

Notas de Investigación

**Etnoeducación y evaluación
estandarizada en Colombia:
currículo y desempeño
académico Regional**

Investigadores del proyecto

Darlyn Restrepo Arcos
Fabián Camilo Gaitán
Edward Alonso Menjura

Diciembre 2025





Notas de Investigación

Edición No. 12
Diciembre, 2025
Edición digital

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación
Calle 26 N. 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

Jefe de Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación

Paola Guio Veloza

Autores

Darlyn Restrepo Arcos
Fabián Camilo Gaitán
Edward Alonso Menjura

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:

Restrepo, D., Gaitán, F., Menjura, E. (2025). *Etnoeducación y evaluación estandarizada en Colombia: currículo y desempeño académico Regional*. Nota de Investigación No. 12). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
<https://www.icfes.gov.co/web/guest/saber-investigar>

Etnoeducación y evaluación estandarizada en Colombia:

Currículo y desempeño académico Regional¹

Darlyn Restrepo Arcos²

Fabián Camilo Gaitán³

Edward Alonso Menjura⁴

Resumen

Esta investigación analiza la relación entre el modelo de etnoeducación en Colombia y el desempeño académico en pruebas estandarizadas (Saber 11, 2024). El estudio se estructura en dos fases: una revisión documental de los hitos históricos y normativos que dieron origen al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), y un análisis cuantitativo comparativo de los resultados obtenidos por estudiantes de diversos grupos étnicos a nivel regional. Los hallazgos revelan una marcada heterogeneidad en el desempeño académico y una tensión persistente entre los objetivos de pervivencia cultural de la educación propia y los estándares de evaluación nacional. Asimismo, se identifica un fenómeno de multifocalidad territorial en etnias como la Embera y Nasa, lo que plantea desafíos para la implementación de políticas educativas uniformes. El trabajo concluye en la necesidad de transitar hacia evaluaciones más contextualizadas que reconozcan la diversidad de saberes y la movilidad de las comunidades.

Palabras clave: Etnoeducación; Educación Propia; Prácticas Pedagógicas; SEIP

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.

² Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. c.e.: drestrepa@icfes.gov.co. Orcid. [0000-0002-6720-4951](https://orcid.org/0000-0002-6720-4951)

³ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. c.e.: fcgaitanc@icfes.gov.co

⁴ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. c.e.: eamenjuras@icfes.gov.co

Abstract

This research analyzes the relationship between the ethno-education model in Colombia and academic performance on standardized tests (Saber 11, 2024). The study is structured in two phases: a documentary review of the historical and regulatory milestones that gave rise to the Indigenous Educational System (SEIP), and a comparative quantitative analysis of the results obtained by students from various ethnic groups at a regional level. The findings reveal a marked heterogeneity in academic performance and a persistent tension between the cultural preservation goals of "own education" and national evaluation standards. Furthermore, a phenomenon of territorial multifocality is identified in ethnic groups such as the Embera and Nasa, posing challenges for the implementation of uniform educational policies. The paper concludes by emphasizing the need to move toward more contextualized evaluations that recognize the diversity of knowledge and the mobility of these communities.

Keywords: Ethno-education; Own Education; Pedagogical Practices; SEIP; Standardized Tests.

Tabla de contenido

Introducción.....	4
Hitos históricos, normativos y políticos que han configurado la etnoeducación en Colombia.....	4
Prácticas pedagógicas implementadas en contextos de etnoeducación	7
Metodología	11
Análisis de resultados por región	13
Región Amazónica.....	13
Región Andina	14
Región Caribe	15
Región Orinoquía	16
Región Pacífica	17
Hallazgos emergentes.....	18
Conclusiones	19
Recomendaciones.....	19
Referencias	20

Índice de tablas

<i>Tabla 1. Componente Pedagógico SEIP. Adaptación (MEN, 2025)</i>	10
<i>Tabla 2. Alcance lineamientos curriculares - SEIP</i>	10

Índice de Ilustraciones

<i>Ilustración 1. Número de resultados analizados por región</i>	12
<i>Ilustración 2. Promedio por región Saber 11 2024. (Resultados por etnia reportada).....</i>	12
<i>Ilustración 3. Resultados por etnia Región Amazónica</i>	13
<i>Ilustración 4. Resultados por etnia Región Andina</i>	14
<i>Ilustración 5. Resultados por etnia Región Caribe</i>	15
<i>Ilustración 6. Resultados por etnia Región Orinoquía.....</i>	16
<i>Ilustración 7. Resultados por etnia Región Pacífica</i>	17
<i>Ilustración 8. Representatividad y dispersión geográfica de comunidades étnicas según el número de resultados en las pruebas Saber 11 - 2024.....</i>	18

Introducción

La etnoeducación en Colombia es un campo de estudio crucial que refleja las características pluriétnicas y multiculturales del país. Su desarrollo ha sido el resultado de una prolongada búsqueda de mecanismos que garanticen el derecho de los pueblos étnicos a transmitir y ejercer su cultura a través de sus propios procesos educativos. Este camino se ha configurado por hitos históricos, normativos y políticos que van desde las demandas gestadas en la década de 1970 hasta el reconocimiento constitucional de 1991, culminando en la reglamentación de sistemas educativos propios como el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

La relevancia de esta investigación radica en la necesidad de superar el vacío analítico existente entre la política de reconocimiento cultural y su medición efectiva en el ámbito académico. El análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas, en contraste con los marcos pedagógicos y teleológicos del SEIP y otros modelos propios, permite develar las tensiones sistémicas que enfrentan los estudiantes y las comunidades. En última instancia, este estudio busca generar insumos críticos para la toma de decisiones políticas y curriculares que promuevan la equidad, respeten la autonomía educativa de los pueblos étnicos y aseguren que los instrumentos de evaluación nacional sean contextualizados y pertinentes.

El objetivo central de esta nota de investigación es aportar a la comprensión de la etnoeducación mediante el análisis de su génesis, evolución y la implementación de sus modelos pedagógicos. Particularmente, se examinará la relación entre estos modelos y los resultados de los desempeños académicos de los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en las pruebas estandarizadas nacionales. La investigación busca identificar las brechas y tensiones curriculares y evaluativas que surgen de la coexistencia del enfoque educativo propio, fundamentado en las Leyes de Origen y los Planes de Vida, y los referentes de calidad definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Si bien el marco normativo ha avanzado hacia el reconocimiento de la autonomía, los datos de 2024 sugieren que la brecha de implementación sigue siendo un desafío técnico y pedagógico

Hitos históricos, normativos y políticos que han configurado la etnoeducación en Colombia

Las características pluriétnicas y multiculturales del territorio colombiano han sido objeto de reflexión académico-educativa durante muchos años. Según Zambrano (2021), dichas reflexiones han girado en torno a la búsqueda constante de mecanismos que reconozcan y garanticen el derecho de las comunidades étnicas a expresar y transmitir aspectos de su cultura a través de la educación. (Zambrano Acosta, 2021)

De acuerdo con el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Universidad Javeriana (2024), en Colombia existen ciento quince (115) pueblos indígenas, de los cuales provienen sesenta y nueve (69) lenguas maternas o nativas (LEE, 2024). Enciso (2004) señala que, con la promulgación de la Constitución Política de 1991, estas poblaciones obtuvieron su legalización y reconocimiento como sujetos de derechos, así como una mayor visibilización de

pueblos afrodescendientes e indígenas en tanto agentes colectivos. Posteriormente, la Ley General de Educación de 1994, en sus artículos 55 al 63, reforzó las disposiciones educativas para estas comunidades.

