Bogotá, D.C., julio de 2026

Señores
SECRETARÍA GENERAL
SENADO DE LA REPÚBLICA
E. S. D.

Asunto: Radicación Proyecto de Ley *"Por medio de la cual se establece un enfoque diferencial étnico y lingüístico en el componente de inglés del Examen de Estado Saber 11 y se dictan otras disposiciones"*

En nuestra condición de miembros del Congreso de la República y en ejercicio de la facultad de iniciativa legislativa consagrada en los artículos 150 y 154 de la Constitución Política y en el artículo 140 de la Ley 5ª de 1992, respetuosamente nos permitimos radicar el Proyecto de Ley ***"Por medio de la cual se establece un enfoque diferencial étnico y lingüístico en el componente de inglés del Examen de Estado Saber 11 y se dictan otras disposiciones"***

En consecuencia, solicitamos que se adelante el trámite correspondiente para su numeración, publicación y reparto a la Comisión Constitucional Permanente competente.

Cordialmente,

MARTHA ISABEL VERALTA EPIEYÚ **Senadora de la República** **MAIS**	**JOSÉ LUÍS BOHÓRQUEZ LÓPEZ** Representante Cámara - Boyacá Pacto Histórico
FERNEY SILVA IDROBO Senador de la República Pacto Histórico	**ANA LEIDY ERAZO RUIZ** Representante Cámara por Valle del Cauca Pacto Histórico

Yaini Contreras Senadora	AICO

Sandra Chindoy Jamioy Senadora de la República Pacto Histórico	**HERACLITO LANDINEZ SUAREZ** Representante a la Cámara por Bogotá Pacto Histórico
Vivienda digna para las familias campesinas y las comunidades rurales Firma23julio2026 **JOHANA OSORIO MÁRQUEZ** Senadora de la República Pacto Histórico	

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA
SENADO DE LA REPÚBLICA

PROYECTO DE LEY No. ___ DE 2026

"Por medio de la cual se establece un enfoque diferencial étnico y lingüístico en el componente de inglés del Examen de Estado Saber 11 y se dictan otras disposiciones"

EL CONGRESO DE COLOMBIA

DECRETA:

ARTÍCULO 1°. OBJETO. La presente ley tiene por objeto establecer medidas de enfoque diferencial étnico y lingüístico en la inscripción, aplicación, calificación y reporte de resultados del componente de inglés del Examen de Estado de la Educación Media, Saber 11, con el fin de reconocer las particularidades lingüísticas de los integrantes de pueblos y grupos étnicos con tradición lingüística propia.

ARTÍCULO 2°. ADICIÓN A LA LEY 1324 DE 2009. Adiciónese un artículo 7A a la Ley 1324 de 2009, el cual quedará así:

Artículo 7A. Enfoque diferencial étnico y lingüístico en el componente de inglés del Examen de Estado Saber 11. Los integrantes de pueblos y grupos étnicos con tradición lingüística propia cuya primera lengua o lengua materna sea una lengua nativa y para quienes el castellano constituya su segunda lengua podrán optar por no presentar el componente de inglés del Examen de Estado Saber 11.

Esta decisión será individual, libre e informada y deberá manifestarse durante el proceso de inscripción, de conformidad con el procedimiento que establezca el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación —Icfes—.

El ejercicio de esta opción no podrá registrarse como inasistencia, omisión, incumplimiento o calificación de cero, ni producir efectos desfavorables en el cálculo del puntaje global o en el reporte de resultados del evaluado.

Parágrafo 1°. La pertenencia a un pueblo o grupo étnico no dará lugar, por sí sola, a la aplicación automática de la medida. El evaluado conservará, en todo caso, el derecho a presentar voluntariamente el componente de inglés.

Parágrafo 2°. La aplicación de esta disposición no implicará la sustitución del componente de inglés por una prueba adicional de castellano ni afectará la presentación y calificación de los demás componentes del Examen de Estado Saber 11.

ARTÍCULO 3°. ACREDITACIÓN DE LA CONDICIÓN ÉTNICA Y LINGÜÍSTICA. El evaluado deberá acreditar su pertenencia a un pueblo o grupo étnico con tradición lingüística propia mediante certificación expedida por el Ministerio del Interior o por la autoridad competente, de conformidad con la legislación y reglamentación aplicables.

La condición lingüística se acreditará mediante certificación expedida por la autoridad étnica correspondiente, el establecimiento educativo o la institución etnoeducativa en la que se encuentre matriculado el evaluado, en la cual conste que su primera lengua o lengua materna es una lengua nativa y que el castellano constituye su segunda lengua.

El Icfes establecerá un procedimiento sencillo, gratuito y accesible para registrar y verificar esta información durante el proceso de inscripción al Examen de Estado Saber 11. Siempre que la información repose en registros o bases de datos oficiales, deberá ser consultada directamente por la entidad, sin exigir al evaluado la presentación de documentos que obren en poder de otra autoridad pública.

Parágrafo. La información étnica y lingüística tendrá carácter reservado y será tratada de conformidad con el régimen constitucional y legal de protección de datos personales, especialmente el aplicable a los datos sensibles.

ARTÍCULO 4°. INFORMACIÓN PREVIA Y ACCESIBLE. El Icfes, con el apoyo de las secretarías de educación y de los establecimientos educativos, garantizará que los potenciales destinatarios de la medida reciban, antes del cierre del proceso de inscripción, información clara, suficiente, oportuna y accesible.

La información deberá suministrarse en lenguaje claro y, de manera progresiva, mediante formatos escritos, orales, audiovisuales o digitales cultural y lingüísticamente adecuados. Cuando resulte necesario, se garantizará su difusión en las lenguas nativas de los pueblos concernidos.

ARTÍCULO 5°. CALIFICACIÓN Y REPORTE DE RESULTADOS. El Icfes establecerá y aplicará una metodología técnicamente válida, objetiva, transparente y verificable para calcular el puntaje global de los evaluados que opten por no presentar el componente de inglés.

El Icfes publicará la metodología y la información necesaria para su comprensión antes de cada aplicación del examen, sin perjuicio de la reserva legal aplicable a los instrumentos de evaluación.

Parágrafo. La opción de no presentar el componente de inglés no dará lugar a la asignación de un puntaje individual en dicho componente.

ARTÍCULO 6°. INFORMACIÓN ESTADÍSTICA Y SEGUIMIENTO. El Icfes publicará anualmente un informe sobre la implementación y el funcionamiento de la medida establecida en la presente ley.

En ningún caso podrá publicarse información que permita identificar individualmente a los evaluados o que desconozca la reserva de los datos personales y sensibles.

ARTÍCULO 7°. PARTICIPACIÓN Y EVALUACIÓN PERIÓDICA. El Ministerio de Educación Nacional y el Icfes evaluarán periódicamente la implementación, pertinencia

y eficacia de la medida diferencial, con participación de las autoridades, organizaciones e instancias representativas de los pueblos y grupos étnicos concernidos.

La evaluación tendrá por finalidad identificar barreras para el ejercicio de la opción, verificar la suficiencia de la información suministrada, valorar la pertinencia lingüística del procedimiento y adoptar las medidas necesarias para su mejoramiento.

Los resultados y recomendaciones de esta evaluación serán públicos, sin perjuicio de la protección de los datos personales y de la reserva legal aplicable.

