Innovaciones metodológicas: propuesta mixta de enfoques empírico-analíticos y decolonialidad para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*

https://doi.org/10.22395/csye.5420

Yeimy Andrea Rivera Cerquera
Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia
yerivera06@uan.edu.co
https://orcid.org/0009-0001-3262-7241

Milany Andrea Gómez Betancur
Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, Medellín, Colombia
milandreagobe@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9362-3896

Jorge Iván Jaramillo Hincapié
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia
ivanjaramillo458@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7977-396X

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo sistematizar el diseño y la validación de un proyecto metodológico mixto orientado a la resignificación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Para alcanzar este objetivo, se empleó un modelo de articulación

* Cómo citar: Rivera Cerquera, Y. A., Gómez Betancur, M. A. y Jaramillo Hincapié, J. I. (2026). Innovaciones metodológicas: propuesta mixta de enfoques empírico-analíticos y decolonialidad para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Ciencias Sociales y Educación, 15*(29), 1-27. https://doi.org/10.22395/csye.5420
Recibido: 17 de febrero de 2026.
Aprobado: 13 de marzo de 2026.
El presente artículo se deriva de la actividad investigativa y académica de los autores en el ámbito de las ciencias sociales y los estudios étnicos, en el que han consolidado una trayectoria dedicada al análisis de la justicia epistémica y la educación intercultural. Se agradece profundamente la participación y el compromiso de los docentes y sabedores de las comunidades negras, afrocolombianas y palenqueras de los municipios y territorios de La Tola (Nariño, Pacífico Sur), Quibdó (Chocó, Pacífico Norte) y Palenque de San Basilio (Bolívar, Caribe colombiano). Igualmente, gratitud a las instituciones educativas distritales de Bogotá, San Agustín, Moralba Suroriental, Instituto Técnico Rodrigo de Triana y Clemencia de Caycedo, que abrieron sus puertas para este ejercicio dialógico. Sin su voluntad de compartir la conversa, la memoria viva y la espiritualidad relacional, la construcción de esta arquitectura metodológica no habría sido posible. Este trabajo constituye un tributo a su resistencia pedagógica y a su incansable labor por la dignificación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Copyright © 2025. *Ciencias Sociales y Educación* es una publicación de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CCBY-NC-ND 4.0).

paradigmática que articula el rigor empírico-analítico con perspectivas decoloniales. En el contexto urbano de Bogotá, los instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos y el Coeficiente V de Aiken (0,8), con una consistencia interna de Alfa de Cronbach de 0,99. En el contexto de territorios ancestrales con comunidades negras de Nariño, Chocó y Bolívar, se desplegaron huellas de decolonialidad sustentadas en diálogos de saberes, principios de reciprocidad y validadas comunitariamente. Los resultados evidencian que en la escuela urbana persisten representaciones exotizantes de lo afrocolombiano que desconocen las epistemologías propias de las comunidades, mientras que en los territorios emergen pedagogías vivas ancladas en la oralitura y la espiritualidad como formas legítimas de conocimiento. Se concluye que resignificar la CEA exige una convergencia ética que articule la validez técnica con la justicia epistémica y el reconocimiento de las subjetividades históricamente subalternizadas en la construcción del proyecto de nación.

Palabras clave: investigación de métodos mixtos; educación intercultural; Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA); validación de instrumentos; conocimientos tradicionales; diversidad cultural; descolonización.

Methodological Innovations: A Mixed Proposal of Empirical-Analytical Approaches and Decoloniality for the Afro-Colombian Studies Chair

Abstract

This article aims to systematize the design and validation of a mixed methodological project oriented toward the resignification of the Afro-Colombian Studies Chair (Cátedra de Estudios Afrocolombianos — CEA). To achieve this objective, a paradigmatic articulation model was employed, linking empirical-analytical rigor with decolonial perspectives. In the urban context of Bogotá, the instruments were validated through expert judgment and Aiken's V coefficient (0.8), demonstrating an internal consistency with a Cronbach's alpha of 0.99. In the context of ancestral territories with Black communities in Nariño, Chocó, and Bolívar, traces of decoloniality were deployed, grounded in dialogues of knowledges (diálogos de saberes), principles of reciprocity, and community validation. The results reveal that in urban schools, exotifying representations of Afro-Colombian culture persist, overlooking the communities' own epistemologies. Conversely, in ancestral territories, living pedagogies emerge, anchored in oraliture and spirituality as legitimate forms of knowledge. The article concludes that resignifying the CEA requires an ethical convergence that connects technical validity with epistemic justice and the recognition of historically subalternized subjectivities in the construction of the nation-building project.

Keywords: mixed methods research; intercultural education; Afro-Colombian Studies Chair (Cátedra de Estudios Afrocolombianos); instrument validation; traditional knowledge; cultural diversity; decolonization.

Inovações Metodológicas: Proposta Mista de Abordagens Empírico-Analíticas e Decolonialidade para a Cátedra de Estudos Afro-Colombianos

Resumo

Este artigo tem como objetivo sistematizar o desenho e a validação de um projeto metodológico misto orientado à ressignificação da Cátedra de Estudos Afro-Colombianos (CEA). Para alcançar este objetivo, foi empregado um modelo de articulação paradigmática que combina o rigor empírico-analítico com perspectivas decoloniais. No contexto urbano de Bogotá, os instrumentos foram validados por meio de julgamento de especialistas e pelo Coeficiente V de Aiken (0,8), apresentando uma consistência interna com Alfa de Cronbach de 0,99. No contexto de territórios ancestrais com comunidades negras de Nariño, Chocó e Bolívar, foram implantadas vestígios de decolonialidade fundamentadas em diálogos de saberes, princípios de reciprocidade e validação comunitária. Os resultados evidenciam que na escola urbana persistem representações exotizantes do afro-colombiano que desconhecem as epistemologias próprias das comunidades, enquanto nos territórios emergem pedagogias vivas ancoradas na oralitura e na espiritualidade como formas legítimas de conhecimento. Conclui-se que ressignificar a CEA exige uma convergência ética que articule a validade técnica com a justiça epistêmica e o reconhecimento das subjetividades historicamente subalternizadas na construção do projeto de nação.

Palavras-chave: pesquisa de métodos mistos; educação intercultural; Cátedra de Estudos Afro-Colombianos (CEA); validação de instrumentos; conhecimentos tradicionais; diversidade cultural; descolonização.

Introducción

Las limitaciones derivadas de las prácticas hegemónicas de enseñanza e investigación, en la actualidad demandan con urgencia propuestas metodológicas que, al reconocer la pluralidad epistémica, sean capaces de promover transformaciones socioeducativas reales. Estas transformaciones resultan imperativas en contextos urbanos atravesados por la diversidad territorial, étnica y cultural, donde la escuela suele operar bajo lógicas de estandarización que invisibilizan la diferencia.

En este escenario, el diseño metodológico aquí presentado propone una alternativa dialógica: articula un enfoque empírico-analítico, orientado a la validación técnica con docentes no afrodescendientes de instituciones educativas distritales en Bogotá, con un enfoque decolonial coconstruido con docentes afrodescendientes y palenqueros de las regiones del Pacífico Sur (Nariño), Pacífico Norte (Chocó) y el Caribe colombiano (Bolívar).

Esta arquitectura metodológica se desarrolla en el marco de una investigación doctoral que busca la resignificación del componente de ciencias sociales de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) a partir de los imaginarios negros, con el propósito de enriquecer las prácticas pedagógicas en la educación secundaria capitalina.

