

Notas de Investigación



Una mirada a la implementación del enfoque diferencial e interseccional y de interculturalidad (étnias y territorio) en el ámbito educativo: Colombia y algunos países de Latinoamérica

Investigadores (as) del proyecto

Martha Jeanet Castillo Ballén
Jenny Laudice Delgado Barragán
Betsy Yamil Vargas Romero
Oscar Libardo Lombana Charfuelan
Angie Lisseth Espinel Benavides
Juan Sebastián Ortiz Vinchery
María Paula López Osorno
Diana Isabel Oyuela Mateus
Alfredo Torres Rincón

Diciembre 2025

Notas de Investigación

Edición No. 11

Diciembre, 2025

Edición digital

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación

Calle 26 Nr 69-76, Edificio Elemento, Torre II, piso 18, Bogotá D. C.

Teléfono: (601) 4841410

proyectosinvestigacion@icfes.gov.co

<https://www.icfes.gov.co>

Directora general

Elizabeth Blandón Bermúdez

Autores

Martha Jeanet Castillo Ballén

Jenny Laudice Delgado Barragán

Betsy Yamil Vargas Romero

Oscar Libardo Lombana Charfuelan

Angie Lisseth Espinel Benavides

Juan Sebastián Ortiz Vinchery

María Paula López Osorno

Diana Isabel Oyuela Mateus

Alfredo Torres Rincón

Advertencia:

El contenido de este documento es el resultado de investigaciones y obras protegidas por la legislación nacional e internacional. No se autoriza su reproducción, utilización ni explotación a NINGÚN tercero. Solo se autoriza su uso para fines exclusivamente académicos. Esta información no podrá ser alterada, modificada o enmendada.

Citar este documento en estilo APA así:

Castillo, M., Delgado, J., Vargas, B., Lombana, O., Espinel, A., Ortiz, J., López, M., Oyuela, D., y Torres, A. (2025). *Una mirada a la implementación del enfoque diferencial e interseccional y de interculturalidad (étnias y territorio) en el ámbito educativo: colombia y algunos países de latinoamérica* Nota de Investigación No. 11). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). <https://www.icfes.gov.co/web/guest/saber-investigar>

Una mirada a la implementación del enfoque diferencial e interseccional y de interculturalidad (étnias y territorio) en el ámbito educativo: colombia y algunos países de latinoamérica¹

Martha Jeanet Castillo Ballén (SDI)

,Jenny Laudice Delgado Barragán (DE)

Betsy Yamil Vargas Romero (SDI)

Oscar Libardo Lombana Charfuelan (SDI)

Angie Lisseth Espinel Benavides (SDI)

Juan Sebastián Ortiz Vinchery (SDI)

María Paula López Osorno (DE)

Diana Isabel Oyuela Mateus (SDI)

Alfredo Torres Rincón (SDI)

Resumen

Este documento académico analiza la integración de perspectivas diferenciales, interseccionales e interculturales dentro de los sistemas educativos de Colombia y diversos países latinoamericanos. El texto detalla un marco conceptual y normativo diseñado para reconocer la diversidad étnica, territorial y social, buscando transformar la evaluación externa en un proceso más equitativo. A través de un mapeo regional, los autores examinan cómo las políticas públicas intentan superar barreras históricas de aprendizaje para poblaciones vulnerables, incluyendo migrantes y víctimas del desplazamiento. La obra identifica tanto los avances significativos como los obstáculos persistentes en la creación de modelos pedagógicos que respeten las singularidades culturales. Finalmente, se proponen estrategias para que la medición del éxito académico sea justa, situada y pertinente, garantizando así el derecho a una educación inclusiva para todos.

Palabras claves: Enfoque diferencial; Interculturalidad; Evaluación educativa; Inclusión; Colombia.

¹ Las ideas, opiniones, tesis y argumentos expresados son de propiedad exclusiva del autor/de los autores y no representan el punto de vista del Icfes.

A review of the implementation of the differential, intersectional, and intercultural approaches (ethnic groups and territory) in the educational sector: Colombia and selected Latin American countries

Martha Jeanet Castillo Ballén (SDI)

,Jenny Laudice Delgado Barragán (DE)

Betsy Yamil Vargas Romero (SDI)

Oscar Libardo Lombana Charfuelan (SDI)

Angie Lisseth Espinel Benavides (SDI)

Juan Sebastián Ortiz Vinchery (SDI)

María Paula López Osorno (DE)

Diana Isabel Oyuela Mateus (SDI)

Alfredo Torres Rincón (SDI)

Abstract

This academic document examines the integration of differential, intersectional, and intercultural perspectives within the educational systems of Colombia and various Latin American countries. The text outlines a conceptual and normative framework designed to acknowledge ethnic, territorial, and social diversity, aiming to transform external evaluation into a more equitable process. Through regional mapping, the authors analyze how public policies seek to overcome historical learning barriers for vulnerable populations, including migrants and victims of displacement. The work identifies both significant progress and persistent obstacles in the development of pedagogical models that respect cultural particularities. Finally, it proposes strategies to ensure that the measurement of academic success is fair, context-sensitive, and relevant, thereby guaranteeing the right to inclusive education for all.

Tabla de contenido

1. Introducción	6
2. Fundamentos conceptuales para la inclusión.....	7
2.1. Enfoque diferencial e interseccional	7
2.2. Interculturalidad, enfoque étnico y enfoque territorial.....	9
2.2.1. Enfoque étnico	9
2.2.2. Población indígena: definición, características y distribución en Colombia.....	10
2.2.3. Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera: definición, características y distribución	11
2.2.4. Población Rrom: definición, características y distribución.....	12
2.2.5. Enfoque territorial	12
2.3. Ruralidad: definición y características de la población rural en Colombia.....	13
2.4. Población migrante: características y políticas de atención en Colombia	14
2.5. Víctimas de desplazamiento forzado: impacto y necesidad de políticas de atención	15
3. Antecedentes normativos de los enfoques diferencial, étnico y territorial en Colombia. 15	
3.1. Constitución política de Colombia de 1991: reconocimiento de la diversidad étnica y cultural	16
3.1.1. Ley 21 de 1991: aprobación del Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas ..	17
3.1.2. Ley 70 de 1993: reconocimiento de los derechos territoriales de las comunidades afrodescendientes	17
3.1.3. Ley 1381 de 2010: reconocimiento y protección de la diversidad lingüística	18
3.1.4. Ley 1448 de 2011: introducción del enfoque diferencial en la atención a víctimas del conflicto armado.	19
3.1.5. Decretos-ley 4633, 4634 y 4635 de 2011: atención y reparación a víctimas indígenas, Rrom y afrodescendientes	20
3.2. Referentes normativos para la atención educativa con enfoque diferencial	21
3.2.1. Constitución política de Colombia: reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, y el derecho a una atención educativa propia	22
3.2.2. Ley 21 de 1991: derecho a una educación propia e intercultural para los pueblos indígenas.....	22
3.2.3. Ley General de Educación (Ley 115 de 1994): principios y fines de la educación para grupos étnicos	23
3.2.4. Decreto 804 de 1995: reglamentación de la atención educativa para grupos étnicos ..	23
3.2.5. Decreto 1075 del 2015: alcance de la educación para grupos étnicos e inclusión en los planes de desarrollo.....	24

3.3.	Referentes curriculares para el desarrollo de competencias.....	24
3.3.1.	<i>Ley General de Educación (Ley 115 de 1994): autonomía curricular a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI)</i>	25
3.3.2.	<i>Proyecto Educativo Comunitario (PEC): concepción y gestión de la educación propia para las comunidades</i>	25
3.3.3.	<i>Lineamientos curriculares: directrices del MEN para el diseño e implementación del PEI y los planes de estudio</i>	26
3.3.4.	<i>Decreto 2406 de 2007 y Decreto 1953 de 2014: regulación de la educación para los pueblos indígenas</i>	27
3.4.	El referente curricular desde una perspectiva intercultural	28
3.4.1.	<i>La Constitución política de Colombia de 1991 y la Ley General de Educación 115 de 1994: bases para la educación intercultural bilingüe.....</i>	28
3.4.2.	<i>Decreto 481 de 2025: Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP): estructura y objetivos</i>	29
3.4.3.	<i>La etnoeducación, la acción curricular y la función docente en el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)</i>	30
4.	Mirada a la evaluación con enfoque diferencial: Colombia y algunos países de latinoamerica.....	33
4.1.	Colombia	34
4.1.1.	<i>Algunas estrategias específicas:</i>	36
4.2.	México.....	39
4.2.1.	<i>Consulta del INEE a comunidades indígenas sobre la evaluación educativa</i>	39
4.2.2.	<i>Adaptación de la evaluación a las necesidades de las comunidades indígenas</i>	41
4.3.	Chile	41
4.3.1.	<i>Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) para estudiantes indígenas</i>	42
4.4.	Guatemala.....	42
4.5.	Bolivia	43
4.6.	Perú.....	44
4.7.	Uruguay	49
5.	A manera de conclusión: avances, desafíos y estrategias.....	52
5.1.	Avances significativos.....	52
5.1.1.	<i>México</i>	52
5.1.2.	<i>Perú.....</i>	52
5.1.3.	<i>Bolivia</i>	53
5.1.4.	<i>Colombia</i>	53
5.1.5.	<i>Chile</i>	56

5.2.	Desafíos y obstáculos persistentes en todos los países	56
5.3.	Exploración de estrategias para una evaluación equitativa.....	60
6.	Referencias	64

1. Introducción

En las últimas décadas, los sistemas educativos de América Latina han enfrentado el desafío de responder a sociedades cada vez más diversas, desiguales y culturalmente plurales. En este contexto, asumir la inclusión, la equidad y los enfoques diferenciales como principios orientadores de la educación y, de manera particular, de la evaluación externa, se ha convertido en una exigencia ética, política y pedagógica ineludible. Más que una tendencia conceptual, estos enfoques constituyen hoy un imperativo para garantizar el derecho a una educación de calidad que reconozca las singularidades de la población y contribuya a superar las barreras históricas de acceso, participación y aprendizaje.

La evaluación externa, asociada a instrumentos estandarizados y comparativos, enfrenta el reto de avanzar a modelos que no solo midan resultados, sino que también comprendan las condiciones, trayectorias y contextos que configuran las formas diversas de aprender y las circunstancias que promueven diferencias entre las poblaciones. Por ello, integrar enfoques de equidad e inclusión, desde una mirada diferencial, supone transformar la manera en que se conciben los propósitos, métodos y usos de la evaluación, orientándolos hacia un análisis más justo, situado y pertinente de los aprendizajes.

Este documento presenta el estado del arte en América Latina y, de manera especial, en Colombia, acerca de cómo los sistemas nacionales han incorporado, o están en camino de incorporar, estos enfoques en sus políticas, lineamientos y prácticas de evaluación. El propósito es presentar una mirada exploratoria, un mapeo del estado de la problemática que permite identificar avances, tensiones, vacíos y oportunidades para el diseño de un proyecto nacional que impulse la adopción de modelos de evaluación externa más inclusivos y sensibles a la diversidad.

Este estado del arte constituye, así, un referente para orientar decisiones, movilizar actores y proyectar rutas estratégicas que permitan que la evaluación externa en Colombia aporte y garantice mejoras en la calidad educativa para todas las personas independientemente de su condición o identidad étnica.

Para cumplir con este propósito el documento se organiza en cuatro capítulos. En el primer capítulo se exponen los fundamentos y se contextualizan los conceptos claves que se

utilizarán a lo largo del documento, como lo son enfoque diferencial e interseccional, enfoque intercultural, étnico y territorial. En el segundo capítulo se presentan los antecedentes normativos de los enfoques diferencial, étnico y territorial en Colombia y su implementación curricular. Posteriormente, en el tercer capítulo se proyecta una mirada a la implementación del enfoque diferencial e interseccional en la evaluación en Colombia y algunos países de Latinoamérica como México, Perú, Bolivia, Chile, Guatemala y Uruguay. Finalmente, en el cuarto capítulo, se identifican avances significativos, desafíos y obstáculos en la búsqueda de una evaluación educativa equitativa y diferencial, se proponen algunas estrategias y se exploran como conclusión prospectiva al trabajo a desarrollar, las implicaciones para Colombia, que incluyen el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y la necesidad de una evaluación contextualizada.

Es importante notar que, aunque el enfoque diferencial incluye a la población con discapacidad y la perspectiva de género, este documento no los aborda en detalle, dado que estos temas serán el foco central de una segunda entrega de la exploración.

2. Fundamentos conceptuales para la inclusión

2.1. Enfoque diferencial e interseccional

El enfoque diferencial de derechos (EDD) (Ministerio de Salud y Protección Social., 2021) es un método para analizar y abordar las desigualdades en el acceso a los derechos. El EDD identifica las limitaciones sistemáticas que enfrentan diferentes grupos poblacionales debido a rasgos como el género, la edad, la etnia o la discapacidad. Como guía para la acción, el EDD promueve políticas públicas que mitigan estas inequidades y promueven la inclusión social. Se examina la aplicación del EDD en el ámbito educativo, particularmente en el diseño de políticas públicas que aseguren una evaluación justa e inclusiva, reconociendo la diversidad de la población y evitando la discriminación en los procesos de medición. El EDD como método de análisis y guía para la acción, se utiliza para analizar y comprender las características y necesidades de

diferentes grupos poblacionales, lo que se traduce en diferentes enfoques que se han adoptado en la formulación de políticas públicas:

- El enfoque diferencial de género y diversidad sexual, como perspectiva que busca reconocer y abordar las diferencias y desigualdades de género, incluyendo la atención a grupos de la comunidad LGBTIQ+.
- El enfoque diferencial étnico, una política pública que busca reconocer y rectificar la discriminación histórica contra grupos étnicos y culturales como los indígenas, comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras.
- El enfoque diferencial por ciclo vital, que aborda las diferencias que responden a la etapa de desarrollo en la cual se encuentra el sujeto, a partir de la perspectiva del ciclo vital.
- El enfoque diferencial por desplazamiento, que, a través de la Ley 1448 de 2011 y otras normativas, busca asistir a las víctimas de desplazamiento o conflictos armados en procesos de retorno, reubicación o integración local.
- La interseccionalidad en el EDD es un concepto que reconoce la complejidad de las desigualdades y la discriminación. En lugar de considerar los rasgos diferenciales de forma aislada, la interseccionalidad destaca cómo estos rasgos se cruzan y se superponen, creando niveles complejos de vulnerabilidad. Un análisis profundo de los grupos es más detallado, permite un análisis preciso de las barreras que enfrentan las personas en el acceso a sus derechos. No se trata solo de identificar si alguien pertenece a un grupo históricamente discriminado, sino de entender cómo la combinación de diferentes factores (etnia, raza, género, condición socioeconómica, discapacidad, etc.) puede intensificar su estado de vulnerabilidad y por ende mayormente discriminada. Este concepto reconoce que la discriminación no se experimenta de la misma manera por todos los miembros de un grupo. Implica un reto para la creación de medidas que aborden las desigualdades. Las soluciones deben ser específicas y adaptadas a las necesidades complejas de las personas que experimentan múltiples formas de discriminación ya que no existe una solución única que funcione para todos.

En resumen, la interseccionalidad en el EDD permite comprender las dinámicas complejas de la discriminación y diseñar soluciones más justas e inclusivas que tengan en

cuenta las necesidades específicas de las personas que se encuentran en intersecciones de vulnerabilidad.²

2.2. Interculturalidad, enfoque étnico y enfoque territorial

La interculturalidad surge como un enfoque transversal de las políticas educativas hacia finales de los años setenta y su desarrollo posterior está relacionado con los movimientos de educación escolar indígena, los movimientos afros latinoamericanos y el reconocimiento constitucional de la diversidad. Como concepto, está orientado a promover relaciones equitativas entre diferentes grupos sociales y está relacionada con los enfoques étnico y territorial, ya que reconoce las diversas identidades étnicas presentes en Latinoamérica, así como los movimientos migratorios que han contribuido a la mezcla y diversificación cultural.³ A medida que las personas se desplazan hacia nuevas tierras, llevan consigo sus tradiciones, idiomas y formas de vida, lo cual enriquece el tejido social y crea espacios de intercambio cultural. La interculturalidad también se vincula con la noción de territorio, ya que los lugares físicos actúan como escenarios donde se manifiestan y se negocian las diferencias culturales. Estos territorios se convierten en espacios de encuentro y convivencia, donde las prácticas interculturales pueden surgir, desafiar las fronteras y construir puentes entre comunidades diversas.

2.2.1. Enfoque étnico

El enfoque étnico, en el marco de la interculturalidad, resulta como una concepción limitada a planes y políticas educativas dirigidas exclusivamente a pueblos indígenas y afrodescendientes. En el contexto de la política pública de víctimas del conflicto armado se entiende por enfoque diferencial étnico de derechos un método de análisis y un conjunto de

² La interseccionalidad como marco de análisis ha sido debatida en la literatura académica. Para una mayor comprensión de la complejidad de este concepto y sus aplicaciones en el ámbito de los derechos humanos, se recomienda consultar Crenshaw, K. (1989) y Crenshaw, K. (2013).