ARTÍCULO 8°. REGLAMENTACIÓN E IMPLEMENTACIÓN. El Gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional y del Icfes, reglamentará e implementará lo dispuesto en la presente ley dentro de los doce (12) meses siguientes a su promulgación.

Parágrafo transitorio. Mientras se reglamenta la presente ley, continuará aplicándose la medida diferencial vigente para la no presentación del componente de inglés. La reglamentación no podrá suspender, restringir ni hacer más gravoso su ejercicio.

ARTÍCULO 9°. GARANTÍA DE NO REGRESIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS. Lo dispuesto en la presente ley no podrá interpretarse como autorización para eliminar, disminuir o desmejorar la enseñanza de lenguas extranjeras en los establecimientos educativos que atiendan a integrantes de pueblos y grupos étnicos con tradición lingüística propia.

El Estado continuará obligado a garantizar condiciones adecuadas y culturalmente pertinentes para su enseñanza y aprendizaje, con respeto por las lenguas nativas y por los modelos educativos propios.

ARTÍCULO 10°. FORTALECIMIENTO DE LA PREPARACIÓN PARA EL COMPONENTE DE INGLÉS. El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación —Icfes— y las entidades territoriales certificadas en educación, diseñará e implementará estrategias para fortalecer la preparación para el componente de inglés del Examen de Estado Saber 11 en los establecimientos educativos oficiales y en las instituciones etnoeducativas que atiendan población perteneciente a pueblos y grupos étnicos.

Estas estrategias deberán incorporar un enfoque diferencial étnico, territorial y lingüístico, y podrán comprender procesos de formación y acompañamiento a docentes y estudiantes, materiales pedagógicos cultural y lingüísticamente pertinentes, herramientas de familiarización con la estructura del componente y mecanismos de seguimiento a su implementación.

ARTÍCULO 11. VIGENCIA°. La presente ley rige a partir de su promulgación, adiciona el artículo 7A a la Ley 1324 de 2009 y deroga las disposiciones que le sean contrarias.

De los honorables congresistas,

MARTHA ISABEL PERALTA EPIEYÚ **Senadora de la República** **MAIS**	**JOSÉ LUÍS BOHÓRQUEZ LÓPEZ** Representante Cámara - Boyacá Pacto Histórico
FERNEY SILVA IDROBO Senador de la República Pacto Histórico	Ana Erazo **ANA LEIDY ERAZO RUIZ** Representante Cámara por Valle del Cauca Pacto Histórico

SENADO DE LA REPÚBLICA
SECRETARÍA GENERAL

EL dia 24 de Julio del año 2026
Ha sido presentado en este despacho el
Proyecto de ley X Acto legislativo ____
No. 122/26 Con su correspondiente
Exposición de Motivos, suscrito Por:
H.S. Martha Peralta, Ferney Silva;
H.R. José Luis Bohorquez, Ana Leidy
Erazo y otros

SECRETARIO GENERAL

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA
SENADO DE LA REPÚBLICA

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

PROYECTO DE LEY NÚMERO ___ DE 2026 SENADO

"POR MEDIO DE LA CUAL SE GARANTIZA EL RECONOCIMIENTO Y PAGO DE LA PENSIÓN ESPECIAL DE VEJEZ POR OCUPACIONES DE ALTO RIESGO PARA LA SALUD Y SE DICTAN OTRAS DISPOSICIONES"

CONTENIDO:

1. OBJETO DEL PROYECTO
2. JUSTIFICACIÓN
3. MARCO CONSTITUCIONAL, LEGAL Y JURISPRUDENCIAL
4. IMPACTO FISCAL
5. CONFLICTO DE INTERESES
6. REFERENCIAS

1. OBJETO DEL PROYECTO

La presente ley tiene por objeto establecer medidas de enfoque diferencial étnico y lingüístico en la inscripción, aplicación, calificación y reporte de resultados del componente de inglés del Examen de Estado de la Educación Media, Saber 11, con el fin de reconocer las particularidades lingüísticas de los integrantes de pueblos y grupos étnicos con tradición lingüística propia para quienes el castellano constituya su segunda lengua, y garantizar el ejercicio libre e informado de la opción de no presentar dicho componente, sin que esta decisión genere efectos desfavorables en el cálculo o reporte de sus resultados.

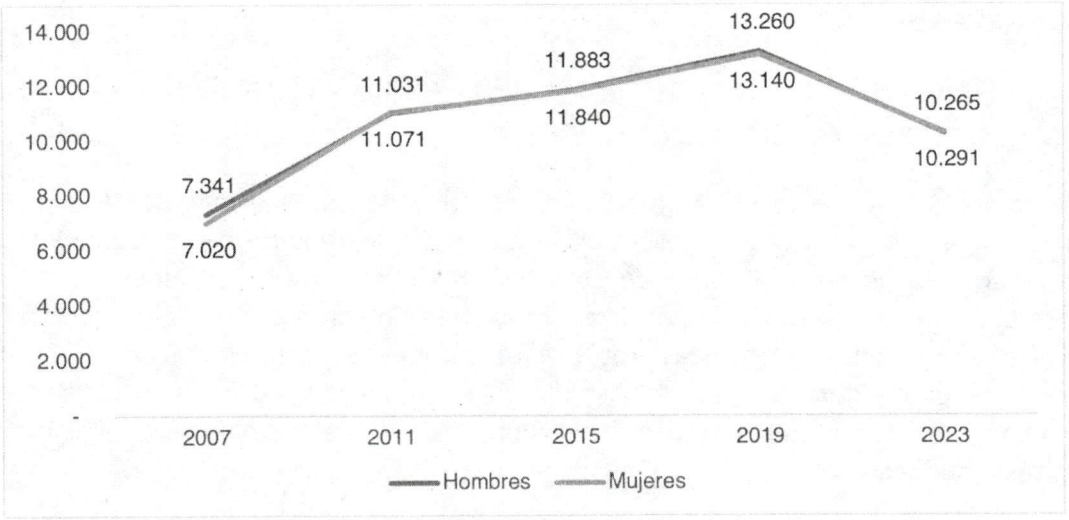
2. JUSTIFICACIÓN

Colombia se define constitucionalmente como una nación pluriétnica y multicultural, reconocimiento que impone al Estado la obligación de adoptar medidas activas para proteger la identidad de sus pueblos indígenas y grupos étnicos. Según el 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. 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.

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. En cuanto a la población Rom en el censo de 2018 se registran 2.649 personas, lo cual corresponde al 0,006% de la población colombiana.

En Colombia para el año 2023, habían cerca de 973 mil estudiantes pertenecientes a grupos étnicos. De estos, el 52% son indígenas, 504.307, y el 47% afrocolombianos. En cuanto al número de estudiantes matriculados en establecimientos educativos con modelo etnoeducativo en Colombia en media (10° a 11°) en 2023 habían 10,265 niños y 10,291 niñas. Sin embargo,y adicionalmente se evidencia que hay un crecimiento en la matrícula en la media entre 2015 y 2019. Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2024). La evolución se puede apreciar en la siguiente gráfica. Se puede observar que en 2011, la matrícula aumentó a 11,031 niños y 11,071 niñas, marcando un punto de equilibrio entre géneros. En 2015, se registraron 11,883 niños y 11,840 niñas, manteniendo una proporción casi igual. En 2019, los números aumentaron a 13,260 niños y 13,140 niñas, reflejando un incremento continuo, que se redujo en 2023..