Este ejercicio cobra gran validez ante la evidente brecha que separa la normativa nacional de la praxis cotidiana en las aulas. A pesar de que la CEA se encuentra reglamentada formalmente por el Decreto 1122 de 1998, y que dicho decreto se sustenta en las sólidas garantías de la Constitución Política de 1991 y la Ley 70 de 1993, orientadas a la protección de la identidad cultural y el aseguramiento de condiciones reales de igualdad de oportunidades, su implementación efectiva continúa siendo incipiente o nula.

El marco legislativo de avanzada parece chocar frontalmente contra una inercia institucional que impide que el reconocimiento de la diversidad se traduzca en una transformación curricular tangible y permanente. La magnitud de este desfase se refleja en datos que exigen una reflexión crítica sobre el compromiso del sistema escolar. Según el Diagnóstico sobre la Implementación de la CEA realizado por el Ministerio del Interior de la República de Colombia (2020), el 67 % de los establecimientos educativos del nivel básico en el país no reportaron acciones de implementación de la CEA.

De aquel reducido 33 % que participó, apenas una tercera parte (34,4 %) manifestó haber realizado acciones concretas para incorporar los lineamientos de la Cátedra en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) o en los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC). Estas cifras no representan simples

datos estadísticos aislados; por el contrario, evidencian una marcada falta de voluntad institucional y configuran esquemas estructurales de omisión estatal que reproducen y consolidan prácticas racistas naturalizadas en el corazón del sistema educativo.

Como han señalado Castillo y Caicedo (2016) y la propia Comisión de la Verdad[1] (2022) en sus hallazgos sobre educación, desigualdad y racismo, estos vacíos forman parte de una arquitectura de racismo estructural que excluye sistemáticamente los saberes étnicos del currículo oficial.

Es bien sabido que el espacio escolar, mediante sus dinámicas institucionales, continúa operando bajo un sistema de jerarquización social y epistémica asentado en criterios eurocentrados (Quijano, 2019), que privilegia imaginarios y lógicas coloniales conducentes al racismo como una forma de discriminación que trasciende lo individual para volverse interpersonal e institucional (Walsh, 2005).

Ante la apatía institucional histórica que ha existido hacia la recepción de políticas educativas alternativas, tanto a nivel nacional como regional (Rivera y Gómez, 2025), emerge la necesidad de innovar en la ruta metodológica. Se requiere integrar perspectivas que permitan diagnosticar la realidad institucional mediante la rigurosidad psicométrica, pero sin sacrificar en el proceso la riqueza, la autonomía y la vitalidad de los saberes que habitan en la memoria de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras (NARP).

Por consiguiente, este artículo no se limita a reportar hallazgos descriptivos sobre la CEA, sino que se propone responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo diseñar y validar una estrategia metodológica mixta que articule la rigurosidad psicométrica con la horizontalidad decolonial para investigar procesos de reparación simbólica en contextos urbanos? Esta cuestión adquiere una relevancia ética y política en tiempos en los que la escuela debe repensarse necesariamente desde los marcos de la pluralidad, la justicia social y el reconocimiento de sujetos epistémicos históricamente marginados.

Este trabajo se estructura en cuatro secciones que permiten recorrer los fundamentos históricos, epistemológicos y metodológicos que sostienen la investigación. La primera ofrece una mirada crítica a la noción de objetividad como criterio de validación hegemónico. La segunda presenta una discusión sobre las epistemologías del Sur y el potencial transformador de las metodolo-

[1] Según informe del Banco Mundial (2021) citado por el "Informe Final. Hay futuro si hay verdad" de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, "Los colombianos con menos educación, la población rural y los desempleados o pobres tienen muchas menos probabilidades de considerarse felices"; y según el Informe Final, "en Colombia, un afrodescendiente tiene dos veces más probabilidades de vivir en la pobreza" (2022).

gías insurgentes. La tercera muestra de manera detallada el diseño cualitativo de corte empírico y la perspectiva decolonial. Aquí se describe el núcleo del trabajo: la integración de instrumentos estandarizados y huellas metodológicas. En la última se analizan los procesos de validación (Aiken, 1985; Cronbach, 1951; Kendall, 1948) y la validación territorial/comunitaria, entendidos como una apuesta ética y política por la justicia epistémica.

A través de este recorrido, el artículo busca aportar a las discusiones sobre innovación metodológica en las ciencias sociales, y reconoce que investigar con y desde los márgenes no solo transforma el objeto de estudio, sino que reconfigura el lugar mismo desde el cual se produce y se legitima el saber en el siglo XXI.

1. Historia de la investigación social: la objetividad y el dato como pilares del orden moderno

En su libro titulado *Historia de la investigación social* (2018), Lázaro Echegaray incluye un subtítulo denominado "Después del hombre fue el número" (p. 77), que llama profundamente la atención en la medida en que intenta dar cuenta de cómo las sociedades en proceso de ilustración empezaron a ver la necesidad del uso de los datos numéricos.

Esto con el fin de otorgar herramientas objetivas al Estado para implementar políticas que posibilitaran hacer frente a diversos problemas sociales, que iban desde el naufragio o el atraco a los barcos mercantes de las compañías aseguradoras, hasta fenómenos migratorios, asuntos propios de la contabilidad bélica, como el número de armas y gastos en la guerra, o temas tales como la proliferación de enfermedades infecciosas que aminoraban sustancialmente la población (Echegaray, 2018, p. 78).

Bajo esta premisa, el autor sostiene que en dicho periodo comienza a institucionalizarse la encuesta como un método para contabilizar, a través de frecuencias, los fenómenos sociales, con lo que se logra mediante los recuentos un panorama más general de las necesidades de la comunidad. Este periodo es denominado por Echegaray como "Etapa primitiva de la investigación social" (p. 79), pues aunque se utiliza la estadística, esta no supera el procesamiento descriptivo del dato y carece de una metodología propia y objetiva para la obtención de información.

Y es que la investigación, sea social, formal o empírica, para ser considerada objetiva implica un método. Al abordar los antecedentes del método científico, la referencia por excelencia es Descartes, quien, en 1637, en su famoso texto *Discurso del método* instó a la observación del mundo mediante la razón como forma verdadera de conocimiento. Es decir, que la evidencia, el análisis, la síntesis y la revisión constituyen la base del método científico moderno. En con-

secuencia, la propuesta cartesiana sugiere que en la medida en que se observe con claridad, se descompongan los problemas, se construya conocimiento paso a paso y se validen los resultados, es posible construir verdad.

Ahora bien, en la base del pensamiento científico y su metodología subyacía la idea de que el ser humano tiene la capacidad de entender, analizar y transformar su mundo de forma externa a él. El pensamiento, tanto racional como idealista, sacó al ser humano de la órbita humana y sus posibles interpelaciones contextuales para defender, en la modernidad, la idea de un conocimiento que si bien no necesariamente lleva a verdades absolutas, logra aproximarse a ellas.

Así, en el caso del racionalismo, como se evidencia en Kant en *Crítica del juicio* (1876/1984), el autor introduce la idea de que el sujeto conoce activamente, no de forma pasiva, y que solo puede conocer en la medida en que organiza el mundo a través de estructuras mentales previas; sin embargo, estas estructuras organizan el conocimiento obtenido mediante la experiencia y en la medida en que cumpla lo que se puede denominar condiciones trascendentales de posibilidad del conocimiento científico.