Aunque este reconocimiento marcó un hito, Calvo y García (2013) recuerdan que las demandas por contar con prácticas educativas contextualizadas se venían gestando desde la década de los setenta. Romero (2002) incluso rastrea estos esfuerzos hasta los años treinta, con la obra de Quintín Lame *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas* (1934). En este texto, el autor planteó una visión novedosa: entender la naturaleza no solo como base de la existencia humana, sino también como fundamento del conocimiento, el cual podía alcanzarse a través de la experiencia, la interpretación y el saber natural.

Más adelante, con la conformación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1971, surgió un programa educativo que exigía la formación de docentes capaces de enseñar según las necesidades de cada comunidad y en su lengua nativa, propuesta que denominaron educación bilingüe. Siete años después, el Decreto 1142 de 1978 materializó parte de estas exigencias, al autorizar programas educativos contextualizados, alfabetización en lenguas maternas, participación en el diseño curricular y criterios específicos para la selección de maestros.

En 1982 se conformó la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), que planteó la necesidad de proyectos bilingües y biculturales bajo control de las autoridades indígenas. Para Calvo y García (2013), la educación bilingüe constituyó una iniciativa político-educativa contrahegemónica, gestada desde las propias comunidades con el objetivo de limitar la intervención estatal en sus procesos educativos.

No obstante, los esfuerzos de autonomía inicial del CRIC y la ONIC contrastaron con el caso de la Confederación Indígena Tayrona (CIT), que en 1984 promovió la expedición de la Resolución 3454. Esta oficializó los lineamientos generales de educación indígena y asignó su administración, en la Sierra Nevada, a las autoridades tradicionales, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Departamento del Cesar. Aunque, según Enciso (2004), este intento no fue del todo exitoso, marcó el primer antecedente de concertación entre grupos étnicos y el Estado, y abrió el camino para futuras negociaciones.

Durante la primera mitad de los años ochenta se consolidó la noción de educación indígena, definida por Calvo y García (2013) como un proceso endógeno, diseñado por las propias comunidades, orientado a la reafirmación cultural y a la enseñanza de modos de vida que garantizaran la supervivencia de los pueblos. El Estado, a través del Ministerio del Interior y la Universidad del Cauca, brindó apoyo en el suroccidente del país mediante oficinas de Educación Indígena en algunas instituciones educativas.

En 1985, el MEN creó el Programa de Etnoeducación. Enciso (2004) explica que este se orientó en dos frentes: (i) capacitación docente, diseño y producción de materiales bilingües, apoyo a investigaciones y evaluación de proyectos; y (ii) difusión de resultados a través de publicaciones,

talleres y versiones de los lineamientos generales de educación indígena. Paralelamente, se inició un interés por proyectos educativos afrocolombianos y palenqueros, lo que llevó a la contratación de lingüistas para profundizar en el estudio del creole y el palenquero. También surgieron los Centros Experimentales Piloto (PET), encargados de organizar seminarios, profesionalizar y actualizar docentes en su mayoría provenientes de universidades, fundaciones y organizaciones indígenas.

La Constitución de 1991 reorientó la política de etnoeducación en al menos cuatro aspectos: (i) la vinculación de profesionales indígenas y afrodescendientes en cargos públicos; (ii) la creación de Comités Departamentales de Etnoeducación para la concertación regional; (iii) el diálogo con autoridades religiosas de colegios de Educación Contratada (EC), exigiendo la inclusión de la etnoeducación y limitando la evangelización forzada; y (iv) la promoción de procesos de formación docente, producción de materiales, investigación, construcción de escuelas, educación de adultos indígenas y asesoría a grupos étnicos (Patiño, 2004).

Zambrano (2011) destaca que, a lo largo del siglo XX, la etnoeducación se consolidó como un mecanismo pedagógico, social y jurídico para difundir la interculturalidad y garantizar los derechos de las minorías étnicas. Sin embargo, las comunidades afrodescendientes tuvieron menor visibilidad, ya que durante mucho tiempo se concibió la etnoeducación como sinónimo de educación indígena. Frente a ello, estas comunidades reclamaron que las políticas educativas también respondieran a sus procesos comunitarios, lo que derivó en la creación de la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras en 1995.

Con la Ley General de Educación de 1994, especialmente en su capítulo 3 (arts. 55 al 63), se definieron lineamientos para la etnoeducación basados en interculturalidad, participación comunitaria, flexibilidad e integridad lingüística. El MEN organizó reuniones y asambleas con líderes y comunidades; sin embargo, Enciso (2004) advierte que muchos grupos étnicos se mostraron inconformes por la falta de especificidad del texto legal, lo que podía derivar en interpretaciones ambiguas.

Las principales críticas fueron tres: (i) los artículos sobre áreas obligatorias desconocían avances en currículos integrados; (ii) la ley exigía que los docentes fueran licenciados, lo que limitaba la posibilidad de nombrar bachilleres pedagógicos formados en las comunidades; y (iii) aunque ya existía la práctica de vincular sabedores como maestros, el artículo 62 mantenía los lineamientos estatales de nombramiento docente (Patiño, 2004).

Como resultado de estas tensiones, se expidió el Decreto 804 de 1995, que reglamentó el reconocimiento de currículos propios, alfabetos en lenguas nativas, selección de etnoeducadores por las autoridades, y la gestión de instituciones educativas con enfoque etnoeducativo (Zambrano, 2011). Este decreto, además de mantener la supervisión estatal, abrió espacios de investigación, programas de protección a la diversidad y cátedras sobre cultura afrodescendiente, tendencias que se mantendrían hasta finales del siglo XX.

El siglo XXI trajo cambios sociales, económicos y políticos que influyeron en la etnoeducación. Por un lado, la globalización y las políticas neoliberales impulsadas desde los noventa marcaron la agenda nacional; por otro, surgieron en América Latina y el Caribe propuestas pedagógicas contrahegemónicas, disidentes y emancipatorias, vinculadas a las Epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos (Yusti, Padilla y Ocampo, 2024).

En contraposición, Calvo y García (2013) sostienen que para las políticas de diversidad cultural en Colombia adoptaron un enfoque más académico, institucional y oficial, lo que debilitó el espíritu de resistencia que caracterizó al siglo XX. Enciso (2004) ilustra este cambio con las reestructuraciones del MEN en 2001 y 2002, se obligó a modificar la política etnoeducativa que estaba bajo la Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media, concentrando esfuerzos en políticas, lineamientos y orientaciones pedagógicas. Además, se dejaron de financiar proyectos específicos. Como aspecto positivo, por primera vez se reconocieron los procesos etnoeducativo del pueblo Rom mediante el artículo 1 del Decreto 165 de 2002.