³ Para profundizar en las implicaciones entre los conceptos de interculturalidad, enfoque étnico y territorial se puede consultar Corbetta *et al.* (2018).

principios que guían la adopción e implementación de políticas públicas dirigidas a grupos étnicos específicos (Ministerio del Interior, 2015). Este enfoque reconoce el impacto del conflicto armado en estos grupos que históricamente han sido marginados y excluidos, y cuyas características culturales diversas los hacen vulnerables.

Los elementos clave de este enfoque incluyen: a) el impacto desproporcionado del conflicto armado sobre los grupos étnicos, b) el sujeto colectivo como eje de la política pública, c) la adecuación de la institucionalidad del estado, d) el doble blindaje del enfoque diferencial y e) la participación. Este enfoque busca garantizar la protección integral de los derechos de los grupos étnicos y su participación efectiva en la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2014, p. 29).

Por otro lado, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, s.f.) menciona que este enfoque “parte de la necesidad de identificar y caracterizar a la población que hace parte de los grupos étnicos, con el objetivo de visibilizarla y ser fuente de información para el reconocimiento de la diversidad poblacional del país”. Así, este enfoque está conformado por tres grupos: población indígena; población negra; afrocolombiana, raizal y palenquera, y población gitana o Rrom⁴.

2.2.2. Población indígena: definición, características y distribución en Colombia

La población indígena en Colombia se refiere a aquellos grupos étnicos reconocidos y protegidos por el Estado colombiano, en conformidad con los artículos 7, 10, 63, 68 y 268 de la Constitución de 1991. Esta población incluye a los pueblos indígenas cuyos derechos culturales y territoriales son resguardados por la Ley. Según los datos oficial del censo más reciente, Censo General de 2018 del DANE, se identificaron 1.905.617 personas como indígenas en Colombia, representando el 4,4 % de la población nacional, con un total de 115 pueblos indígenas nativos.

⁴ Para profundizar en el concepto de enfoque étnico y sus implicaciones en las políticas de derechos se pueden consultar a Zambrano, D. H. y Quevedo, R. (2016) y a Hoyos, J. (2023).

La mayoría de la población indígena reside en el área rural, con una proporción significativa que habita en resguardos indígenas. Los resguardos, territorios reconocidos legalmente, son áreas dedicadas a la preservación de la cultura, las tradiciones y los derechos de los pueblos indígenas en Colombia. La mayor cantidad de población que se reconoce como indígena en el país se concentra en los departamentos de La Guajira, Cauca, Nariño, Córdoba, Sucre y Chocó.

2.2.3. Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera: definición, características y distribución

La población negra, afrodescendiente, raizal y palenquera en Colombia es reconocida por la Ley 70 de 1993 como un “conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia comparte una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos”. El Censo Nacional de Población y Vivienda realizado por el DANE en 2018 estimó que la población afrocolombiana, palenquera y raizal representa el 9,34 % del total nacional, lo que equivale a 4.671.160 personas. La distribución por sexo dentro de este grupo es mayoritariamente femenina (50,4 % mujeres frente a 49,6 % hombres). La mayor parte de esta población se ubica en el corredor del Pacífico colombiano, pero también en la costa norte (población palenquera) y en el territorio insular del país, en San Andrés y Providencia (población raizal).

La población palenquera, principalmente está ubicada en San Basilio, desciende de esclavos africanos que escaparon y formaron un asentamiento libre en el norte de Colombia a partir del Siglo XVI y se consolidó en el XVII (Navarrete.2008). Sin embargo, la Unidad para las víctimas (2023) señala que su asentamiento se dio a partir del siglo XV. Esta población es reconocida nacional e internacionalmente por sus tradiciones ancestrales, lengua propia y la riqueza cultural de su música, danzas y festividades. Por su parte, la población raizal del archipiélago es descendiente de la unión entre europeos ingleses, españoles y holandeses, así como de africanos esclavizados, es hablante de la lengua creole y tiene características socioculturales diferenciadas a otras comunidades afrocolombianas.

2.2.4. *Población Rrom: definición, características y distribución*

La población Rrom⁵, también conocida como gitana, se distingue por elementos culturales que la diferencian de otros grupos étnicos en Colombia. Son mayormente urbanos, con una tradición nómada arraigada y una identidad basada en un origen común. Residen en unidades poblacionales llamadas *kumpanias*, que funcionan según principios de parentesco o pertenencia étnica en territorios específicos. Aunque no cuentan con escritura, tienen su propia lengua, el romanés. La visibilidad estadística de los Rrom aumentó después del Censo de 2005, cuando se habilitó la opción de autorreconocimiento como miembros de este grupo étnico. En 2005, según datos del DANE (2019), el censo registró 4.857 Rrom en todo el país, representando un 0.012 % de la población total, pero en el censo de 2018 esta población disminuyó en un 45,5 %, de tal forma que se registran 2.649 personas, lo cual corresponde al 0,006% de la población colombiana.⁶

2.2.5. *Enfoque territorial*

El enfoque territorial del desarrollo, conocido como desarrollo territorial rural (DTR) en América Latina,⁷ surge como respuesta a las limitaciones de las estrategias implementadas hasta finales de la década de 1990 para abordar la pobreza rural. Se critica la concentración sectorial y la planificación centralizada de políticas que no consideraban la diversificación de las economías rurales ni la participación de los actores sociales y territoriales. Este enfoque se nutre de debates en economía y sociología, reconociendo el territorio como un espacio socialmente construido y diverso, más allá de su dimensión geográfica. Se destaca la importancia de las relaciones rurales-urbanas y se proponen estrategias de desarrollo de base, en diálogo con dinámicas supraterritoriales, con la participación de los actores locales (Castro, A. *et al.* 2015).

⁵ Triviño L. y Palechor, L. (2006). Para profundizar en la cultura e identidad de cada población se puede consultar a Peñas-Felizzola, A. y Cárdenas-Sierra, C. (2020) y a Enciso Patiño, P. (2004).

⁶ Para profundizar sobre sus características culturales, su lengua y movilidad se puede consultar a Peeters Grietens, K. (2005).

⁷ Para profundizar en las transformaciones de las sociedades rurales latinoamericanas, proponiendo un enfoque territorial para el desarrollo rural de puede consultar a Fernández, J. *et al.* (2019).

El enfoque territorial (Acosta, W. *et al.* 2020) se relaciona con la ruralidad y aborda diversas realidades y dinámicas de los territorios rurales, en términos de población concentrada y dispersa. Además, el enfoque territorial reconoce la importancia de comprender y atender las necesidades y aspiraciones de la población campesina en territorios rurales. Esta intersección entre el enfoque territorial y la población rural y campesina resalta la necesidad de diseñar políticas y estrategias de desarrollo que reconozcan y fortalezcan las particularidades y potencialidades de los territorios rurales, promoviendo la inclusión y el bienestar de sus habitantes.

2.3. Ruralidad: definición y características de la población rural en Colombia

La población rural en Colombia se concentra en municipios cuyas cabeceras tienen un tamaño reducido, con menos de 25 000 habitantes y se caracterizan por densidades poblacionales intermedias, ubicadas entre 10 hab/km² y 100 hab/km². Para el año 2014, esta tipología comprendía 373 municipios con población rural de 5.402.735 personas, que ocupaban aproximadamente el 19,8 % de área municipal (Castro *et al.*, 2015, p. 12).

La población catalogada como rural dispersa son los habitantes de aquellos municipios y áreas no municipalizadas (ANM) que tienen cabeceras pequeñas y densidad poblacional baja (menos de 50 hab/km²). Esta tipología comprendía 318 territorios en el 2014 y están asociados a una población rural de 3.658.702 personas y un área del 64,9 % del total nacional.

Las poblaciones comprendidas en condiciones de ruralidad abarcan una diversidad de contextos y características socioeconómicas. En primer lugar, se encuentran a comunidades campesinas tradicionales, donde la principal fuente de sustento proviene del campo. Estas comunidades enfrentan desafíos como la falta de acceso a servicios básicos, infraestructuras limitadas y la dependencia de factores climáticos para su subsistencia. Además, suelen conservar tradiciones culturales arraigadas y un estilo de vida centrado en la naturaleza y el trabajo en la tierra (Casas, E. *et al.*, 2023).

El campesino en Colombia se define como un individuo con una identidad cultural única, reconocido como sujeto de derechos integrales y protegido constitucionalmente

(Granados, M., 2020). Esta definición, respaldada por varias sentencias y el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 (DNP, 2023), los reconoce como sujetos de especial protección constitucional y destaca su participación en labores con la tierra y la naturaleza y su implicación en formas de organización basadas en el trabajo familiar y comunitario no remunerado, o en la venta de su fuerza de trabajo.

2.4. Población migrante: características y políticas de atención en Colombia

La población migrante en Colombia (Ministerio de Salud y Protección Social, 2025) se ha incrementado en los últimos años. Esto es así tanto en el caso de migrantes transitorios provenientes de Venezuela, Haití o Ecuador como de los migrantes con vocación de permanencia que provienen, principalmente, de Venezuela. Según el boletín de población migrante y sistema de salud en Colombia (2025), entre 2017 y 2024 el número de migrantes venezolanas(os) en el territorio colombiano fue de 2.713.574. El flujo y permanencia de migrantes en el país ha llevado al desarrollo de programas y políticas públicas que respondan a la situación y logren coordinar los esfuerzos de las instituciones para garantizar los derechos de estas poblaciones.

Atendiendo al fenómeno migratorio, en 2021 se incorporó la Política Integral Migratoria (PIM) a través de la Ley 2136 con la que se pretende reforzar la migración segura, la protección de los derechos de los migrantes, la participación ciudadana y la integración social, económica y cultural. En el mismo sentido, en 2022 se aprobó el CONPES 4100 (DNP, 2018) con el que se definen las estrategias para adaptar la respuesta de las instituciones colombianas al proceso de integración de la población migrante venezolana como factor de desarrollo nacional entre 2022 y 2032.

2.5. Víctimas de desplazamiento forzado: impacto y necesidad de políticas de atención

Según el informe del Consejo Noruego para Refugiados (NRC) publicado en 2023 a través del Observatorio de Desplazamiento Interno (IDMC, por sus siglas en inglés), Colombia hace parte de los diez países con mayor número de personas desplazadas a nivel interno por año, es decir, que son personas que se ven obligadas a abandonar sus lugares de origen y actividades porque su vida, seguridad y libertad han sido vulneradas o están amenazadas. Este fenómeno se asocia de manera recurrente a dificultades en las condiciones de vida de las víctimas y sus grupos familiares; por ejemplo, pobreza multidimensional y vulneración de derechos. Esto se suma al hecho de que, en el país, la cantidad de víctimas de desplazamiento forzado en las últimas décadas asciende a 8 630 545 personas, lo que tiene un amplio impacto en la posibilidad de incorporar políticas y acciones eficaces en procura de la mejora de las condiciones de vida.

Los distintos enfoques presentados en este capítulo, que caracterizan diferentes grupos poblacionales, conducen a comprender la inclusión como un principio estructural de las políticas públicas, y en particular, de las políticas educativas y de evaluación. El reconocimiento de la diversidad de la población en Colombia —manifestada en diferencias territoriales, culturales, étnicas, rurales, migratorias y ligadas al conflicto armado— exige marcos conceptuales que trasciendan la uniformidad, y que, en su lugar, enfrenten las desigualdades que son tanto históricas como estructurales. Estos pilares conceptuales sirven de base para crear instrumentos de evaluación, procesos y acciones diseñadas para garantizar la participación, la equidad y el ejercicio efectivo de los derechos. De esta manera, se sientan las bases para lograr sistemas de educación y evaluación más justos, pertinentes y sensibles a la diversidad cultural.

3. Antecedentes normativos de los enfoques diferencial, étnico y territorial en Colombia.

Este capítulo presenta los antecedentes normativos que han cimentado el desarrollo jurídico y político a la consolidación de los enfoques diferencial, étnico y territorial en Colombia, con especial énfasis en su incidencia en el sector educativo. A partir del reconocimiento constitucional del carácter pluriétnico y multicultural de la Nación, el

ordenamiento jurídico colombiano ha incorporado progresivamente disposiciones orientadas a garantizar el derecho a la igualdad material, la no discriminación, la autonomía cultural y la atención diferenciada de poblaciones históricamente excluidas. En este sentido, el capítulo presenta los principales hitos normativos —constitucionales, legales y reglamentarios— que han configurado un marco de derechos para los pueblos indígenas, las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, el pueblo Rrom, la población rural y campesina, las personas migrantes y las víctimas del conflicto armado, así como los desarrollos específicos en materia de educación propia, intercultural y territorialmente pertinente. Este recorrido permite comprender cómo dichos enfoques se han traducido en políticas públicas, modelos educativos, referentes curriculares y sistemas propios, sentando las bases para una atención educativa con enfoque diferencial.

3.1. Constitución política de Colombia de 1991: reconocimiento de la diversidad étnica y cultural

La Constitución 1991 marca un hito en el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural del país. La Carta Magna es esencial no solo porque reconoce la multiculturalidad de la nación, sino también porque establece un marco jurídico para la protección y promoción de los derechos de las comunidades indígenas y afrodescendientes.

El artículo 13 de la Constitución es un ejemplo de este compromiso, ya que enfatiza en la igualdad ante la ley y la protección contra la discriminación. Además, este artículo subraya la responsabilidad del Estado en promover condiciones de igualdad efectiva y en adoptar medidas para proteger a los grupos discriminados o marginados, asegurando un trato justo y equitativo para todos los ciudadanos. Este enfoque diferencial es fundamental para construir una sociedad más inclusiva y equitativa en Colombia.

En este contexto, se promulgan leyes y decretos que buscan garantizar los derechos territoriales, culturales y políticos de los pueblos étnicos. En estos se reconoce el derecho de las comunidades negras a la propiedad colectiva de sus territorios ancestrales en la costa pacífica colombiana, así como mecanismos para la protección de los territorios indígenas y la titulación de sus resguardos, respetando su autonomía y cosmovisión (Olivar, A., 2020).

3.1.1. Ley 21 de 1991: aprobación del Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas

La Ley 21 de 1991 aprueba y ratifica el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76.^a reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en Ginebra en 1989. Esta Ley representa reconoce y protege los derechos de los pueblos indígenas en Colombia y promueve la participación de las comunidades indígenas en las decisiones que les afectan, garantizando así su autonomía y desarrollo integral.

Los artículos 27 y 28 son un recordatorio de que la educación es un pilar clave para el desarrollo y la autonomía de los pueblos indígenas, y que debe ser accesible en las lenguas que forman parte de su identidad. Allí se resalta la importancia de una educación inclusiva y adaptada a las necesidades de los pueblos indígenas, enfatizando en el derecho a preservar su lengua y cultura a través de programas educativos especializados. Se subraya la responsabilidad de las autoridades para asegurar que los miembros de los pueblos indígenas no solo participen en la creación y ejecución de estos programas, sino que progresen hacia la autogestión educativa. Además, se reconoce la necesidad de proporcionar los recursos necesarios para que estas comunidades puedan establecer sus propias instituciones educativas. La preservación de las lenguas indígenas y la promoción de su uso en contextos educativos y en la vida cotidiana es fundamental para mantener la diversidad cultural y lingüística del país.

3.1.2. Ley 70 de 1993: reconocimiento de los derechos territoriales de las comunidades afrodescendientes

Esta ley reconoce los derechos territoriales de las comunidades afrodescendientes en Colombia. También conocida como Ley de las Comunidades Negras, establece el derecho de estas comunidades a la propiedad colectiva de sus territorios ancestrales en la costa pacífica colombiana. Allí se reconoce la importancia histórica, cultural y económica de estas comunidades y busca proteger su identidad y modo de vida. Además de garantizar la propiedad

colectiva de la tierra, la Ley 70 establece mecanismos para la protección de los recursos naturales y el desarrollo sostenible de estas comunidades.

Los artículos 34, 35 y 36 destacan la importancia de una educación inclusiva y representativa para las comunidades negras, enfatizando en la necesidad de que los programas educativos sean reflexivos y respetuosos con su herencia cultural y ambiental. La educación se presenta como un medio para preservar y enriquecer la identidad cultural, al tiempo que se promueve el desarrollo de habilidades relevantes para la participación en la sociedad. La cooperación entre el Estado y estas comunidades es crucial para diseñar una educación que no solo cumpla con los estándares académicos, sino que responda a las necesidades específicas de las comunidades negras, reconociendo su derecho a la autodeterminación en la creación de instituciones educativas y de comunicación. Estos artículos subrayan el compromiso con la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la diversidad cultural como pilares de una sociedad inclusiva y progresista.

3.1.3. Ley 1381 de 2010: reconocimiento y protección de la diversidad lingüística

Esta ley reconoce y protege la diversidad lingüística y cultural del país. A su vez, desarrolla disposiciones constitucionales y acuerdos internacionales, cuyo objetivo es garantizar los derechos lingüísticos de los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas propias. También establece medidas para preservar y fortalecer las lenguas nativas, reconociendo su valor como parte integral del patrimonio cultural inmaterial de Colombia. Por otra parte, fomenta la educación en lenguas nativas, la producción de materiales culturales y educativos en estas lenguas y la observación periódica de su situación para garantizar su preservación y revitalización.