Por otro lado, en el caso del empirismo, el autor clave es Francis Bacon (1620/2019), quien se lanzó a observar los fenómenos de manera instintiva y a recolectar datos sin excesivas mediaciones conceptuales. En su obra *Novum Organum* expuso el método inductivo basado en observar casos particulares para forjar leyes generales, en contraposición a la tradicional dependencia exclusiva del razonamiento lógico-deductivo.

Es propiamente sobre el método inductivo que se gestan los cimientos de la investigación social moderna. En una época de revoluciones científicas y oda al positivismo, los sociólogos más importantes del siglo XIX, Max Weber y Émile Durkheim, crearon métodos propios para tratar de objetivar el comportamiento social.

En *Las reglas del método sociológico* (1895/2006), Durkheim plantea que el objeto de estudio de esta disciplina deben ser los hechos sociales, entendidos como formas de actuar, pensar y sentir exteriores al individuo y que ejercen sobre él una coerción social. Por lo anterior, Durkheim propone que estos fenómenos deban ser abordados como "cosas", es decir, con objetividad y sin permitir la intervención de juicios morales.

También plantea que la causa de un hecho social se encuentra en otros hechos sociales, y descarta explicaciones puramente individuales. Con este planteamiento abre paso a un método empírico y comparativo basado en la observación meticulosa, la categorización sistemática de los fenómenos y

la búsqueda de patrones. Así, dota de una base sólida al desarrollo científico de la sociología mediante el uso de la estadística.

En el caso de Max Weber, su apuesta parte de lo que denomina la "acción social", y aunque su enfoque se distancia del positivismo ortodoxo de Durkheim al priorizar la interpretación subjetiva, reconoce la necesidad del método científico para comprender cómo se desarrollan esas acciones desde lo individual (*Economía y sociedad*, 1922/2002). Weber define la acción social como la conducta humana cargada de sentido, orientada hacia el comportamiento de otros. Propone así una sociología comprensiva (*Verstehen*), cuyo objetivo es interpretar el sentido subjetivo que los individuos atribuyen a sus actos.

Desde esta perspectiva, el método científico en sociología no se limita a la observación externa, sino que debe incluir el análisis interpretativo del significado de las prácticas. En este marco, la entrevista emerge como una herramienta metodológica fundamental que permite indagar en las motivaciones, creencias y valores que orientan la acción. Mediante ella, el investigador accede al discurso del sujeto, reconstruye el sentido interno de su conducta y elabora tipos ideales que faciliten la comparación de los fenómenos sociales. Así, Weber articula la rigurosidad científica con la comprensión del mundo vivido.

En este orden de ideas, ambos autores comprenden la importancia del estudio de la sociedad a través de herramientas que permitan hallar resultados universales y explicaciones racionales. Por ello, la investigación social posterior al siglo XIX ha profundizado en estas metodologías mediante herramientas cualitativas que generen frecuencias, y cuantitativas que produzcan datos susceptibles de medición.

Este es el caso de autores como Raymond Boudon (1981), Mario Bunge (1999), James Coleman (1990), Jon Elster (1989), King *et al.* (1994), Paul Lazarsfeld y Morris Rosenberg (1955), Talcott Parsons (1951), Giovanni Sartori (1984). A esta lista se suma Bronislaw Malinowski, quien contribuyó decisivamente al desarrollo metodológico de la antropología a través de la observación participante y la descripción empírica en obras como *Los argonautas del Pacífico Occidental* (1922).

Ahora bien, además de los enfoques mencionados, una de las corrientes que aunque mantiene una orientación empírica, cuestiona el afán generalizador de los grandes sistemas de la sociología clásica es la etnometodología. Impulsada por Harold Garfinkel en la década de 1960, se propone mostrar cómo las personas organizan y comprenden sus interacciones cotidianas.

Para Garfinkel, la etnometodología busca descubrir cómo las actividades habituales funcionan como métodos legítimos para analizar el comportamiento

y el razonamiento práctico (2006, p. 2). Desde esta perspectiva, cualquier acción, por trivial que parezca, es un objeto válido de estudio (p. 12).

Es importante resaltar, como plantea Esquivel (2016), que Garfinkel utilizó las aportaciones de Alfred Schütz (1932/1972) para fortalecer su postura, destacando el saber del actor y las construcciones del sentido común. El lugar de estas construcciones en la teoría social es indiscutible, pues al estar ancladas en la experiencia cotidiana, conservan la similitud con la realidad y evitan que el proceso investigativo resulte en elaboraciones fingidas. Estas construcciones son definitivas en la cimentación de la teoría social porque su referencia inmediata en la vida cotidiana garantiza que la realidad no sea sustituida por un mundo ficticio creado por el investigador.

A diferencia de la sociología clásica, que cree en estructuras sociales objetivas y exteriores al individuo, la etnometodología se centra en cómo los sujetos construyen el orden social por medio de sus prácticas; por ello se denomina microsociología. Sin embargo, no abandona completamente el rigor empírico: mantiene una confianza en la observación sistemática de los fenómenos tal como se presentan en la vida diaria, enfocándose en las "evidencias" producidas por los actores sociales en sus interacciones.

Esta metodología, junto con las anteriormente citadas, ha consolidado marcos que siguen siendo fundamentales en la investigación social contemporánea desde el método científico. ¿Pero acaso es el único método de investigación social?

2. El retorno de la multiplicidad: metodologías con memoria y saberes insurgentes

La incursión de formas alternativas de conocimiento en las ciencias sociales no ha sido un fenómeno uniforme o lineal. Resulta fundamental revisar las distintas vertientes de esta ruptura para distanciarse de lo que ciertos sectores académicos desestiman como una simple moda epistémica. Este tránsito exige una interpretación rigurosa, capaz de distinguir la crítica gestada en el seno de la propia modernidad, de aquellas respuestas surgidas, con calado propio, desde los horizontes de los Sures.

2.1 La ruptura desde el norte y la irrupción de la subalternidad

En un primer momento, el conocimiento hegemónico fue cuestionado desde su propio seno. El giro hermenéutico (Gadamer, 1960/1998) y la Teoría Crítica (Habermas, 1999) evidenciaron la mediación histórica y el rol de la ciencia en la reproducción del orden social. A esto se sumó el posestructuralismo de Foucault (1969/2010), que desmontó al "sujeto universal" de la modernidad.

Sin embargo, un quiebre distinto surge con los Estudios Subalternos, en los que autores como Guha (1983), Spivak (1988) y Bhabha (1994) desplazan la mirada hacia los sujetos que la historia oficial dejó sin voz, y cuestionan la capacidad de la academia para representar al "otro" sin silenciarlo.

2.2 Decolonialidad: de la herida colonial a la carnadura del saber

A diferencia de lo poscolonial, que según Santos (2008) se centra en el período que llegó tras el fin formal de las colonias, la decolonialidad en América Latina es una apuesta por descentrar nuestros días. Esta corriente, que encuentra en Aníbal Quijano (2019) su piedra angular, cuestiona el patrón mundial de poder capitalista y la producción de subjetividades coloniales. Como afirma el paradigma decolonial, no se trata solo de un debate teórico, sino de reconocer la herida colonial y cómo los saberes internalizados han hecho carnadura en el cuerpo y el territorio.

Desde este lugar, autores como Catherine Walsh (2005), Walter Mignolo (2011) y Enrique Dussel (2000) proponen que el punto de observación debe situarse en la historia colonial que dio forma a la idea de América Latina. Esta perspectiva se nutre de la voz de Frantz Fanon (1952/2009) y Aimé Césaire (2006), quienes denunciaron la deshumanización del colonizado y la necesidad de una descolonización que sea, ante todo, una sustitución de la estructura de dominación por una historia de la nación y el sujeto.