Gráfica 1: Matriculados en establecimientos educativos con modelo etnoeducativo en Colombia en media (10° a 11°)



Tomado de: Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2024)

El desarrollo de la educación y la evaluación para los grupos étnicos en Colombia se fundamenta en el reconocimiento constitucional del carácter pluriétnico y multicultural de la Nación, lo cual exige un tránsito desde modelos homogeneizadores hacia sistemas educativos propios y contextualizados. Según Zambrano Acosta (2021), este proceso ha sido impulsado por una búsqueda constante de mecanismos que garanticen el derecho de las comunidades a transmitir su cultura mediante la educación. La evolución normativa, que incluye hitos como la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 de 1995, ha culminado recientemente en la oficialización del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) a través del Decreto 481 de 2025, el cual otorga autonomía pedagógica y administrativa a los pueblos indígenas para fortalecer su identidad y pervivencia cultural.

En el ámbito de las prácticas pedagógicas, la etnoeducación se define como un proceso ligado al ambiente y a la cosmovisión de cada pueblo. Por ello, el ingreso al sistema educativo por parte de la población indígena es importante, ya que no solo es la adquisición de conocimientos y habilidades básicas, sino que permite construir marcos analíticos propios que permitan comprender y transformar los fenómenos políticos, sociales, culturales y económicos que impactan a sus comunidades. Restrepo et al (2025).

Es así que las comunidades constantemente están buscando fortalecer la enseñanza y el uso de su lengua materna, con el aprendizaje y uso del castellano como segunda lengua en un proceso de coordinación del proceso formativo en las escuelas y la comunidad. Esto se plasma en lo mencionado por Bolaños & Tattay (2012, p. 4) respecto a que 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*".

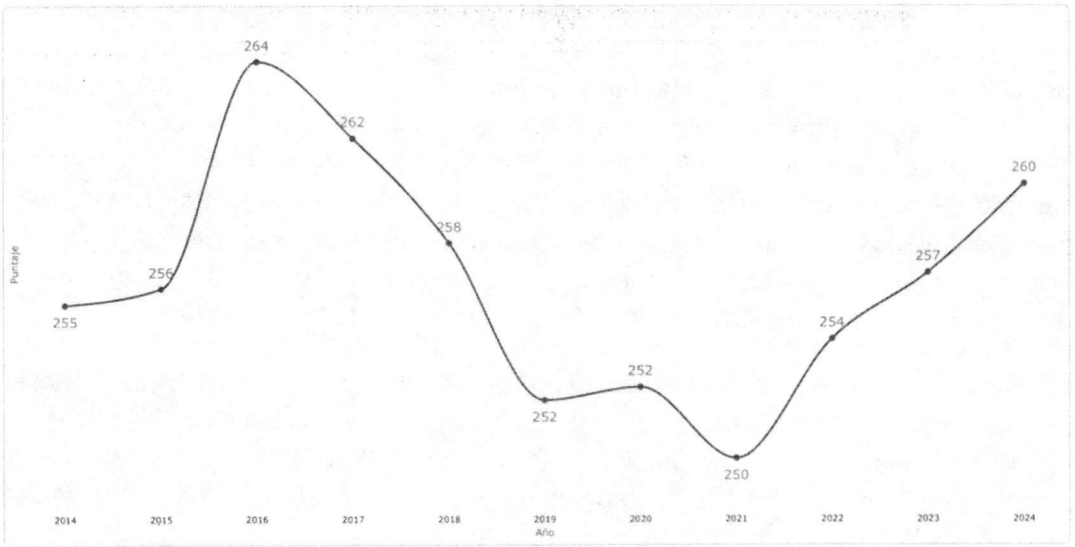
Si bien el Icfes ha adoptado el Diseño Universal de la Evaluación (DUE) para reducir barreras y garantizar la equidad sin debilitar el constructo medido. Entre las estrategias diferenciales implementadas se destaca la Resolución 675 de 2019, que permite a los estudiantes étnicos eximirse de la prueba de inglés, y la creación de herramientas como la "Mochila Étnica Digital" para el pueblo Nasa. Sin embargo, la literatura técnica advierte sobre el riesgo del "racismo epistémico", que ocurre cuando la evaluación niega la validez de los saberes indígenas al exigir competencia solo en marcos occidentales. Al respecto, Treviño Villarreal (2006), señala que las diferencias culturales influyen en los resultados, por lo que las pruebas para indígenas no solo miden el conocimiento académico, sino que reflejan una mezcla de características culturales.

La literatura académica y técnica ha documentado ampliamente las brechas educativas que afectan a los estudiantes indígenas, señalando que su rendimiento en pruebas estandarizadas es sistemáticamente inferior al de sus pares no indígenas. Treviño Villarreal (2006) argumenta que este fenómeno no responde a una falta de capacidad intelectual, sino a un choque epistemológico entre el paradigma de evaluación escolar dominante y las cosmovisiones indígenas. Mientras que la educación formal promueve un pensamiento analítico y fragmentado, las comunidades indígenas poseen una percepción holística del conocimiento y estrategias de aprendizaje observacionales y prácticas.

Por otro lado, en la investigación de Sánchez (2011), la cual examina la disparidad en el rendimiento académico entre estudiantes étnicos y no étnicos en Colombia a partir de los resultados de la prueba Saber 11 del año 2010 en las áreas de matemáticas y lenguaje, y mediante la aplicación de la metodología de descomposición de Blinder-Oaxaca y regresiones por cuantiles; el autor demuestra la existencia de una brecha estadísticamente significativa que desfavorece a los grupos étnicos, la cual es más pronunciada en el área de matemáticas. Los principales hallazgos indican que, a nivel nacional, aproximadamente el 60% de esta diferencia se explica por

características socioeconómicas observables. Adicionalmente, en departamentos con una alta concentración de población étnica, la brecha tiende a ser más amplia y se atribuye mayoritariamente a factores no observados, tales como la motivación, la autoestima o la discriminación.

Gráfica 1: Promedio de puntaje global Saber 11



Fuente: ICFES

Cuadro 1: Resultado global, población étnica 2022-2026

DEPARTAMENTO	Promedio del PUNTAJE GLOBAL	Número de estudiantes
CHOCO	141,7	3405
VICHADA	173,1	1299
ARAUCA	176,7	312
META	181,0	843
CAQUETA	181,1	316
ANTIOQUIA	183,9	2017
AMAZONAS	184,7	1608
GUAINIA	186,0	1698
RISARALDA	186,5	1345
GUAVIARE	187,7	321
LA GUAJIRA	192,0	19612
CASANARE	192,9	276
VAUPES	193,6	1690
MAGDALENA	193,6	657
NORTE SANTANDER	207,5	142
BOLIVAR	211,5	742
HUILA	212,1	863