Los artículos 17 y 20 destacan la importancia de preservar y promover las lenguas nativas del sistema educativo y cultural del país. Se enfatiza el rol del Estado en la producción de materiales de lectura en lenguas nativas, asegurando que estos reflejen los valores culturales y tradiciones de los grupos étnicos. Esto no solo fortalece la identidad cultural, sino que fomenta una mayor inclusión y representación de las comunidades étnicas en la sociedad. Por otro lado, se subraya la obligatoriedad de enseñar las lenguas nativas en las escuelas de las

comunidades correspondientes, lo cual es un paso necesario para su preservación y vitalidad. Los artículos señalan la colaboración entre las autoridades educativas y las comunidades como estrategia para asegurar que se respeten y se promuevan los procesos etnoeducativos.

La promoción y fortalecimiento de las lenguas nativas en Colombia es una tarea que involucra múltiples entidades estatales, entre las que se destaca el papel del Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura. La creación de programas de formación docente especializados en lenguas nativas constituye una estrategia para fortalecer la educación de los grupos étnicos. Asimismo, la colaboración entre las Secretarías de Educación y las universidades para integrar estas lenguas en el currículo educativo busca asegurar que los estudiantes de grupos étnicos puedan recibir una educación que valore y preserve su identidad lingüística y cultural.

3.1.4. Ley 1448 de 2011: introducción del enfoque diferencial en la atención a víctimas del conflicto armado.

Conocida como Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, introduce el concepto de enfoque diferencial. Esta ley identifica el problema de la tenencia de la tierra como un elemento central del conflicto, reconociendo la inequidad en el acceso a tierras productivas como una causa de la violencia subversiva.

El artículo 13 de esta ley destaca la importancia de un enfoque diferencial en la implementación de políticas públicas, reconociendo y respondiendo a las necesidades específicas de grupos vulnerables. Este enfoque busca garantizar que las medidas de ayuda humanitaria y reparación sean efectivas y equitativas, garantizando que las poblaciones más afectadas por discriminación y violencia reciban la atención adecuada. La ley enfatiza la necesidad de proteger a mujeres, jóvenes, niñas, niños, adultos mayores y otros grupos en riesgo, adaptando las políticas para reflejar sus circunstancias únicas y niveles de vulnerabilidad.

3.1.5. Decretos-ley 4633, 4634 y 4635 de 2011: atención y reparación a víctimas indígenas, Rrom y afrodescendientes

Estos decretos representan un esfuerzo significativo del Estado colombiano para abordar las consecuencias del conflicto armado interno en lo que respecta a las comunidades indígenas, el pueblo Rrom y las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. Estos decretos buscan proporcionar un marco legal e institucional que garantice la asistencia, atención y reparación integral, incluyendo la restitución de derechos territoriales a las víctimas reconocidas individual y colectivamente. La importancia de estos decretos radica en su reconocimiento de las violaciones graves de derechos humanos y del derecho internacional humanitario, ofreciendo medidas de reparación que respetan la cultura, dignidad y derechos de las comunidades afectadas.

En el artículo 87 del Decreto Ley 4633, se enfatiza el derecho a la educación, al aseguramiento al acceso y la exención de costos académicos en establecimientos oficiales para las víctimas indígenas. Además, se deben desarrollar estrategias para la permanencia de estas víctimas en el sistema educativo, considerando un enfoque diferencial que garantice la pervivencia cultural a través de la educación propia e intercultural. Este decreto también instruye la creación de instrumentos y procesos, junto con un sistema de indicadores de gestión y calidad, para monitorear el cumplimiento de las acciones educativas, involucrando la participación de autoridades y organizaciones indígenas.

En el artículo 62 del Decreto Ley 4634 se establecen medidas específicas para asistir, atender y reparar integralmente a las víctimas pertenecientes al pueblo Rrom o gitano. Se propende por una educación que respete y promueva las tradiciones culturales de este grupo étnico, asegurando que no haya discriminación y que se fomente el desarrollo personal en un entorno educativo. Este decreto también contempla la inclusión de las víctimas en programas de educación superior, garantizando el acceso preferencial a programas académicos y apoyo financiero a través de créditos y subsidios. Estas medidas son fundamentales para preservar la identidad cultural del pueblo Rrom o gitano y para ofrecer oportunidades equitativas en el ámbito educativo. Además, se resalta la importancia de la consulta previa con los grupos étnicos cuando se implementen leyes o medidas administrativas que los afecten.

En los artículos 62 y 52 del Decreto Ley 4635 la política educativa avanza en la atención de las necesidades de los grupos étnicos, reconociendo la importancia de la diversidad cultural y lingüística en el proceso educativo. El programa de Etnoeducación en Colombia es un ejemplo de cómo el país trabaja en la adopción de estrategias para liderar un sistema educativo que reconozca y valore la diversidad cultural. A partir de su establecimiento en 1985, este programa ha buscado integrar las perspectivas y conocimientos de las comunidades indígenas y afrocolombianas en el currículo nacional. Esto no solo enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes, sino que fortalece la identidad cultural y promueve la inclusión. Las políticas implementadas por el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías territoriales certificadas reflejan un compromiso con la educación inclusiva, asegurando que las comunidades desplazadas tengan la oportunidad de continuar sus procesos educativos tradicionales. Además, la adaptación de los procesos de selección y admisión en la educación superior para las víctimas de desplazamiento busca garantizar igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, fundamental para el desarrollo sostenible y la equidad social en Colombia.

El Ministerio de Educación Nacional, en las mismas condiciones que los miembros de los grupos étnicos a que se refiere el artículo 205 de la Ley 1448 de 2021, incluye a las víctimas y gestiona con el Icetex para que sean incluidas preferencialmente dentro de las líneas especiales de crédito y subsidios a la tasa de interés y al sostenimiento.

3.2. Referentes normativos para la atención educativa con enfoque diferencial

La diversidad cultural y étnica de Colombia, reconocida constitucionalmente, tiene un marco legal que propende por la igualdad de oportunidades y el respeto por las diferencias en la educación. En este contexto, el sector educativo, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se cimienta en una serie de referentes normativos que van desde la Constitución Política y las leyes estatutarias hasta decretos específicos cuyo propósito es establecer las bases para una Atención Educativa con Enfoque Diferencial. Dicha normativa no solo busca garantizar el derecho fundamental a la educación, sino que también determina

los lineamientos para la inclusión, la pertinencia cultural y lingüística, y los mecanismos especiales de reparación y atención preferencial para poblaciones vulnerables. A continuación, se detallan los principales instrumentos jurídicos que definen esta política.

3.2.1. Constitución política de Colombia: reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, y el derecho a una atención educativa propia

En Colombia se hablan 65 lenguas indígenas, dos criollas, más el romaní, la lengua de los gitanos (Bodnar, Landaburu, & Mow 2010). En la Ley 1381 de 2010, estas lenguas son denominadas nativas. Desde la creación de la República de Colombia en 1819, la lengua española fue definida como oficial para todo el territorio colombiano. En la actual Constitución, se reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana (Artículo 7) y se declara el castellano idioma oficial en todo el territorio y las lenguas nativas cooficiales en sus resguardos; se establece, además, que la enseñanza que se imparte en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias debe ser bilingüe (Artículo 10).

3.2.2. Ley 21 de 1991: derecho a una educación propia e intercultural para los pueblos indígenas

La presente normativa, que ratifica el Convenio N.º 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado en la 76.^a sesión de la Conferencia General de la OIT en Ginebra en 1989, establece en la parte VI *Educación y Medios de Comunicación*, artículo 27, que los programas y servicios educativos dirigidos a los pueblos interesados deben diseñarse e implementarse de manera conjunta, considerando sus necesidades específicas, historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores y aspiraciones sociales, económicas y culturales. Por su parte, la autoridad competente tiene la obligación de garantizar la capacitación de los miembros de estos pueblos y su participación en la planificación y ejecución de los programas educativos.

3.2.3. *Ley General de Educación (Ley 115 de 1994): principios y fines de la educación para grupos étnicos*

En cuanto a la educación de las comunidades étnicas, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) dedica un título completo (el III) para abordar los aspectos que deben considerarse para este tipo de población. Además, mediante el Decreto 804 de 1995, se establecen las normativas para la atención educativa dirigida a los grupos étnicos, asegurando así un marco legal para garantizar su acceso a una educación de calidad y acorde con sus necesidades culturales y lingüísticas.

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), TITULO III Modalidades de atención educativa a poblaciones, establece en el *CAPITULO 3 Educación para grupos étnicos. ARTICULO 56.*, que la educación destinada a los grupos étnicos se fundamentará en principios como integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Su propósito es consolidar la identidad cultural, fomentar el conocimiento y la interacción social, asegurar la protección y uso responsable del entorno natural, preservar las prácticas comunitarias y lingüísticas, así como impulsar la formación docente y la investigación en todos los ámbitos culturales.

3.2.4. *Decreto 804 de 1995: reglamentación de la atención educativa para grupos étnicos*

El Decreto 804 de 1995, que reglamenta la atención educativa para los grupos étnicos, surge con el objetivo de articular los procesos educativos de estas comunidades con el sistema educativo nacional, respetando sus creencias, tradiciones y particularidades culturales. Según el Capítulo I, Artículo 1, la educación para grupos étnicos forma parte del servicio público educativo y se fundamenta en un proceso de construcción colectiva, en el cual los miembros de la comunidad intercambian saberes y experiencias con el propósito de mantener, recrear y desarrollar un proyecto de vida integral acorde con su cultura, lengua, tradiciones y normas propias.

3.2.5. Decreto 1075 del 2015: alcance de la educación para grupos étnicos e inclusión en los planes de desarrollo

El Decreto 1075 de 2015, que regula el sector educación en Colombia, establece el alcance y los lineamientos de la educación para los grupos étnicos, enfatizando su inclusión en los planes de desarrollo territorial dentro del marco de la descentralización. Según lo estipulado en la Sección 4, Artículo 2.3.3.5.4.1.1, la educación para estos grupos se fundamenta en un proceso de construcción colectiva, en el que los miembros de la comunidad intercambian conocimientos y experiencias con el fin de mantener, recrear y desarrollar un proyecto integral de vida, respetando su cultura, lengua, tradiciones y normas propias.

Asimismo, el Artículo 2.3.3.5.4.1.3 establece que, en las entidades territoriales con presencia de comunidades indígenas, negras y/o raizales, los planes de desarrollo educativo deben incorporar propuestas de etnoeducación que respondan a las necesidades de estas poblaciones. Este proceso debe considerar la distribución de competencias definida en la Ley, atender las particularidades culturales de los grupos étnicos, respetar la concepción multiétnica y multicultural del país, y garantizar el cumplimiento de lo dispuesto en esta sección del decreto.

En conjunto, estas disposiciones establecen el sustento jurídico para que la educación destinada a los grupos étnicos no solo se articule con el sistema nacional, sino que también respete y fortalezca sus valores, prácticas y aspiraciones culturales, garantizando su participación en la formulación y ejecución de los programas educativos.

3.3. Referentes curriculares para el desarrollo de competencias

Esta sección presenta los principales referentes curriculares que orientan el desarrollo de competencias en el sistema educativo colombiano, desde una perspectiva de autonomía, pertinencia y reconocimiento de la diversidad cultural y territorial. A partir del marco normativo establecido por la Ley General de Educación y sus desarrollos reglamentarios, se analizan los instrumentos que permiten a las instituciones educativas y a las comunidades étnicas diseñar y gestionar propuestas curriculares acordes con sus contextos, necesidades y proyectos colectivos de vida. En particular, se destacan el Proyecto Educativo Institucional

(PEI), el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, como mecanismos fundamentales para articular los principios de calidad, equidad e interculturalidad en los procesos formativos y en el fortalecimiento de competencias relevantes para las distintas poblaciones del país

3.3.1. Ley General de Educación (Ley 115 de 1994): autonomía curricular a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) ha sido fundamental en la formulación de políticas educativas por parte del Ministerio de Educación Nacional, ya que establece los lineamientos para las áreas obligatorias y fundamentales en el sistema educativo colombiano. Esta ley promueve la autonomía curricular para las instituciones educativas, que se materializa a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI), adaptado a las características específicas de la población estudiantil y alineado con los objetivos de la educación. El respaldo legal a esta autonomía institucional está en el artículo 77 de la Ley, que establece las bases para que las instituciones educativas desarrollen su propio proyecto educativo en función a sus necesidades y realidades locales. Según este artículo, la autonomía institucional permite que cada colegio, o grupos de colegios por zona, diseñe un currículo pertinente a las necesidades sociales, culturales, ambientales, topográficas a su entorno. En este sentido el (PEI) se convierte en un componente flexible para el trabajo de las necesidades y diferencias locales. Las instituciones pueden introducir asignaturas optativas a su currículo, sin exceder el 20 % de las intensidades horarias establecidas y en articulación con las áreas básicas comunes para todos.

3.3.2. Proyecto Educativo Comunitario (PEC): concepción y gestión de la educación propia para las comunidades

Para las comunidades étnicas, se desarrolla el Proyecto Educativo Comunitario (PEC). El Ministerio de Educación Nacional (2017) define el PEC como “la concepción integral de vida y gestión de saberes propios de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y Rrom”. Esta concepción les permite a las diferentes comunidades recrear manifestaciones culturales, reafirmar una identidad como sociedad autónoma, permanecer

como cultura cimentada en sus raíces de origen, *cultura, lengua, pensamiento, creencias, usos y costumbres*. en permanente interacción con el mundo global. Para los pueblos indígenas y afrocolombianos, existen decretos de ley que reconocen explícitamente la necesidad del PEC y le da un rango especial en el marco de la reparación, estos son los ya mencionados Decretos de Ley 4634 y el 4635 de 2011.

El PEC es la herramienta para la articulación entre la reparación de las víctimas pertenecientes a comunidades indígenas y la reparación integral de las víctimas pertenecientes a las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. Aunque hoy existe un decreto por el cual se reconoce y establece el Sistema de Educación indígena propio (SEIP), el cual revisaremos más adelante, el PEC sigue siendo considerado el eje central o la estrategia fundamental para el direccionamiento educativo en cada resguardo. Para los pueblos indígenas y afrocolombianos, existen marcos jurídicos que reconocen explícitamente la necesidad del PEC y le da un rango especial en el marco de la reparación, estos son los ya mencionados Decretos de Ley 4634 de 2011 y el 4635 del mismo año. El PEC es la herramienta para la articulación entre la reparación de las víctimas pertenecientes a comunidades indígenas y la reparación integral de las víctimas pertenecientes a las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras.

3.3.3. Lineamientos curriculares: directrices del MEN para el diseño e implementación del PEI y los planes de estudio

Los lineamientos curriculares constituyen orientaciones emitidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el acompañamiento de la comunidad académica, cuyo propósito es apoyar la fundamentación y la planificación de las áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 78 de la Ley General de Educación (Título IV: Organización para la prestación del servicio educativo, Capítulo 2, Currículo y Plan de Estudios, Ley 115 de 1994). El mencionado artículo dispone que el Ministerio es responsable de diseñar los lineamientos generales para los procesos curriculares y, en el caso de la educación formal, de definir los indicadores de logro por grado en cada nivel educativo, conforme a lo señalado en el artículo 148 de la misma ley. A partir de estas directrices y de su Proyecto Educativo Institucional, las instituciones educativas deben formular su plan de

estudios, precisando los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la organización del tiempo y los criterios de evaluación y gestión. Asimismo, cuando se introduzcan modificaciones sustanciales en el currículo, el rector deberá presentarlas a la Secretaría de Educación correspondiente, con el fin de verificar su ajuste a los requisitos establecidos por la ley.

Los lineamientos se basan en orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que buscan dar un marco coherente y de calidad para el diseño e implementación de los PEI y los planes de estudio por ciclos, niveles y áreas. Además, los lineamientos curriculares sirven como referentes que apoyan y orientan esta labor, junto con los aportes adquiridos por la experiencia de los docentes y la comunidad académica/educativa de las instituciones su formación e investigación. De esta manera, los lineamientos curriculares contribuyen a garantizar la coherencia, pertinencia y calidad de la educación ofrecida en las instituciones educativas colombianas. En el Ministerio de Educación Nacional se plantea que la formulación de dichos referentes parte de la base de la preservación de la unidad nacional, el respeto a la diversidad y a la pluriculturalidad. Además de los artículos y leyes mencionadas, existen dos marcos normativos que regulan la intervención educativa de los pueblos indígenas:

3.3.4. Decreto 2406 de 2007 y Decreto 1953 de 2014: regulación de la educación para los pueblos indígenas

El Decreto 2406 de 2007, por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, facilitando la participación de las comunidades en la administración de su educación, y el Decreto 1953 de 2014, por el cual se establece un régimen especial para la administración de los territorios indígenas, permitiendo una mayor autonomía en la gestión educativa. Estos marcos normativos buscan garantizar una educación pertinente y respetuosa de la identidad cultural de los grupos étnicos.

3.4. El referente curricular desde una perspectiva intercultural

En el marco de una política inclusiva, los referentes curriculares interculturales surgen como una apuesta al diálogo entre culturas. Su fundamento pedagógico se sostiene en la descolonización del conocimiento y la intersección de saberes y experiencias, integrando contextos locales para formar ciudadanos críticos con identidad propia. Este enfoque busca, en última instancia, que la escuela sea un espacio de encuentro equitativo entre diversas cosmovisiones y realidades territoriales.