En su conjunto, estos planteamientos conforman un retorno a la multiplicidad, incorporan la memoria, los afectos y la territorialidad como fundamentos de las prácticas investigativas. Así, las metodologías con memoria se constituyen como herramientas para disputar los significados y resignificar los modos de producir conocimiento desde y para los pueblos racializados.

Estas apuestas reconfiguran los marcos investigativos en el ámbito educativo. Convierten la construcción de saber en un acto profundamente político, orientado por principios de colectividad y justicia histórica, y reafirman el valor de las voces disidentes para expandir los horizontes de la investigación contemporánea.

3. Tejiendo y entramando rutas metodológicas: una apuesta mixta entre la validación técnica y el hacer decolonial

La comprensión de la CEA exige una arquitectura metodológica que trascienda el colonialismo epistémico. Partimos del axioma de que los actores sociales no son objetos de estudio, sino sujetos con capacidad intelectual legítima. Esta investigación adopta un diseño de complementariedad que articula el rigor empírico-analítico con el hacer decolonial (Walsh, 2005; Mignolo, 2011).

3.1 Metodologías con memoria y justicia epistémica

Siguiendo la advertencia de Catherine Walsh (2016), la lucha por decolonizar no es un concepto de raíz académica, es un lugar de lucha y creación que busca agrietar el poder de la modernidad. En consecuencia, la validación de nuestros instrumentos no fue un trámite técnico, fue un ejercicio de justicia epistémica. Al caminar con los docentes en territorios como Palenque, La Tola y Quibdó se buscó que la validez no fuera estadística, sino que respondiera a las necesidades afectivas y espirituales de las comunidades, resituando la investigación como una tarea de reparación histórica vinculada a la oralitura.

Como sugiere Arturo Escobar (1996), confrontar el desarrollo es una necesidad vital para la autonomía de los pueblos dependientes. Por ello, la convergencia entre la técnica psicométrica y la conversa decolonial permite que la investigación actúe como un dispositivo de escucha activa en la que la validación es, en sí misma, un acto de reconocimiento de las voces bajas, medias y altas que narran la historia latinoamericana desde sus propios marcos territoriales. En ese sentido, acudir al Coeficiente V de Aiken y al Alfa de Cronbach equivale a hablar en el idioma que las Instituciones Educativas Distritales (IED) reconocen como válido, con el objetivo de que los hallazgos decoloniales del estudio tengan circulación e incidencia.

Al sostener un abordaje cualitativo y posicionarnos dentro del paradigma interpretativo, es preciso dar prioridad a la comprensión del sentido y las significaciones que los participantes les dan a sus propias acciones, pues la labor del investigador no es exponer las significaciones de sus observaciones, es explicitar las de los otros con quienes coconstruye conocimiento, la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida desde la perspectiva misma de los participantes. (Vasilachis de Gialdino, 2006). Como señala, el intérprete no es quien da sentido a aquello que se observa, sino que se encarga de hacer explícita la significación dada por los propios actores sociales (p. 14).

Bajo este marco, el componente técnico adoptó la etnometodología (Garfinkel, 2006) como vía para entender el orden social en la práctica educativa diaria, mientras que el enfoque decolonial se sustentó en el hacer decolonial (Walsh, 2005; Mignolo, 2011), visibilizando saberes situados y pedagogías propias y aportando a la orientación ética y la pertinencia epistémica sin las que cualquier validación quedaría vacía de sentido político.

Lo anterior nos llevó a plantear un procedimiento que vincula la observación participante *in situ*, la consulta documental y la aplicación de instrumentos estandarizados con huellas metodológicas insurgentes. Según Rosana Guber

(2011), como técnica, la observación participante supone el seguimiento riguroso de todo lo que ocurre alrededor del investigador, con el involucramiento directo en las actividades de la población (p. 57). Su utilización en el entorno educativo posibilitó un acercamiento inmediato a la realidad a través de la tensión constitutiva que orienta toda la práctica (p.62). La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población (p. 57). Esta herramienta permitió abordar de manera directa la información en los espacios educativos, puesto que, con su tensión inherente, permite recordar que se participa para observar y se observa para participar (p. 62).

Para asegurar la coherencia entre las categorías analíticas de los imaginarios negros y las herramientas de campo, se consolidó la estructura que muestra la tabla 1.

Tabla 1. Estructura metodológica de la investigación

Fundamento epistémico	Instrumento / Huella	Propósito analítico	Referentes base
Etnometodología (orden social en la práctica)	Entrevista semiestructurada (docentes Ciencias Sociales, Bogotá)	Indagar representaciones docentes sobre la CEA y lo afro.	Garfinkel (2006); Guber (2011).
	Observación no participante (aulas en Bogotá)	Analizar prácticas pedagógicas e interacciones en el aula.	Taylor y Bogdan (1987); Hernández *et al.* (2014).
Hacer decolonial (saberes contrahegemónicos)	Conversa (docentes en territorios NARP)	Recuperar experiencias pedagógicas afrocentradas y de resistencia.	Walsh (2005, 2010); Lugones (2018).
	Caracterización desde el observar comunal	Visibilizar pedagogías propias desde una mirada relacional.	Castro-Gómez (2000); Ortiz *et al.* (2018).

Nota. Elaboración propia.

3.2 Población, territorio y relevamiento de información

La muestra se conformó de manera intencionada para contrastar realidades territoriales diversas. Estuvo integrada por docentes de ciencias sociales en

Bogotá y docentes afrodescendientes y palenqueros en los municipios de La Tola (Nariño), Quibdó (Chocó) y Palenque de San Basilio (Bolívar).

En este orden, definimos los imaginarios negros como el conjunto de narrativas, saberes y espiritualidades que surgen de la cotidianidad de los pueblos negros, afrocolombianos y palenqueros (NAP). Estos resultan de la capacidad social para organizar sentidos y memorias desde un "lugar otro" (Castoriadis, 1975/2013). Por ello, el trabajo de campo nos fue interpelando a partir de los sentires de los actores sociales, y nos generó la necesidad de un informe holístico que vincula datos empíricos con cuestiones narrativas.

En los territorios NAP, el proceso se definió como un acompañamiento dialógico (caminar con los docentes). Se emplearon dos huellas metodológicas situadas: por un lado, las conversas como espacios de diálogo horizontal para recuperar saberes pedagógicos, relatos de vida y ejercicios de recuperación de tradición oral; por otra parte, el observar comunal como ejercicio de coconstrucción basado en el análisis colectivo de prácticas afrocentradas. Este proceso incluyó el análisis de materiales pedagógicos (cantos, relatos y coplas), respetando las formas propias de comunicación afrodescendiente.

Por su parte, en Bogotá se trabajó con docentes del sector oficial. Sus prácticas se analizaron mediante observaciones de clase y entrevistas semiestructuradas individuales para rescatar ideas, experiencias y representaciones (Taylor y Bogdan, 1987). Este enfoque integral permitió el relevamiento de subjetividades emergentes y de educaciones otras que interpelan permanentemente el quehacer docente frente a la herida colonial que aún pervive.

Reconocer los lugares de enunciación y las voces subalternas es una apuesta por no perder de vista las invisibilidades de actores y procesos educativos. La resignificación de la CEA demanda traer al centro las subjetividades y el reconocimiento de los presaberes, y lograr que la validez técnica y la justicia epistémica converjan en una transformación curricular tangible.

