



**Diagnóstico de las necesidades de los niños indígenas en el sistema educativo y  
recomendaciones para la implementación de la política pública de etnoeducación en la ciudad  
de Medellín**

Isabel Cristina Montoya Zuluaga

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Políticas Públicas

Tutora

Liliana María Gallego Duque, Doctor (PhD) en Economía Aplicada y PhD en Sociología.

Universidad de Antioquia  
Facultad de Ciencias Económicas  
Maestría en Políticas Públicas  
Medellín, Antioquia, Colombia

2022

<b>Cita</b>	(Montoya Zuluaga, 2022)
<b>Referencia</b>	Montoya Zuluaga I.C. (2022). <i>Diagnóstico de las necesidades de los niños indígenas en el sistema educativo y recomendaciones para la implementación de la política pública de etnoeducación en la ciudad de Medellín</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	



Maestría en Políticas Públicas, Cohorte IV.  
 Grupo de Investigación Estudios Regionales.  
 Centro de Investigaciones y Consultorías (CIC).



Centro de Documentación Economía

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes

**Decano/Director:** Sergio Iván Restrepo Ochoa

**Jefe departamento:** Wilman Arturo Gómez Muñoz

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Dedicatoria**

A Dios, a mis hijos Sebastián e Isabela, a mi mamá

## **Agradecimientos**

A mi directora de tesis la profesora Liliana María Gallego Duque, por el acompañamiento permanente, por todo el conocimiento transmitido, por sus valiosos aportes, por su disposición y entrega.

A los compañeros del proyecto de investigación “Análisis de la pobreza multidimensional y la persistencia de las desigualdades en los grupos indígenas que habitan Medellín” porque gracias a los conocimientos de cada uno de ellos logré un mejor entendimiento de mi problema de estudio, además, los análisis realizados en el proyecto fueron aportes importantes para mi tesis.

A mi amiga y comunicadora Erica Giraldo por su apoyo y ayuda. A mi mejor amigo e integrante del Observatorio para la Calidad Educativa de la ciudad de Medellín Jhon Esteban Martínez Puerta por su acompañamiento y asesorías permanentes.

## Contenido

Resumen .....	1
Abstract.....	2
Introducción .....	3
1 Planteamiento del problema .....	5
2 Justificación .....	8
3 Objetivos .....	9
3.1 Objetivo general .....	9
3.2 Objetivos específicos .....	9
4 Hipótesis.....	10
4.1 Hipótesis estadística .....	10
4.1.1 Hipótesis nula .....	10
4.1.2 Hipótesis alterna. ....	10
5 Marco Conceptual.....	11
5.1 Desde la academia.....	14
5.2 Propuesta indígena en Medellín .....	15
5.3 Desde lo público: Alcaldía de Medellín .....	17
6 Marco normativo de etnoeducación en Colombia .....	18
7 Metodología.....	24
7.1 Estrategia metodológica.....	24
7.1.1 Primera etapa.....	24
7.1.2 Segunda etapa.....	26
7.1.2.1 Modelos de entrevistas .....	29
7.1.3 Tercera etapa .....	31
8 Resultados.....	34
8.1 Cuantificación y descripción de la población étnica en edad escolar primaria y secundaria en la ciudad de Medellín. ....	34

8.2 Sobre la definición y la caracterización de las necesidades que tienen los niños, niñas y jóvenes indígenas en el sistema educativo de la ciudad de Medellín. ....	46
8.3 Cálculo del rezago educativo y la repitencia en los niños indígenas y no indígenas en las escuelas con mayor presencia de niños indígenas en la ciudad de Medellín. ....	50
8.4 Recomendaciones de política pública etnoeducativa en la ciudad de Medellín.....	57
9 Conclusiones .....	59

## Lista de tablas

Tabla 1 Diseño Metodológico utilizado en la investigación .....	24
Tabla 2 Estadísticos descriptivos de los datos que se usaron en la primera base de datos .....	25
Tabla 3 Actores claves participantes de las entrevistas desarrolladas .....	26
Tabla 4 Estadísticos descriptivos de los datos que se usaron en la segunda base de datos .....	31
Tabla 5 Instituciones Educativas Top 10 .....	37
Tabla 6 Comuna .....	41
Tabla 7 Estrato .....	44
Tabla 8 Rezago .....	51

## Lista de figuras

Figura 1. Línea de tiempo marco normativo de etnoeducación en Colombia .....	23
Figura 2. Estudiantes pertenecientes a una etnia.....	34
Figura 3. Distribución por comuna de estudiantes pertenecientes a una etnia año 2021.....	35
Figura 4. Distribución etnias por estrato.....	36
Figura 5. Mapa de conceptos categorías de análisis.....	47
Figura 6. Matriz de correlación ciudad.....	46
Figura 7. Regresión rezago y repitencia.....	53
Figura 8. Matriz de correlación comuna 10.....	54

## Siglas, acrónimos y abreviaturas

<b>CEPAL</b>	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
<b>DEXPLIS</b>	Estudio Secuencial o Diseño Explicativo Secuencial
<b>EIB</b>	Educación Intercultural Bilingüe
<b>MEN</b>	Ministerio de Educación Nacional
<b>NBI</b>	Necesidades básicas insatisfechas
<b>OCEM</b>	Observatorio para la Calidad Educativa de Medellín
<b>ODS</b>	Objetivos de Desarrollo Sostenible
<b>ONIC</b>	Organización Nacional Indígena de Colombia
<b>ONU</b>	Organización de las Naciones Unidas
<b>PEI</b>	Proyectos Educativos Institucionales
<b>SIMAT</b>	Sistema de Matrícula Estudiantil
<b>SIP</b>	Sistema Educativo Indígena Propio
<b>UAII</b>	Universidad Autónoma Indígena Intercultural
<b>UDEA</b>	Universidad de Antioquia
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## Resumen

Cada vez los grupos étnicos avanzan en el reconocimiento de sus derechos, gracias a las luchas y voluntades políticas que, con el paso del tiempo, se ven plasmadas en normatividades que exigen su implementación en todo el territorio colombiano. Basados en esta premisa, la presente tesis tuvo como objetivo general realizar un diagnóstico de las necesidades que tienen los niños indígenas en el sistema educativo de Medellín. Para alcanzar dicho objetivo, se desarrolló una metodología mixta, así: entrevistas semiestructuradas como parte del trabajo cualitativo y procesamiento de bases de datos para el componente cuantitativo, usando un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS).

Dentro de los resultados, encontramos que los estudiantes indígenas presentan alta movilidad dentro de la ciudad, además esta población, en un alto porcentaje, se ubica en los estratos socioeconómicos más bajos, dejando en evidencia la situación de pobreza que enfrentan. En cuanto a las necesidades educativas es notable la ausencia de una educación diferenciada, es decir, es menester impartir una enseñanza conforme lo indican sus tradiciones y así, evitar la pérdida de su identidad.

Los resultados educativos en Medellín muestran una diferencia entre grupos, pues uno de los hallazgos más relevantes es que los estudiantes indígenas presentan un mayor porcentaje de rezago escolar en comparación con los demás grupos, de esta manera, la educación no diferenciada no los iguala en resultados académicos. Esta tesis de investigación aporta elementos como un análisis de las necesidades educativas, así como la caracterización de los estudiantes indígenas con lo cual, esta puede ser insumo para la construcción de una política pública etnoeducativa pertinente en Medellín.

*Palabras clave:* educación, etnoeducación, grupos indígenas, necesidades, política pública, Medellín.

Clasificación JEL: I20, I21, I22, I24, I28.

## Abstract

Ethnic groups are increasingly advancing in the recognition of their rights, thanks to the struggles and political will that, over time, are reflected in regulations that require their implementation throughout Colombian territory.