3.4.1. La Constitución política de Colombia de 1991 y la Ley General de Educación 115 de 1994: bases para la educación intercultural bilingüe

La Constitución Política establece que la enseñanza en comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe, y que los grupos étnicos tienen derecho a una formación que respete su identidad cultural (Art. 10 y 68). Esto ha sido reforzado por la Ley General de Educación 115 de 1994, que introduce el concepto de etnoeducación como un modelo educativo orientado a los grupos étnicos del país. Según esta ley, la educación debe estar vinculada al ambiente, la cultura y las tradiciones propias de las comunidades, y promover la participación comunitaria y el respeto por sus lenguas y costumbres. Asimismo, con la Ley 70 de 1993 se inició la cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) y se estableció como obligatoria en todos los establecimientos educativos del país a través del Decreto 1122 de 1998. Con todo esto, se ha buscado garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad que respete y promueva las tradiciones, conocimientos y cosmovisiones de las comunidades étnicas presentes en Colombia.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) resalta que la atención a grupos étnicos es un proyecto estratégico y transversal que se apoya en un amplio marco normativo, lo cual garantiza una educación pertinente y el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural. En este sentido, el cambio estructural en la atención educativa para los grupos étnicos se manifiesta en una política pública sectorial con énfasis intercultural y plurilingüe que reconoce, acompaña y se formula con la participación, concertación y en cooperación con las autoridades y organizaciones representativas de los pueblos indígenas, comunidades

afrocolombianas, palenqueras, negras, raizales, Rrom y población vulnerable, con el fin de formular, diseñar e implementar los sistemas etnoeducativos propios.

3.4.2. Decreto 481 de 2025: Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP): estructura y objetivos

El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), oficializado como política pública de Estado mediante el Decreto 481 de 2025, constituye un avance histórico en el reconocimiento de los derechos educativos de los pueblos indígenas y en la materialización del carácter pluriétnico y multicultural de la Nación. Este sistema, distinto y paralelo al Sistema Nacional de Educación, está orientado a garantizar la pervivencia cultural y el fortalecimiento de los procesos de educación propia.

A través del decreto en mención, se busca garantizar el SEIP como educación indígena propia, de manera autónoma, a partir de los principios de autodeterminación, espiritualidad, lenguas nativas, territorio, integralidad y Ley de Origen/Derecho Mayor. Así las cosas, el SEIP se concibe como un tejido ancestral que articula los saberes y prácticas del pasado y presente, proyectando la continuidad cultural de los pueblos indígenas. A su vez, se rige por los principios de gratuidad para el acceso y permanencia, equidad, pertinencia, diversidad e interculturalidad con reciprocidad.

El SEIP se implementa a través de tres componentes interrelacionados:

1. Componente Político-Organizativo

Define las orientaciones político-organizativas y los mecanismos de decisión del SEIP. Su función es salvaguardar la pervivencia de los pueblos indígenas en el marco de su autonomía y de sus fundamentos territoriales, culturales y normativos propios.

2. Componente Pedagógico

Ordena el tejido de saberes para la vida y orienta los procesos formativos de las “semillas” (estudiantes). Comprende las pedagogías indígenas, los principios educativos propios, el Plan Educativo Indígena Cultural y Territorial, los Proyectos

Educativos Comunitarios, y los procesos formativos en todos los niveles, incluida la educación superior indígena.

3. Componente de Administración y Gestión

Regula la administración propia del SEIP como un proceso integral que organiza, ejecuta y valora los procesos educativos comunitarios. Abarca la gestión pedagógica, los dinamizadores (docentes), los recursos económicos y financieros, los tiempos-espacios educativos, la estructura del SEIP, los órganos de participación y los escenarios de diálogo de saberes.

Finalmente, el Decreto 481 de 2025 establece que los territorios indígenas podrán administrar directamente el SEIP mediante sus autoridades y estructuras de gobierno propio, fortaleciendo la autonomía y la autodeterminación educativa.

3.4.3. La etnoeducación, la acción curricular y la función docente en el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)

Como se refirió en el apartado 3.4, el Decreto 804 de 1995 es una norma colombiana que reglamenta de manera específica la atención educativa para los grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, raizales, entre otros) dentro del sistema educativo nacional, en desarrollo de lo establecido por la Ley General de Educación (artículos 55 a 63 de la Ley 115 de 1994). El decreto 804 de 1995 establece que existirá un currículo basado en la etnoeducación, el cual se encuentra fundamentado por la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Según el Ministerio de Educación Nacional, el diseño curricular dirigido a estas poblaciones dependerá de la investigación de la comunidad, de la comunidad educativa, de sus autoridades y de organizaciones tradicionales, y responderá a los usos y costumbres, lenguas nativas y la lógica implícita en su pensamiento. Lo anterior en concordancia con la Ley 115 de 1994, que señala la responsabilidad del Estado, a través del Ministerio de Educación Nacional, para asesorar de manera especializada a los grupos étnicos para elaborar el currículo, materiales y textos educativos a cada población (Muñoz, 2024).

En el artículo 14, del Decreto 804 de 1995, se establece que la organización del currículo para los grupos étnicos debe fundamentarse en los principios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística y autonomía educativa. El currículo se concibe como un proyecto educativo construido colectivamente, en el que las autoridades tradicionales, sabedores, docentes y comunidad participan en la definición de contenidos, metodologías y criterios de evaluación. La norma dispone que el currículo debe responder a la cosmovisión y sistemas de conocimiento propios de cada pueblo, integrando sus valores, prácticas culturales, organización social, territorialidad y espiritualidad. En este marco, la educación debe articularse con los planes de vida y demás instrumentos de planificación interna de los pueblos indígenas y comunidades étnicas.

El artículo 14 del mencionado decreto también exige que los procesos curriculares sean flexibles y contextualizados, de modo que reflejen las condiciones sociolingüísticas, culturales y territoriales específicas. Asimismo, establece la obligación de incorporar el uso, fortalecimiento y revitalización de las lenguas nativas como eje estructural del currículo.

En suma, este articulado define un currículo orientado a la pervivencia cultural, construido desde los saberes propios y ajustado a las necesidades y proyectos colectivos de los grupos étnicos, garantizando su reconocimiento como sujetos de autonomía educativa.

Por su parte, el artículo 10 del Decreto 804 de 1995 dispone que, para los efectos previstos en el artículo 62 de la Ley 115 de 1994, las autoridades competentes de las comunidades de los grupos étnicos son quienes deben concertar la selección de docentes (etnoeducadores) con las autoridades educativas de las entidades territoriales. Esto refuerza el principio de participación comunitaria y autonomía cultural en los procesos etnoeducativos, al establecer que la selección de los educadores debe hacerse contando con la voz y la legitimidad de las autoridades tradicionales de cada pueblo.

Dichos etnoeducadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del grupo étnico con el que trabaje, en especial de su lengua materna, además del castellano. La vinculación, administración y formación de docentes para los grupos étnicos se efectúa de conformidad con el estatuto docente y con las normas especiales vigentes aplicables a tales grupos.

En la actualidad, aunque el Decreto 804 técnicamente no ha sido derogado en su totalidad, su vigencia y aplicación han sido modificadas por normas posteriores, dentro de ellas la más reciente, el Decreto 481 de 2025 (SEIP), el cual le resta vigencia práctica como norma reguladora de la educación indígena.

La transición del Decreto 804 de 1995 al Decreto 481 de 2025 representa un cambio significativo en la normatividad respecto al rol, el estatus, la función y la administración del personal docente indígena. Se pasa de considerar al docente como un “etnoeducador” nombrado por la secretaría de educación (entidad territorial) regulado por el estatuto docente, a un “dinamizador pedagógico-propio” nombrado por la autoridad indígena propia (el cabildo o consejo), según su derecho propio. Esta perspectiva refleja la evolución en el reconocimiento de la autonomía educativa. Por otra parte, la regulación laboral del docente pasa del estatuto docente (Decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002) a un régimen de Personal Propio del SEIP, por lo que el dinamizador pedagógico ya no está sujeto al estatuto docente. Esto permite que su función como docente evolucione. El etnoeducador tenía como función brindar una educación con pertinencia cultural y gestionar el currículo, de alguna manera descontextualizado de la realidad social, desde un enfoque de atención y adaptación al currículo nacional, mientras que el dinamizador -pedagógico-propio, tiene como función dinamizar los saberes propios para la vida comunitaria, el fortalecimiento de la cultura y el plan global de vida de la población en la comunidad, desde un enfoque de educación propia.

Si bien la educación indígena ha logrado un avance significativo a su educación propia, el desarrollo para la educación de los grupos Afrocolombianos, Negros, Raizales, palenqueros y Rrom se sigue fortaleciendo en el concepto de la “Etnoeducación” desde una perspectiva diferencial que propicia una autonomía cultural. El avance se materializa en los Proyectos Educativos Propios (PEC), que les permite planificar gestionar y administrar sus propios planes de etnodesarrollo. Un ejemplo de ello es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), la cual permite visibilizar la contribución histórica, geográfica, científica y cultural de las comunidades afrodescendientes.

En síntesis, este capítulo evidencia cómo el marco normativo colombiano, con la Constitución de 1991 a la cabeza, ha evolucionado hacia el reconocimiento progresivo de la diversidad étnica, cultural, lingüística y territorial como un principio estructural del Estado y

del sistema educativo. Mediante un conjunto articulado de leyes y decretos (como la Ley 115 de 1994, el PEI, el PEC y el SEIP), se consolidan los enfoques diferencial, étnico y territorial como fundamentos para garantizar el derecho a una educación pertinente, intercultural y con enfoque de reparación. Esto sienta las bases jurídicas y conceptuales para el diseño de políticas, currículos y sistemas educativos –particularmente el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)– que responden de manera autónoma a las realidades, saberes y proyectos de vida de las distintas poblaciones del país. Queda por enfrentar, desde estos lineamientos una evaluación que responda a sus propósitos dentro del marco de la diversidad.

4. Mirada a la evaluación con enfoque diferencial: Colombia y algunos países de latinoamerica

A continuación, se expondrán algunas experiencias significativas en términos educativos en el contexto latinoamericano. Es importante mencionar que el objetivo de este capítulo no es una investigación comparada, sino una descripción de diferentes acciones y estrategias que se han llevado a cabo en el marco del enfoque diferencial o interseccional que se han desarrollado bajo contextos y particularidades históricas y políticas⁸ (Collier, Mahoney y Seawright, 2004). Por esta razón, el objetivo no es concluir relaciones causales. Ahora bien, el desafío metodológico es aproximar las unidades de análisis (países en este caso) a categorías definidas teóricamente en una próxima investigación con base a la varianza experimental⁹.

A continuación, se expondrán algunas experiencias significativas en términos educativos en el contexto latinoamericano. Es importante mencionar que el objetivo de este capítulo no es una investigación comparada, sino una descripción de diferentes acciones y estrategias que se han llevado a cabo en el marco del enfoque diferencial o interseccional que

⁸ La decisión metodológica de priorizar la descripción contextualizada de casos permite generar una línea base para interpretar cómo diferentes factores pueden o no operar en el caso colombiano.

⁹ "Variabilidad de la variable dependiente por efectos de las variables independientes," es un concepto fundamental en la metodología de investigación cuantitativa y comparada (especialmente relevante dado el contexto de los fragmentos anteriores sobre causalidad y varianza experimental).

se han desarrollado bajo contextos y particularidades históricas y políticas¹⁰ (Collier, Mahoney y Seawright, 2004). Por esta razón, el objetivo no es concluir relaciones causales. Ahora bien, el desafío metodológico es aproximar las unidades de análisis (países en este caso) a categorías definidas teóricamente en una próxima investigación con base a la varianza experimental¹¹.

4.1. Colombia

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) y el Ministerio de Educación Nacional (2022) señalan que un Sistema Educativo con enfoque de inclusión implica repensar, permanentemente, cómo se logra un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad cada vez más incluyente. Así, desde

el 2009, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), como entidad encargada de la evaluación de la calidad educativa del país y en cumplimiento de los mandatos constitucionales, ha implementado una serie de medidas para facilitar el acceso a la evaluación a la población étnica y a personas con algún tipo de discapacidad. Estas medidas buscan garantizar la inclusión y la equidad en el proceso, reconociendo la diversidad de la población estudiantil del país (MEN e Icfes, 2022, p. 14).

Con el fin de materializar las políticas de inclusión, las principales estrategias implementadas por el Icfes para diseñar pruebas accesibles se fundamentan en un sistema de evaluación inclusivo e intercultural, apoyándose en dos enfoques de diseño y diversas estrategias de aplicación.

Para eliminar o reducir las barreras que impiden a los evaluados demostrar sus conocimientos, habilidades y destrezas (CHD), el Icfes ha adoptado el Diseño Universal de la

¹⁰ La decisión metodológica de priorizar la descripción contextualizada de casos permite generar una línea base para interpretar cómo diferentes factores pueden o no operar en el caso colombiano.

¹¹ "Variabilidad de la variable dependiente por efectos de las variables independientes," es un concepto fundamental en la metodología de investigación cuantitativa y comparada (especialmente relevante dado el contexto de los fragmentos anteriores sobre causalidad y varianza experimental).

Evaluación (DUE) como una herramienta teórico-técnica que favorece la inclusión y la validez de los resultados. Con este enfoque se busca que todos los estudiantes tengan la oportunidad de mostrar sus competencias bajo los lineamientos de accesibilidad. A su vez, se tiene como propósito “la eliminación de todo tipo de exclusión y discriminación, y [se propone] mecanismos de inclusión para las poblaciones tradicionalmente marginadas del derecho a la educación”. (MEN, 2017, citado por MEN e Icfes 2022, p. 10).

Para desarrollar pruebas accesibles que puedan ser usadas por la mayor cantidad de personas posibles, sin la necesidad de que las preguntas sufran adecuaciones especiales, se siguen los principios que fundamentan el DUE:

- Evaluación inclusiva: los exámenes deben aplicarse a todos los estudiantes, con independencia de su situación socioeconómica o su identidad cultural o lingüística.
- Constructo definido con precisión: los constructos evaluados deben estar claramente definidos y no deben convertirse en barreras para ningún grupo de estudiantes.
- Ítems no sesgados: no deben favorecer o desfavorecer a ningún subgrupo de la población.
- Susceptibilidad a las acomodaciones: los instrumentos de evaluación deben poderse acomodar a las necesidades de diferentes poblaciones.
- Instrucciones y procedimientos sencillos, claros e intuitivos: las instrucciones deben ser fáciles de entender para todos los estudiantes.
- Máxima lecturabilidad y comprensibilidad: los textos de la prueba deben ser fáciles de leer y comprender.
- Máxima legibilidad: el formato (lo que incluye el tipo, tamaño y color de la fuente) de la prueba debe ser legible para todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidades visual.

Con la aplicación de estos principios del Diseño Universal para la Evaluación (DUE) se busca crear instrumentos inclusivos que minimicen las barreras de aprendizaje sin debilitar el constructo medido ni comprometer la validez de los resultados. Más que simplificar la evaluación, el objetivo es garantizar la participación de la mayor diversidad de estudiantes

mediante ítems precisos y libres de sesgos. Para ello, se prioriza la susceptibilidad a acomodaciones, así como la máxima claridad en las instrucciones, procedimientos, lecturabilidad y legibilidad de los materiales.

Por otra parte, para asegurar que el constructo esté definido con precisión, el Icfes utiliza el Diseño Centrado en Evidencias (DCE), o *Evidence-Centered Design (ECD)*, cuyo principal objetivo es asegurar que las pruebas e instrumentos de evaluación midan rigurosamente lo que se proponen medir, garantizando la validez y la confiabilidad “... asegurar la validez de las inferencias que se pueden hacer a partir de la puntuación que obtiene un estudiante en una prueba, así como determinar cómo proveer la evidencia para sustentar estas inferencias” (Mislevy y Riconscente, 2005 citado en Icfes, 2018,p.6).

A continuación, se presentan los análisis y algunas de las acciones más significativas del Icfes entre 2009 y 2021 para asegurar la inclusión y la equidad en la aplicación de los exámenes (MEN e Icfes, 2022, p.16-21). El Icfes ha integrado el enfoque de inclusión en toda su cadena de valor de la evaluación, incluyendo la inscripción, la aplicación del examen, la metodología de validación y el análisis de resultados:

Ajustes y Apoyos Razonables: Desde las etapas iniciales, las iniciativas de inclusión se enfocaron en la población con discapacidad, trabajando juntamente con el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (Insor). Estos esfuerzos generaron ajustes razonables y apoyos orientados a la equidad. Los ajustes incluyen cambios en el formato (como la traducción a braille), la forma de responder (permitir la respuesta en el cuadernillo) o las condiciones de aplicación (otorgar más tiempo).