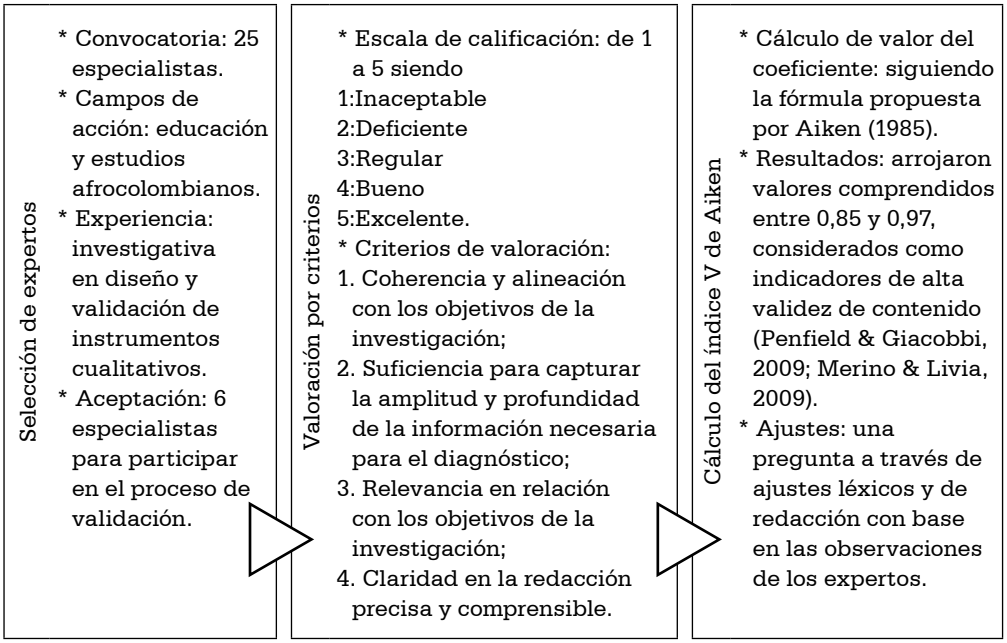
4. Resultados y discusión: la validación como acto de rigor y resignificación epistémica

El proceso de validación de los instrumentos y huellas metodológicas se realizó mediante un diseño mixto secuencial. Este procedimiento fue fundamental para asegurar que las herramientas de recolección respondieran de manera ética, técnica y contextual a los objetivos de la investigación. Siguiendo la premisa de validar desde la resignificación, este ejercicio no se limitó a una verificación de coherencia interna, sino que permitió que los instrumentos fueran intervenidos por expertos y comunidades, reconociendo la necesidad de adaptar el lenguaje académico a las realidades de la CEA.

4.1 Criterios de confiabilidad y rigor técnico: Aiken, Cronbach y Kendall

Para asegurar la validez de contenido de los instrumentos aplicados en Bogotá (entrevista semiestructurada y rúbrica de observación), se empleó el método de juicio de expertos con la posterior aplicación del Índice V de Aiken (Aiken, 1985), como se evidencia en la figura 1. Esta técnica permitió ponderar el acuerdo entre seis evaluadores respecto a la coherencia, suficiencia, relevancia y claridad de los ítems.

Figura 1. Proceso de validación de contenido de los instrumentos entrevista y observación con aplicación del índice V de Aiken



Nota. Elaboración propia.

La entrevista se estructuró en dimensiones normativas, pedagógicas, contextuales e imaginarios, como muestra la tabla 2. El proceso de validación permitió verificar que las preguntas son técnicamente coherentes con las categorías conceptuales y sensibles a las realidades de docentes que enfrentan el desafío de incorporar la CEA en contextos marcados por la persistencia de imaginarios coloniales.

Tabla 2. Validación de Aiken del instrumento de entrevista semiestructurada

Preguntas	Dimensión	Media	Desviación estándar	V.de Aiken	Límite inferior	Límite superior
1	Normativa	4,0	0,81	0,8	0,61	0,82
2 - 6	Pedagógica	4,3	0,73	0,8	0,69	0,88
7 - 9	Contextual	4,5	0,68	0,9	0,74	0,92
10 – 11	Social	4,1	1,16	0,8	0,63	0,83
12 - 13	Intercultural	4,0	0,99	0,8	0,65	0,85
14 – 15	Representación histórica	4,0	0,85	0,8	0,68	0,87
16 - 19	Estereotipos	4,0	0,91	0,8	0,65	0,85
20 - 21	Imaginario	4,0	0,99	0,8	0,62	0,82
TOTAL		4,2	72,5	**0,8**	**0,67**	**0,86**

Nota. Elaboración propia.

Un hallazgo crucial en la validación por Aiken fue la resignificación de la pregunta 20, que inicialmente indagaba sobre el "rol" político de las comunidades. Cabe aclarar que en la p. 20, los indicadores de coherencia y claridad presentaron valores menores cercanos a 0,6, lo que llevó a revisar los comentarios hechos por los jueces con el fin de ajustar la pregunta siguiendo sus recomendaciones. Así entonces, la pregunta inicial estaba formulada de la siguiente manera:

P.20: "¿Cree usted que existen instituciones sociales que transmiten el rol político, histórico, territorial y ciudadano de las comunidades afrocolombianas? ¿Cómo lo han hecho?"

Las recomendaciones hechas por los jueces fueron:

1. Cambiar el concepto de rol por aporte, dado que lo que se pretende es indagar por las contribuciones de hombres y mujeres afrocolombianas a la construcción de nación.
2. Reestructurarla de tal manera que sea una sola pregunta.
3. Revisar el planteamiento de la pregunta. El "¿Cómo lo han hecho?" es algo que puede salirse del alcance de los entrevistados.
4. Esta pregunta es más bien un supuesto de varias preguntas anteriores. En tal sentido, no podría ser preguntada, por cuanto el entrevistado no podría responder "no" sin invalidar sus respuestas anteriores. La segunda pregunta parece ser más adecuada.
5. Referenciar el papel político de hombres o mujeres negros en la historia de Colombia.

De esta manera, teniendo en cuenta lo dicho, la pregunta quedó reformulada así:

P.20*:* "En caso de que usted considere que existen instituciones sociales que han transmitido el aporte de hombres y mujeres afrocolombianos a la construcción de nación, ¿cómo percibe que lo han hecho?"

Siguiendo las recomendaciones de los jueces, se reformuló hacia el concepto de "aporte", reconociendo que lo que se pretende es visibilizar la contribución activa de hombres y mujeres afrocolombianos en la construcción de nación. Este ajuste demuestra que la validación técnica puede ser, en sí misma, un ejercicio de justicia epistémica al refinar los términos bajo los cuales se nombra al "otro".

La validación del instrumento de observación se llevó a cabo del mismo modo que el instrumento de entrevista, a través del método del índice V de Aiken (Aiken, 1985). Como muestra la tabla 3, los coeficientes de validez obtenidos para cada ítem se ubicaron por encima del umbral mínimo recomendado ($V \geq 0{,}70$), alcanzando valores entre 0,78 y 0,96, lo cual evidencia validación de contenido y adecuada representatividad teórica y metodológica del instrumento.