En los años siguientes, con base en las reestructuraciones mencionadas y desde un enfoque orientado a promover la investigación, se contrató la redacción de seis (6) documentos, los cuales se presentaron en el siguiente orden: (i) *Política de etnoeducación Afrocolombiana* (2002), (ii) *Documento preliminar de propuesta de evaluación integral de la educación de pueblos indígenas* (2002), (iii) *Bases para la implementación de un autodiagnóstico educativo del pueblo Rom de Colombia* (2003), (iv) *Orientaciones de política para el diseño y producción de materiales pedagógicos y lúdicos para pueblos indígenas* (2003), (v) *Sistematización de Proyectos Educativos Institucionales sobresalientes en etnoeducación Afrocolombiana* (2004), y (vi) *Memorias del I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana, realizado en agosto de 2002* (2004) (Ibid.). Estos fueron escritos por el MEN, el Proceso Organizativo del Pueblo Rom (PROROM), la ONIC y algunos académicos independientes.

Prácticas pedagógicas implementadas en contextos de etnoeducación

Para las comunidades indígenas a lo largo del territorio Colombiano el acceso a la educación es de vital importancia, no solo por la adquisición de conocimientos y habilidades básicas, sino como un acto de reflexión y defensa de las mismas comunidades, quienes consideran que la educación y la investigación deben ir juntas como proceso de significación y reflexión en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio, y en este orden de ideas,

“las mismas comunidades indígenas, trabajando conjuntamente con la organización regional (CRIC), generaron las pautas orientadoras de esas escuelas comunitarias, contribuyendo en particular a la construcción de los temas que se iban a tratar, a la conformación de criterios para el uso y valoración de las lenguas, la orientación de las actividades y metodologías que suponen la construcción curricular, la definición de los perfiles de las personas y comunidades que se querían formar y de los maestros que asumen

la coordinación del proceso formativo en las escuelas, y a la definición de la relación que debería existir entre la escuela y la comunidad y viceversa.” (Bolaños & Tattay, 2012)

Como eje fundamental, las comunidades *“exigen que los maestros sean bilingües, que se investigue en las comunidades sobre su historia y su cultura, y se recojan estas experiencias como base de los fundamentos y contenidos de la formación”* (Ibíd, p. 4), con esto las comunidades buscan recuperar y fortalecer la enseñanza y uso de la lengua materna y el aprendizaje y uso del castellano como segunda lengua.

Ahora bien, haciendo un resumen de los hitos históricos y normativos encontramos que: con la Constitución Política de 1991 se establece el estado como pluriétnico y multicultural, y reconoce el derecho que tienen los pueblos indígenas a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural, su institucionalidad y estructuras propias; con la Ley 115 (Artículo 55 y ss.) reconoce la etnoeducación como un proceso educativo que busca preservar y promover las identidades culturales de los grupos étnicos en Colombia (MEN, 1994); el Decreto 2500 de 2010 adopta el concepto de educación propia como un primer paso a la autonomía educativa de las comunidades; el Decreto 1953 de 2014 y el Decreto 632 de 2018 declara los territorios indígenas como unidades político administrativas; el Decreto 1345 de 2023 reglamenta el sistema transitorio de equivalencias para dinamizadores pedagógicos o educadores indígenas. En términos pedagógicos con el Decreto 1860 de 1994 se crea los Proyectos Educativos Institucionales PEI, sin embargo, al no verse completamente representados con ellos, las comunidades adoptaron el Proyecto Educativo Comunitario PEC. El PEC (Proyecto Educativo Comunitario) es un instrumento profundamente espiritual que surge de la necesidad de salvaguardar los usos y costumbres de los pueblos originarios y ancestrales. (Decreto 481, 2025).

Posteriormente, en el marco del “I Encuentro Latinoamericano de Organizaciones Campesinas e Indígenas, Campaña del autodescubrimiento de nuestra América” realizado en Bogotá en 1991, se acuñó el concepto de “Interculturalidad” y en este contexto el Proyecto Educativo Bilingüe PEB, pasó a denominarse Proyecto Educativo Bilingüe Intercultural PEBI, finalmente con el Decreto 481 de 2025 se dan las orientaciones generales para desarrollar el Sistema Educativo indígena Propio -SEIP- como política educativa de Estado para garantizar la Educación Indígena Propia y la autonomía educativa, fundamentadas en la cosmovisión, Leyes de Origen, Derecho Mayor, Derecho Propio de cada pueblo indígena y en el marco constitucional.

El Decreto 481 de 2025, en su Capítulo I, declara la autonomía pedagógica donde “cada pueblo indígena tiene autonomía para configurar ciclos, fases, momentos o como los denomine y considere apropiado para el desarrollo de su Educación Indígena Propia” (Art. 28) y dentro del componente pedagógico se planea la siguiente estructura:

Componente pedagógico SEIP	Semillas en el camino de la vida	Vivencia de semillas	Investigación Propia	Base de los procesos educativos indígenas propios
		Semillas con habilidades, dones y capacidades diversas		Autonomía en la investigación propia
	Procesos de formación de las semillas	Vivencia de los procesos de formación		Certificación de la investigación propia
		Autonomía de los procesos de formación		Salvaguarda de los conocimientos propios
		Tiempos propios		Materiales y medios educativos propios
		Calendarios educativos propios	Autonomía y soberanía alimentaria	Autonomía para definir procesos y estrategias
		Autonomía para determinar espacios		Autonomía alimentaria en los procesos de educación propia
		Certificación de procesos de formación	Educación Universitaria Indígena Propia y Procesos de Formación Avanzada	Educación en sabiduría ancestral y universal
	Tejidos de Sabiduría para la vida	Autonomía para definir tejidos		Creación de IES Indígenas
		Fundamentos de los tejidos		Instituciones de ES Indígena propia
		Autonomía para definir sabiduría y conocimiento		Universidades Indígenas Propias
	Lenguas Nativas	Educación propia en lengua nativa		Inst. Técnicas y Tecnológicas Indígenas propias
		Lenguas nativas y oralidad		Requisitos aprobación Estudio Técnico
		Garantías Políticas lingüísticas		Estudio Téc, adm, financiero en IEUIP
				Registro de programas universitarios propios

				Naturaleza, pertinencia y medios de pagos prog.
--	--	--	--	---

Tabla 1. Componente Pedagógico SEIP. Adaptación (MEN, 2025)

El componente pedagógico del SEIP está centrado en la ley de origen, de Derecho mayor y el Derecho Propio cuyo fin y alcance dista de los estándares curriculares y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) con los que se articulan las pruebas de estado presaber y saber 11.

A continuación, se presenta una breve comparación entre los lineamientos curriculares y los componentes pedagógicos del SEIP:

Característica	Lineamientos Curriculares / DBA (MEN)	Componentes Pedagógicos del SEIP (Educación Propia)
Referente	Normas técnicas curriculares y referentes de calidad. Buscan el desarrollo de competencias específicas.	Ley de Origen, Derecho Mayor, Derecho Propio, Planes de Vida, Cosmovisión. Buscan el Buen Vivir y la pervivencia cultural.
Foco del Contenido	Áreas básicas y fundamentales (Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas).	Saberes, prácticas y conocimientos propios (historia, lengua, espiritualidad, medicina, organización social, etc.), articulados con conocimientos universales.
Proceso Pedagógico	Enfoque en la reflexión disciplinar, desarrollo de pensamiento crítico y sistémico, e interpretación de los referentes para el currículo institucional.	Pedagogías indígenas propias, investigación comunitaria, aprender haciendo en el territorio, transmisión de saberes ancestrales (oralidad, rituales, prácticas).
Contexto de Evaluación	Situaciones y contextos generales de la realidad colombiana, con un formato estandarizado (selección múltiple).	La evaluación es integral y comunitaria, enfocada en la adquisición de saberes para el servicio a la comunidad y la funcionalidad en el territorio.
Flexibilidad	Promueve la flexibilidad curricular para la contextualización de los DBA.	Requiere autonomía política, pedagógica y administrativa para construir el currículo a partir de la identidad.