4.1.1. *Algunas estrategias específicas:*

- Inscripción y Caracterización: A través del sistema Prisma, se requiere que las instituciones o aspirantes reporten la discapacidad según las categorías del Simat, permitiendo al Icfes confirmar la discapacidad y el apoyo necesario (como apoyo cognitivo, lector especializado, intérprete de señas, o guía-intérprete),

-Desarrollo de Pruebas: Se han implementado modificaciones para garantizar el acceso, como la creación de la plataforma Plexi para la población con discapacidad visual y ajustes en la versión electrónica para la discapacidad auditiva,

-Trabajo con Comunidades Étnicas: Más recientemente, se ha reflexionado sobre los ajustes requeridos para los grupos étnicos. Desde 2020, se gestionaron espacios de diálogo con representantes de comunidades étnicas para validar las pruebas y compartir saberes. Como resultado de la labor con el pueblo indígena Nasa, se diseñó la Mochila Étnica Digital para la comprensión y uso de los resultados del examen Saber 11.º, incorporando elementos culturales e incluso la traducción a nasa yuwe.

-Análisis de Resultados Inclusivo: A partir de 2021, el Icfes adoptó una nueva visión estratégica para el análisis y difusión de resultados, integrando el enfoque inclusivo y presentando los análisis de manera separada para grupos étnicos, población con discapacidad, población migrante y víctimas del conflicto armado, Resultados Obtenidos (Participación y Puntajes).

En general, se resalta la participación de la Población con Discapacidad ha tenido un impacto notable en la participación. Entre 2017 y 2021, el número de inscritos con discapacidad en el examen Saber 11.º aumentó un 180%. En el examen Saber Pro, el aumento de inscritos entre 2017 y 2020 fue del 132%, y en Saber TyT, del 95% en el mismo periodo.

Ayopos Ofrecidos: En 2020, se ofrecieron 3.275 apoyos en Saber 11.º, siendo el apoyo cognitivo el más frecuente (2.371),

Comportamiento de los Puntajes (Población con Discapacidad): Las series de tiempo de las tasas de crecimiento de los puntajes globales muestran tendencias variables. En el examen Saber Pro, se encontró una correlación negativa del 17% entre las tasas de crecimiento de la población general y las de la población con discapacidad, sugiriendo que la tasa de crecimiento del puntaje para la población con discapacidad tiende a ser más rápida en comparación con el promedio nacional.

El comportamiento de los Puntajes (Población Étnica): En el examen Saber Pro, se encontró una correlación negativa del 46% entre las tasas de crecimiento de la población

general y la población étnica, lo que indica tendencias contrarias: los mayores crecimientos en el promedio nacional son acompañados por decrecimientos en el promedio de la población étnica.

La adopción del diseño universal en la evaluación ha tenido ventajas y desventajas. Al identificar y mitigar las inequidades en los instrumentos de medición, el DUE permite obtener un diagnóstico más preciso del desempeño de los estudiantes en todo el territorio nacional. Esto es fundamental para el diseño de políticas públicas efectivas que atiendan las necesidades educativas de la población. Al reducir la discriminación en los procesos de evaluación, se garantiza que todos los grupos poblacionales y los subgrupos tengan la posibilidad de demostrar su nivel de desempeño de forma justa. Un sistema de evaluación más equitativo y confiable aumenta la confianza en los resultados y promueve la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones. El DUE contribuye conciencia y valoración de la diversidad al considerar las particularidades de cada grupo poblacional en el diseño de las evaluaciones.

Dentro de las desventajas está la complejidad en el diseño de instrumentos de evaluación, ya que este diseño requiere un análisis exhaustivo de los posibles impactos de los rasgos diferenciales en el desempeño de los estudiantes. Esto puede complejizar el diseño de los instrumentos de evaluación y requerir recursos adicionales. Por otra parte, se corre el riesgo de crear instrumentos específicos para cada grupo, lo que debe considerarse a la hora de pensar en identificar las brechas y las inequidades para luego intervenir.

A pesar de los esfuerzos, los desafíos preexisten para la educación indígena y afrodescendiente en América Latina, especialmente, en lo que respecta al acceso, la pertinencia y la calidad. Si bien los gobiernos, las ONG y los docentes han implementado diversas estrategias para mitigar estos problemas, aún se presentan numerosos obstáculos. De modo que, surge la pregunta ¿cómo han enfrentado estos obstáculos otros países, que al igual que Colombia, presentan una gran diversidad de culturas y diversidad de políticas en torno a cómo asumir una educación de calidad atendiendo las diferencias y resolviendo inequidades? (Calderón, 2023).

4.2. México

A partir de la reforma de 2013, el Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2019) establece que la educación debe ser universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. En consecuencia, se garantizará una educación inclusiva que considere las diferentes capacidades, circunstancias y necesidades de los estudiantes, implementando ajustes razonables para eliminar las barreras al aprendizaje. Asimismo, el artículo menciona que "los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral", fortaleciendo el aprecio y respeto por la diversidad cultural. Por lo tanto, la educación será intercultural, fomentando "la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos".

Además, se han realizado esfuerzos importantes para promover la inclusión y valoración de las lenguas y culturas indígenas en el sistema educativo. Se han desarrollado programas bilingües e interculturales que buscan integrar los conocimientos y tradiciones de las comunidades indígenas en el currículo escolar, así como garantizar la enseñanza en las lenguas maternas de los estudiantes indígenas.

Sin embargo, a pesar de estos avances, aún existen desafíos por superar. La brecha en los resultados educativos entre las comunidades indígenas y no indígenas sigue siendo significativa, y persisten disparidades en el acceso a recursos educativos adecuados y maestros capacitados en las zonas rurales y remotas donde se concentra gran parte de la población indígena.

4.2.1. *Consulta del INEE a comunidades indígenas sobre la evaluación educativa*

En términos de evaluación, en el 2013, México expidió la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE), la cual declaraba en su artículo 2 que la evaluación debía regirse "conforme a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión" (Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [LINEE], 2013). (Es importante notar que esta ley y el organismo que regía, el INEE, fueron abrogados en 2019 y reemplazados por la Comisión Nacional para la Mejora

Continua de la Educación - MEJOREDU). Un año después de la expedición de la LINEE, en 2014, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), consciente de las inequidades que han sufrido los pueblos indígenas en sectores como la educación, comenzó un diálogo y consulta sobre la evaluación educativa en el que se acercó a los integrantes de 50 comunidades indígenas. El objetivo general de esta consulta fue:

Documentar la manera como las comunidades comprenden y definen la buena enseñanza, las prácticas docentes, los contenidos y las formas de evaluación con las que se debiera dar seguimiento al trabajo que desarrollan las escuelas, con el fin de contar con información básica en el proceso de diseño de una política de evaluación estandarizada en algunos aspectos (mínimos comunes a todos los mexicanos) y diferenciada en otros (máximos diferentes pertinentes para diferentes culturas o contextos). (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, 2015, p. 169)

La estrategia estuvo conformada por tres fases. Una en la que se socializó con las comunidades los propósitos, aspectos metodológicos y alcances de la consulta. Otra en la que se desarrolló un proceso consultivo sobre la educación y evaluación haciendo partícipes a adultos, niños, mujeres y ancianos. Y una última fase de sistematización, análisis y devolución de la información. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (2015, p. 176) señala que algunos de los aspectos consultados fueron:

- Lo que se debe conservar, mejorar o eliminar en la educación escolar.
- Valor de uso de los conocimientos escolares.
- La buena enseñanza.
- La evaluación del aprendizaje.
- El buen maestro y la evaluación del trabajo docente.
- El buen director y la evaluación del trabajo de dirección.
- La buena escuela y la evaluación de la escuela.
- La evaluación de los contenidos.
- La evaluación de los materiales.
- La participación comunitaria para la mejora de la escuela.

4.2.2. Adaptación de la evaluación a las necesidades de las comunidades indígenas

Luego del proceso de consulta a las comunidades indígenas, se identificaron algunas percepciones sobre la evaluación estandarizada. En síntesis, a la evaluación de aprendizajes a gran escala se le percibió como ajena a las comunidades indígenas, así como injusta y arbitraria en los criterios y procedimientos que utiliza (Organización de Estados Iberoamericanos, 2015, p. 165). De ahí que las comunidades hayan pedido que se integren evaluaciones de naturaleza distinta a las pruebas de selección múltiple, como pruebas de ejecución, orales, escritas y de observación de actitudes y, en cualquier caso, adaptadas al contexto cultural y comunitario de los estudiantes.

Así pues, en México, el avance en la evaluación estandarizada y la inclusión de comunidades indígenas ha sido un objetivo crucial en el ámbito educativo en las últimas décadas. A medida que el país reconoce la diversidad cultural y lingüística que lo define, ha surgido una mayor conciencia sobre la necesidad de adaptar las políticas educativas para asegurar que todos los niños, independientemente de su origen étnico o cultural, tengan acceso a una educación de calidad y equitativa.

4.3. Chile

La implementación de estrategias y políticas de interculturalidad dentro del sistema educativo en Chile se han generado como respuesta a la creciente diversidad cultural dentro del sistema educativo. Esta diversidad está dada tanto por la presencia histórica de comunidades étnicas como por la migración internacional. Chile ha experimentado un notable aumento en la migración desde la década de los noventa, especialmente de personas provenientes de Latinoamérica y el caribe. Según Román (2021), los datos del Instituto Nacional de Estadísticas y el Departamento de Extranjería y Migración, muestran que la población extranjera residente en Chile al 31 de diciembre de 2019 ascendía a 1.492.522 personas, con una concentración de migrantes provenientes de Venezuela, Perú, Haití, Colombia y Bolivia.

En respuesta al contexto migratorio, y a las dificultades de los entes gubernamentales para implementar programas eficientes que respondan a una educación intercultural, diversas organizaciones de la sociedad civil han tomado un papel activo. La Fundación Educación 2020, por ejemplo, resalta Jara y Vuollo (2019), ha desarrollado proyectos en la región de Antofagasta con el objetivo de promover una educación intercultural que fortalezca el derecho a una educación de calidad para los estudiantes migrantes. Este proyecto, financiado por la Unión Europea, busca empoderar a la ciudadanía y fortalecer las capacidades y estrategias de las comunidades educativas para enfrentar los desafíos del fenómeno migratorio y construir una sociedad más inclusiva en donde todos los estudiantes logren desarrollar sus competencias.

4.3.1. Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) para estudiantes indígenas

En cuanto al enfoque intercultural étnico, Chile implementó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que tiene como objetivo preparar a los estudiantes indígenas tanto para su contexto social de origen como para la sociedad global, enfatizando la lengua y la cultura indígena. Si bien aún debe mejorarse e integrarse de manera más contundente y amplia, este programa, que se constituyó desde la Ley Indígena de 1993 y se reforzó a través del Decreto 280 de 2009, ha permitido que los estudiantes indígenas reciban educación en su lengua materna y se familiaricen con su cultura, fortaleciendo su identidad.

4.4. Guatemala

El español es la lengua oficial de Guatemala, a pesar de que este país se autodefina como una nación multilingüe, multiétnica y pluricultural. Esta autodefinición se ha materializado a través de diversas iniciativas y políticas que reconocen su rica diversidad cultural. Un ejemplo de esto es la Ley de Idiomas Nacionales (Decreto 19-2003), la cual formaliza el uso y la promoción de los idiomas de los pueblos Mayas, Garífuna y Xinka en todos los procesos y niveles educativos (Congreso de la República de Guatemala, 2003, Art. 13), como una forma de reivindicar el valor esencial de estos en la identidad nacional. En ese sentido, la Dirección General de Educación Bilingüe e Intercultural (DIGEBI) se encarga de

implementar una educación que respeta y valora las culturas e idiomas indígenas, asegurando que estos se integren de manera efectiva en el currículo nacional a través de la creación de materiales didácticos en lenguas indígenas y la capacitación continua de docentes en enfoques interculturales (Ministerio de Educación de Guatemala, 2004). El compromiso de Guatemala con su interculturalidad también se refleja en la coordinación de los Consejos Comunitarios de Desarrollo Urbano y Rural (COCODE), creados por la Ley de los Consejos de Desarrollo Urbano y Rural, cuyo funcionamiento se guía por el principio de respeto a las culturas de los pueblos que conviven en el país (Congreso de la República de Guatemala, 2002, Art. 2).

4.5. Bolivia

Con el inicio del gobierno de Evo Morales en el 2006, Bolivia adoptó el paradigma de *Vivir bien (Suma Qamaña)*. Este paradigma reemplazó el antiguo ideal de desarrollo económico tradicional y sirvió como eje del proceso de transformaciones en la que se le dio mayor importancia a la madre tierra y a los derechos de las comunidades indígenas, dado que este es el país con la mayor cantidad de población indígena de toda la comunidad latinoamericana. Este principio supremo fue guía del accionar político, social y educativo de país. consolidando la construcción del Estado Plurinacional (Constitución Política del Estado, 2009). En el ámbito educativo, este enfoque privilegió el saber-bien, dando origen a la Ley de educación N.º 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez (2010).

Las políticas públicas orientadas a la satisfacción individual, colectiva y el equilibrio entre el ser humano y la naturaleza buscan el reconocimiento de las comunidades indígenas y de sus saberes ancestrales. Esto constituye una estrategia fundamental para la construcción de un Estado plurinacional, fundamentado en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). Dicho modelo se caracteriza por ser descolonizador, intracultural, intercultural y productivo.

El paradigma *Vivir bien* permea el concepto de calidad en todo el sistema educativo plurinacional, y apunta a una propuesta de evaluación con características particulares que reivindique la diversidad cultural y lingüística del país.

Bolivia ha optado por priorizar sus propios mecanismos de evaluación frente a estándares internacionales como PISA y ERCE. Según la Federación de Trabajadores de la Educación Urbana de La Paz (2022), esta transición responde a la necesidad de contar con instrumentos que reflejen de mejor manera la pluralidad y diversidad del país. De este modo, se busca consolidar un sistema que reconozca los contextos comunitarios locales, bajo la coordinación del Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE). Este organismo descentralizado hace seguimiento de la educación, medición de la calidad y la acreditación de los subsistemas de educación regular, alternativa y especial. Desde allí también se proponen nuevos criterios para medir la calidad educativa orientada hacia la formación de sujetos integrales, transformadores de su realidad. Así, en su sistema educativo y evaluativo no se pretende alcanzar notas, calificaciones o datos, sino encontrar rasgos cualitativos que permitan transformar la sociedad. De ahí que promulguen un sistema de evaluación propio que no se limite a la evaluación de conocimientos curriculares, sino que se integre a las dimensiones del ser humano en sus contextos reales multiculturales.

Dentro del sistema educativo de Bolivia, destaca la mirada de una educación descolonizadora, transformadora, comunitaria y de consensos. También se destacan la educación intercultural y plurilingüe, la educación productiva territorial, la educación artística, inclusiva y sin ningún tipo de discriminación. En la actualidad este modelo educativo sigue vigente, pero enfrenta cuestionamientos al interior del ámbito educativo en cuanto a su modelo de evaluación y a la calidad de la educación. Según la FDTEULP- (2022), la Ley 070 fracasó debido a su "**extremo subjetivismo**", el cual impuso criterios que desestructuraron los contenidos curriculares y afectaron la calidad de la educación científica.

4.6. Perú

En el 2015, el Ministerio de Cultura del Perú reconocía la existencia de 54 pueblos originarios hablantes de 47 lenguas, (43 de ellas en la Amazonía y 4 en los Andes). Hoy en día, de acuerdo con el Decreto Supremo N.^o 012-2021 y el Registro Nacional de Lenguas Originarias del Perú (2023), el país cuenta con 48 lenguas originarias en su territorio (4 andinas y 44 amazónicas).

La Constitución Política del Perú (1993, Art. 48, p. 17) establece que sus idiomas oficiales son el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes.

A pesar de la Ley N° 29735 (2011), marco legal de protección de lenguas, la cual regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú, de acuerdo con la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DGEIBIRA) del Ministerio de Educación (MINEDU), ha reportado que, de las lenguas originarias vigentes, solo 27 se encuentran en uso, mientras que 4 de ellas están en riesgo de extinción y 17 se encuentran en una situación crítica de desaparición(MINEDU/DGEIBIRA, 2018).

El Currículo de la Educación Básica Regular, establecido mediante la Resolución Ministerial N.º 281-2016, define las áreas curriculares a implementar, el perfil de egreso, los enfoques transversales, así como las competencias y capacidades que los estudiantes peruanos deben desarrollar. En concordancia con este marco, también se fijaron estándares de aprendizaje para el final de cada ciclo educativo. En el caso de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), se contemplan dos estándares diferenciados: uno para el área de Comunicación en lengua materna y otro para el área de Castellano como segunda lengua.

Por otra parte, la Ley General de Educación del Perú, Ley N° 28044 (2003), en su capítulo IV sobre la equidad educativa, establece en el artículo 20 que la educación intercultural bilingüe se ofrece en todo el sistema educativo bajo los siguientes preceptos:

- a) Promueve la valoración y el enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural, y fomenta la toma de conciencia sobre los derechos de los pueblos indígenas, así como de otras comunidades nacionales y extranjeras. Además, incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas.
- b) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, asegurando el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.

- c) Establece la obligación para los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.
- d) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas educativos, formando equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas.
- e) Preserva y promueve el desarrollo y la práctica de las lenguas de los pueblos indígenas.