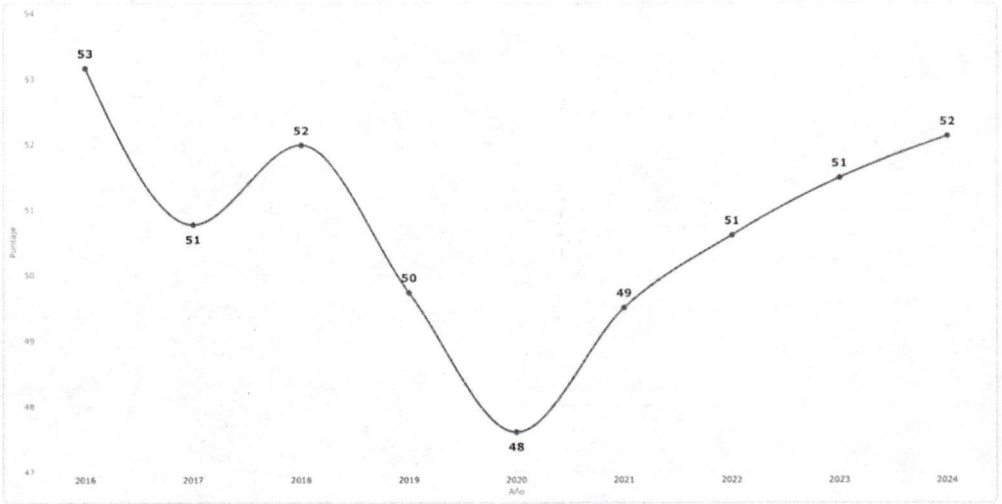
TOLIMA	212,6	3129
CAUCA	213,8	16067
CESAR	214,4	2472
VALLE	217,8	2344
BOGOTÁ	218,1	1919
SAN ANDRES	220,9	1186
PUTUMAYO	227,5	3206
SUCRE	229,5	6244
CORDOBA	229,8	10830
CUNDINAMARCA	229,8	463
SANTANDER	230,8	122
ATLANTICO	231,4	1508
CALDAS	234,6	2506
QUINDIO	236,3	151
NARIÑO	249,8	14655
BOYACA	251,6	91
Suma total	**213,1**	**104039**

Fuente: ICFES - Elaboración propia

En la gráfica 1 se puede observar la evolución del puntaje promedio global de las pruebas saber 11, hasta el año 2024. En el año 2022 este era de 250 y para el 2024 aumentó a 260. Sin embargo, el cuadro 1 muestra el puntaje global de la prueba de estudiantes indígenas entre el 2022 y el 2026, con un puntaje promedio en estos años de 213, por debajo del promedio nacional. Por otro lado se puede apreciar una importante diferencia y brecha entre departamentos, en este caso, muestra Nariño, con 14655 estudiantes étnicos que presentaron la prueba en el periodo analizado obtuvieron un puntaje promedio de 249, en La Guajira con 19612 estudiantes se ha obtenido un puntaje promedio de 192.

No solo existe una brecha importante entre estudiantes étnicos y no etnicos, otro factor a resaltar es la heterogeneidad que se tiene dentro de las misma comunidades étnicas, en el análisis de los resultados de las pruebas Saber 11 de 2024 realizado por Restrepo et al (2025) se muestra que la Región Caribe presenta los promedios más altos en Lectura Crítica, mientras que la Orinoquía registra los puntajes más bajos en todas las áreas. Así mismo, internamente en regiones como la Pacífica, se observa una disparidad, mientras grupos como los Pasto y Quillacingas superan los promedios regionales en Matemáticas (58,2 y 60,0 respectivamente), otros como los Embera Katío y Embera Dobidá quedan significativamente por debajo de la media nacional (25,9 y 27,3). Esta dispersión sugiere que los bajos puntajes no representan un fracaso educativo, sino la falta de una articulación estructural entre los instrumentos de medición del Estado y los horizontes pedagógicos étnicos. Además, se identifica un fenómeno de multifocalidad étnica, donde pueblos como los Embera reportan resultados en múltiples regiones, lo que complica la implementación de políticas uniformes.

Gráfica 2: Promedio prueba de Inglés



Fuente: ICFES

Si bien actualmente, el ICFES opera bajo la Resolución 675 de 2019, que permite optar por no presentar la prueba de inglés, esta medida posee una fragilidad jurídica al carecer de rango legal y ser una excepción puramente "negativa" que no reconoce positivamente las competencias lingüísticas de los estudiantes étnicos. A pesar de ello, y por distintos factores, estudiantes pertenecientes a población étnica han presentado la prueba de inglés.

Cuadro 2: Resultados de la prueba de Inglés 2022-2026. Población étnica.

NOMBRE_DEPARTAMENTO	AVERAGE de INGLES_PUNTAJE
AMAZONAS	37,8
ANTIOQUIA	38,2
ARAUCA	36,4
ATLANTICO	46,4
BOGOTÁ	44,7
BOLIVAR	44,2
BOYACA	49,7
CALDAS	46,6
CAQUETA	36,6
CASANARE	39,9
CAUCA	41,7
CESAR	42,5
CHOCO	33,0
CORDOBA	45,0
CUNDINAMARCA	46,8
GUAINIA	37,7

GUAVIARE	38,0
HUILA	42,1
LA GUAJIRA	39,2
MAGDALENA	40,7
META	38,1
NARIÑO	49,4
NORTE SANTANDER	40,2
PUTUMAYO	44,6
QUINDIO	50,2
RISARALDA	40,0
SAN ANDRES	57,5
SANTANDER	48,2
SUCRE	44,8
TOLIMA	42,0
VALLE	43,5
VAUPES	39,4
VICHADA	34,2
Suma total	**43,3**

Fuente: ICFES - Elaboración propia

De acuerdo con datos del ICFES, cerca de 90459 personas pertenecientes a comunidades étnicas presentaron la prueba de inglés entre el 2022-2026. En el cuadro 2 se puede observar que el promedio nacional de quienes presentan la prueba de inglés fue de 43,3, esto está muy por debajo del promedio nacional de dicho periodo de tiempo, el cual se puede apreciar en la gráfica 2. Por lo tanto, no solo hay muchos estudiantes de origen etnico que presentan la prueba de inglés, a pesar de que existe un instrumento normativo para que no la presenten, y que por distintos factores, este se desconoce; sino que también, quienes presentan esta prueba obtiene un puntaje muy por debajo del promedio nacional.

El Examen de Estado de la Educación Media, Saber 11°, constituye el instrumento de evaluación estandarizada más relevante del sistema educativo nacional, al ser un requisito obligatorio para la obtención del título de bachiller y el acceso a la educación superior. No obstante, la estructura actual de esta evaluación impone la prueba de inglés como estándar único de competencia lingüística adicional, ignorando que muchos estudiantes tienen una tradición lingüística propia. Esta exigencia estandarizada se traduce en una barrera de acceso desproporcionada para las comunidades étnicas, quienes deben competir en condiciones de desigualdad técnica frente a la población mayoritaria. El presente proyecto de ley busca subsanar esta inconsistencia sistemática, garantizando que el reconocimiento de la diversidad no sea un postulado retórico, sino una realidad materializable en el sistema evaluativo nacional.