Based on this premise, the present thesis had the general objective of making a diagnosis of the needs that indigenous children have in the educational system of Medellín. To achieve this objective, a mixed methods approach was developed, as follows: semi-structured interviews as part of the qualitative method and database processing for the quantitative component, using a sequential explanatory design (DEXPLIS).

Among the results, we found that indigenous students present high mobility within the city, in addition, this population is located in the lowest socioeconomic strata in a high percentage, revealing the situation of poverty they face. In terms of educational needs, the absence of differentiated instruction is remarkable, that is, it is necessary to provide education as indicated by their traditions and thus avoid the loss of their identity.

Educational results in Medellín reveal a difference between groups, since one of the most relevant findings is that indigenous students have a higher percentage of scholastic backwardness compared to other groups. In this way, non-differentiated instruction does not equal them in academic results. This research thesis provides elements such as an analysis of educational needs, as well as the characterization of indigenous students with which this can be input for the construction of a relevant ethno-educational public policy in Medellín.

*Keywords: education, ethno-education, indigenous peoples, needs, public policy, Medellín.*

## Introducción

Conservar las culturas ancestrales, más que un interés o una preocupación estatal, debería ser una obligación de la sociedad y de los gobiernos, estos son responsables del restablecimiento de sus derechos como pueblos ancestrales en países pluriétnicos como lo es Colombia. Las frecuentes situaciones de orden público en el país y otras realidades de la población indígena han llevado a las grandes ciudades a ser testigo de la llegada de comunidades que, ajenas a este contexto, deben adaptarse a las nuevas dinámicas que le ofrece la urbanidad, cambiando por completo su concepción de buen vivir y llevándolos a vivir en condiciones económicamente precarias y socialmente excluyentes.

La educación como capacidad básica en la vida de las personas y como aspecto central de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), debe ser objeto de estudio dentro de las políticas públicas pues, existe una brecha importante en los resultados y logros educativos entre los pueblos indígenas y otros grupos poblacionales. Esta tesis resalta la importancia de incluir una metodología etnoeducativa que contribuya, no solo a la formación y profesionalización de los niños, niñas y jóvenes indígenas de la ciudad de Medellín, sino también a la conservación y reconocimiento de sus tradiciones.

Según el relato de uno de los líderes indígenas presentes en la ciudad de Medellín: “el tener que enfrentarse al modelo educativo occidental tan diferente al método propio origina la pérdida de su identidad, ya que el contexto los obliga a desligarse de sus tradiciones y costumbres” (Malo, 2022). Razón por la cual surge esta tesis de investigación de Maestría, cuyo propósito es identificar aquellas necesidades escolares latentes en la población indígena que habita la ciudad de Medellín y convertirlas en insumo base para la construcción de una política pública de etnoeducación.

Esta tesis de maestría inicia cuestionándose sobre los asuntos etnoeducativos en el marco de la investigación “Análisis de la pobreza multidimensional y la persistencia de las desigualdades en los grupos indígenas que habitan Medellín”, coordinado por la profesora Liliana María Gallego Duque y financiado por el Fondo de Apoyo al Primer Proyecto de la Vicerrectoría de Investigación. Después, se inicia la investigación dados los acercamientos con el Observatorio para la Calidad Educativa de Medellín de la Secretaría de Educación.

En este sentido el objetivo general de esta tesis es realizar un diagnóstico de las necesidades que tienen los niños indígenas en el sistema educativo en la ciudad de Medellín en el año 2021, para dar apoyo a este objetivo general se consideraron los siguientes objetivos específicos los cuales serán desarrollados más adelante: cuantificar la población étnica en edad escolar primaria y secundaria, caracterizar las necesidades educativas, calcular el rezago educativo y la repitencia en los niños indígenas y no indígenas en las escuelas con mayor presencia de niños indígenas y por último recomendar acciones de política pública etnoeducativa para la inclusión de los niños indígenas en el sistema educativo en la ciudad de Medellín.

Para el alcance de dichos objetivos se desarrolló una metodología mixta así: entrevistas semiestructuradas como parte del trabajo cualitativo y procesamiento de bases de datos para el componente cuantitativo, usando un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS). El componente cualitativo consistió en la aplicación de tres modelos de entrevistas diferentes las cuales fueron aplicadas a ocho diferentes actores claves de la política pública etnoeducativa de la ciudad de Medellín entre ellos están profesores indígenas y no indígenas, padres de familia indígenas, estudiantes de la licenciatura de la madre tierra de la Universidad de Antioquia y a la líder del proceso de etnoeducación de la Secretaría de educación de Medellín. Para el desarrollo del componente cuantitativo se contó con el apoyo del Observatorio para la Calidad Educativa de la Secretaría de Educación de Medellín el cual facilitó dos bases de datos: la primera llamada “Matrícula etnias” con la cual se logró realizar una primera caracterización e identificación de la población indígena en edad escolar; la segunda llamada “Instituciones Educativas top 10 con presencia de estudiantes indígenas” la cual permitió colocar la lupa en los colegios con mayor presencia de alumnos indígenas, esta base de datos contiene datos de matrícula para los siguientes grupos poblacionales: blancos y mestizos, indígenas, afrodescendientes, negritudes, palenquero, raizal y rom. Ambas bases de datos contienen información desde al año 2016 al año 2021.

Entre los resultados más significativos se encontró que los estudiantes indígenas y sus familias se encuentran en los estratos bajos y medios de la ciudad, además, al mirar el registro de matrículas para cada año analizado se evidencio una importante fluctuación dentro y fuera de la ciudad. Respecto al rezago educativo la investigación logró demostrar que sí existe para cada año analizado un mayor rezago educativo en la población indígena respecto a los demás grupos poblacionales. Al analizar la repitencia no se lograron resultados con los cuales se pueda concluir que los estudiantes indígenas presenten un mayor nivel de repitencia respecto a los demás.

En este sentido, el alcance de esta tesis de investigación es lograr identificar cuáles son las necesidades educativas que tienen los estudiantes indígenas de la ciudad, lograr realizar una caracterización de dicha población que habita la ciudad, poder calcular el rezago escolar para los niños indígenas y no indígenas, así como dejar unas recomendaciones para la futura implementación de la política pública etnoeducativa en la ciudad de Medellín.

Es importante mencionar que en el desarrollo de la tesis también se presentaron algunas limitaciones entre las cuales se mencionan las siguientes: como parte de la investigación se realizó durante la emergencia sanitaria Covid 19, los colegios de la ciudad estuvieron cerrados durante un tiempo, luego en la transición postpandemia el funcionamiento de los colegios fue intermitente lo cual dificultó el acercamiento a los actores claves de la política pública por las dinámicas propias de la postpandemia. Con respecto al acceso a las bases de datos también se presentaron limitaciones debido a que en el periodo en el cual se desarrolló la tesis se presentaron tres cambios de coordinador en el Observatorio para la Calidad Educativa de la Secretaría de Educación lo cual dificultó la consecución de la información.

Esta tesis de investigación está organizada de la siguiente manera: inicialmente se encuentra la introducción, el planteamiento del problema y la justificación seguido de los objetivos y las hipótesis. Luego está el marco conceptual y el marco normativo, más adelante se encuentra la metodología son sus respectivas fases, finalmente están los resultados y las conclusiones.

## 1 Planteamiento del problema

A lo largo de la historia, la población indígena ha debido batallar para evitar desaparecer y poder llevar su cultura a las futuras generaciones. En este sentido, se reconoce la etnoeducación como proceso trascendental para impartir una educación cultural diferencial, es decir, creada desde el contexto de las comunidades, para así, impedir la pérdida de su identidad. Premisa en la que coinciden varios cabildos indígenas, quienes lo plasman en sus planes de vida, donde hacen alusión a la necesidad de impartir una educación diferenciada, que tenga como base su propia cosmovisión.