Tabla 2. Alcance lineamientos curriculares – SEIP

De la anterior tabla, se puede concluir:

- Las pruebas SABER están directamente alineadas con los Lineamientos Curriculares y los DBA, evaluando las competencias y contenidos que el MEN define como básicos y necesarios para el tránsito a la educación superior y el mundo laboral.
- El SEIP es un sistema con fines distintos: Si bien los estudiantes del SEIP pueden alcanzar las competencias del MEN (y a menudo deben hacerlo por mandato legal), el éxito de su sistema educativo se mide por el fortalecimiento de su identidad y el cumplimiento de sus Planes de Vida.
- La clave está en la articulación curricular que cada institución educativa indígena logre entre los DBA (para la evaluación externa y la validación) y los Componentes Pedagógicos Propios (para la pervivencia cultural y el contexto).

Metodología

El presente estudio adoptó un enfoque mixto que integra la revisión documental con un análisis cuantitativo de los desempeños académicos, con el objetivo de aportar a la comprensión de la etnoeducación mediante el análisis de su evolución, modelos pedagógicos, y la relación de estos con los resultados en pruebas estandarizadas. En primera instancia, se realizó una revisión documental para establecer la génesis y evolución del modelo pedagógico etnoeducativo. Esto incluyó la identificación de los hitos históricos, normativos y políticos que han configurado la etnoeducación en Colombia, abarcando desde las demandas de la década de 1970 hasta la reglamentación de sistemas propios como el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). El marco teórico resultante fue crucial para el contraste con los resultados académicos. En segunda instancia se realizó un análisis cuantitativo de los resultados de las pruebas estandarizadas Saber 11 del año 2024 pertenecientes a los estudiantes que reportaron pertenecer a una etnia.

El análisis se estructuró de la siguiente manera:

- Contraste del promedio de los resultados en las áreas evaluadas (Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales) entre las cinco regiones geográficas del país (Amazónica, Andina, Caribe, Orinoquía, y Pacífica), y el total general.
- Análisis del desempeño promedio en las mismas áreas para cada uno de los grupos étnicos identificados en la muestra de la prueba, agrupándolos por su región de predominancia.

Los datos utilizados corresponden a los reportados para los periodos 2024-1 y 2024-2. De la base total, se delimitaron los resultados de estudiantes que registraron pertenecer a una etnia; dada la dispersión de etnias en los diferentes departamentos, se tomaron los totales más representativos. A continuación, se relaciona el detalle de registros tomados para el análisis.

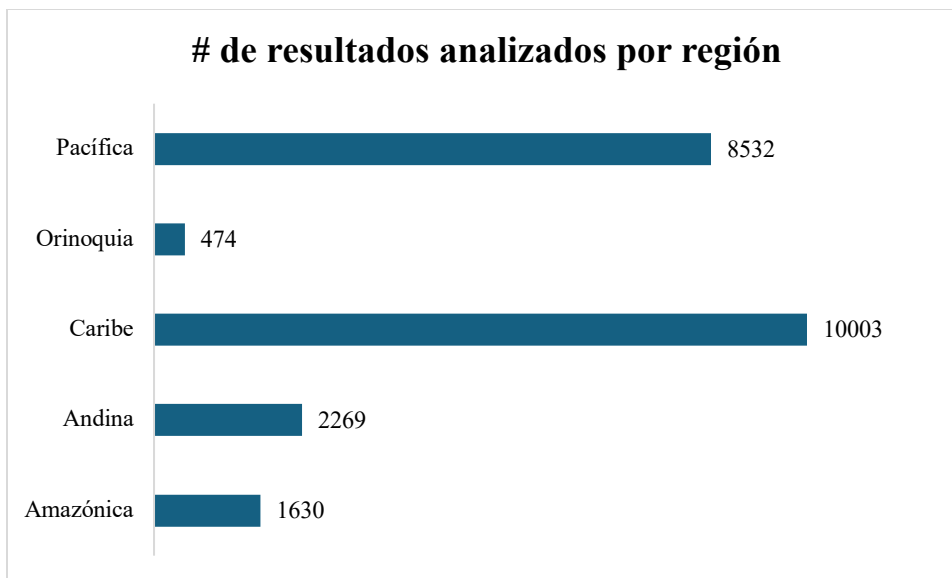


Ilustración 1. Número de resultados analizados por región

A partir de los datos relacionados en la tabla anterior, se analiza el promedio del examen Saber 11° para Lectura crítica, matemáticas, sociales y ciencias naturales por región. Para esta muestra no se incluyen los resultados de inglés teniendo en cuenta que las comunidades étnicas con tradición lingüística propia pueden eximirse de esta prueba.

Dentro de los resultados analizados, se tuvieron en cuenta un total de 55 etnias, cuya mayor representatividad está en cabeza de la etnia Wayuu 4685; Pasto 3110; Zenú (Córdoba) 2638; Zenú (Sucre) 1424 y Nasa 1878,

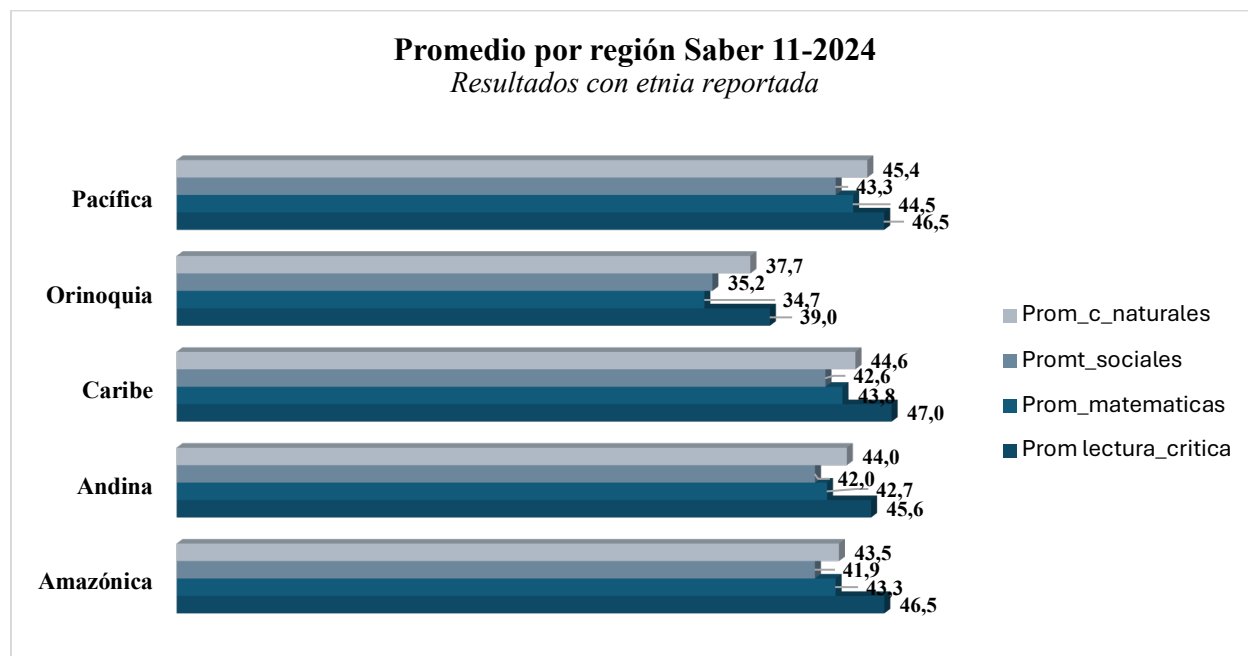


Ilustración 2. Promedio por región Saber 11 2024. (Resultados por etnia reportada)