En cuanto a las cifras relativas al acceso a la educación superior de la población indígena, estas son consistentemente bajas a lo largo del tiempo. Datos del censo de 2005 mostraron que solamente el 2,7 % de los indígenas de 18 años o más había accedido a este nivel educativo, mientras que el 30,2 % no contaba con ningún tipo de educación formal (Londoño, 2017). Datos más recientes, basados en un análisis de la Corporación Universitaria Iberoamericana con motivo del Día Internacional de los Pueblos Indígenas, señalan que apenas el 6,7 % (6 de cada 10) de la población indígena colombiana accede a la educación superior, frente a un 18,8 % de la población nacional en su conjunto; la brecha se amplía todavía más en el nivel de posgrado, al que accede solo el 0,6 % de la población indígena frente al 18,8 % del resto de la población (El Observatorio de la Universidad Colombiana, 2024)

Algunas acciones afirmativas que se han realizado en las distintas universidades públicas se han desarrollado desde mediados de la década de 1980, como programas de admisión especial dirigidos a comunidades indígenas. El caso más consolidado es el de la Universidad Nacional de Colombia, que mediante el Acuerdo 022 de 1986 del Consejo Superior Universitario creó el Programa Especial para la Admisión de Bachilleres Miembros de Comunidades Indígenas, posteriormente ampliado con el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) mediante el Acuerdo 025 de 2007 y el Acuerdo 201 de 2015, y con el Programa de Admisión Especial con Enfoque Territorial (PAET) (Universidad Nacional de Colombia, s.f.). Este programa reserva, en la primera asignación de cupos, un 2 % adicional a los cupos de admisión regular para cada programa curricular, destinado a aspirantes indígenas cuyo puntaje en la prueba de admisión sea inferior al del último admitido por la vía regular (Universidad Nacional de Colombia, s.f.).

Un balance de estos programas, publicado en la Journal of Equity and Social Justice in Education por Leal y Mendivelso (2024), reporta que entre 2010 y 2023 se graduaron 3.569 estudiantes por la vía del Programa de Admisión Especial de la Universidad Nacional, de los cuales 1.107 correspondieron específicamente a la modalidad de comunidades indígenas. No obstante, el mismo balance advierte que la tasa de graduación de los estudiantes admitidos por el programa PEAMA —que atiende principalmente a estudiantes de la Amazonía, la Orinoquía, el Caribe y el Pacífico— es de apenas el 29 %, sensiblemente inferior a la tasa de graduación nacional promedio de la institución (42 %), lo cual evidencia que la ampliación del acceso no ha sido acompañada, en la misma proporción, de estrategias efectivas de permanencia y acompañamiento académico (Leal y Mendivelso, 2024).

Como conclusión, es importante transitar de una exención del tipo administrativa a un reconocimiento legal pleno del derecho a una evaluación culturalmente pertinente. La obligatoriedad del Examen Saber 11° como requisito para ingresar a la universidad convierte la actual prueba de inglés en un filtro piramidal de desigualdades que margina a las culturas minoritarias desde las etapas iniciales de su formación profesional. Elevar este derecho a rango de ley cumple con el mandato de la Ley 1324

de 2009 sobre equidad educativa, la cual exige reconocer las desigualdades en los contextos de aprendizaje para garantizar la igualdad de oportunidades. Esta normativa permitirá mitigar las disparidades que afectan a los estudiantes de instituciones etnoeducativas, eliminando barreras históricas de exclusión y permite fortalecer el patrimonio lingüístico de la Nación. En última instancia, esta ley busca asegurar que la evaluación estatal deje de ser un mecanismo de asimilación forzada para convertirse en una herramienta de inclusión y reivindicación de la dignidad de todas las culturas que conviven en Colombia, y así mismo abrir el debate sobre la evaluación estandarizada en el país.

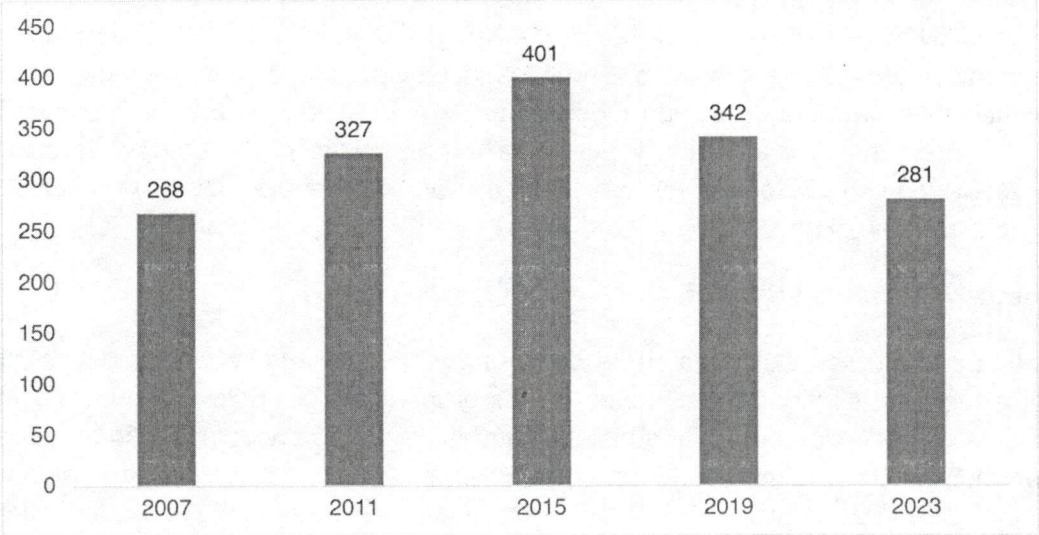
La etnoeducación en Colombia

La etnoeducación en Colombia surge como una respuesta a la necesidad de visibilizar y fortalecer las identidades culturales de los grupos étnicos. Este enfoque educativo busca, la preservación de las lenguas, tradiciones y saberes ancestrales, como también la promoción de una mayor justicia social en el ámbito educativo. Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2024). Este modelo se fundamenta en la Constitución Política de 1991, la cual reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, y se consolida jurídicamente mediante la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y el Decreto 804 de 1995. Estos marcos legales definen la etnoeducación como un proceso ligado al ambiente, la cultura y las tradiciones propias de cada grupo étnico.

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).

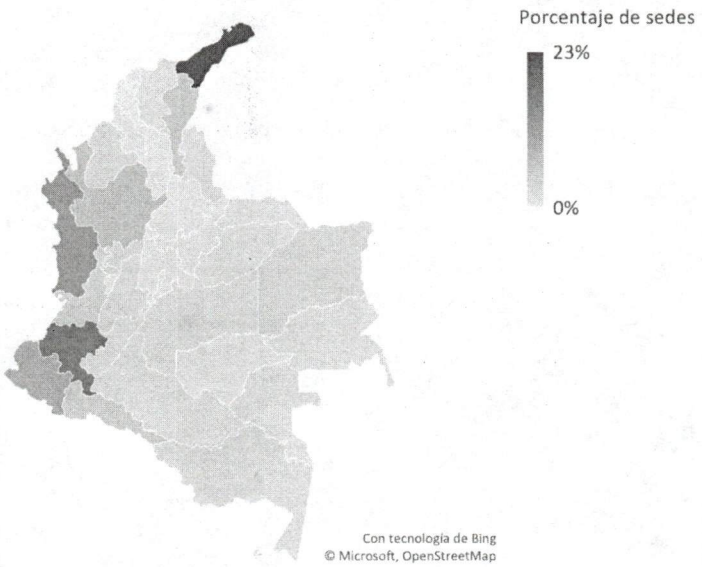
En el país hay cerca de 55 mil sedes educativas, de estas 6,568 tienen algún modelo etnoeducativo implementado en su proceso formativo. Si bien desde 2007 el número de sedes con etnoeducación ha aumentado de 5,277 a 6,568 en 2023, lo que representa un crecimiento del 24.5% la implementación efectiva de la etnoeducación enfrenta varios desafíos como la dotación o la oferta de todos los niveles en las sedes educativas.

