- Cesaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo.* Ediciones Akal.
- de Sousa Santos, B. (2012). De las dualidades a las ecologías. Red boliviana de mujeres transformando la economía, REMTE. <https://www.ceapedi.com.ar/Imagenes/Biblioteca/libreria/273.pdf>
- Dussel, E. (1999). *Posmodernidad y transmodernidad. Diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo.* Centro de difusión universitaria. http://espa1-marx.net/elsarbres/wp-content/uploads/2020/02/130823031_Posmodernidad_y_Transmodernidad_Enrique_Dussel.pdf.
- Congreso de Colombia. (1997). *Ley 397 de 1997. Por la cual se desarrollan los Artículos 70, 71 y 72 y demás Artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura.*
- Fanón, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas.* Ediciones Akal.
- García, J. (2011). Afrodescendientes y el proceso venezolano, *América Latina en Movimiento*, (467), 16-19. <https://www.alainet.org/en/node/546?language=es>
- García-Rincón, J. E. (2011). La etnoeducación afro “Casa adentro”: Un modelo político pedagógico en el Pacífico colombiano. *Pedagogía Y Saberes*, (34), 117-121. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys117.121>
- García-Rincón, J. E. (2019). *Por fuera de la casa del amo: insumisión epistémica y pensamiento educativo afrocolombiano siglo XX.* Editorial Poemía.

- García-Rincón, J. E. (2020). Educación y resistencia: la creación de un campo académico por la intelectualidad afrocolombiana. *Revista CS*, (30), 17-45. <https://doi.org/10.18046/recs.i30.3843>
- Kaluf, C. (2005). *Diversidad cultural: Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. OREALC/UNESCO.
- Lao Montes, A. (2013). La certeza de la política afroprogresista. *América Latina en Movimiento* (486). <https://www.alainet.org/es/articulo/80124>
- Pérez Ruiz, M. L., & Argueta Villamar, A. (2011). Saberes indígenas y dialogo intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, 5(10), 31-56. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102011000100002&lng=es&tlang=es.
- Walsh, C., & García, J. (2002). El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des)de un proceso. En D. Mato (Coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, pp-317-326. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://abacus.bates.edu/~bframoli/pagina/ecuador/Recursos/Walshgarcia.pdf>