Tabla 3. Validación de Aiken del instrumento de observación no participante de prácticas educativas

Preguntas	Dimensión	Media	D. estándar	V.de Aiken	Límite inferior	Límite superior
1 - 3	Adaptación curricular	4,4	0,67	0,9	0,72	0,90
4 - 5	Transinterdisciplinariedad	4,7	0,45	0,9	0,78	0,94
6 - 8	Uso de recursos	4,6	0,48	0,9	0,75	0,93
9	Evaluación y seguimiento	4,5	0,43	0,9	0,75	0,92
10 - 11	Conexión con la realidad	4,7	0,45	0,9	0,78	0,94
12	Participación	4,8	0,40	0,9	0,81	0,96
13	Inclusión y diversidad	4,6	0,44	0,9	0,77	0,94
TOTAL		4,6	**0,50**	**0,9**	**0,76**	**0,93**

Nota. Elaboración propia.

Respecto a la consistencia interna, se analizó el Alfa de Cronbach (1951) y se obtuvo un valor de 0,990 para la entrevista (84 ítems) y 0,991 para la rúbrica de observación (52 ítems). Estos valores indican una consistencia excelente, lo cual sugiere que los ítems están altamente correlacionados y miden de manera unificada el constructo de la CEA.

Complementariamente, el coeficiente W de Kendall (1948) arrojó valores de 0,229 y 0,296. Aunque la concordancia es moderada, su significancia estadística confirma que existe un acuerdo real entre los evaluadores que trasciende el azar, y eso dota a la investigación de la sistematicidad requerida en el ámbito académico.

4.2 Voces que validan: el saber compartido y recíproco como huella legítima en el diálogo con comunidades afrocolombianas y palenqueras

Con el propósito de cartografiar los saberes pedagógicos propios, los imaginarios sociales y las prácticas educativas que permitan una implementación de la CEA verdaderamente resignificada en Bogotá, se implementaron huellas metodológicas de carácter decolonial.

Estas huellas, denominadas conversa y observar comunal, no fueron aplicadas de manera unidireccional, sino que se sometieron a un proceso de ajuste y validación con la población NAP de los territorios situados. Este ejercicio permitió que las huellas dejaran de ser dispositivos de extracción de información para convertirse en espacios de enunciación política.

La conversa se alejó de la estructura rígida de la entrevista convencional para constituirse como una metodología viva y ancestral. Bajo la guía de autores como Grosfoguel (2007) y De Sousa Santos (2010), los hallazgos derivados de estos encuentros confirman que la oralidad no es solo un medio de comunicación, también una forma legítima de producción de saber que desafía la hegemonía de la escritura académica.

Para comprender el rigor de este proceso, es necesario detenerse en el concepto de oralitura, una herramienta que va mucho más allá de la simple recolección de testimonios. Como se observa en la tabla 4, la validación no se limitó a revisar la redacción de un guion, también buscó una conexión profunda con esta forma de transmitir el saber. La oralitura, en contextos etnoeducativos y afrodiaspóricos, es ese espacio en el que la palabra hablada deja de ser solo información para convertirse en memoria viva, en rito y en vínculo comunitario.

Tabla 4. Resumen de validación de la huella conversa con docentes afrocolombianos de instituciones educativas en territorios NAP

Momento de validación	Descripción del proceso	Criterios aplicados
Identificación de actores	Selección participativa de docentes afrodescendientes con trayectoria en etnoeducación.	Pertinencia cultural y participación situada.
Revisión comunitaria del guion	Presentación de la huella y sus ejes temáticos en encuentros presenciales.	Horizontalidad, coherencia discursiva y relevancia contextual.
Validación cultural de ejes	Evaluación de los ejes (saberes ancestrales, CEA y desafíos) por parte de la comunidad.	Sintonía epistémica, rescate de la oralitura e interseccionalidad.
Aplicación inicial	Conversa facilitada con docentes en espacios culturales de los tres territorios.	Adecuación al territorio, conexión simbólica y libertad de expresión cultural.
Análisis conjunto de resultados	Reflexión colectiva sobre la aplicabilidad de los hallazgos en contextos urbanos.	Retroalimentación situada, apropiación de saberes y ética del retorno.

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la huella de caracterización de prácticas educativas mediante el observar comunal, la investigación permitió identificar elementos que inicialmente no estaban contemplados en el diseño. Como muestra la tabla 5, la presencia transversal de valores como la solidaridad y el respeto por la ancestralidad emerge como el núcleo que debería guiar la mediación pedagógica de la CEA en el sistema educativo nacional.

Tabla 5. Resumen del proceso de caracterización de prácticas pedagógicas desde el observar comunal

Categoría	Elemento observado
Prácticas pedagógicas	Uso de la oralidad en la enseñanza. Estrategias pedagógicas situadas.
Valores y principios	Solidaridad, ancestralidad y sentido de comunidad.
Contenidos culturales	Inclusión de música, danza y espiritualidad. Historia de la diáspora africana y esclavitud.
Desafíos identificados	Recursos didácticos insuficientes. Distancia entre políticas educativas y prácticas locales.

Nota. Elaboración propia.

Estas categorías surgieron orgánicamente desde la conversa con los docentes y fueron integradas como criterios de observación. Reforzaron la idea de que, en la educación afrocolombiana, el saber pedagógico es inseparable del saber ancestral (Hooks, 2021; Walsh, 2010).

El desarrollo de estas huellas tuvo lugar en los municipios de La Tola (Nariño), Quibdó (Chocó) y San Basilio de Palenque (Bolívar). La elección de estos escenarios permitió que los docentes participantes hablaran desde su corporalidad y su identidad territorial. De igual modo, la validación de las huellas permitió que estas dejaran de ser dispositivos de extracción para convertirse en espacios de enunciación política. En este punto, la discusión de los hallazgos se enriquece al incorporar la perspectiva del feminismo decolonial.

Como advierte María Lugones (2018), es necesario desenmascarar la lógica colonial de las teorías feministas occidentales que suelen encubrir la complejidad del sistema de género en contextos racializados. En la validación de la conversa y el observar comunal emergió con fuerza la necesidad de una CEA interseccional, que no solo hable de la historia afro en términos generales, sino que reconozca las subjetividades de las mujeres negras como protagonistas de la resistencia y la pedagogía.

La integración de categorías como la espiritualidad y el sentido de familia extendida, que surgieron orgánicamente en la interacción con las docentes de La Tola y Quibdó, confirma lo planteado por Lugones: la identidad de las mujeres en estos territorios es una "fabricación ideológica de origen colonial" que la escuela debe ayudar a desmantelar (Grosfoguel, 2007; Lugones, 2018).

Lo anterior encuentra resonancia en investigaciones recientes que, desde el Sur global, han explorado la interculturalidad crítica como herramienta para la resignificación de la identidad frente a las herencias coloniales. Es el caso del estudio de países del África subsahariana que evidencia que la revalorización de las cosmovisiones precoloniales constituye una condición para la construcción de identidades poscoloniales auténticas (Flan, 2024). Esto refuerza la idea de que la resignificación de la CEA demanda transformaciones profundas de las matrices coloniales que enmarcan la subjetividad, el territorio y el saber.

El entrelazamiento entre el rigor técnico (Aiken, Cronbach, Kendall) y la validación territorial garantiza que los instrumentos sean sentipensantes. Esta dualidad constituye el principal aporte de la investigación: demostrar que la justicia epistémica comienza por reconocer que la comunidad es la primera jueza de la validez de un conocimiento que le pertenece y que ha hecho carnadura en sus propias trayectorias de vida.

Otro hallazgo fundamental en la discusión de estos resultados es la irrupción de expresiones estéticas como cantos, relatos y gestualidades (Walsh, 2010), elementos que los docentes consideran indispensables para que la CEA en Bogotá no sea una cátedra vaciada de sentido o meramente teórica.