En términos de región, el Caribe presenta los promedios más altos en Lectura Crítica (47,0) y Matemáticas (43,8); la región de la Orinoquía presenta promedios más bajos en todas las áreas, con puntajes significativamente inferiores al promedio nacional. Por ejemplo, en Lectura Crítica (39,4) y Matemáticas (35,4). En todas las regiones, las áreas de Lectura Crítica y Ciencias Naturales tienden a tener puntajes superiores, mientras que Matemáticas y Sociales y Ciudadanas reflejan los promedios más bajos.

Análisis de resultados por región

Región Amazónica

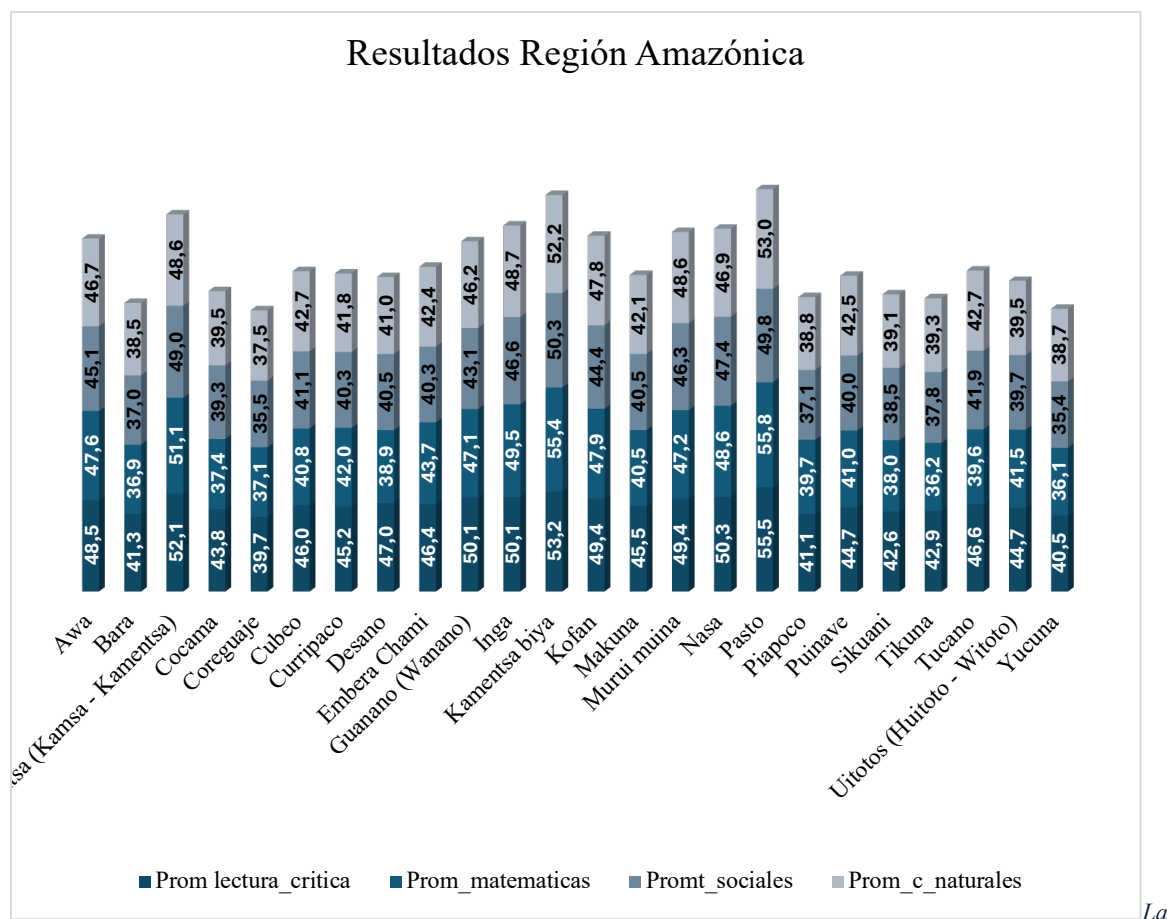


Ilustración 3. Resultados por etnia Región Amazónica

La ilustración 3 detalla el desempeño en la Región Amazónica, un territorio caracterizado por una alta diversidad de pueblos indígenas con densidades poblacionales variables. Llama la atención la marcada brecha interna: mientras que el pueblo Pasto lidera la región con un promedio de 55,8 en Matemáticas, otros grupos como los Yucuna y Tikuna se sitúan por debajo de los 37 puntos. Esta disparidad sugiere que el acceso y acompañamiento educativo no es uniforme en la selva amazónica.