Gráfico 3: Número de municipios con establecimientos educativos en modelo etnoeducativo en Colombia



Tomado de: Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2024)

Por otro lado, en 2007, había 268 municipios con sedes etnoeducativas. Durante los años siguientes, hubo un notable aumento en la adopción de estos modelos, alcanzando 327 municipios en 2011, sin embargo para 2023, el número de municipios con sedes etnoeducativas disminuyó llegando a 281. Esta caída muestra las dificultades persistentes que se podrían dar en la consolidación de la etnoeducación en Colombia, por lo tanto, la reducción en el número de municipios sugiere que los programas de etnoeducación enfrentan obstáculos que deben abordarse para asegurar su efectividad y expansión sostenible. (LEE, 2024).



Tomado de: Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2024)

Adicionalmente, es necesario resaltar que los departamentos con más sedes educativas que aplican el modelo de etnoeducación son La Guajira, Cauca, Chocó y Nariño, como se puede observar en el gráfico anterior.

La calidad en el sistema etnoeducativo va más allá de los estándares occidentales sino que tiene que ver con la pertinencia cultural de los saberes compartidos, el eje de esta calidad es el Proyecto Educativo Comunitario (PEC). El PEC funciona como un instrumento de planificación que refleja la cosmovisión y gestión de saberes de pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y Rrom. Su objetivo primordial es la autonomía y autogestión, permitiendo que las autoridades étnicas controlen el currículo para integrar competencias estándar (como matemáticas y ciencias) con conocimientos ancestrales y propios de cada etnia y comunidad como danzas y prácticas tradicionales.

Otro hito importante para el sistema etnoeducativo es la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), el cual, para el año 2023, ya se encontraba operando en el 60% de las sedes etnoeducativas del país. Este sistema busca la autodeterminación y permite que el aprendizaje trascienda el aula física, para los 115 pueblos indígenas identificados en el territorio.

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 plantea 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)

Tomado de: Restrepo et al (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

Tomado de: Restrepo et al (2025)

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).

Uno de los desafíos más críticos para la equidad educativa es la aplicación de las pruebas Saber 11. Según el informe del LEE (2024), estas evaluaciones estatales se realizan exclusivamente en castellano y bajo un enfoque predominantemente urbano, lo que genera una barrera lingüística y contextual insalvable para muchos estudiantes étnicos; en Colombia existen 69 lenguas maternas (Organización Nacional Indígena de Colombia [ONIC], 2015). Los docentes entrevistados en el estudio del LEE (2024) señalan que esta desconexión evaluativa pone a los estudiantes en una desventaja sistémica, resultando en puntajes inferiores que dificultan su tránsito hacia la educación superior. Por ello, existe una propuesta académica y comunitaria urgente de adaptar dichas pruebas a las lenguas nativas y a los enfoques específicos de los PEC.

El cuerpo docente enfrenta barreras profundas de cualificación y estabilidad. Según cifras del DANE (2023), solo el 17% de los docentes en sedes etnoeducativas posee títulos de posgrado, frente a un 38% en sedes no etnoeducativas, esta brecha se vincula con la escasa oferta de programas de licenciatura en etnoeducación: solo ocho activos en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), en contraste con los más de 1,800 programas de educación general.

Asimismo, la modalidad de contratación representa un obstáculo para la continuidad pedagógica. El 40.7% de los docentes está vinculado mediante contratos temporales o de "canasta educativa", lo que fomenta una alta rotación y debilita los vínculos duraderos con la comunidad. En muchos casos, las autoridades tradicionales otorgan avales a jóvenes bachilleres como una "oportunidad laboral", pero estos carecen de la preparación pedagógica necesaria para sostener procesos educativos de largo aliento.

Finalmente, la seguridad territorial surge como un desafío imperante. LEE (2024) documenta testimonios sobre cómo, tras el acuerdo de paz de 2016, la presencia de grupos disidentes ha forzado a los jóvenes a permanecer en el sistema escolar no por vocación académica, sino como un mecanismo de protección ante el reclutamiento forzado bajo la consigna "o estudias o te llevamos". En conclusión, fortalecer la etnoeducación en Colombia exige una política pública que trascienda la cobertura estadística y garantice estabilidad docente, infraestructuras dignas y evaluaciones que respeten la diversidad lingüística de la nación.

Experiencia Internacional.

México

Tras la reforma constitucional de 2013, México estableció que la educación debe ser universal e intercultural. En términos de evaluación, en el 2013, México expidió la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE), con ella el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó una consulta en 2014 a 50 comunidades indígenas. Los resultados indicaron que 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). Lo anterior, impulsó la recomendación por parte de las comunidades indígenas de incorporar métodos alternativos de evaluación, tales como pruebas orales, de ejecución y de observación de actitudes, adaptadas al contexto cultural. (**Castillo et al, 2025)**

Perú

Perú presenta uno de los modelos más avanzados en términos de pertinencia lingüística. A través de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA), se han implementado modelos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en más de 20,000 instituciones. Su instrumento de evaluación externa, la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA), la cual se ha ido transformado para tener un enfoque inclusivo, evalúa explícitamente en lenguas originarias a los estudiantes de escuelas EIB, reconociendo su identidad y asegurando que demuestren competencias en su lengua materna.

En la investigación de **Castillo et al (2025),** menciona que 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 de las lenguas originarias y contribuye a una educación inclusiva y equitativa. Adicionalmente hay una incorporación de preguntas de respuesta construida, para evaluar habilidades complejas, esto permite una evaluación más integral de las competencias de los estudiantes; esto también reconoce las limitaciones de las pruebas de opción múltiple.

Bolivia

Bajo el paradigma del "Vivir Bien" (*Suma Qamaña*), Bolivia ha transformado su sistema educativo hacia el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). En materia evaluativa, el país ha optado por priorizar mecanismos propios coordinados por el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE), alejándose de estándares internacionales como PISA y ERCE. De acuerdo con, **Castillo et al (2025)**, su enfoque se centra en rasgos cualitativos y una evaluación contextualizada que

busca reconocer la diversidad cultural y lingüística, lo que permite valorar los saberes ancestrales y tradicionales de las comunidades.

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. Este programa, reforzado por el Decreto 280 de 2009, busca que los estudiantes indígenas reciban formación en su lengua materna y se familiaricen con su cultura.

3. MARCO CONSTITUCIONAL, LEGAL Y JURISPRUDENCIAL

La Constitución Política de 1991 establece los pilares del reconocimiento del pluralismo étnico y lingüístico en Colombia. El artículo 7°. Protección de la diversidad étnica y cultural. reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana. Este mandato, obliga al Estado a adoptar medidas activas de protección frente a las comunidades étnicas.

Artículo 10°. Oficialidad de las lenguas nativas. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. Este artículo consagra una doble oficialidad lingüística de enorme trascendencia: las lenguas nativas son idiomas oficiales dentro de los territorios étnicos, y la educación en dichas comunidades tiene mandato constitucional de ser bilingüe.