Por sus esfuerzos en la promoción de la educación bilingüe, el Ministerio de Educación (MINEDU), a través de DIGEIBIRA, ha implementado el modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en más de 20 000 instituciones públicas a lo largo del país. Este servicio se ofrece bajo tres enfoques diferenciados: EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, EIB de Revitalización Cultural y Lingüística y EIB en contextos urbanos, todos ellos adaptados a las diversas realidades sociolingüísticas, conforme a la Resolución Ministerial N.º 519-2018. La DIGEIBIRA atiende a una gran variedad de lenguas originarias, enfocándose en la creación de materiales educativos en siete lenguas: quechua (en sus variedades chanca y cusco-collao), aimara, asháninka, awajún, shipibo-konibo, shawi y wampis.

Perú cuenta con la Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), perteneciente al Ministerio de Educación, la cual es la entidad técnica encargada de desarrollar el sistema nacional de evaluación del rendimiento académico. Su función es proporcionar información clave tanto a los responsables de la toma de decisiones en el ámbito de las políticas educativas como a la comunidad educativa y a la sociedad en general, con el fin de ofrecer una visión clara y precisa sobre los resultados obtenidos.

El MINEDU, a través de UMC, implementa evaluaciones para medir los logros de aprendizaje de los estudiantes: la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) la cual reemplazó a la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), que es censal y muestral y se aplica anualmente a los estudiantes de segundo y cuarto grado de primaria y segundo de secundaria; la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM), que también es muestral y se enfoca en grados y áreas específicas según las necesidades del MINEDU, y las evaluaciones internacionales como PISA y ERCE, que miden competencias a nivel internacional y regional, respectivamente.

La transición de la ECE a la ENLA se realizó para mejorar la pertinencia de las evaluaciones, adaptándolas a las necesidades educativas actuales. La transición se ha hecho cada año desde 2023. La pandemia de la COVID-19 también influyó en la administración de estas evaluaciones, que acarreó adaptaciones para asegurar la continuidad de la medición del rendimiento académico de los estudiantes peruanos.

La ENLA se implementó en un contexto postpandemia, con adaptaciones que permiten la continuidad de las evaluaciones a pesar de las circunstancias cambiantes, incluyendo evaluaciones remotas y la incorporación de nuevas áreas. La ENLA proporciona una visión completa y detallada del estado de los aprendizajes a nivel nacional, regional y local, y evalúa competencias como comunicación (lectura y escritura), matemática, ciencias sociales y áreas fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes (MINEDU, 2024).

Dado el carácter pluricultural y plurilingüe del Perú, la ENLA también evalúa la lengua original en las escuelas con Educación Intercultural Bilingüe (EIB), asegurando que los estudiantes sean evaluados en su lengua original según sea necesario. Para que la ENLA sea inclusiva, la UMC ha adoptado los principios del diseño universal de evaluación en la construcción de sus instrumentos. Para asegurar la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), la ENLA contempla diversas adaptaciones de acceso. Estas incluyen la transcripción de las pruebas al sistema braille y la asistencia mediante lengua de señas, asegurando así la equidad en el proceso evaluativo (MINEDU, 2019 y 2024).

Tradicionalmente, Perú ha utilizado ítems de opción múltiple debido a su bajo costo y objetividad en la calificación. Sin embargo, reconociendo sus limitaciones, se han incorporado preguntas de respuesta construida e ítems con créditos parciales para evaluar habilidades complejas (MINEDU 2019). En la ENLA se incluyen ítems de respuesta construida y preguntas con créditos parciales en áreas como lectura y matemática, mediante rúbricas para calificar textos escritos y conjuntos de ítems basados en un mismo estímulo para reflejar situaciones cotidianas complejas (MINEDU, 2024).

Los resultados de las evaluaciones en Perú se presentan de manera desagregada, permitiendo analizar el desempeño según variables como región, tipo de escuela, género y nivel socioeconómico. De acuerdo con el Ministerio de Educación (MINEDU) y sus oficinas (UMC – Unidad de Medición de la Calidad Educativa, estas evaluaciones han sido cruciales para la

toma de decisiones informadas por parte de directores, docentes y autoridades educativas, lo cual promueve la transparencia y rendición de cuentas en el sistema educativo (Ministerio de Educación, UMC,2024)

La ECE, implementada desde el 2007, proporcionó una visión detallada del rendimiento académico a nivel nacional y permitió identificar brechas de aprendizaje y áreas de mejora. Sin embargo, enfrentó desafíos en términos de cobertura y adaptabilidad a contextos diversos. La ENLA, implementada por primera vez en 2023, ha mejorado varios aspectos con respecto a la ECE, ya que se enfoca en la inclusión y la diversidad, adaptando las pruebas para estudiantes con discapacidades y aquellos en programas de EIB. Además, ha incorporado un análisis más robusto de factores asociados al aprendizaje, como el contexto socioemocional y familiar de los estudiantes.

La ENLA 2023 ha demostrado un compromiso con la inclusión educativa, reflejado en la adaptación de instrumentos y procedimientos para estudiantes con diversas discapacidades. Se implementaron acomodaciones específicas como pruebas en macrotipo, braille y con léxico simplificado, además de la asistencia personalizada para garantizar la participación autónoma de estos estudiantes. Los resultados indican que estas medidas han permitido una evaluación más equitativa.

En cuanto a las lenguas originarias, los resultados de la ENLA 2023 muestran que los estudiantes de EIB, al ser evaluados en su lengua materna y en castellano, tienen la oportunidad de demostrar sus competencias en un contexto más representativo de su realidad educativa. Este enfoque promueve la preservación y valorización de las lenguas originarias, contribuyendo a una educación más inclusiva y equitativa. Comparando con los resultados de años anteriores en los que se implementó la ECE, se observa una tendencia de mejora en los logros de aprendizaje en comunicación y matemática, aunque de manera lenta y desigual (MINEDU, 2024). Los resultados subrayan la importancia de implementar estrategias diferenciadas que aborden las necesidades específicas de los estudiantes según su contexto educativo. Además, se destaca la necesidad de fortalecer la formación docente y proporcionar recursos adecuados para mejorar los logros de aprendizaje en todas las áreas evaluadas.

Finalmente, es necesario decir que, a pesar de los esfuerzos normativos, la realidad de la diversidad lingüística es compleja, con 21 lenguas en riesgo o situación crítica de

desaparición. En respuesta, el Ministerio de Educación, a través de la DIGEIBIRA, ha implementado ambiciosos modelos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con enfoques diferenciados en más de 20,000 instituciones. Paralelamente, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) ha evolucionado su sistema de evaluación, pasando de la ECE a la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA), demostrando un compromiso con la inclusión al evaluar en lenguas originarias y adaptar las pruebas para estudiantes con necesidades educativas especiales, utilizando un diseño universal y la incorporación de formatos de respuesta construida. Si bien se percibe una lenta mejora en los logros de aprendizaje, los resultados de la ENLA subrayan la necesidad imperante de reforzar la formación docente y destinar recursos adecuados para garantizar una educación verdaderamente equitativa e inclusiva que preserve y valore el patrimonio lingüístico del país, alineándose con los preceptos de la Ley General de Educación.

4.7. Uruguay

Ley General de Educación (La Ley N.º 18.437 de 2008) y la Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (2010) establecen la inclusión educativa como un derecho fundamental, asegurando igualdad de oportunidades y apoyos específicos para personas con discapacidades. Uruguay cuenta con una red de escuelas especiales y aulas reservadas para personas con discapacidades, problemas de aprendizaje y altas capacidades, distribuidas en todo el país. Existen diversas iniciativas y programas, como la Red de Escuelas y Jardines de Infantes Mandela y el proyecto Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad, que buscan promover la inclusión y equidad en el sistema educativo. A pesar de los avances en la creación de centros integrados e inclusivos, el sistema enfrenta desafíos como la centralización de la gobernanza y la desigualdad en el acceso a la educación según el nivel socioeconómico (Ley General de Educación, 2008; Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad, 2010).

En Uruguay, la educación inclusiva ha avanzado significativamente, aunque todavía enfrenta desafíos. A continuación, se destacan algunos puntos clave sobre las prácticas educativas relacionadas con los grupos étnicos y la población indígena:

- Marco legal: la Ley General de Educación (2008) establece la inclusión educativa como un derecho fundamental, asegurando igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, incluyendo aquellos de grupos minoritarios y en situaciones vulnerables (Ley General de Educación, 2008).
- Diversidad y educación: el artículo 8 de esta ley menciona que el Estado debe garantizar los derechos de los grupos minoritarios, promoviendo la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación y su inclusión social efectiva (Ley General de Educación, 2008).
- Programas específicos: existen programas y proyectos que buscan atender la diversidad a partir de un enfoque de derechos humanos. Estos programas incluyen estrategias para la inclusión de estudiantes de diferentes capacidades y características individuales.
- Población indígena: aunque la población indígena en Uruguay es pequeña debido a la historia de genocidio y exclusión, existen esfuerzos para reconocer y respetar su herencia cultural. Los grupos indígenas más conocidos son los charrúas, guaraní, minuane, yaro, güenoa, chaná, bohán y arachán.
- Educación y cultura indígena: se han implementado iniciativas para incluir la historia y cultura indígena en el currículo educativo, aunque aún existe mucho por hacer para una inclusión plena y efectiva.

Aunque existen esfuerzos para mejorar la inclusión y la equidad, persisten desafíos como la falta de datos sistematizados sobre la participación de estudiantes indígenas en el sistema educativo y la necesidad de una mayor sensibilización y formación en prácticas inclusivas. La evaluación inclusiva y diferencial es el punto crítico donde la legislación (como la Ley N.º 18.651) se enfrenta a la realidad del aula. En Uruguay, este proceso plantea varios desafíos importantes, según el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) & UNICEF Uruguay (2023), en el informe del estado de la educación, quedan muchos por superar:

- La Ley N.º 18.651 establece explícitamente la necesidad de "flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación" (Art. 40), lo cual se desarrolla en protocolos más recientes (como el Decreto 350/022), pero su aplicación práctica aún encuentra barreras.
- El sistema educativo uruguayo, especialmente en educación media, tiende a depender de pruebas estandarizadas y procesos de acreditación que no siempre contemplan los ajustes razonables necesarios para estudiantes con discapacidad.

- Persiste una barrera actitudinal y conceptual que confunde la necesidad de un ajuste razonable (que nivela las oportunidades) con una disminución de la exigencia o un trato de favor.
- La mayoría de los docentes no han recibido una formación inicial o continua suficiente en el diseño de instrumentos de evaluación diferencial, la aplicación de ajustes razonables en la evaluación, o el uso de métodos de evaluación flexibles y múltiples.
- Dificultades para diferenciar entre una baja calificación por falta de aprendizaje y una baja calificación causada por una barrera en el diseño de la evaluación (ej. una prueba escrita larga para un estudiante con disgrafía o el uso de lenguaje complejo para alguien con dificultad de comprensión).
- Persiste una barrera actitudinal y conceptual que confunde la necesidad de un ajuste razonable (que nivela las oportunidades) con una disminución de la exigencia o un trato de favor.
- Aunque el marco normativo (Decreto 350/022) busca cambiar el enfoque del "déficit del estudiante" a las "barreras para el aprendizaje", en la práctica, las herramientas de evaluación a menudo siguen centradas en lo que el estudiante "no puede hacer", en lugar de identificar qué apoyos necesita para demostrar su conocimiento.
- Implementar una evaluación diferencial de manera efectiva requiere recursos de apoyo (maestros especializados, equipos multidisciplinarios) y tecnología, que son escasos o están desigualmente distribuidos.
- La necesidad de evaluar el aprendizaje de un estudiante con discapacidad visual a través de formatos braille o audibles o el uso de software de voz a texto no puede concretarse si la escuela carece de la tecnología o del personal técnico capacitado para generarlos. Esto afecta directamente la progresividad y la calidad de la educación.

Estos puntos reflejan un compromiso con la mejora de la educación para los pueblos indígenas en Uruguay, aunque el camino hacia una inclusión plena y efectiva sigue siendo un desafío continuo.

5. A manera de conclusión: avances, desafíos y estrategias

El análisis acerca de la experiencia que han tenido algunos países en Latinoamérica en la implementación del enfoque diferencial en la evaluación demuestra que esta adopción es un proceso en desarrollo a largo plazo. Aunque se han logrado avances significativos en algunos países, persisten desafíos que requieren atención para garantizar una evaluación educativa más justa, equitativa y que refleje la riqueza cultural de la región.

5.1. Avances significativos

Los avances en la implementación del enfoque diferencial en la evaluación en Latinoamérica reflejan un creciente reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de la región. Diversos países han implementado medidas para adaptar sus sistemas de evaluación, buscando una mayor inclusión y equidad para los estudiantes de comunidades indígenas, afrodescendientes y otros grupos. A continuación, se detallan algunos de los avances:

5.1.1. México

- *Consulta con comunidades indígenas:* el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó un proceso de consulta con 50 comunidades indígenas en 2014 para comprender sus perspectivas sobre la evaluación educativa. Esta iniciativa buscó integrar las voces de las comunidades en el diseño de políticas de evaluación justas y culturalmente relevantes.
- *Reconocimiento de la diversidad en la evaluación:* a partir de la consulta, se identificó la necesidad de incorporar métodos de evaluación alternativos a las pruebas estandarizadas de opción múltiple, como pruebas de ejecución, orales, escritas y de observación, adaptadas al contexto cultural.

5.1.2. Perú

- *Evaluación en lenguas originarias:* la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) evalúa la lengua original en escuelas con Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esto asegura que los estudiantes sean evaluados en su lengua materna, reconociendo su identidad lingüística y cultural.

- *Adaptación para estudiantes con discapacidades:* la ENLA ha adoptado los principios del diseño universal de evaluación para adaptar sus instrumentos y procedimientos a las necesidades de estudiantes con discapacidades. Se incluyen adaptaciones como pruebas en braille, macrotipo y con léxico simplificado, así como asistencia personalizada.
- *Incorporación de preguntas de respuesta construida:* reconociendo las limitaciones de las pruebas de opción múltiple, la ENLA ha incorporado preguntas de respuesta construida e ítems con créditos parciales para evaluar habilidades complejas. Esto permite una evaluación más integral de las competencias de los estudiantes.

5.1.3. Bolivia

- Sistema de evaluación propio: Bolivia ha desarrollado un sistema de evaluación propio que se aleja de modelos internacionales como PISA y ERCE.
- Énfasis en la calidad integral: el sistema de evaluación boliviano se basa en el paradigma del "Vivir bien", priorizando la formación integral de los estudiantes y la transformación social.
- Evaluación contextualizada: se busca que la evaluación reconozca la diversidad cultural y lingüística del país, valorando los saberes tradicionales y ancestrales de las comunidades indígenas.

5.1.4. Colombia

Según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2022) los esfuerzos conjuntos del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) por construir un sistema de evaluación de la calidad más inclusivo y equitativo se centran en la investigación, los análisis y acciones en términos de políticas, ajustes operativos y nuevas metodologías de análisis, diseño y difusión de resultados. Así, algunos de esos avances más significativos son:

La adopción e implementación del Diseño Universal de la Evaluación (DUE) El Icfes adoptó el Diseño Universal de la Evaluación (DUE) como técnica fundamental para materializar las políticas de inclusión. El DUE busca que los estudiantes puedan demostrar sus competencias bajo lineamientos de accesibilidad, y eliminar todo tipo de exclusión y

discriminación. Su propósito es minimizar las barreras que impiden a los estudiantes demostrar sus conocimientos, habilidades y destrezas (CHD) sin debilitar el constructo evaluado ni crear pruebas más fáciles o particulares para cada grupo.

La Implementación de Ajustes Razonables y Apoyos para garantizar la participación efectiva de todas las poblaciones, el Icfes recurre a acomodaciones y ajustes razonables en sus exámenes:

- Acomodaciones de formato y aplicación: Se han realizado cambios en el formato (ej. traducción al braille), en la forma de responder (ej. permitir responder en el cuadernillo), o en las condiciones de aplicación (ej. proporcionar más tiempo).

- Soporte especializado: Se han ofrecido apoyos específicos a la población con discapacidad, como apoyo cognitivo, lector especializado (en colaboración con el INCI), intérprete de señas (en colaboración con el Insor), guía-intérprete, y jefe de salón de apoyo.

- Ajustes específicos por población:

- Para la población con discapacidad, se definieron ajustes en el diseño, construcción y aplicación de los exámenes, con el fin de superar las barreras y contar con instrumentos adecuados. Se creó la plataforma Plexi para personas con discapacidad visual.

- Para los grupos étnicos, se modificó el proceso de inscripción (Resolución 675 de 2019) para permitir a los evaluados de comunidades indígenas o grupos étnicos cuya segunda lengua es el castellano decidir si presentan o no la prueba de inglés.

Otro avance importante está en la integración del Enfoque Inclusivo en el análisis de resultados como parte de la nueva visión estratégica del Icfes, de esta manera, desde 2021 los análisis de resultados se realizan de manera separada, integrando el enfoque inclusivo. La información se desagrega considerando grupos étnicos (pueblos indígenas, NARP, Rrom), población con discapacidad, población migrante y víctimas del conflicto armado. Presentar esta información desagregada es crucial para la toma de decisiones por parte de gobiernos e instituciones educativas, permitiendo orientar políticas públicas y potenciar el desarrollo de aprendizajes (ej. mediante los PIAR).