Región Andina

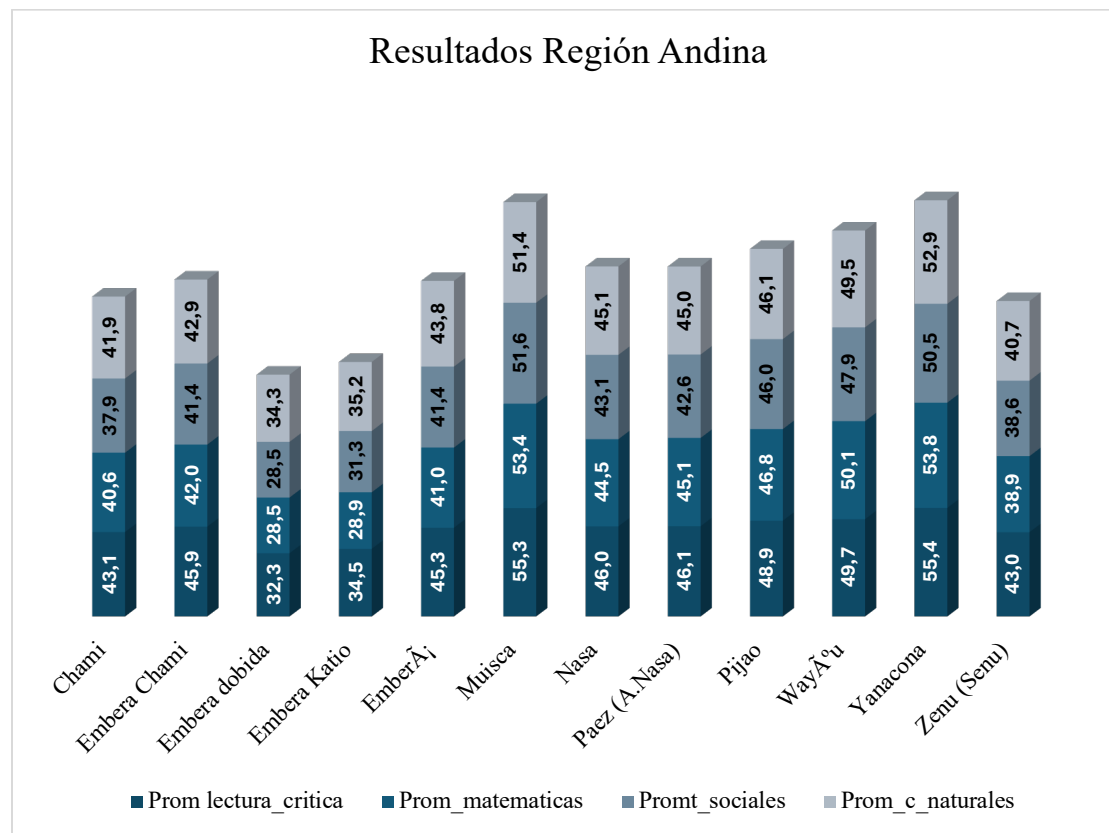


Ilustración 4. Resultados por etnia Región Andina

En la Región Andina se destaca el desempeño de los pueblos Yanacona y Muisca, cuyos promedios en Lectura Crítica (55,4 y 55,3 respectivamente) evidencian mayor integración con las pruebas estandarizadas. No obstante, persiste un rezago crítico en las comunidades Embera dobida (32,3) y Katio (34,5), cuyos puntajes en Lectura crítica están por debajo de la media nacional, lo que refleja la desconexión entre el currículo evaluado y la realidad educativa de estas poblaciones desplazadas o asentadas en la periferia andina; estos resultados también pueden responder al uso del castellano como segunda lengua, lo que explica un bajo nivel en el desarrollo de las competencias que evalúa la prueba.

Región Caribe

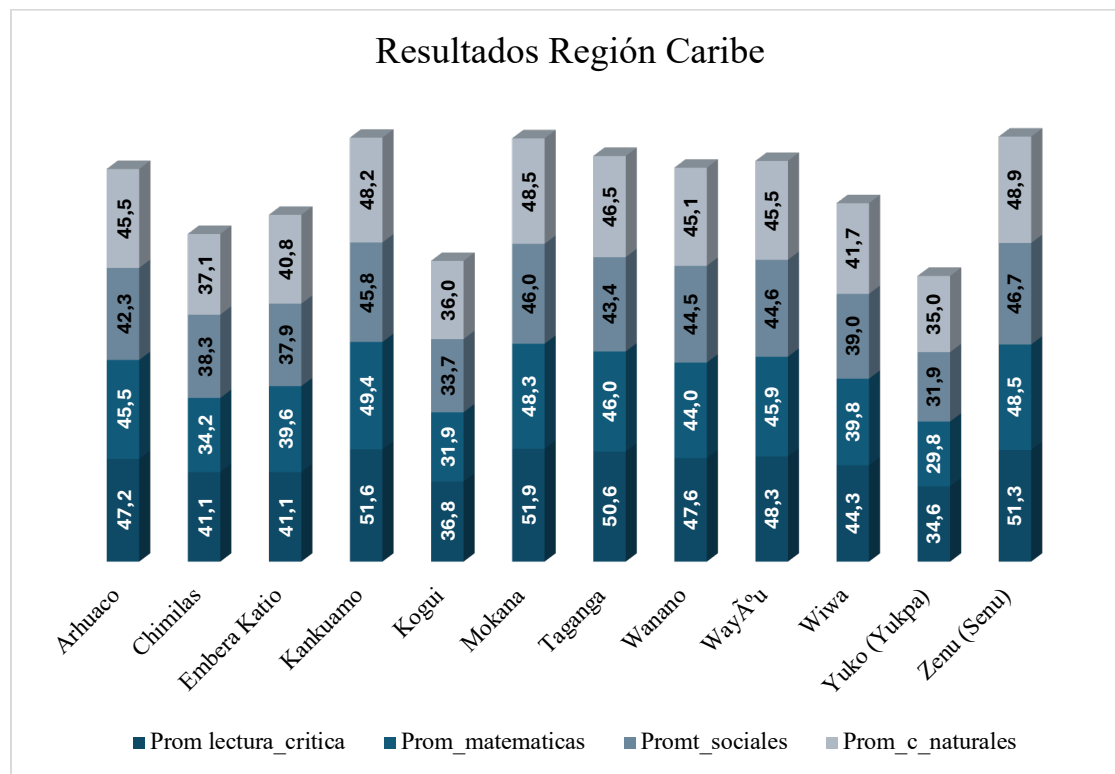


Ilustración 5. Resultados por etnia Región Caribe

A pesar de ser la región con el promedio más alto, también presenta una disparidad interna. La Región Caribe se posiciona como el territorio con el promedio más alto de la muestra etnoeducativa, con una media regional de 47,0 en Lectura Crítica. Son notables los promedios del pueblo Zenú con los resultados más altos en lectura crítica (51.3) y Ciencias Naturales (48.9) de la región; mientras los grupos Kogui y Yuko (Yukpa) registran los resultados más bajos, mostrando desafíos importantes en la región.

Región Orinoquía

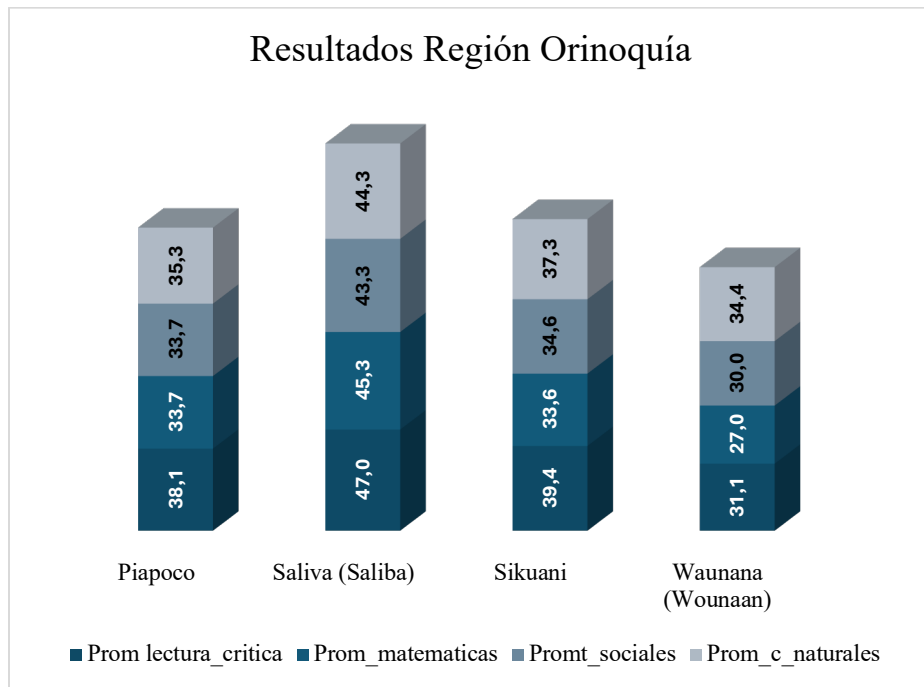


Ilustración 6. Resultados por etnia Región Orinoquía

Esta región, que ya tenía el promedio regional más bajo, también presenta la mayor consistencia en sus resultados bajos, con la excepción del pueblo Saliva (Saliba) (47 en Lectura crítica y 45,3 en Matemáticas), que se distancia significativamente de otros grupos como Waunana (Wounaan) (31,1 en Lectura crítica y 27 en Matemáticas) y Sikuni, presentando una brecha significativa en los resultados de la región.