Sin embargo, aun habiéndose consagrado en la Ley de Educación Nacional en el año 1994, Colombia no logra garantizar a las comunidades indígenas acceso a una educación pertinente, de calidad y, ante todo, inclusiva, como proclama la UNESCO como premisa misional, donde, además afirma que: “Por su carácter de derecho habilitante, la educación es un instrumento poderoso que permite a los niños y adultos que se encuentran social y económicamente marginados salir de la pobreza y participar plenamente en la vida de la comunidad” (UNESCO, 2021).

Del mismo modo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS se refieren a la educación como pilar fundamental para el avance de una sociedad. Coincidiendo con la UNESCO en que: “La educación permite la movilidad socioeconómica ascendente y es clave para salir de la pobreza” (ONU, s.f.) Dicho esto, es clara la importancia y la necesidad de impartir una educación inclusiva y de calidad, dada su influencia directa en las esferas social, cultural, económica y política. Ahora bien, infortunadamente, las estrategias que se han intentado implementar en Colombia no han obtenido el resultado esperado, esto debido, según algunos análisis, a la ambigüedad de la norma, de manera específica se hace referencia a la Ley 115 donde se contempla el desarrollo de planes, programas y proyectos educativos propiamente indígenas. La normatividad no especifica ni los recursos, ni los responsables de implementar todo lo allí señalado, y con esta omisión se inician algunos problemas de aplicación de tal andamiaje legal. (Rojas, 1999)

En la misma ruta, Aguirre (1988) señala la preocupante aplicación de la etnoeducación en nuestro país, y se refiere, puntualmente, a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) plasmados en el decreto 1860 de 1994, puesto que, según él, su implementación ha creado “conflictos con los proyectos educativos comunitarios indígenas, comunidades accedieron a la reelaboración de sus proyectos educativos y no pocos resultaron diferentes e incluso opuestos al proyecto educativo comunitario” (pág. 57).

Expuesta dicha situación de ambigüedad, que al mismo tiempo desencadena otro tipo de dificultades como las mencionadas por Rojas (2006): falta de recursos, poca o nula preparación y una interpretación amañada, autora quien a propósito opina que: “La realidad es que muchos de estos principios jurídicos son asumidos como retórica legal sin mayores efectos vinculantes para los funcionarios públicos, los cuales prefieren hacer e imponer interpretaciones convencionales de las normas generales” (Rojas, 1999). Lo anterior nos lleva a reconocer, una vez más, una realidad difícil de cambiar, pues, además: “Para los niños y jóvenes de familias indígenas las posibilidades de escolarización o de ser inscritos en los programas de formación siguen siendo pocas, y tienen menos posibilidades de alcanzar mejor rendimiento que los niños que no son indígenas” (UNESCO, 2021).

Esta problemática ha sido analizada desde diferentes frentes, tanto desde el gobierno nacional como desde la academia y las propias comunidades indígenas y, sin duda, la conclusión es la misma: es necesaria una política clara frente a la praxis de la etnoeducación, como estrategia viable para la permanencia de las culturas ancestrales. En el ámbito de las políticas nacionales, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) enuncia: “Se pretende avanzar hacia la interculturalidad. Es decir, hacer que en las escuelas se reconozcan y respeten las diferentes culturas, para de esta manera reconocer la diversidad de nuestra nación” (MEN, 2001).

Según el MEN, la política de etnoeducación busca atender las siguientes problemáticas:

La poca correspondencia del servicio educativo con la realidad de los pueblos; la inadecuada gestión administrativa; la deficiente infraestructura y dotación; la no pertinencia en formación y capacitación docentes; la baja cobertura e ineficiencia; la poca coordinación intra e interinstitucional y la dispersión geográfica de la población objeto. (MEN, 2001).

Dificultades padecidas a diario por las poblaciones étnicas que habitan las grandes ciudades son pocas veces reconocidas por los actores gubernamentales, sin embargo, desde el acompañamiento realizado por la Secretaría de Inclusión Social de la Alcaldía de Medellín se ha reconocido la preocupación de los cabildos indígenas de la ciudad, quienes manifiestan que:

(...) es importante la educación formal para sus hijos y el acceso a la misma es una de las ventajas de estar en la ciudad; sin embargo, por ser una educación ofertada para la mayoría de la población, desatiende la pérdida de los principios identitarios y de pertenencia étnica de los niños, niñas y jóvenes indígenas, por el desuso de las lenguas nativas; la ruptura en la transmisión cultural de sus espiritualidades, saberes, artes y oficios; la abstención en la realización de sus ceremoniales por su descontextualización; y el relacionamiento social sobre patrones culturales urbanos (Alcaldía de Medellín, 2019).

A lo que estos mismos cabildos proponen adelantar procesos etnoeducativos para favorecer el desarrollo de la identidad cultural sin desvincularse de la institución educativa desde donde se imparte su formación.

Por otro lado, a este panorama se suma las falencias del sistema de registro de las diferentes etnias que habitan la ciudad de Medellín: “Existen algunas dificultades en el sistema de caracterización a los estudiantes donde no existen los campos para incluir su pertenencia a determinado grupo étnico” (Personería de Medellín, 2017) suscitando un subregistro y el desconocimiento de la realidad étnica que vive la ciudad.

Según la Línea Base Indígena de la ciudad de Medellín (2019 ) este es uno de los territorios con mayor recepción de población migrante, permanente o transitoria, del país, fenómeno al que no son ajenos los pueblos indígenas (pág. 17), por tanto —y partiendo de esta premisa, además de lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional en su política de etnoeducación— se hace necesario construir una política pública etnoeducativa en la ciudad de Medellín, con la que no solo se garantizaría a las etnias el acceso a una educación pertinente a su cultura, contexto y cosmovisión, sino que, además, se daría solución a la ambigüedad normativa que “impide” implementarse en el territorio nacional una política etnoeducativa, resolviendo así, aspectos como la destinación de recursos, la preparación de docentes idóneos para impartir este tipo de formación, instituciones capacitadas para recibir a niños y niñas indígenas, adecuaciones físicas y demás elementos indispensables para el desarrollo oportuno de dichos procesos, donde los resultados de este diagnóstico de necesidades facilita la construcción de dicha iniciativa pública.

Según lo expuesto, el problema de investigación se centra en la falta de una política pública clara que establezca los lineamientos para impartir una educación diferenciada para los pueblos indígenas en la ciudad de Medellín. Dicho esto, dentro las políticas públicas, el diagnóstico es clave para: “entender los problemas por los cuales una autoridad o administrativa está abocada a tratar un tema, es decir, por qué en algún momento, y a través de qué mecanismos, un tema se torna problemático y obliga a las autoridades o al Estado a intervenir, a hacer algo” (Roth, 2018). En este sentido, es importante señalar que no existe un diagnóstico sobre las necesidades educativas de los estudiantes indígenas dentro de la ciudad de Medellín, por tanto, esta tesis puede ser un instrumento que aporte a una futura implementación de la política pública de etnoeducación.

## 2 Justificación

Apostarle a una educación inclusiva es garantizar a todas las poblaciones un desarrollo donde prime la equidad. Como sociedad estamos en deuda con nuestras culturas ancestrales, quienes han debido mutar y/o adaptarse a las nuevas dinámicas urbanas y occidentales, padeciendo las consecuencias de la discriminación, siendo, el grupo poblacional con mayor exclusión en el sistema educativo. Según el plan de vida de la comunidad indígena del cabildo Quillasingas, su colectividad no encuentra garantías en las instituciones educativas de la ciudad de Medellín, pues afirman que, al ser minoría, la etnoeducación no pareciera ser una opción viable, además mencionan que los jóvenes cabildantes aspiran a ser profesionales, para lo cual se requiere de una formación universitaria pertinente con sus necesidades y aspiraciones. (Cabildo indígena Quillasingas-Pastos, 2014, pág. 22).