Así, la validación comunitaria arrojó que la CEA en Bogotá debe transitar de un enfoque multicultural decorativo hacia uno que active la memoria y reconozca a las mujeres afrocolombianas como portadoras de una pedagogía de la liberación que cuestiona la jerarquía del saber y del género.

4.3 Discusión de la convergencia metodológica

La discusión de estos resultados pone de manifiesto que el rigor psicométrico y la sensibilidad decolonial pueden coexistir en una arquitectura metodológica de resistencia. Mientras que los datos cuantitativos validan la capacidad de los instrumentos para identificar brechas en los imaginarios docentes de Bogotá, la validación comunitaria en los territorios NAP dota de contenido y sentido humano a esa estructura técnica.

Se evidencia que la resignificación de la CEA no es solo un cambio de contenidos, sino una transformación del modo de investigar. Al integrar el Alfa de Cronbach con la conversa, este estudio demuestra que es posible cumplir con los estándares de la ciencia occidental mientras se legitiman las voces racializadas históricamente negadas. Esta convergencia permite transitar, como sugieren Lugones (2018) y Restrepo y Rojas (2012), de una educación multicultural decorativa hacia una práctica pedagógica que activa la memoria como fuente viva de creación y justicia histórica.

Conclusiones

El presente artículo reporta el diseño y la validación de una arquitectura metodológica mixta, y logra dar respuesta integral a la pregunta de investigación al articular el rigor de la psicometría con la horizontalidad de las epistemologías decoloniales, en un modelo susceptible de réplica que puede orientar el diseño curricular y la formación docente. Pero también permitió evidenciar tensiones estructurales en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) que trascienden lo técnico-instrumental en el plano de la justicia epistémica.

Al cotejar los resultados aquí expuestos con el propósito inicial, se evidencia que la metodología propuesta logra romper la inercia institucional y curricular que invisibiliza los saberes afrodescendientes en la educación secundaria, y opera como una respuesta tangible a la "colonialidad del saber" descrita por Quijano (2019).

En primera instancia, el componente empírico-analítico aplicado en el contexto urbano de Bogotá evidenció que la enseñanza de la CEA tiende a reproducir una visión exotizante de las comunidades NARP. Esto se expresa en prácticas pedagógicas que reducen la diversidad afrocolombiana a manifestaciones culturales desvinculadas de sus implicaciones epistemológicas y políticas, lo que provoca que la CEA quede atrapada en una lógica de reconocimiento simbólico que refuerza la invisibilización de las subjetividades negras en la construcción de nación. Los instrumentos construidos desde el rigor empírico ofrecen a las IED recursos sólidos para autoevaluar y transformar su relación con la CEA.

Frente a este panorama urbano, el artículo presenta en los territorios de Nariño (Pacífico Sur), Chocó (Pacífico Norte) y Bolívar (Caribe colombiano) las claves para la reparación simbólica. La implementación de las huellas de decolonialidad como la conversa y el observar comunal permitió documentar pedagogías vivas en las cuales el conocimiento se encarna. La espiritualidad y la oralitura operan como sistema de conocimiento y de orientación ética. Para las comunidades, estas son fundamento de su relación con el territorio, la memoria colectiva y las formas de resistencia ante la violencia.

Este hallazgo tiene implicaciones para el contexto urbano, pues las comunidades NARP presentes en Bogotá son portadoras de epistemologías propias que deben nutrir la implementación de la CEA en el aula, con lo que se daría respuesta al mandato legal desde el reconocimiento de las subjetividades negras como sujetos activos de la construcción de nación.

En términos metodológicos, los resultados de la investigación confirman que la articulación paradigmática constituye un imperativo ético. La validación de instrumentos mediante el Coeficiente V de Aiken (0,8) y el Alfa de Cronbach (0,990) otorgó la solidez necesaria para alcanzar la credibilidad académica del estudio. No obstante, fue la conversa con las comunidades lo que dotó a la investigación de legitimidad epistémica y pertinencia territorial.

Fracturar la lógica hegemónica. Como propone Walsh (2005), la interculturalidad crítica utilizada en estos territorios funcionó como una herramienta pedagógica de insurgencia.

Se concluye que el sistema educativo capitalino, a pesar de contar con un marco legislativo de avanzada como el Decreto 1122 de 1998, ha reducido la presencia de las comunidades afro a eventos efímeros y estéticos. Esta inclusión simbólica no solo falla en transformar el currículo, sino que consolida lo que se denominó en la introducción como racismo estructural, al vaciar de contenido político y territorial la historia de la diáspora africana.

En este sentido, los resultados obtenidos permiten profundizar en la crítica al racismo estructural que Castillo y Caicedo (2016) han identificado en el contexto colombiano. Mientras que la introducción planteaba la existencia de una brecha normativa, el análisis conclusivo permite afirmar que dicha brecha es, en realidad, un mecanismo de exclusión activa.

La validación psicométrica sirvió para objetivar el vacío: los docentes en contextos urbanos manifiestan una disposición hacia la diversidad, pero carecen de los marcos conceptuales para abordarla más allá de lo estético. Este hallazgo dialoga con las denuncias de la Comisión de la Verdad (2022), y evidencia que la omisión de la CEA es una forma de violencia simbólica. Por tanto, la reparación histórica solo es posible si se transita de una inclusión aditiva a una inclusión transformativa, en la cual la matriz del pensamiento afrocentrado reconfigure la práctica docente.

La validación comunitaria no fue un simple paso procedimental, sino un acto de pedagogía decolonial que permitió que los saberes de la oralitura y la espiritualidad relacional fueran reconocidos como epistemes complejas. El hallazgo fundamental es que esta memoria viva constituye un sistema de conocimiento legítimo que debe dialogar en condiciones de igualdad con la ciencia social hegemónica.

Del mismo modo, este trabajo aporta una propuesta original a las epistemologías del Sur al resignificar el concepto de "validez". Mientras que la investigación social tradicional suele sacrificar la particularidad en favor de la representatividad, este diseño mixto demuestra que la validez técnica y la territorial son complementarias. La validación en el Pacifico y el Caribe, construida desde la reciprocidad, responde a la necesidad de innovar en la ruta metodológica propuesta al inicio.

Se ratifica que la resignificación de la CEA demanda un compromiso que trascienda la normativa; los encuentros territoriales aportaron evidencias de que el hacer decolonial es una forma de resistencia pedagógica. La coconstrucción de este corpus de saberes posee un alto potencial de adaptabilidad para el escenario bogotano, siempre que se respete la raíz territorial y se evite el extractivismo epistémico.

A pesar de la robustez de la arquitectura metodológica validada, es imperativo reconocer las limitaciones que surgieron durante el proceso, las cuales abren nuevas vetas para el campo de los Estudios Afrocolombianos. Una de las principales limitaciones reside en la representatividad estadística en el contexto nacional.

Si bien los instrumentos psicométricos demostraron una fiabilidad excepcional en el entorno urbano, su aplicación a gran escala en instituciones rurales dispersas enfrenta desafíos logísticos y de conectividad que podrían alterar la recolección de datos. De la misma forma, el hacer decolonial requiere de una inversión de tiempo y una disposición ética que choca, en ocasiones, con la alta rotación docente y las agendas administrativas de las instituciones educativas, que suelen priorizar resultados estandarizados sobre procesos de reflexión profunda.

En términos de prospectiva, este trabajo sienta las bases para una reparación simbólica extendida. La metodología mixta aquí validada no es exclusiva para la población afrodescendiente; posee un alto potencial de adaptabilidad para ser implementada en procesos de educación propia con comunidades indígenas o el pueblo Rrom, ajustando las huellas metodológicas a las cosmovisiones específicas de cada grupo.