Además, el artículo 13° de la Constitución Política prevé que al nacer, todos los individuos son inherentemente libres y poseen igualdad ante la ley. Deben recibir idéntica protección y consideración por parte de las autoridades, así como disfrutar de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin importar su sexo, raza, origen nacional o familiar, idioma, religión, opinión política o filosófica. Para garantizar esta igualdad real y efectiva, el Estado se compromete a fomentar las condiciones necesarias e implementar medidas a favor de grupos históricamente discriminados o marginados.

Artículo 67°. Derecho fundamental a la educación La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación. Dicho artículo fundamenta la obligatoriedad de condiciones de acceso equitativas al sistema educativo, lo que incluye los mecanismos de evaluación como el Saber 11°. El Artículo 68°. establece que los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

Colombia ha ratificado instrumentos internacionales que exigen la pertinencia cultural en la educación y la evaluación. El Convenio 169 de la OIT reafirmado por medio de la Ley 21 de 1991, en el artículo 28 impone la obligación de adoptar disposiciones para preservar las lenguas indígenas y promover su desarrollo. La evaluación en lengua nativa es, por tanto, una medida de preservación y fomento.

Convención sobre los Derechos del Niño (Ley 12 de 1991): El artículo 30 prohíbe privar a los niños de minorías étnicas del derecho a usar su propio idioma. Por otro lado, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) reconoce el derecho a establecer y controlar sistemas docentes que impartan educación en sus propios idiomas.

La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) define la etnoeducación (Arts. 55-63) como aquella ligada al ambiente, proceso productivo y social de los grupos étnicos. El principio rector es la interculturalidad, no la asimilación. La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

"ARTÍCULO 55. Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la
nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones".

Ley 1381 de 2010 (Ley de Lenguas Nativas): Garantiza el derecho de los hablantes de lenguas nativas a comunicarse en sus idiomas en todas sus actividades, incluyendo las educativas y evaluativas. Obliga al Estado a garantizar el acceso a la educación en estas lenguas.

Ley 1324 de 2009 (Sistema de Evaluación): Establece los principios de equidad (reconocer desigualdades en contextos de aprendizaje), pertinencia y relevancia. Este proyecto propone modificar los artículos 1, 2 y 7 de esta ley para incorporar un enfoque diferencial explícito para grupos étnicos.

Ley 30 de 1992 (Educación Superior): Al exigir el Saber 11° para el ingreso a la universidad (Art. 14), convierte la actual prueba única de inglés en una barrera de acceso para estudiantes cuya lengua materna es una de las 68 lenguas nativas del país.

Ley 2294 de 2023: Modifica el artículo 7 de la Ley 1324 de 2009, reforzando la responsabilidad del Ministerio de Educación en definir parámetros que valoren la formación integral.

Actualmente, existen medidas administrativas del ICFES que, aunque valiosas, son insuficientes y frágiles.

Resolución ICFES 675 de 2019 (Art. 28): Permite a estudiantes de grupos étnicos optar por no presentar la prueba de inglés.

Resolución ICFES 268 de 2020: Establece metodologías para calcular puntajes globales sin la prueba de inglés y define grupos de referencia étnicos para percentiles.

Decreto 804 de 1995: Reglamenta la etnoeducación, exigiendo currículos que atiendan lenguas nativas y usos y costumbres.

Decreto 1075 de 2015 (DUR Sector Educación): Define los objetivos de los Exámenes de Estado y la validación del bachillerato. Este dispone para la evaluación de validación de bachillerato que esta "(...) se efectuará sobre las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, sociales y humanidades e idioma extranjero, de acuerdo con los estándares básicos de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (...)" (se destaca).

Marco Jurisprudencial

La Corte Constitucional ha desarrollado una línea clara sobre la etnoeducación como derecho fundamental.

Sentencia T-300 de 2018: Establece que el Estado debe asegurar que las comunidades indígenas tengan acceso a una educación especial y diferenciada que enseñe su lengua y creencias.

El Estado tiene la obligación correlativa de garantizar que los pueblos indígenas gocen efectivamente de una autonomía y conserven su identidad étnica, y una forma de hacerlo, es asegurar que las nuevas generaciones que nacen dentro de las Comunidades Indígenas y étnicas, tengan acceso a una educación especial y diferenciada, que enseñe su historia, su lengua, sus creencias y proyectos de vida.
Se ha enfatizando en el pronunciamiento de la Corte constitucional en la referida sentencia, sostiene que: " la etnoeducación es un derecho fundamental con enfoque diferencial ya que garantiza el acceso a una educación de calidad, basada en el "reconocimiento y respeto de la diversidad e identidad étnica y cultural"y permite el reconocimiento de las Comunidades Étnicas en su cultura, idioma, tradiciones y conocimientos".

Sentencia T-049 de 2013: Define la etnoeducación como un derecho fundamental con enfoque diferencial para preservar la riqueza étnica. Ordenó realizar consultas previas para temas relacionados con docentes etnoeducadores. La Corte Constitucional recordó que a los grupos étnicos les asiste, de manera general, el derecho fundamental a la educación y, de manera específica, el derecho a recibir una formación y enseñanza que respete y desarrolle
su identidad cultural.

La Corte precisó que el derecho fundamental a una educación especial tiene sustento en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, incorporado al derecho interno mediante la Ley 21 de 1991. La sentencia recuerda que la etnoeducación, además de ser un derecho fundamental de carácter universal, constituye un derecho fundamental con enfoque diferencial para los miembros de las comunidades indígenas.

Sentencia T-106 de 2019: Reitera que el derecho a la educación es el presupuesto básico para la efectividad de otros derechos, como la igualdad de oportunidades y la elección de profesión.

"El derecho a la educación es fundamental, dado que: (i) es objeto de protección especial del Estado; (ii) es presupuesto básico de la efectividad de otros derechos fundamentales, como la escogencia de una profesión u oficio, la igualdad de oportunidades en materia educativa, la realización personal, el libre desarrollo de la personalidad, y el trabajo, entre otros; (iii) es uno de los fines esenciales del Estado Social y Democrático de Derecho; (iv) está comprendido por la potestad de sus titulares de reclamar el acceso y la permanencia en el sistema educativo o a uno que permita una "adecuada formación"; y (v) se trata de un derecho deber que genera obligaciones recíprocas entre todos los actores del proceso educativo"

Sentencia T-039 de 2019: Analiza la relación entre la prueba de inglés y las condiciones de discapacidad, sentando precedentes sobre barreras en evaluaciones estandarizadas.

Sentencia SU-039 de 1997: Esencial para fundamentar el derecho a la consulta previa en cualquier medida legislativa que afecte directamente a las comunidades

7. IMPACTO FISCAL

Con relación al impacto fiscal que genera la materialización de la iniciativa legislativa que se presenta, corresponde al Ministerio de Hacienda conceptuar durante el trámite de la iniciativa de conformidad con lo establecido el artículo séptimo de la Ley 819 de 2003 estableció que, cualquier proyecto de ley que otorgue gasto o que otorgue beneficios tributarios deberá hacerse explícito y deberá ser compatible con el Marco Fiscal de Mediano Plazo. De igual forma, establece que se debe incluir en la exposición de motivos y en la ponencia de trámite respectiva, los costos fiscales y la fuente de

ingreso adicional generada para el funcionamiento de dicho costo.