En el año 2015, cuando se plasma la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, es clara la mirada hacia la educación inclusiva, propiamente el cuarto ODS se denomina *Educación de Calidad*, este “plantea como objetivo garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, s.f.) esto significa una ardua tarea gubernamental, donde su principal acción debe estar encaminada a reconocer cuáles son las necesidades que, en materia de educación, padecen las comunidades indígenas. Lograr identificarlas requiere de una mirada holística, pues estudiar los contextos y tradiciones supone una herramienta invaluable que permite detectar su modo de vivir y sus aspiraciones, lo que a su vez supondría una hoja de ruta para la generación de estrategias etnoeducativas viables para nuestro territorio.

El diagnóstico que plantea el presente documento cobra mayor importancia, dada la necesidad de implementar una política pública de etnoeducación en la ciudad de Medellín, donde es indispensable la construcción endógena que garantice la viabilidad, oportunidad y pertinencia de las políticas y estrategias establecidas. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en el tercer numeral del artículo 14 establece que: “Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma (Naciones Unidas, 2007, pág. 7).

En este sentido, la investigación se llevará a cabo utilizando una evaluación de necesidades que según Ignacio Moral, se puede definir como un enfoque sistemático que permite identificar la naturaleza y el alcance de un problema social, determinar la población objetivo que debe ser atendida, y establecer qué tipo de atención o servicio necesitan para hacer frente al problema, la evaluación de necesidades (Ignacio Moral, 2016) se convierte en una herramienta clave y valiosa para informar sobre el proceso de planificación y programación de una iniciativa pública (Ignacio Moral, 2016).

### 3 Objetivos

#### 3.1 Objetivo general

Realizar un diagnóstico de las necesidades que tienen los niños indígenas en el sistema educativo en la ciudad de Medellín en el año 2021.

#### 3.2 Objetivos específicos

- Cuantificar la población étnica en edad escolar primaria y secundaria en la ciudad de Medellín.
- Caracterizar las necesidades que tienen los niños, niñas y jóvenes indígenas en el sistema educativo de la ciudad de Medellín.
- Calcular el rezago educativo y la repitencia en los niños indígenas y no indígenas en las escuelas con mayor presencia de niños indígenas en la ciudad de Medellín.
- Recomendar acciones de política pública etnoeducativa para la inclusión de los niños indígenas en el sistema educativo de la ciudad.

## 4 Hipótesis

### 4.1 Hipótesis estadística

**1:** ¿Los estudiantes indígenas tienen un mayor rezago escolar en comparación con los demás grupos para los años analizados?

**2:** ¿Los estudiantes indígenas presentan mayor repitencia escolar en comparación con los demás grupos para los años analizados?

#### 4.1.1 Hipótesis nula.

1.  $H_0$ : Los estudiantes indígenas tienen el mismo nivel de rezago escolar en comparación con los demás grupos para los años analizados.

2.  $H_0$ : Los estudiantes indígenas presentan el mismo nivel de repitencia escolar en comparación con los demás grupos para los años analizados

#### 4.1.2 Hipótesis alterna.

1.  $H_1$ : Los estudiantes indígenas tienen un mayor rezago escolar en comparación con los demás grupos para los años analizados.

2.  $H_1$ : Los estudiantes indígenas presentan mayor repitencia escolar en comparación con los demás grupos para los años analizados

## 5 Marco Conceptual

La educación se considera un derecho humano fundamental, intrínseco en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (1948), por tanto, se ha convertido en el centro de las agendas de diversas organizaciones mundiales, como la Unesco, cuyas acciones buscan promover la democratización y el acceso a una educación de calidad.

Sin embargo, al abordar la educación como derecho, se debe tener en cuenta la diversidad, la multiculturalidad y la pluralidad poblacional, sirviéndose de instrumento para la inclusión, diferente a la homogeneización de la educación. Este último suele ser un error en el que se ha incurrido por décadas, trayendo como consecuencia la pérdida de identidad de grupos étnicos. Situación por la cual surgen propuestas que buscan promover una educación enfocada y diferencial, es el caso de la etnoeducación, término usado por primera vez en el año 1981.

Con el paso del tiempo, y teniendo en cuenta los diversos contextos, se amplía la concepción de etnoeducación que, según Castillo:

(...) constituye una estrategia viable y válida que le permite a los grupos étnicos identificar, estructurar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas etc. en una dimensión de articulación intercultural (1992, pág. 3).

Entendido así, la etnoeducación, en su basta definición, se convierte en una necesidad social e inclusiva, pues la ausencia de una educación diferencial también origina otro tipo de dificultades como el rezago escolar y/o la deserción, situación que acrecienta el nivel de analfabetismo en la población indígena. Según la CEPAL: “los estudiantes de poblaciones indígenas son quienes presentan las mayores cifras de deserción, de hecho, un 30% de los estudiantes indígenas abandonan los estudios durante la enseñanza primaria” (CEPAL, 2002) estos datos, además, develan una situación de fondo en el que el estado debe intervenir.

Incluso, la educación formal no garantiza el acceso, así lo expresa Cárdenas en un estudio basado en la Encuesta de Calidad de Vida de 2008, donde demuestra que el nivel de escolaridad de la población indígena en el departamento de la Guajira alcanza los 2.7 años y no más de 5 en la región atlántica, según se plantea, esto se debe, entre otras cosas, a las largas distancias entre los hogares y los establecimientos educativos y al modelo formativo del sistema educativo que les aleja de su cosmovisión étnica (Cardenas, 2011).

Esta situación también se convierte en un factor que profundiza el nivel de rezago escolar en esta población, entendiéndose rezago como el componente que mide el número de años de

educación que deben tener los niños según su edad (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2022).

Según un informe del Ministerio de Educación Nacional presentado en el año 2019 “(...) el 8,3 % de esta población étnica no cuenta con ningún nivel educativo y un 27,7% apenas alcanzó la educación primaria, lo que incide en sus oportunidades de participación en el desarrollo económico y social” (MEN, 2019). Estos datos demuestran el nivel de desigualdad en el que siguen viviendo dichas comunidades, además se evidencia la falta de compromiso de la nación por dar cumplimiento al Convenio 169 expedido por la Organización Internacional del Trabajo – OIT en el año 1989 el cual otorga obligaciones para garantizar la preservación de los pueblos indígenas y grupos minoritarios, brindando condiciones dignas e igualitarias al resto de la población (Dasilva, 2017), en otras palabras, asegurar el acceso a procesos etnoeducativos de calidad que contribuyan al fortalecimiento de las tradiciones étnicas de nuestro país.

Según un estudio de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla “(...) en Iberoamérica, los países pioneros en políticas etnoeducativas han sido: Perú, Chile, Venezuela, Brasil y Bolivia con enfoque hacia la educación bilingüe e intercultural” (Universidad Simon Bolivar , 2017, pág. 46) Colombia por su parte, desde el Ministerio de Educación Nacional ha venido adelantando procesos al respecto, que buscan ser: “(...) respuesta a los planes de vida de los pueblos indígenas y grupos étnicos en la actualidad” (Universidad Simon Bolivar , 2017, pág. 47).

En el caso de Brasil, el Decreto Federal No. 6861 del 27 de mayo de 2009 crea los territorios etnoeducativos dentro de las tierras indígenas. Con esto se busca fortalecer las prácticas socioculturales indígenas, incluyendo la lengua y demás elementos que conforman su identidad, por medio de estrategias específicas y diferenciadas (Art. 2). Esta misma política incluye la construcción de escuelas y apoyo económico, además, indica el proceso que debe llevarse a cabo, desde el diagnóstico hasta la formación de profesores, construcción y entrega de materiales didácticos. Además, el Ministerio de Educación hace el seguimiento y control, respetando la autonomía de las respectivas entidades (Ministerio de Educación Nacional , 2009).