Se sugiere que futuras investigaciones exploren cómo esta arquitectura puede dialogar con la educación intercultural en contextos de posconflicto donde la escuela se convierte en el escenario principal para la reconstrucción del tejido social y la sanación de traumas históricos.

Finalmente, el reto ético de los investigadores en territorios como el Pacífico Sur y el Norte, atravesados por dinámicas de conflicto armado, exige que la academia repiense sus protocolos de seguridad y sus tiempos de permanencia. La investigación decolonial no puede ser un ejercicio de extractivismo epistémico que entra y sale de las comunidades; debe, por el contrario, garantizar la devolución creativa de los hallazgos.

En este sentido, se propone que la validación territorial sea considerada como un estándar de calidad en todas las investigaciones que involucren comunidades étnicas, elevando la reciprocidad al mismo nivel de importancia que el rigor estadístico.

Este artículo cierra confirmando que la justicia social es incompleta sin un reconocimiento pleno de la diversidad de saberes. Resignificar la CEA es una tarea que desborda la reforma curricular porque exige repensar qué se entiende por conocimiento válido, quién tiene autoridad para producirlo y desde qué lugares se legitima. El futuro de la CEA depende de nuestra capacidad para sostener estos diálogos interculturales en el tiempo. La articulación entre validez técnica, justicia epistémica y reconocimiento de las subjetividades subalternizadas es la condición de posibilidad para que la CEA deje de ser un mandato legal incumplido y se convierta en espacio pedagógico de transformación en la construcción de la nación colombiana.

Referencias

Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, *45*(1), 131-142. https://doi.org/10.1177/0013164485451012

Asamblea Nacional Constituyente de la República de Colombia. (1991, 13 de junio). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional n.° 116 de 20 de julio de 1991. https://bit.ly/3kPmJPO

Bacon, F. (1620/2019). *Novum Organum*. (M. A. Granada, Ed.). Sarpe.

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.

Boudon, R. (1981). *The Logic of Social Action. An Introduction to Sociological Analysis*. Routledge & Kegan Paul.

Bunge, M. (1999). *Las ciencias sociales en discusión. Una perspectiva filosófica*. Editorial Sudamericana.

Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. A. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nómadas*, *44*, 147-165. https://doi.org/10.30578/nomadas.n44a8

Castoriadis, C. (1975/2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.

Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14087/1/lander.pdf

Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo.* (E. Price, Trad.). Akal. (Obra original publicada en 1950).

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press.

Comisión de la Verdad. (2022). *Hay futuro si hay verdad. Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*. Tomo 2. Hallazgos y recomendaciones. https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-08/FINAL%20CEV_HALLAZGOS_DIGITAL_2022.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1993, 27 de agosto). *Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política.* Diario Oficial n.º 41013. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7388

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297-334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

Descartes, R. (1637/2024). *Discurso del método*. Alianza Editorial.

Durkheim, É. (1895/2006). *Las reglas del método sociológico*. Alianza Editorial.

Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-53). Clacso. https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=247&c=8

Echegaray, L. (2018). *Historia de la investigación social. Un viaje desde la primera encuesta (S. XVIII) a la actual investigación online.* ESIC Editorial.

Elster, J. (1989). *Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge University Press.

Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Grupo Editorial Norma.

Esquivel Ocádiz, A. (2016). La etnometodología, una alternativa relegada de la educación. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *6*(12), 135-146. https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/193

Fanon, F. (1952/2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Abraxas.

Flan, G. L. (2024). El recurso a la interculturalidad crítica para subsanar crisis identitarias en regiones étnica y culturalmente híbridas. Una alternativa oportuna para África subsahariana. *Ciencias Sociales y Educación*, *13*(25), 1-24. https://doi.org/10.22395/csye.v13n25a6

Foucault, M. (1969/2010). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.

Gadamer, H.-G. (1960/1998). *Verdad y método*. Hermeneia.

Garfinkel, H. (1960/2006). *Estudios en etnometodología* (A. J. Desdentado, Trad.). Anthropos Editorial. (Obra original publicada en 1967).

Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-77). Siglo del Hombre Editores.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.

Guha, R. (1983). *Elementary Aspects of Peasant Insurgency in Colonial India*. Oxford University Press.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social* (M. Jiménez Redondo, trad.). Taurus.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Hooks, B. (2021). *Afán. Raza, género y política cultural*. Traficantes de Sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/map66_Af%C3%A1n_web.pdf

Kant, I. (1876/1984). *Crítica del juicio* (Alejo García Moreno, trad.). Librerías de Francisco Iravedra, Antonio Novo.

Kendall, M. G. (1948). *Rank correlation methods*. Griffin. https://archive.org/details/rankcorrelationm0000unse/page/n1/mode/2up

King, G., Keohane, R. O. y Verba, S. (1994). *Designing Social Inquiry. Scientific Inference in Qualitative Research*. Princeton University Press.

Lazarsfeld, P. F. y Rosenberg, M. (1955). *The Language of Social Research: A Reader in the Methodology of Social Research*. The Free Press of Glencoe Inc.

Lugones, M. (2018). Hacia metodologías de la decolonialidad. En *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo III* (pp. 75-92). Clacso. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16650/1/Practicas_Otras_3.pdf

Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific. An account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Routledge. https://www.gutenberg.org/files/55822/55822-h/55822-h.htm

Merino, C. y Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para la V de Aiken: Un programa Visual Basic. *Anales de Psicología, 25*(1), 169-171. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973711

Mignolo, W. (2011). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.* Akal.

Ministerio del Interior de la República de Colombia. (2020). *Diagnóstico sobre la Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, experiencias y perspectivas en el respeto de la diversidad étnica y cultural de la nación. Período 1993-2019.* https://www.mininterior.gov.co/wp-content/uploads/2022/03/DIAGNOSTICO_CEA_-_NARP.pdf

Ortiz Ocaña, A. , Arias López, M. I. y Pedrozo Coneido, Z. (2018). Metodología "otra" en la investigación social, humana y educativa: El hacer decolonial como proceso decolonizante. *Revista FAIA*, 7(30), 172-200. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6575303

Parsons, T. (1951). *The Social System*. Routledge & Kegan Paul.

Penfield, R. D. y Giacobbi Jr., P. R. (2004). Applying a Score Confidence Interval to Aiken's Item Content-Relevance Index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, *8*(4), 213-225. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3

Presidencia de la República de Colombia. (1998, 18 de junio). *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 43325. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1498

Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio abierto, 28*(1), 255-301. https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/29720

Restrepo, E. y Rojas, A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Currículo sem Fronteiras*, *12*(1), 157-173. https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/restrepo-rojas.htm

Rivera Cerquera, Y. A. y Gómez Betancur, M. A. (2025). Deficiencias en la implementación de los estudios afrodescendientes en la educación secundaria en América Latina y El Caribe: una revisión sistemática. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 16(1), 21-47.* https://doi.org/10.18175/VyS16.1.2025.2

Santos, J. (2008). Poscolonialidad. En H. E. Biagini y A. A. Roig (dir.), *Diccionario del pensamiento alternativo* (pp. 422-424). Biblos.

Sartori, G. (1984). *Social Science Concepts. A Systematic Analysis*. SAGE Publications.

Schütz, A. (1932/1972). *Fenomenología del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? En C. Nelson y L. Grossberg (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, *24*(46), 39-50. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (ed.). (2016). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II.* Abya-Yala.

Weber, M. (1922/2002). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.