Región Pacífica

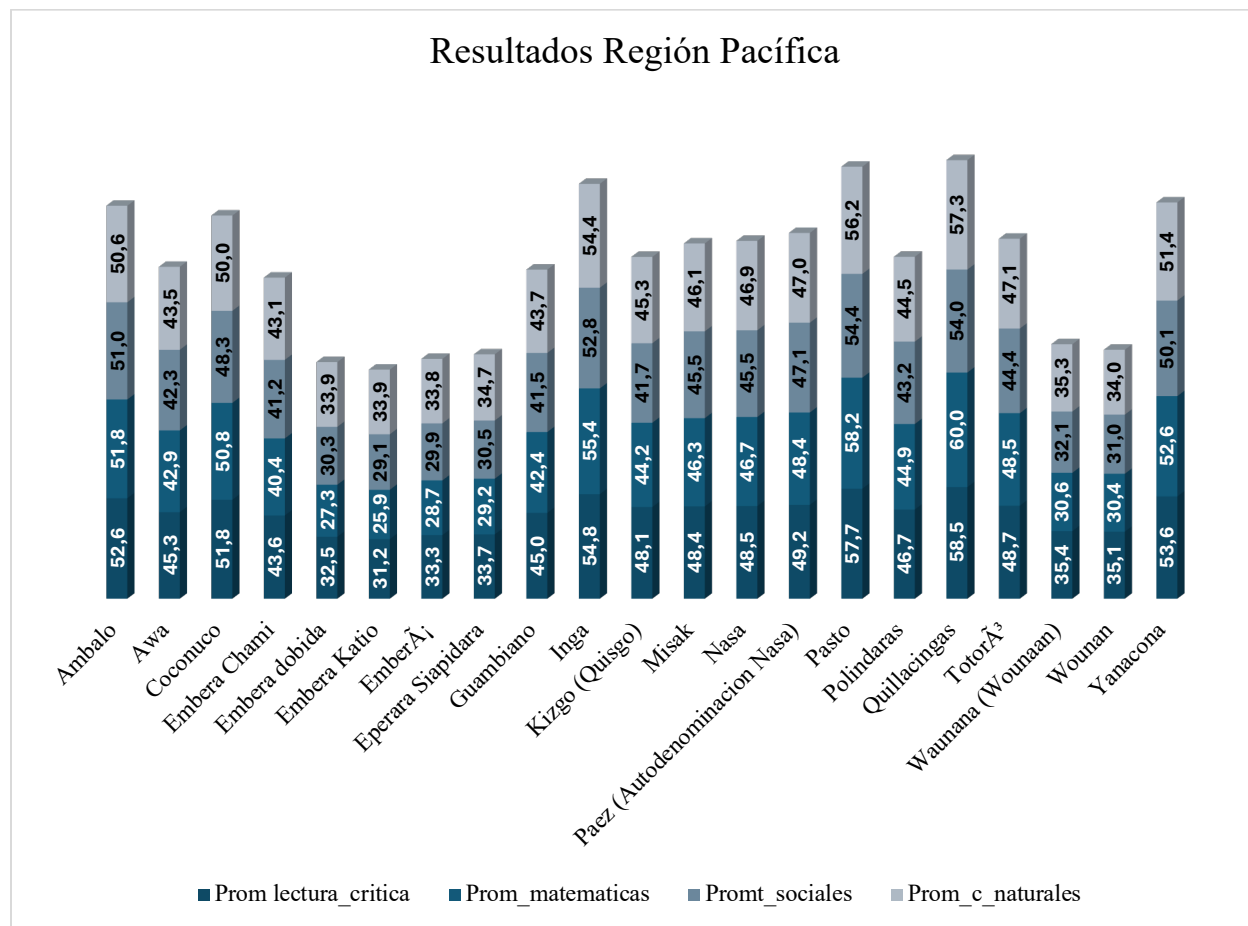


Ilustración 7. Resultados por etnia Región Pacífica

La región Pacífica ilustra la mayor variabilidad de toda la muestra. Grupos como los Quillacingas (60,0 en Matemáticas; 57,3 en Ciencias Naturales) y los Pasto (58,2 en Matemáticas; 56,2 en Ciencias Naturales) no solo superan el promedio regional (44,5 en Matemáticas y 45,4 en Ciencias Naturales), sino que también exceden el promedio total regional, demostrando una articulación curricular exitosa o condiciones educativas favorables. En marcado contraste, grupos como los Embera Katio (25,9 en Matemáticas) y Embera dobida (27,3 en Matemáticas) reflejan una brecha extrema y un desempeño significativamente inferior al promedio regional, lo que sugiere una desconexión entre los referentes curriculares y la evaluación estandarizada, y/o condiciones de vulnerabilidad educativa extrema, presentando una brecha más que significativa entre etnias en la misma región.

Finalmente, los datos confirman que la relación entre etnoeducación y desempeño académico está marcada por dos factores principales:

- Dispersión extrema: Existe una enorme heterogeneidad en el desempeño, con algunos grupos étnicos dentro del promedio nacional y otros quedando muy por debajo, lo que exige políticas de apoyo diferenciadas.
- Diferenciación curricular: Los puntajes muy bajos en ciertos grupos (especialmente en las áreas de Matemáticas y Sociales) sugieren que la evaluación estandarizada no logra medir los objetivos pedagógicos centrados en la Ley de Origen, Derecho Mayor, y Planes de Vida que promueve el SEIP, lo que invita a una revisión de la evaluación estandarizada.

Hallazgos emergentes

Durante el análisis de los datos se identificó un fenómeno de multifocalidad étnica, donde un mismo pueblo indígena reporta presencia y resultados académicos en múltiples regiones geográficas de Colombia. Este hallazgo sugiere que la etnoeducación no puede ser entendida como un proceso anclado exclusivamente a un territorio ancestral estático, sino como un modelo que debe adaptarse a la movilidad de las comunidades.