Si bien, lo anteriormente mencionado es un paso para conservar la cultura ancestral, alrededor de la propuesta han surgido críticas que, básicamente, hacen referencia a que con esta estrategia se está promoviendo la desigualdad educativa, es decir, cuando un indígena se enfrenta a la realidad social, se encuentra con un abismo entre la formación recibida y la que se imparte a la población no indígena. (Farias, 2020, pág. 11).

Por otro lado, países como Perú y Ecuador no hacen referencia, propiamente al término etnoeducación, dentro de sus políticas se enmarca *La educación intercultural*. Perú lo integra a las Políticas Públicas para los Pueblos Indígenas y se centra en la *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB). Según un informe del Congreso de la República de Perú (2010), dicha política propone 7

lineamientos con los que abarcan la siguiente premisa: “Plena cobertura de la educación intercultural bilingüe a todas las comunidades nativas y andinas en todos los niveles: inicial, primario, secundario y superior, con ampliación de la interculturalidad al conjunto del sistema educativo” pag.126 con lo que buscan fortalecer la identidad y difundir la cultura nativa de los pueblos indígenas. (Congreso de la República de Perú, 2010).

Ecuador, por su parte, en la Constitución de 2008 se declara como un territorio intercultural, plurinacional y laico (Art.1) reconociendo así la importancia de proteger la diversidad étnica. En el plano educativo, sigue reconociendo y fortaleciendo *La Educación Intercultural Bilingüe* que, según un estudio de la Universidad Central del Ecuador, se viene desarrollando desde el año 1993:

Entre los aportes significativos mostrados (...) del modelo educativo intercultural bilingüe a la educación ecuatoriana tenemos: a) Procesos de aprendizaje utilizando las lenguas indígenas b) Planificación por unidades didácticas integradas c) Organización de los aprendizajes por quimestres d) Recursos didácticos interactivos e) Metodología de aprendizaje denominada Metodología del Sistema de Conocimiento f) Evaluación criterial por avances de unidades didácticas integradas g) Inclusión de nuevos contenidos en el currículo nacional (Cabezas, 2018).

Con este proceso se ha alcanzado la estandarización de 14 lenguas nativas, lo que quiere decir que los recursos didácticos y demás estrategias educativas se desarrollan en estos dialectos, además se incluyen nuevos contenidos al plan educativo nacional como lo es el aprendizaje de una lengua indígena, etnomatemática y el papel que cumplieron los pueblos indígenas en el proceso de colonización (Cabezas, 2018). Como dato adicional, en el Ecuador se ha hecho referencia a la etnoeducación y se ha llevado a la práctica con los grupos afrodescendientes.

En el plano nacional, Colombia ha sido mencionada en diversos estudios al respecto, y exaltan la integralidad de la norma, que está concebida en el Capítulo 3 de la Ley 115 de 1994, donde se aborda la educación para grupos étnicos y se expresa puntualmente el concepto de etnoeducación. Farias (2020) en su análisis de las políticas, que al respecto se tienen en Brasil, ha considerado superior a Colombia, específicamente en la remuneración a los etnoeducadores y demás aspectos que se detallan en la Ley 115 del 08 de febrero de 1994 (p. 15). Pese a estas afirmaciones, hay quienes analizan las falencias existentes y los porcentajes de analfabetismo que, en ciertos territorios colombianos, sigue siendo alto.

La etnoeducación en ese aspecto aún tiene grandes brechas, tales como la calidad educativa en diferentes zonas del territorio colombiano (entendiendo que la población indígena y afrocolombiana es mayor en ciertas zonas del país como la guajira o la isla

de San Andrés) y la ausencia de proyectos multilingües ajustados a la política pública (Ciro, 2021, pág. 79)

En este sentido, se ha venido trabajando en alternativas, pensadas desde diferentes frentes, para incluir a las comunidades indígenas en el contexto educativo y garantizar que este sea pertinente y sin poner en riesgo su cultura y cosmovisión. Es el caso entonces de experiencias académicas, políticas y propuestas nacidas en los mismos resguardos, las cuales se detallan a continuación:

### 5.1 Desde la academia

No puede hablarse de etnoeducación y calidad si se deja de lado el punto de vista pedagógico, representando, de manera significativa, en los docentes (etnoeducadores) quienes son los responsables de impartir una formación pertinente, que responda a la cosmovisión de las comunidades.

Parafraseando a Zambrano, son los recursos pedagógicos, el nivel de investigación y evaluación crítica utilizados en los procesos de enseñanza, los que garantizan el éxito de estos proyectos, pues su perspectiva endógena (desde el contexto propio de las comunidades) fortalece la cultura, el aprendizaje y la proyección misma de la población (Zambrano Acosta, 2021)

Como expresa el mismo Zambrano: “La construcción colectiva de propuestas curriculares ancladas al territorio y a los procesos comunitarios se deben articular con las políticas educativas locales y nacionales” (Zambrano Acosta, 2021) donde las instituciones cumplen un rol fundamental, siendo responsables, no solo de adaptarse, sino también de proponer e innovar con estrategias formativas transformadoras y de gran alcance. Por tanto, preparar profesionales con la capacidad de entender las realidades étnicas ha sido la apuesta de algunos establecimientos educativos, es el caso de la Universidad Tecnológica de Pereira que cuenta con una Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, resaltando una experiencia educativa en el municipio de Mistrató, Risaralda, con un grupo de veintidós estudiantes/maestros indígenas:

Para dar inicio a la Licenciatura se reconoció la realidad económica, política, social, ecológica y cultural de la comunidad Emberá, para lo que se plantearon distintas propuestas metodológicas orientadas alrededor de reconocer la oralidad de este pueblo, su cultura, cosmovisión y capacidad en materia de comunicación. Con el fin de concertar la educación que ellos requerían en su contexto, fue necesario el encuentro con las autoridades, los jefes de núcleo, rectores y comunidad en general del Resguardo Unificado de Purembará (Izquierdo, 2018).

Esta misma experiencia hace referencia a que solo cuando los estudiantes tuvieron el acercamiento a esta licenciatura pudieron aplicar a los conocimientos ancestrales, es decir, se sintieron realmente representados.

Otro proceso etnoeducativo nace en Medellín en el año 2005 cuando la Organización Indígena de Antioquia, la Universidad de Antioquia (a través de la Facultad de Educación con el Grupo de Investigación Diverser y el Programa de Educación Indígena) y comunidades indígenas de Antioquia le apuestan a una educación que se articula con la política en un objetivo común *la defensa de la Madre Tierra*. Con ello nace la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra como un proceso para formar-nos maestros y maestras líderes de los pueblos y a la vez, líderes maestros y maestras con pedagogía y *corazón bueno* (Universidad de Antioquia, 2021).

La filosofía pedagógica que enruta esta licenciatura se basa en: “(...) Reconocer la historia de su ser, de su familia y de sus comunidades para acompañar los sueños pedagógicos y políticos de su pueblo en la sanación y protección de la tierra” (Universidad de Antioquia, 2020, en línea) de este modo –y según el plan de estudios y objeto el programa– se alcanzan los ciclos de profundización que tienen como lineamiento principal abordar la *interculturalidad* desde la integralidad, es decir, como un todo dentro de las culturas.