Por otra parte, el Icfes inició mesas de trabajo en 2020, como una estrategia de diálogo y apropiación social de la evaluación para escuchar y comprender los saberes sobre los resultados de la evaluación con los grupos étnicos y la población con discapacidad, con el fin de lograr una comprensión más acertada del modo de presentar los resultados. Un logro específico fue la creación de la "mochila étnica digital" para el pueblo nasa, el primer producto de análisis y resultados diseñado a la medida para un pueblo indígena, que incluyó

El camino recorrido ha tenido avances significativos, pero la nota técnica subraya retos importantes que deben enfrentarse en el futuro.

Profundizar en el Análisis Inclusivo e Interseccional Es fundamental potenciar los logros en la generación de análisis para que integren mejor los resultados de las diversas poblaciones del país. Un reto clave es la futura incorporación del enfoque interseccional en los análisis. Este enfoque es necesario para conocer la presencia simultánea de dos o más características diferenciales (como género, discapacidad o pertenencia étnica) que, en determinado contexto, pueden incrementar las brechas de desigualdad y afectar los logros de las personas.

Mantener y Fortalecer el Seguimiento de Trayectorias Educativas Se debe mantener el seguimiento de las trayectorias educativas en la evaluación de la calidad, incorporando los elementos de inclusión.

Garantizar y persistir en las reflexiones e investigaciones en torno al DUE para garantizar la calidad de las pruebas. Esto incluye profundizar el análisis de sesgo para asegurar que los ítems minimicen factores que no estén relacionados con lo que se busca medir, pero que podrían afectar las respuestas de un subgrupo poblacional. También se trabaja en analizar cómo los ítems y la iconografía de los cuadernillos reflejan la diversidad cultural del país.

Mejora Continua en la Comprensión y Difusión de Resultados Diferenciales, pues existe el reto de alcanzar una comprensión más acertada del modo en el que deberían presentarse los resultados a las poblaciones diversas. Esto implica seguir desarrollando metodologías que faciliten el diálogo y la apropiación social de la evaluación, como los talleres

con comunidades indígenas, y creando materiales con enfoque diferencial para el análisis y la interpretación de resultados.

El reto central es lograr que la evaluación estandarizada, por naturaleza masiva, se adapte y responda a las particularidades (como la discapacidad o la identidad cultural) de los estudiantes, asegurando la validez de las mediciones, para diagnosticar y mejorar los aprendizajes, sin que las diferencias sean motivos de exclusión.

La implementación del SEIP, con su enfoque en la autonomía de los pueblos indígenas en la gestión de la educación, ha sentado las bases para un sistema de evaluación contextualizado y culturalmente relevante. Sin embargo, las fuentes no proveen información específica sobre la implementación del enfoque diferencial en la evaluación estandarizada y cómo sería el diálogo entre el sistema de educación propia y el sistema de evaluación en Colombia.

5.1.5. Chile

- El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) busca preparar a los estudiantes indígenas para su contexto social y la sociedad global, reconociendo su lengua y cultura. Las fuentes no mencionan si se han adaptado las evaluaciones estandarizadas a las necesidades de estos estudiantes.

5.2. Desafíos y obstáculos persistentes en todos los países

A pesar de los avances, de lograr la implementación del enfoque diferencial en la evaluación en Latinoamérica aún enfrenta grandes desafíos y encuentra obstáculos para el avance:

- Formación docente: es necesario fortalecer la formación de docentes en la aplicación de métodos de evaluación culturalmente sensibles y adaptados a la diversidad de los estudiantes.
- Recursos: se requieren recursos para desarrollar instrumentos de evaluación apropiados y para la capacitación docente.

- Sistematización de datos: es importante desarrollar sistemas de recolección y análisis de datos que permitan monitorear el impacto del enfoque diferencial en la evaluación y la reducción de las brechas educativas.

Según las fuentes analizadas, los principales obstáculos son:

- Predominio de modelos de evaluación estandarizados.
 - Enfoque homogeneizador: los modelos de evaluación estandarizados y ampliamente utilizados en la región son vistos por las comunidades como evaluación homogeneizadora al no considerar las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas y afrodescendientes.
 - Descontextualización: las pruebas estandarizadas a menudo evalúan conocimientos y habilidades descontextualizadas de la realidad de los estudiantes de comunidades indígenas, lo que puede resultar en una evaluación injusta de sus competencias.
 - Limitaciones de las pruebas de opción múltiple: la predominancia de pruebas de opción múltiple, si bien facilita la calificación, limita la evaluación de habilidades complejas y la expresión de conocimientos propios de las culturas indígenas.
- Falta de recursos y capacitación docente.
 - Recursos limitados: la elaboración de instrumentos de evaluación adaptados a la diversidad cultural y lingüística requiere de recursos financieros y humanos que a menudo son escasos, especialmente, en zonas rurales e indígenas.
 - Formación docente inadecuada: muchos docentes no cuentan con la formación necesaria para implementar prácticas de evaluación culturalmente sensibles y que respondan a las necesidades de estudiantes de diversos orígenes.
 - Dificultad para integrar la evaluación a la realidad local: las instituciones educativas pueden tener dificultades para adaptar los procesos de evaluación a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes, especialmente, en comunidades indígenas.
- Falta de participación de las comunidades indígenas en el diseño de las evaluaciones.

- Ausencia de consulta previa: en muchos casos, las políticas de evaluación se implementan sin una consulta previa a las comunidades indígenas, lo que puede generar resistencia y desconfianza hacia los procesos de evaluación.
- Falta de reconocimiento de los saberes tradicionales: los sistemas de evaluación a menudo no reconocen los saberes y prácticas tradicionales de las comunidades indígenas, lo que puede llevar a la desvalorización de su cultura y a la exclusión de los estudiantes.
- Centralización de la gestión educativa.
 - Limitación de la autonomía local: la centralización de la gestión educativa puede dificultar la adaptación de las políticas de evaluación a las necesidades y contextos locales.
 - Falta de datos desagregados.
 - Dificultad para identificar brechas: la falta de datos desagregados por origen étnico y cultural dificulta la identificación de brechas educativas y la implementación de políticas focalizadas para reducir la inequidad.
 - Persistencia de prejuicios y discriminación.
 - Actitudes discriminatorias: los prejuicios y la discriminación hacia las comunidades indígenas y afrodescendientes pueden influir en las prácticas de evaluación, perpetuando la desigualdad educativa.

En resumen, la visión que se tiene en los diferentes países es considerar que la implementación del enfoque diferencial e inclusivo en la evaluación en Latinoamérica requiere de un compromiso por parte de los gobiernos para:

- Desarrollar sistemas de evaluación flexibles y contextualizados, que reconozcan la diversidad cultural y lingüística de la región.
- Invertir en la formación docente para la aplicación de prácticas de evaluación inclusivas y culturalmente sensibles.
- Fortalecer la participación de las comunidades indígenas en el diseño e implementación de las políticas de evaluación.
- Promover la descentralización de la gestión educativa para facilitar la adaptación de las evaluaciones a las necesidades locales.

- Mejorar la recolección y análisis de datos desagregados para monitorear el progreso y la reducción de las brechas educativas.

Superar estos desafíos y obstáculos para el avance exige un compromiso gubernamental firme enfocado en la flexibilidad y contextualización de los sistemas de evaluación, la inversión en formación docente inclusiva, el fortalecimiento de la participación comunitaria en el diseño de políticas, la promoción de la descentralización de la gestión, y la mejora en la recolección y análisis de datos desagregados para una acción política más efectiva y equitativa.

Los retos centrales identificados giran en torno a la capacitación y los recursos necesarios para una implementación efectiva. Es imprescindible fortalecer la formación docente en la aplicación de métodos de evaluación que sean culturalmente sensibles y que se adapten a la vasta diversidad del estudiantado. Esta formación requiere una inversión considerable de recursos para desarrollar instrumentos de evaluación apropiados y para las actividades de capacitación propiamente dichas. Además, para medir el impacto real y monitorear la reducción de las brechas educativas, es fundamental la sistematización de datos a través de sistemas robustos de recolección y análisis que permitan una vigilancia detallada del enfoque diferencial.

Los obstáculos que impiden un progreso más rápido se cimentan principalmente en la tensión entre el predominio de modelos de evaluación estandarizados y la exigencia desde un enfoque que centraliza la reflexión sobre la educación y la evaluación en el respeto por la diferencia. Este enfoque homogeneizador, que no considera las particularidades culturales y lingüísticas, especialmente de comunidades indígenas y afrodescendientes, resulta en una descontextualización de las pruebas. Al evaluar conocimientos y habilidades aislados de la realidad local, estas herramientas tienden a realizar una valoración injusta de las competencias de estos estudiantes. La dependencia de pruebas de opción múltiple también restringe la evaluación de habilidades complejas y el reconocimiento de saberes culturales propios.

Otro impedimento significativo es la limitación de recursos y la formación docente inadecuada. La elaboración de evaluaciones culturalmente adaptadas demanda recursos financieros y humanos que suelen ser escasos, especialmente en áreas rurales e indígenas, lo que genera una dificultad para integrar la evaluación a la realidad local. A esto se suma la falta de participación de las comunidades indígenas en el diseño de las evaluaciones. La ausencia de

consulta previa y el no reconocimiento de los saberes tradicionales en los sistemas de evaluación generan resistencia y desconfianza, llevando a la desvalorización cultural y a la exclusión educativa.

Finalmente, la centralización de la gestión educativa limita la autonomía local para adaptar las políticas de evaluación a las necesidades específicas. La falta de datos desagregados por origen étnico y cultural complica la identificación precisa de las brechas y la implementación de políticas focalizadas para la equidad. Todo esto se ve exacerbado por la persistencia de prejuicios y discriminación que pueden influir en las prácticas evaluativas y perpetuar la desigualdad.

5.3. Exploración de estrategias para una evaluación equitativa

De las experiencias presentadas de países como México, Guatemala y Perú se identifican acciones y estrategias que se pueden explorar a la hora de pensar en una evaluación más equitativa; sin embargo, estas deben ser analizadas atendiendo al propósito de la evaluación, los beneficios y las dificultades, especialmente, al atender las políticas educativas que rigen para las comunidades indígenas, afrodescendientes y rurales en cada país.

Algunas de las estrategias utilizadas son:

- Incorporar pruebas en lenguas indígenas: al igual que en Guatemala y Perú, donde se han desarrollado materiales didácticos y evaluaciones en lenguas indígenas, adaptar las pruebas estandarizadas para que se realicen en las lenguas maternas de los estudiantes indígenas y que el estudiante elija si la presenta en español o en lengua materna. Al respecto, Treviño Villarreal (2006, p.228) en su estudio sobre *Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social*, señala que esta estrategia no resuelve el problema pues “las inferencias que se pueden hacer a partir de los resultados de las poblaciones indígenas en exámenes estandarizados son distintas a las relativas a las poblaciones no indígena. Las diferencias culturales entre ambos grupos influyen en los resultados de los exámenes; de esta manera, para los integrantes de las culturas indígenas las pruebas no solamente miden los constructos que se proponen, sino que sus resultados reflejan una mezcla de las características

específicas de cada cultura y el constructo que se pretendía medir. Por lo tanto, los resultados de los indígenas en estos exámenes deberían conllevar interpretaciones distintas a las que se darían para otras poblaciones.”

- Incluir preguntas y contenidos que reflejen la cosmovisión, los saberes tradicionales y las realidades de las comunidades indígenas y afrodescendientes, como apartados flexibles en las pruebas generales para ser respondidas por grupos específicos. Esto permitiría a los estudiantes demostrar sus conocimientos en el marco de referencia cultural propia. Desde una perspectiva de la interculturalidad y la pedagogía crítica, Martha Vergara Fregoso (2020), en *Voces y saberes de los pueblos indígenas: reflexiones y experiencias desde la interculturalidad y la educación*, plantea que esta podría ser una buena estrategia, ya que la educación y la evaluación, desde una perspectiva que tiende a reconocer las diferencias y pluralidad, debe reflejar la pluralidad de conocimientos. Enfoques como la interculturalidad, la multiculturalidad y el multiculturalismo deben orientarse a reconocer a los otros y promover la apertura a la diversidad cultural. El problema es que, por lo general, son abordados de manera tal que terminan siendo programas de integración, donde se pierde la intención de la interacción entre saberes y culturas, lo que produce un resultado adverso que beneficia y consolida la relación jerárquica existente históricamente.
- Implementar la consulta previa en el diseño de las evaluaciones: similar a la experiencia de México con el INEE. Consultar a las comunidades indígenas y afrodescendientes sobre sus necesidades y perspectivas en relación con la evaluación educativa es un mandato legal, según lo establecido por la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989). La consulta previa y la participación en el diseño de las evaluaciones son un prerequisito ético, legal y metodológico para asegurar que la evaluación sea válida culturalmente y que sus resultados beneficien realmente a las comunidades, revirtiendo la historia de la evaluación como herramienta de control y asimilación.

Su participación en el diseño y la implementación de las evaluaciones es fundamental para asegurar que sean culturalmente sensibles y relevantes. La idea de Implementar la consulta previa con las comunidades indígenas y afrodescendientes para el diseño e implementación de

las evaluaciones es una estrategia clave que se inscribe en el paradigma de la Gobernanza Intercultural y la Investigación Participativa (IAP).

- Diversificación de los métodos de evaluación e incorporar nuevos formatos de preguntas para evaluar saberes que no pueden ser medidos por preguntas de selección múltiple. Se sustenta en la idea de que al negar la validez de los saberes indígenas y exigir que el estudiante demuestre competencia solo en el marco occidental, la evaluación ejerce lo que se llama racismo epistémico. Esto niega sistemáticamente el valor del conocimiento ancestral y comunitario. En este contexto se promueve la necesidad de implementar pruebas de ejecución, orales y de observación de actitudes, como se ha sugerido en México.
- Adaptar las pruebas estandarizadas para que sean más inclusivas y culturalmente sensibles. Además de los métodos de accesibilidad, estas podrían incorporar preguntas con créditos parciales, la utilización de rúbricas para evaluar respuestas abiertas y el diseño de ítems que reflejen situaciones cotidianas complejas, como se ha experimentado en Perú.
- La consecución de una educación sensible a la diversidad y promotora del diálogo de culturas y saberes requiere una intervención sistémica que abarque la formación docente, la gestión administrativa y la cultura institucional. Para ello, es fundamental capacitar a los docentes en la aplicación de métodos de evaluación formativa y culturalmente sensibles, brindándoles las herramientas necesarias para adaptar las evaluaciones de aula a los contextos y necesidades específicas de sus estudiantes, lo que promueve el reconocimiento de las diferencias.
- En paralelo, es crucial avanzar hacia la autonomía local en la gestión educativa, descentralizando las decisiones y otorgando mayor poder a las instituciones y comunidades para adaptar las políticas de evaluación a sus realidades locales, tal como lo exemplifican experiencias como la del OPCE en Bolivia, pero incrementando el valor de los datos y resultados de desempeño que visualizan la calidad de los procesos y las intervenciones locales.
- Desde una perspectiva de política pública, es indispensable la recolección y análisis de datos desagregados por origen étnico y cultural, no solo para visibilizar y cuantificar las brechas educativas y la inequidad, sino también para utilizar dichos datos en el diseño de políticas focalizadas y en el monitoreo constante de la calidad educativa para todos los grupos.

Finalmente, el éxito de estas estrategias depende de la sensibilización general que promueva una cultura de respeto a la diversidad y la inclusión en toda la comunidad educativa, implementando acciones concretas para combatir la discriminación y los prejuicios hacia las comunidades indígenas, afrodescendientes y rurales.

Como conclusión final, la implementación de métodos de evaluación diversificados en Colombia y Latinoamérica presenta desafíos que requieren un compromiso a largo plazo por parte de los gobiernos, las instituciones educativas y la sociedad en general. Es necesario invertir en la formación docente, desarrollar instrumentos de evaluación culturalmente relevantes, promover la participación de las comunidades y combatir la discriminación para construir un sistema de educación y evaluación más justo, equitativo y que reconozca la riqueza de la diversidad cultural y lingüística de la región.

A corto plazo se requiere la implementación de prácticas educativas y evaluativas que garanticen que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender y desarrollarse plenamente, independiente de su origen. Por ello, identificar las brechas, superar las inequidades y trabajar en diagnósticos confiables debe ser la meta a corto plazo, ya que esto permitirá avanzar en la exploración de estrategias para el mejoramiento de la educación de los diferentes grupos, atender a sus necesidades a partir de políticas públicas coherentes y efectivas con la realidad de los diferentes grupos. Si bien es importante adaptar las evaluaciones a las necesidades de los diferentes grupos, es necesario encontrar un equilibrio para evitar la creación de instrumentos demasiado específicos que dificulten la comparación de resultados y la identificación de brechas educativas.