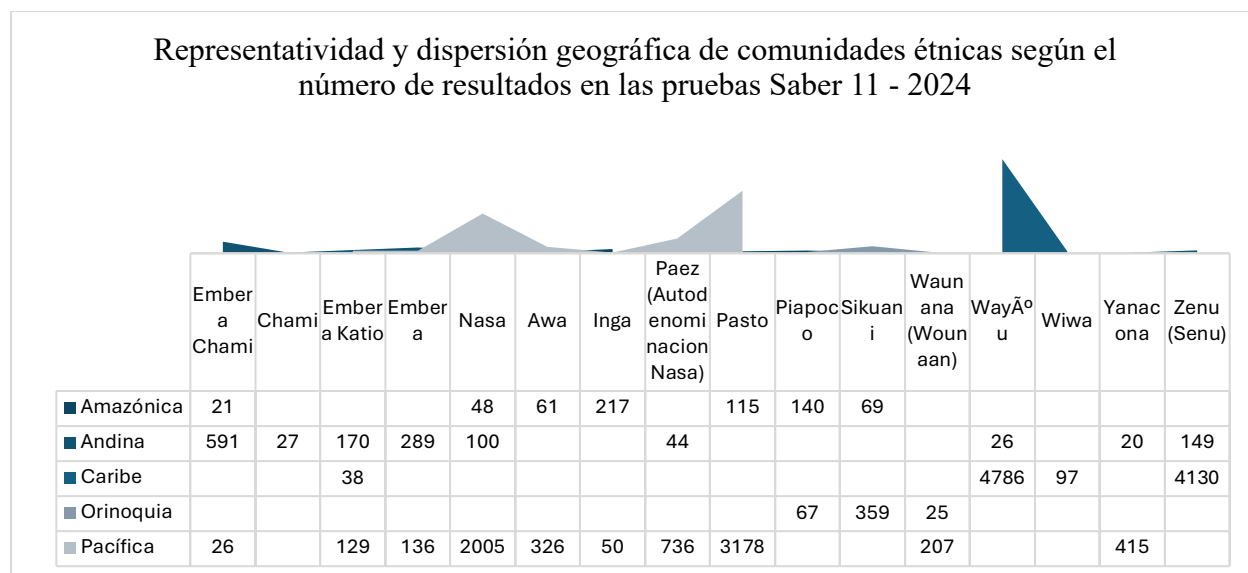


Ilustración 8. Representatividad y dispersión geográfica de comunidades étnicas según el número de resultados en las pruebas Saber 11 - 2024

El caso más emblemático de dispersión es el de la etnia Embera (en sus variantes Chamí, Katío, Dobidá y autodenominación general). Los datos muestran una presencia extendida en: Región Andina: concentración masiva (especialmente Chamí y Katío). Región Pacífica: presencia ancestral y consolidada. Región Caribe: asentamientos significativos (Katío). Región Amazónica: reportes emergentes. Esta dispersión implica que el modelo pedagógico Embera debe dialogar con ecosistemas y contextos sociales radicalmente distintos, desde la selva húmeda hasta contextos más urbanizados en la zona andina.

Expansión y Migración de los Pueblos Nasa e Inga: Aunque su epicentro es el Cauca (Pacífica/Andina), se registran resultados significativos en la Amazonía. Esto refleja procesos de colonización indígena y desplazamiento que llevan su cosmovisión a contextos de selva, donde la etnoeducación debe ser bilingüe y adaptada. Mientras que el en Pueblo Inga, se observa una presencia dual entre la Amazonía (su origen en el Putumayo) y la Región Pacífica, lo que demuestra su rol histórico como pueblo viajero y comerciante de saberes medicinales.

Llama la atención la alta representatividad del pueblo Pasto no solo en su territorio tradicional (Nariño - Pacífica), sino también en la región Amazónica. Este hallazgo subraya la importancia de la educación propia en zonas de frontera y colonización, donde la identidad debe fortalecerse frente a la mezcla cultural.

Conclusiones

El examen saber 11° al estar articulado con los Lineamientos Curriculares del MEN (que buscan el desarrollo de competencias específicas), no logra evaluar la finalidad del SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio), el cual se centra en el Buen Vivir y la pervivencia cultural.

El análisis de los datos de 2024 revela una alta dispersión en el desempeño académico dentro de la población etnoeducativa, lo que desafía la visión de una "etnoeducación" como un bloque homogéneo. Grupos como los Pasto y Quillacingas en la región Pacífica (con puntajes promedio en Matemáticas de 58.2 y 60.0, respectivamente) superan significativamente el promedio regional. En contraste, otros grupos como los Embera dobida y Embera Katio en la misma región, presentan promedios sustancialmente inferiores (27.3 y 25.9 en Matemáticas, respectivamente). Los hallazgos de esta investigación invitan a realizar una lectura crítica y contextualizada de las cifras, por lo que se puntualiza que "bajo puntaje" en las pruebas Saber 11 no constituye un indicador de "fracaso educativo" en el marco de la etnoeducación.; por el contrario, estos resultados son la evidencia cuantitativa de la necesidad de una articulación estructural entre los instrumentos de medición del Estado y los horizontes pedagógicos de los pueblos étnicos.

Los resultados evidencian la necesidad de fortalecer la autonomía política, pedagógica y administrativa para que el currículo propio pueda construirse desde la identidad. El recorrido histórico, marcado por el reconocimiento constitucional de 1991 y la reglamentación como el Decreto 804 de 1995, sentó las bases para el reconocimiento de currículos y educadores propios, pero la coexistencia con los referentes de calidad del MEN sigue siendo un punto de atención.

Recomendaciones

La investigación sugiere profundizar en la pertinencia y contextualización de los instrumentos de evaluación nacional. Si bien existe un cuadernillo diferenciado, las áreas básicas siguen el marco de competencias del MEN, lo cual acentúa la brecha en los resultados de la población étnica.

Se insta a promover y financiar la investigación propia en las comunidades, tal como lo contempla el SEIP. Esto permitirá documentar las prácticas pedagógicas indígenas propias y la

transmisión de saberes ancestrales (oralidad, rituales), generando insumos para la toma de decisiones curriculares que promuevan la equidad y el respeto a la autonomía.

En el futuro, podría pensarse una línea de trabajo con las regiones, hacia el fomento de redes o nodos etnoeducativos transregionales. Por ejemplo, un nodo para el pueblo Embera que conecte las experiencias pedagógicas del Caribe con las del Pacífico y la zona Andina, permitiendo que la 'educación propia' mantenga su unidad cultural a pesar de la dispersión geográfica.

Referencias

Bolaños, G., & Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y ciudad*, 45-56.

Calvo Población, G., & García Bravo, W. (26 de Noviembre de 2013). *Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia*. Obtenido de Repositorio documental Gredos. Universidad de Salamanca: <https://gredos.usal.es/handle/10366/130918>

CRIC. (2025). *PEBI-CRIC - Programa de educación bilingüe Intercultural*. Obtenido de <https://pebi.cric-colombia.org/presentacion/>

Decreto 481. (2025 de abril de 2025). Bogotá, Colombia.

Enciso Patiño, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional MEN.

Espeleta Epinayu, K. A. (2024). La etnoeducación desde el contexto colombiano. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 155-172.

LEE. (14 de Agosto de 2024). *La etnoeducación en Colombia 1994-2024: Una forma de visibilizar y fortalecer las identidades culturales de los grupos étnicos*. Obtenido de Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia : <https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>

Martínez Guaca, W. (2025). La educación propia de los pueblos indígenas del Cauca, Colombia: Un proceso autónomo y decolonial. *Humanidades & Inovação*, 11-26.

MEN. (08 de febrero de 1994). Ley 115. Bogotá, Colombia.

MEN. (06 de Junio de 2025). *Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP: Una educación para la vida*. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-424294_recurso_6.pdf

Moreno Beltrán, Y. (2022). Educación e Interculturalidad: Propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *Novum Jus*, 187-208.



Romero Loaiza, F. (2002). *La educación indígena en Colombia: Referentes conceptuales y sociohistóricos*. Obtenido de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/03/120314.pdf>

Zambrano Acosta, E. (2021). Etnoeducación en Colombia: apuntes históricos y proyecciones actuales. *Revista Conrado*, 68-76.