Dentro de todo este proceso etnoeducativo, sin duda, una de las experiencias más significativas ha sido la Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAI, una institución que inicia su proceso de educación diferenciada en el año 2002. Esta entidad, de origen caucano, basa su filosofía de enseñanza en la siguiente premisa: “Esta educación no debe ser impuesta, ni los planteamientos curriculares descontextualizados, porque se perderían valores culturales como la lengua y el pensamiento” (Tattay, 2013, pág. 7).

Según Graciela Tattay, la UAIIN busca que su enseñanza potencie todos los aspectos sociales que convergen en el modo de vivir de los pueblos indígenas, apuntando al buen vivir como base para el desarrollo de sus planes de vida (Tattay, 2013, pág. 6).

## 5.2 Propuesta indígena en Medellín

Las mismas etnias proponen una hoja de ruta para resolver sus necesidades, de este modo se construyen los planes de vida indígena. Un ejemplo claro es el *Plan De Vida Cabildo Indígena Chibcariwak: “Una minga para la pervivencia de los Pueblos Indígenas en la Ciudad con la voz de la Madre Tierra” 2012-2023*, dicho documento plantea que: “El plan de vida se enmarca en un

proyecto étnico y político de futuro, cimentado en el derecho consuetudinario, la Constitución Política y demás normas colombianas y el Derecho Internacional” (Cabildo indígena Chibcariwak, 2012) Según el cabildo, es necesario ordenarse de tal manera que converjan sus tradiciones culturales con las dinámicas urbanas de la ciudad. Así mismo, reflexionan en torno a la importancia de integrar las políticas étnicas con las gubernamentales, así:

Estamos trabajando con las autoridades y comunidades propias para prepararnos mejor y obtener un apropiado bienestar, que integra un pensamiento propio con la forma de administrar nuestra territorialidad urbana, que propone la defensa de los derechos indígenas, así como la definición y construcción de espacios políticos para la concreción acuerdos con los entes gubernamentales, para seguir perviviendo como Pueblos y Culturas Indígenas, y así evitar que nos sorprenda la invisibilidad que el desbordado crecimiento urbano de la ciudad, el aislamiento, la desolación y el individualismo a veces quisiera absorber. Hemos llegado a concluir que debemos tener una claridad política del quehacer de nuestra Organización (Cabildo indígena Chibcariwak, 2012).

De este modo su propuesta se basa en un proyecto étnico enmarcado en políticas futuras, que invitan a la convergencia de modelos: indígenas y occidentales.

Por su parte, el plan integral del cabildo indígena Inga pone como principio educativo que es menester contar con educadores que hablen su lengua, además de apuntarle al desarrollo de proyectos de aprendizaje de su lengua nativa y, de este modo proceder a la etnoeducación (Muyuy, 2014).

Otro de los cabildos que residen en la ciudad de Medellín es Quillasingas, quienes hacen un importante planteamiento respecto de la educación indígena en su plan de vida, manifiestan que es una necesidad poder conservar su ancestralidad, aun padeciendo las consecuencias que trae el re-arraigo, para mantener su unidad como cabildo. Del mismo modo, se refieren a la dinámica educativa formal de la ciudad, en la cual no se sienten incluidos, en parte por no haber un representativo número de niños y niñas Quillasingas en situación de escolaridad (Cabildo indígena Quillasingas-Pastos, 2014).

Es evidente el común denominador manifiesto en estas experiencias: la necesidad de ser reconocidos, incluidos y el temor a desaparecer por su invisibilidad en la sociedad, en parte, por las carentes garantías políticas y gubernamentales:

Cada uno de estos grupos van en la reclamación de derechos, la aparición y participación en diversas organizaciones nacionales e internacionales que los

reconozcan como personas culturalmente políticas y con ideas de opinión que fortalezcan el desarrollo de sus grupos en los diferentes procesos que se llevan a cabo en las organizaciones gubernamentales (Ciro, 2021, págs. 66-67)

Por ello, poner sobre la mesa los planes de vida indígena abren la perspectiva sobre las necesidades reales de dicha población y sus propuestas al respecto. También se convierten en la hoja de ruta para construir políticas públicas desde una perspectiva endógena, donde las comunidades son las protagonistas.

### 5.3 Desde lo público: Alcaldía de Medellín

Recientemente, el equipo de etnias de la Alcaldía de Medellín y los cabildos indígenas de la ciudad iniciaron la construcción de la línea base indígena, cuyo propósito es presentar un diagnóstico comparable entre la situación étnica en la ciudad y el planteamiento de la política pública indígena:

La Línea de base del estado de los derechos étnicos de la población indígena en la ciudad de Medellín tiene como propósito evaluar y monitorear la política pública indígena, y su objetivo es obtener información de la población indígena en la ciudad de Medellín, contemplando dimensiones institucionales, poblacionales, culturales, territoriales y de derechos humanos, en el marco de un enfoque étnico diferencial, desde un abordaje de métodos de investigación mixtos (cualitativos y cuantitativos), con el fin de obtener datos comparables, así como de construir variables e indicadores étnicos, para dar cuenta del estado de los derechos de la población indígena en la ciudad de Medellín (Alcaldía de Medellín, 2019 ).

Esta Línea Base Indígena constituye un insumo invaluable para reconocer en qué posición se encuentran las poblaciones étnicas habitantes de la ciudad de Medellín, otorgando una lectura 360 para la elaboración de una política pública de etnoeducación pertinente, basada en las necesidades y proyecciones de dichas comunidades.

Según un informe de la Alcaldía de la ciudad presentado al Concejo de Medellín, algunas de las estrategias que van orientadas a dar respuesta son:

Desde la Secretaría de Educación, es el acompañamiento que se realiza a las instituciones educativas desde el Equipo de Educación Inclusiva, dónde a través de sus profesionales se les da asistencia y asesoría técnica partiendo del Acuerdo 085 de 2018 (Estrategia etnoeducación), para la implementación de este. De igual manera, se generan

espacios de formación a través del Centro de Innovación del Maestro MOVA, donde se logran articulaciones con instancias relacionadas en la garantía de derechos de poblaciones étnicas y se acompaña situaciones específicas que demanden” (Alcaldía de Medellín, 2021).

Otras de las estrategias que vale la pena resaltar y que la Secretaría de Educación viene adelantando en pro de darle un verdadero cumplimiento a la implementación de estrategias etnoeducativas y, tal como lo menciona el informe presentado al Concejo de Medellín, son:

Se retoma la Ruta Etnoeducativa 2020, la cual fue construida con la comunidad educativa como insumo para generar las acciones del presente año. Sin embargo, teniendo en cuenta el contexto de la pandemia se generaron cambios en el cronograma y en su desarrollo. La Ruta tiene entre sus actividades la realización del Congreso de Etnoeducación, que se llevará a cabo el 25 y 26 de noviembre del presente año; para esta ocasión el evento girará en torno a la eliminación de prácticas racistas en los entornos escolares y sobre acciones eficaces que desde las diferentes instituciones educativas se vienen desarrollando para hacer de la escuela un territorio que vive la diversidad. (Alcaldía de Medellín, 2021).

Más adelante, en el marco normativo se amplía con mayor profundidad otras de las estrategias que desde la Secretaría de Educación de Medellín se vienen adelantando para dar cumplimiento al plan de desarrollo del actual gobierno, tales como capacitación a docentes, elaboración de cartillas y material didáctico, entre otros.

## 6 Marco normativo de etnoeducación en Colombia

Colombia es un país pluriétnico, que reconoce la diversidad cultural y la necesidad de preservarla. En asuntos etnoeducativos, el primer acercamiento data de la década de 1970 con el Decreto 088 de 1976 que reconoció la etnoeducación para las comunidades indígenas:

Los programas regulares para la educación de las comunidades indígenas tendrán en cuenta su realidad antropología y fomentarán la conservación y la divulgación de sus culturas autóctonas. El Estado asegurará la participación de las comunidades indígenas en los beneficios del desarrollo económico y social del país (Decreto 088, 1976).