6. Referencias

- Acosta, W., Pardo, Á., Catalina, N., Pérez, T., Vargas, A. y Cárdenas, D. (2020). Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial. Universidad de la Salle. Fundación ExE. <https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/Liderazgo-en-la-educacion-rural-con-enfoque-territorial.pdf>
- Belmar, M., Cornejo, J., Cornejo, C., Domínguez, J., Rioseco, M., & Sanhueza, S. (2019). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno (Espacios en Blanco – Serie Indagaciones, nº 29, vol. 1). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/1889.pdf
- Bodnar Contreras, Y., Landaburu, J., & Mow, J. M. (2010). Lenguas vivas de Colombia: Volumen I – Tomo introductorio (ISBN 9789587900583). Universidad Externado de Colombia; Instituto Caro y Cuervo. [https://mng.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Documents/Biblioteca-Lenguas-Vivas-De-Colombia/VOLUMEN%20I%20-%20TOMO%20INTRODUCTORIO%20\(Final\)%20\(1\).pdf](https://mng.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Documents/Biblioteca-Lenguas-Vivas-De-Colombia/VOLUMEN%20I%20-%20TOMO%20INTRODUCTORIO%20(Final)%20(1).pdf)
- Calderón Rojas, A. (2023). Interculturalidad y educación intercultural desde la diversidad conceptual académica en Latinoamérica. *Educación en Contexto*, 9(18), 132–152. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/222/429>
- Canavate, D. L. (2010). San Basilio de Palenque siglo XXI: lengua ri palengue y proyecto etnoeducativo. *Reflexión Política*, 12(24), 86-99.
- Canavate, D. L. (2010). XXI Century San Basilio de Palenque: palengue ri Language and Ethnic Education Project. *Reflexión Política*, 12(24).
- Casas Matiz, E. I., Meneses Báez, A. L., & Ospina-Ortiz, M. (2023). Nueva ruralidad y política pública en Latinoamérica. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 33(2), 225–240. <https://www.redalyc.org/journal/748/74877592016/html/>
- Castro, A. F., Gómez Arteaga, N., Llinás, G., Mora, D. A., Rueda-Gallardo, J. A., & Villamil, M. A. (2015). *Definición de categorías de ruralidad* (Documento 437, Archivos de Economía). Departamento Nacional de Planeación.

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Agriculturapecuarioforestal%20y%20pesca/Definicion%20Categor%C3%ADas%20de%20Ruralidad.pdf>

Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio. (2021). Docencia y desarrollo profesional: Fundamentos, debates y perspectivas. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades. <https://doi.org/10.34720/z8vk-6a48>

Collier, D., Mahoney, J. y Seawright, J. (2004). Claiming too much: Warnings about selection bias. En H. E. Brady y D. Collier (eds.), *Rethinking Social Inquiry: Diverse tools, shared standards* (pp. 85–102). Rowman & Littlefield.

Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política de 1991 (julio 4). Bogotá, D.C.: La Asamblea, 1991.

Colombia. Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (2010, agosto 4). Decreto 2633: Por el cual se crea la Comisión Nacional de Despojo y Desplazamiento Forzado. [Diario Oficial No. 47.884] Bogotá, D.C.: El Ministerio.

Colombia. Presidente de la República. (2011, diciembre 9). Decreto Ley 4634: Por medio del cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de derechos territoriales a las víctimas pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas. Bogotá, D.C.: El presidente.

Congreso de la República de Guatemala. (2002). *Decreto 11-2002: Ley de los Consejos de Desarrollo Urbano y Rural*. [Ley].

Congreso de la República de Guatemala. (2003). *Decreto 19-2003: Ley de Idiomas Nacionales*. [Ley].

Congreso de la República de Colombia. (1991). Ley 21: Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. Diario Oficial No. 39.736.

Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 70: Por la cual se desarrolla el Artículo Transitorio 55 de la Constitución Política. Diario Oficial No. 41.013.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.

Congreso de la República de Colombia. (2010). Ley 1381: Por la cual se desarrolla el Artículo 10 de la Constitución Política, se reconoce, fomenta y fortalece la protección de las lenguas nativas y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 47.607.

Congreso de la República de Colombia. (2011, junio 10) Ley 1448: Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C.: El Congreso.

Congreso de la República de Colombia. (2021). Ley 2136: Por medio de la cual se establece la Política Integral Migratoria (PIM) en Colombia y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 51.789.

Congreso de la República del Perú. (2011). *Ley N° 29735. Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú.* Diario Oficial El Peruano. <https://consultaprevia.cultura.gob.pe/proceso/reglamento-de-la-ley-de-lenguas-indigenas>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). *Diario Oficial de la Federación*, 15 de mayo de 2019. [Incluir la URL específica donde consultó el texto actualizado, por ejemplo, la de la Cámara de Diputados o el DOF].

Congreso Constituyente Democrático. (1993). *Constitución Política del Perú.* Diario Oficial El Peruano. <https://www.gob.pe/jne> [<https://www.gob.pe/institucion/cultura/normas-legales/2026138-012-2021-mc>]

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara Parra, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum.

Crenshaw, K. (2013). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. En The public nature of private violence (pp. 93–118). Routledge.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (s.f.). Autorreconocimiento étnico. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/enfoque-diferencial-e-interseccional/autorreconocimiento-etnico>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística —DANE (2019). Censo Nacional de Población y Vivienda – CNPV 2018: Enfoque diferencial e interseccional. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/enfoque-diferencial-e-interseccional/autorreconocimiento-etnico>
<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-eticos/infograf%C3%A1tica-grupos-eticos-2019.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística —DANE (2019). Población gitana o Rrom de Colombia resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda. CNPV 2018. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-eticos/presentacion-grupos-eticos-poblacion-gitana-rrom-2019.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2025). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) 2024: Resultados población Negra, Afrodescendiente, Raizal y Palenquera (NARP)*. [Página web o informe]. DANE. <https://context.reverso.net/traducción/español-inglés/si+est%C3%A1+disponible>.

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2018). *CONPES Social 4100: Lineamientos de política para el desarrollo rural territorial* (Documento CONPES 4100). <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4100.pdf>

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2023). *Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026: Colombia, potencia mundial de la vida*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/plan-nacional-de-desarrollo-2022-2026-colombia-potencia-mundial-de-la-vida.pdf>

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Digeduca), Ministerio de Educación de Guatemala. (2023). Marco de referencia de las pruebas nacionales:

Compendio. ¿Qué hay detrás de las pruebas nacionales? (2.^a ed.).
https://edu.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/cuadernillosTecnicos/Compendio_pruebas.pdf

Enciso Patiño, P. (2004). Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales – Subdirección de Poblaciones.
https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/recursos/colecciones/MGP1QKX6IRX/L_OYQSQXVGLD/19838

FDTEULP (Federación Departamental de Trabajadores de Educación Urbana de La Paz). (s.f.). La Ley 070 fracasó por su extremo subjetivismo, igual que todas las anteriores reformas. <https://fdteulp.org/autoridades-y-funcionarios-abandonan-sus-fuentes-de-trabajo-para-marchar-por-el-mas/>

Fernández L., J., Fernández, M. I., & Soloaga, I. (2019). Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: Alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe (Documentos de Proyectos LC/TS.2019/65, LC/MEX/TS.2019/16). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/8a34171e-fe47-468f-afff-3404b329ad1f/content>

Granados, M. (2020). Conceptualización del campesinado en Colombia: documento técnico para su definición y caracterización. ICANH. ISBN-13 (15) 9786287512160

Horn, R., Wolff, L., & Velez, E. (1992). Sistemas de evaluación educacional en América Latina: reseña temática y experiencias recientes. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: Boletín, (27), 7–28. UNESCO Regional Office for Education for Latin America and the Caribbean.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262464_spa

Hoyos, J. F. (2023). El desplome de lo igual es irreversible. Revista Colombiana de Antropología, 59(1), 107–132.
<https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/2415>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2018). *Guía introductoria al diseño centrado en evidencias*. Icfes.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), & Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Inclusión y equidad en el proceso de evaluación de la calidad de la educación: Nota técnica*. Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_27.pdf

Jara Males, L., & Vuollo, E. (2019). Por el derecho a la educación de la comunidad migrante en Chile: Propuestas integrales desde la sociedad civil y diversos actores educativos. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 45(3), 333–351. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300333>

México. Congreso de la Unión. (2013). Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (26 de febrero de 2013). Diario Oficial de la Federación.
<https://www.dof.gob.mx>

Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) & UNICEF Uruguay. (2023). *Educación Inclusiva y Discapacidad: Unidad II: Marco normativo y estado de situación actual de la educación inclusiva en Uruguay*. Gobierno de Uruguay.
<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/Unidad%202%20curso%20de%20educacion%20inclusiva%20final.docx.pdf>

Ministerio de Educación. (2009). *Decreto N.º 280: Establece las Bases Curriculares para la Enseñanza de la Lengua Indígena y de la Cultura Indígena*. Diario Oficial de la República de Chile, 17 de noviembre de 2009

Ministerio de Educación de Chile. Unidad de Equidad y Género. (2015). Educación para la igualdad de género: Plan 2015-2018. <https://educacionsinbrechas.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/129/2024/11/Educacion-para-la-Igualdad-de-Genero.-Plan-2015-2018.pdf>

Ministerio de Educación (MINEDU). (2016). *Resolución Ministerial N.º 281-2016-MINEDU: Aprueba el Currículo Nacional de la Educación Básica.* Gobierno del Perú.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169249-281-2016-minedu>

MINEDU/DIGEIBIRA. (2018). *[Título específico del informe, Base de Datos o Anuario Estadístico]* [Informe Técnico o Base de Datos]. Ministerio de Educación del Perú, Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural.

Ministerio de Educación de Guatemala. (2004). *Acuerdo Gubernativo No. 22-2004: Políticas de Fomento del Bilingüismo y la Multiculturalidad en el Sistema Educativo Nacional.* [Acuerdo Gubernativo de Guatemala].

Ministerio de Educación del Perú (2016). Marco de fundamentación de las pruebas de la Evaluación Censal de Estudiantes (UMC-Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes). <https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/04/Marco-de-Fundamentaci%C3%B3n-ECE.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2023). Resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes (ENLA) 2023. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://umc.minedu.gob.pe/evaluaciones/>

Ministerio de Educación del Perú. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC). (2020). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2019 (Presentación PPT). <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/PPT-web-2019-15.06.19.pdf>

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC). (2024). Resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2023. <https://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2023/>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). Política pública educativa para los grupos étnicos en Colombia agosto de 2013. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-326662_archivo_pdf_Dia4_POLITICA_PUBLICA_PARA LOS_GRUPOS_ETNICOS.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN] e Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes]. (2022). Inclusión y equidad en el proceso de evaluación de la calidad educativa: Nota técnica. MEN & Icfes.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_27.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (30 de noviembre de 1998). Resolución 10686 de 1998. Por la cual se desarrollan algunos aspectos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y se dictan otras disposiciones.

Ministerio de Educación Nacional. (2017, 7 de febrero). Proyecto Educativo Comunitario - PEC. Glosario. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/82804>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2021). Enfoque diferencial: Origen y alcances. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/enfoque-diferencial-origen-alcances.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2025, 21 de julio). Población migrante y sistema de salud en Colombia: análisis del acceso y caracterización con énfasis en población venezolana (Boletín técnico).
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/boletin-tecnico-poblacion-migrante-salud-colombia-poblacion-venezolana.pdf>

Ministerio del Interior. (2015). El enfoque diferencial y étnico en la política pública de víctimas del conflicto armado.

Munévar Munévar, D. I., Torres Rodríguez, N., & Martínez Sánchez, A. P. (2021). Provocaciones sentipensadas desde Colombia para cuestionar el “enfoque diferencial”. Mundos Plurales, 8(2). <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2021.5015>

Muñoz Sánchez, P. (2024). La educación intercultural, etnoeducación y educación propia en Colombia. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1668>.

Navarrete Peláez, M. C. (2008). *San Basilio de Palenque: memoria y tradición. Surgimiento y avatares de las gestas cimarronas en el Caribe colombiano*. Editorial Universidad del Valle / ICANH (u otras ediciones como la de 2017).

Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013.

Ley General de Educación, Ley N° 28044. (2003, 28 de julio). Diario Oficial El Peruano.
http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Ley N.º 19.253. (1993). *Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena*. Diario Oficial de la República de Chile, 5 de octubre de 1993.

Observatorio de Desplazamiento Interno (IDMC), Consejo Noruego para los Refugiados (NRC). (2024). Informe global sobre desplazamiento interno (GRID 2024). Internal Displacement Monitoring Centre. <https://api.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/IDMC-GRID-2024-informe-global-sobre-desplazamiento-interno.pdf>

Olivar, A. (2020). Políticas públicas y enfoques diferenciales: aproximaciones desde la interculturalidad y la democracia radical. Iztapalapa, 41(88), 139–162. <https://revistaiztapalapa.itz.uam.mx/index.php/itz/article/view/1467/1652> DOI: 10.28928/ri/882020/aot1/olivarrojasa

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2015). Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2015: Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes. <https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2015-educacion-de-los-pueblos-y-comunidades-indigenas-originarios-y-afrodescendientes>

Peeters Grietens, K. (2005). La organización social, liminalidad y movilidad de los rrrom de ecuador y el sur de Colombia (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).

Ministerio de Cultura. (2015). *Base de datos sobre pueblos y lenguas originarias [Cifra oficial de 47 lenguas]* [Informe o Base de datos]. <https://www.msdmanuals.com/es/hogar/fundamentos/aprovechamiento-%C3%B3ptimo-de-la-atenci%C3%B3n-sanitaria/acceso-al-historial-m%C3%A9dico>

Ministerio de Cultura. (2021). *Decreto Supremo M.^a 012-2021-MC: que aprueba la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad al 2040.*

Ministerio de Cultura. (2023). *Registro Nacional de Lenguas Originarias del Perú (Actualización al 2023).* https://sede.serviciosmin.gob.es/es-es/procedimientoselectronicos/Paginas/consulta_registro.aspx

Ministerio de Educación. (2018). *Resolución Ministerial N.^º 519-2018-MINEDU: Disposiciones para la implementación del Modelo de Servicio Educativo de Educación Intercultural Bilingüe.* [Aquí va el URL de la resolución, por ejemplo: <http://www.minedu.gob.pe/legal/resoluciones/rm-2018-519.pdf>

Peñas-Felizzola, A. H., & Cárdenas-Sierra, C. A. (2020). La política de educación inclusiva en Colombia (2013-2016) desde un enfoque de derechos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 62-84. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/570>

Presidencia de la República de Colombia. (18 de junio de 1998). Decreto 1122 de 1998. Por el cual se establecen normas y orientaciones para la organización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los establecimientos educativos del país. Diario Oficial

Presidencia de la República de Colombia. (1995, mayo 18). Decreto 804 de 1995: Se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos [Diario Oficial No. 41.853]. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornORMATIVO/norma.php?i=1377>

Presidencia de la República de Colombia. (2007, junio 26). Decreto 2406 de 2007: Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los pueblos indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996 [Decreto, Diario Oficial No. 6671]

Presidencia de la República de Colombia. (2011, diciembre 9). Decreto Ley 4634: Por medio del cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de derechos territoriales a las víctimas pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas. Diario Oficial No. 48.272.

Presidencia de la República de Colombia. (2014, octubre 7). Decreto 1953 de 2014: Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas [Decreto, Diario Oficial No. 49.297]

Presidencia de la República de Colombia. (2015, mayo 26). Decreto 1075 de 2015 Sector Educación: Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación [Decreto, Diario Oficial No. 49.337]. Bogotá, D.C. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Presidencia de la República de Colombia. (2025, abril 30). Decreto 481 de 2025: Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP – de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia, como política pública de Estado y se dictan otras disposiciones [Decreto, Diario Oficial No. 53109]. Bogotá, D.C.

Román, D. (2021). Migración inclusiva en Chile, un desafío educativo vigente. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15(1), 157–172. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100157>

Sayas Contreras, R., Mejía Mercado, E. L., & Ruiz Iriarte, J. (2016). Análisis de la evaluación estandarizada en Colombia desde el enfoque de educación inclusiva. Debates en Evaluación y Currículum: Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016, Año 2 (2). Congreso Internacional de Educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2016/F011.pdf>

Stefoni Espinoza, C., Stang Alva, M. F., & Riedemann Fuentes, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. Estudios Internacionales, 48(185), 153–182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>

Triviño Garzón, L., & Palechor Arévalo, L. (2006). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia. Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, (7), 145-181. <https://www.redalyc.org/pdf/4761/476150826006.pdf>

Treviño Villarreal, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina: Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad

cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225-268. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002812>

Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2014). Guía para la orientación adecuada a víctimas pertenecientes a Grupos Étnicos: Decretos Ley 4633, 4634 y 4635 de 2011. <https://www.unidadavictimas.gov.co/wp-content/uploads/2016/04/manualetnicos.pdf>

Unidad para las Víctimas. (2023, 15 de septiembre). *Dotación del Banco Mundial fortalece a San Basilio de Palenque*. [Noticia/Comunicado de Prensa]. <https://www.unidadavictimas.gov.co/>

Uruguay, Ley N.º 18.437. Ley General de Educación (2008). Diario Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008/8>

Uruguay, Ley N.º 18.651. Protección Integral de Personas con Discapacidad (2010). Diario Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010/5>

Vergara Fregoso, M. (Coord.). (2020). *Voces y saberes de los pueblos indígenas: reflexiones y experiencias desde la interculturalidad y la educación*. Universidad Nacional de Villa María; Universidad de Guadalajara. <https://interculturality.org/wp-content/uploads/2020/07/voces-y-saberes-indigenas-x1a-ebook.pdf>

Zambrano, D. y Quevedo, R. (2016). Haciendo economía 2–Ética y estadística: que nadie quede atrás.