La Corte Constitucional, ha sostenido que la finalidad del artículo 7 de la Ley 819 de 2003 es garantizar que las leyes que se expidan tengan en cuenta las realidades macroeconómicas del país, pero sin crear barreras insalvables en el ejercicio de la función legislativa ni crear un poder de veto legislativo en cabeza del Ministro de Hacienda.

Además, de acuerdo con el parágrafo del Artículo 334 de la Constitución Política, y la Sentencia C - 288-2012 proferida por la Corte Constitucional, la regla fiscal no puede aplicarse de manera tal que se menoscaben los derechos fundamentales, se restrinja su alcance o se niegue su protección efectiva. Se trata de un imperativo que subordina toda decisión a la imposibilidad de afectar el goce efectivo de los derechos constitucionales. Por ello, en forma categórica, el inciso 4 del artículo 1 del Acto Legislativo No. 03 de 2011, dispone que: "En ningún caso se afectará el núcleo esencial de los derechos fundamentales".

8. CONFLICTO DE INTERESES

En aplicación de lo establecido en el artículo 3 de la Ley 2003 de 2019, por la cual se modifica parcialmente la Ley 5 de 1992, y dando cumplimiento al inciso uno del artículo 291, sobre la obligación los congresistas de describir las circunstancias o eventos que podrían generar un conflicto de interés de acuerdo al artículo 286, se considera que la discusión y aprobación del presente Proyecto de Ley no resulta en un posible beneficio particular, actual y directo a favor de los congresista, por cuanto se trata de disposiciones que cumplen con exhortos de la H. Corte Constitucional, que son de carácter general que inciden en toda la población colombiana, y que coincide o fusiona con los intereses de la ciudadanía.

Al respecto, el Consejo de Estado ha señalado lo siguiente:

"No cualquier interés configura la causal de desinvestidura en comento, pues se sabe que sólo lo será aquél del que se pueda predicar que es directo, esto es, que per se el alegado beneficio, provecho o utilidad encuentre su fuente en el asunto que fue conocido por el legislador; particular, que el mismo sea específico o personal, bien para el congresista o quienes se encuentren relacionados con él; y actual o inmediato, que concurra para el momento en que ocurrió la participación o votación del congresista, lo que excluye sucesos contingentes, futuros o imprevisibles. También se tiene noticia que el interés puede ser de cualquier naturaleza, esto es, económico o moral, sin distinción alguna"[21].

Sin perjuicio de lo anterior, se debe tener en cuenta que la descripción del posible conflicto de interés que se pueda presentar frente al trámite del presente Proyecto de Ley no exime del deber del congresista de identificar causales adicionales y manifestar oportunamente.

9. REFERENCIAS

Sánchez Jabba, A. (2011). *Etnia y desempeño académico en Colombia*. Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional, No. 156. Banco de la República.

Castillo, M. J., Delgado, J. L., Vargas, B. Y., Lombana, O. L., Espinel, A. L., Ortiz, J. S., López, M. P., Oyuela, D. I., & Torres, A. (2025). *Una mirada a la implementación del enfoque diferencial e interseccional y de interculturalidad (etnias 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

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá.

DANE. (2023). *Educación formal Censo C600*. Bogotá: Microdatos.

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2024). *Informe No. 102 La etnoeducación en Colombia 1994-2024: una forma de visibilizar y fortalecer las identidades culturales de los grupos étnicos*.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). *Lineamientos para la etnoeducación*.

Ministerio de Educación del Perú. (2024). Resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2023.

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*.

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.

Observatorio de la Universidad Colombiana. (2024). Solo 6 de cada 100 indígenas en Colombia pueden acceder a estudios universitarios [comunicado de prensa o informe institucional]. https://www.universidad.edu.co/36958080-2/

Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). (2015). *65 lenguas nativas de las 69 en Colombia son indígenas* https://www.onic.org.co/noticias/636-65-lenguas-nativas-de-las-69-en-colombia-son-indigenas

Leal Jaimes, Leidy J., & Rafael Mendivelso Gómez. (2023). Estrategias para la educación inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia: Experiencia de los programas especiales de admisión PAES y PEAMA. Journal of Equity and Social

Justice in Higher Education/International Journal of Equity and Social Justice in Higher Education, 2. https://doi.org/10.62889/2023/ljrmg1120

Londoño Calero, S. L. (2017). Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano. Tensiones entre calidad y pertinencia. Perfiles Educativos, 39(157), 52–73

Palacios Mena. (2024). *Desafíos de la formación docente en contextos etnoeducativos*.

Presidencia de la República. (1995). *Decreto 804 de 1995*.

Presidencia de la República. (2015). *Decreto 1851 de 2015*.

Restrepo, D., Gaitán, F. C., & Menjura, E. A. (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).

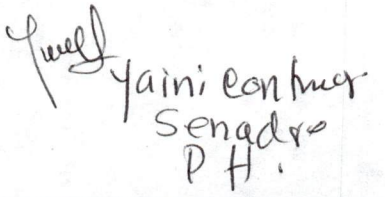
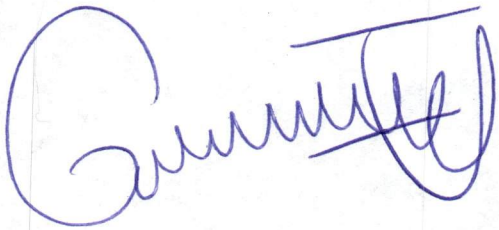
Universidad Nacional de Colombia, Dirección Nacional de Admisiones. (s.f.). *Comunidades indígenas: Programa Especial para la Admisión de Bachilleres Miembros de Comunidades Indígenas.* Recuperado el 9 de julio de 2026, de https://admisiones.unal.edu.co/pregrado/comunidades-indigenas/

Cordialmente,

MARTHA ISABEL PERALTA EPIEYÚ **Senadora de la República** **MAIS**	**JOSÉ LUÍS BOHÓRQUEZ LÓPEZ** Representante Cámara - Boyacá Pacto Histórico
FERNEY SILVA IDROBO Senador de la República Pacto Histórico	Ana Erazo **ANA LEIDY ERAZO RUIZ** Representante Cámara por Valle del Cauca Pacto Histórico

Sandra Chindoy Jamioy Senadora de la República Pacto Histórico	**HERACLITO LANDINEZ SUAREZ** Representante a la Cámara por Bogotá Pacto Histórico
Vivienda digna para las familias campesinas y las comunidades rurales Firma28julio2026 **JOHANA OSORIO MÁRQUEZ** Senadora de la República Pacto Histórico	

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA
SENADO DE LA REPÚBLICA

	 Yaini Contreras Senadora P H.
 AICO	

SENADO DE LA REPÚBLICA
SECRETARÍA GENERAL

EL dia 29 de Julio del año 2026
Ha sido presentado en este despacho el
Proyecto de ley X Acto legislativo ____
No. 122/26 Con su correspondiente
Exposición de Motivos, suscrito Por:
H.S. Martha Peralta, Ferney Silva, Johana Osorio Marquez y otros.

SECRETARIO GENERAL