Años más tarde se conoce, desde la voz de las comunidades étnicas su concepción de educación:

Entendemos la educación como un proceso de vida que involucra no solamente unos conocimientos y habilidades, sino que tiene que ver con la esencia misma del ser en

sus sentimientos, en el sentido y significado de la vida, en la capacidad de articularse como individuo a un colectivo, de sentirse participante de un proceso integral y proyectarse hacia condiciones de vida más dignas (Alcaldía de Medellín, 2019).

Esto ratifica la importancia de que se convierta en un escenario de identidad, que contribuya a la proyección, promoción y preservación de las tradiciones ancestrales que lleven a la conservación de su cosmovisión.

El Estado, acuñado a este concepto, establece en la Ley General de Educación de 1994, que:

"Etnoeducación" es la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que posee una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones" (Art. 55, 1994).

Un año más tarde (1995) se expide el decreto 804 por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, es decir, este documento contiene la ruta de acción para dar cumplimiento a la ley 115 de 1994. En él se enumeran 24 artículos expresos en cuatro capítulos: I. aspectos generales, II. etnoeducadores, III. orientaciones curriculares especiales y IV. administración y gestión institucionales.

Con el objetivo de democratizar esta normativa, a lo largo y ancho del territorio colombiano se fueron desarrollando iniciativas etnoeducativas. Según data una investigación realizada en la Universidad Eafit, en los años 2001 y 2002 la Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC y el MEN iniciaron la construcción de una política educativa que se centraba en 3 componentes: planes de vida, formación docente y materiales educativos. A raíz de este proceso y de la necesidad de socializarlo en todo el país, surge el Decreto 2406 de junio de 2007, en el que se propone mantener una mesa nacional como un espacio para el encuentro, la reflexión y el debate de dichas políticas (Cuesta y otros, 2017).

En este marco de una educación diferencial surge el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como mecanismo de concreción de la educación propia, toda vez que las condiciones del desarrollo educativo en las comunidades han logrado la consolidación a nivel local, zonal y regional, de tal manera que se visiona la necesidad de consolidar el sistema educativo que subyace al interior de los territorios indígenas en el plano nacional. (Cuesta y otros, 2017).

En este sentido, cabe destacar que -si bien se registra que faltan acciones concretas para el pleno cumplimiento de los factores: planes de vida, formación docente y materiales educativos. “(...) en el departamento del Chocó, el pueblo Embera Dobida, administra la educación en la totalidad de los establecimientos educativos indígenas, en cumplimiento del Decreto 2500 de 2010”<sup>1</sup> (Cuesta y otros, 2017).

El caso de Bogotá es un ejemplo y referente para otras regiones del país, específicamente para aquellas que cuentan con asentamientos propios de grupos indígenas, pues, son ellos mismos quienes solicitan espacios y estrategias de acuerdo a sus necesidades, haciendo referencia al etnodesarrollo, cuya respuesta se ha visto reflejada, según la Universidad Piloto de Colombia, en una política distrital de etnoeducación en el Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena. Este lineamiento de 2011 se construye con el objetivo de: “(...) establecer parámetros para construir la escuela indígena basada en los elementos sociales, políticos y culturales de las etnias indígenas” (Sosa, 2014).

Pasando al departamento de Antioquia, en el año 2004 se expide la ordenanza número 32, por la cual se adopta la política pública para reconocer y garantizar el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas existentes en el departamento, cuyo contenido temático abarca también la etnoeducación como un servicio básico. Allí plantean una propuesta integral, basada en las necesidades manifiestas por los grupos indígenas: primero, garantizar una mayor cobertura para el acceso a la educación básica primaria y secundaria, segundo, dotación de infraestructura y demás recursos escolares, tercero, pensar y adoptar un programa de educación intercultural bilingüe y capacitación de maestros indígenas, y, finalmente, generar estrategias de acceso a la educación superior (Ordenanza n 32, 2004) esto pensado desde condiciones específicas que favorezcan el fortalecimiento de los procesos organizativos y comunitarios.

Cabe destacar que esta política pública tuvo vigencia hasta el año 2018, bajo la cual, los diferentes periodos de gobierno idearon estrategias para su aplicación e inclusión en los respectivos planes de gobierno, incluso en el año 2019 la Contraloría General de Antioquia realizó una evaluación de resultados frente a la gestión de la administración *Antioquia Piensa en Grande* que, según el informe, alcanzó un porcentaje de cumplimiento del 100%. Sin embargo, como crítica de esta misma evaluación, se manifiesta que: “Con la información obtenida no es posible identificar el impacto logrado en las comunidades indígenas, para mejorar el indicador sobre las necesidades básicas insatisfechas (NBI)” (Contraloría General de Antioquia, 2019).

---

<sup>1</sup> Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP” (Decreto 2500 de 2010).

Pese a esto, el departamento continúa avanzando, específicamente en el municipio de Medellín, dado el Decreto de Modernización 1364 de 2012 se crea la Dirección de Etnias:

Esta, es una Dirección Operativa y estratégica que hace parte de la Subsecretaría de Grupos Poblacionales de la Secretaría de Inclusión Social y Familia y, tiene la responsabilidad de atender lo referente a los Grupos Étnicos Afrodescendientes e Indígenas básicamente. Su desarrollo funcional apunta a contribuir al desarrollo de la Formulación, Articulación, Coordinación e Implementación de estrategias y políticas sociales, tendientes a la promoción, protección, Restitución y Garantía de Derechos de los Grupos Poblacionales, para el mejoramiento de su calidad de vida (Secretaría de Inclusion Social y Familia, 2021).

Así, se garantizaría la disposición de un espacio y un grupo especializado para la atención de problemáticas propias de las comunidades étnicas, que a su vez se conviertan en medidores para la proposición de soluciones profundas e integrales.

Años más tarde, se establece el Acuerdo 085 de 2018, por medio del cual se institucionaliza el programa de etnoeducación en Medellín cuyo objeto propone:

Institucionalizar el programa de etnoeducación como medio pedagógico y de gestión del conocimiento, en los procesos de educación formal y educación para el trabajo y desarrollo humano, para la construcción de relaciones interculturales basadas en el intercambio mutuo de saberes, lógicas, tradiciones y valores para el reconocimiento de la diversidad social y cultural del municipio de Medellín (Secretaría de Educación de Medellín, 2018).

Este acuerdo contempla 10 principios: integralidad, multilingüismo, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad, solidaridad, cosmovisión y enfoque diferencial, bajo los cuales debe regirse la implementación del mismo, por medio de estrategias bien establecidas dentro del acuerdo, que conlleven a la consecución de resultados óptimos para los grupos étnicos (Secretaría de Educación de Medellín, 2018).

La Secretaría de educación como dependencia responsable de su cumplimiento del Acuerdo 085 de 2018 ha venido generando estrategias tendientes a la institucionalización de la etnoeducación, como: asesoría y asistencia técnico-pedagógica a los núcleos educativos, con los cuales ha establecido las rutas para la construcción de las escuelas etnoeducadoras, el trabajo con maestros en la red de etnoeducación y la atención a estudiantes indígenas en 4 aulas etnoeducativas con lengua nativa. Dichos avances, según la Personería de Medellín: “deben

ampliar su cobertura en todas las instituciones educativas, con el enfoque diferencial y promoviendo el reconocimiento y la autodeterminación de los niños, niñas y adolescentes” (Personería de Medellín, 2019).

Por otro lado, según un informe solicitado por el Concejo de Medellín a la Secretaría de Educación, donde se pide información acerca de los avances en temas de educación diferencial emprendidas en la ciudad, para el año 2020 ya 182 establecimientos educativos contaban con acciones etnoeducativas, cuya ruta metodológica, definida *Educación étnica en contexto de ciudad: vivir bien o vivir sabroso*, está basada en la metodología ancestral *Sumak Kawsay* (Vivir Bien) que es una apuesta pedagógica, pensada en la otredad, es decir, en el ser dejar ser y, hacer bien. Esta propuesta fue realizada por las mismas organizaciones étnicas (Secretaría de Educación de Medellín, 2020).

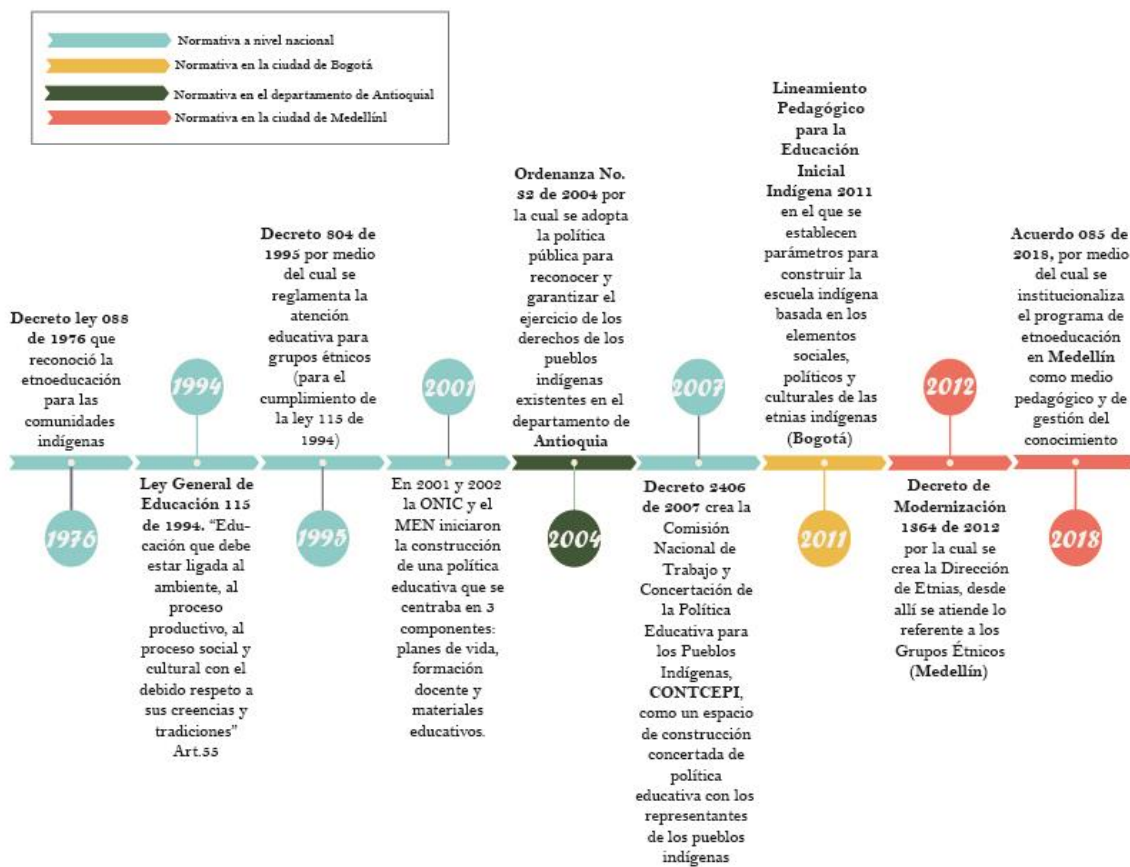
Este recorrido normativo deja en evidencia el trabajo que durante años ha venido adelantando el país en asuntos de educación diferencial (figura 1), incluso mencionado como un referente de una política etnoeducativa integral (presentada en el marco teórico). Al leerse con profundidad otros documentos que analizan dichas proposiciones, se puede identificar notorias falencias en su implementación, incluso, al punto de que la población indígena aún se siente excluida por el sistema educativo imperante. Dicha situación ratifica, entonces, la necesidad de diagnosticar y establecer las necesidades de la población indígena en edad escolar para implementar una política pública de etnoeducación, tal y como se sugiere en el proyecto de investigación *Etnoeducación y educación Indígena propia en Colombia: un análisis de los resultados de calidad y eficiencia educativa*:

Es necesario repensar el modelo etnoeducativo en el país para lo que es clave el acompañamiento y monitoreo de las prácticas pedagógicas y curriculares de las instituciones que desarrollan estos proyectos. Así como, ahondar en investigaciones que aporten evidencia acerca de la implementación en las aulas y los etnoeducadores a través de las que sea posible establecer comparaciones de los resultados educativos con instituciones que efectivamente han logrado desarrollar estos proyectos etnoeducativos o de educación indígena propia (Muñoz Pabón, 2021)

En otras palabras, el marco normativo en el país debería articularse más directamente con las proposiciones que hacen las mismas etnias, ya expresadas en los ítems anteriores, las cuales entregan un trabajo diagnóstico, investigativo y holístico, a partir del cual se hace necesario el análisis y relación entre los planteamientos indígenas y las políticas etnoeducativas existentes,

para estructurar una ruta coherente, tanto con las necesidades de las comunidades como con las capacidades estatales.

**FIGURA 1. LÍNEA DE TIEMPO MARCO NORMATIVO DE ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA**



Nota. Línea de tiempo. Elaboración propia con información del marco normativo

## 7 Metodología

La investigación se desarrolló con un diseño metodológico mixto, el cual contó con el desarrollo de un componente cuantitativo y otro cualitativo. Los métodos mixtos son multimétodos, se complementan, como lo menciona Sampieri (2014). Algunas de las bondades de los métodos mixtos es que tienen una perspectiva más amplia y profunda del problema, una mayor teorización, cuenta con datos más ricos y variados, mayor solidez, rigor, una mejor exploración y explotación de los datos (Sampieri, 2014).

El objetivo de este estudio secuencial o diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) fue conseguir una mejor explicación al problema de estudio por medio de la complementación de ambos métodos de manera secuencial, utilizando primero, la aplicación del método cuantitativo, el cual generó información importante para el posterior desarrollo del método cualitativo y finalmente regresar nuevamente al método cuantitativo. Ambos métodos, tanto el cuantitativo como el cualitativo y en cada etapa, tienen el mismo peso: CUAN → CUAL → CUAN.

**TABLA 1**

DISEÑO METODOLÓGICO EXPLICATIVO SECUENCIAL (DEXPLIS)

Primera etapa	Segunda etapa	Tercera etapa
<b>Cuantitativo</b>	<b>Cualitativo</b>	<b>Cuantitativo</b>
Consistió en el análisis de la primera base de datos “Matrícula etnias”	Consistió en la aplicación de tres modelos de entrevistas aplicadas a diferentes actores claves de la política pública etnoeducativa.	Consistió en el análisis de la segunda base de datos “Instituciones top 10” con presencia de estudiantes indígenas.

*Nota.* La tabla 1 muestra la secuencia utilizada en la metodología. Elaboración propia

El objeto de estudio fue la etnoeducación y la unidad de análisis los estudiantes indígenas de primaria y secundaria en edad escolar de la ciudad de Medellín. Las bases de datos son producidas por La Secretaría de Educación de Medellín, y son obtenidas mediante el apoyo del Observatorio para la Calidad Educativa de la ciudad de Medellín (OCEM). Estas bases presentan datos de educación para adultos, sin embargo, para esta investigación no se tendrán en cuenta. Los análisis se realizaron en el Software estadístico y Microsoft Excel.

### 7.1 Estrategia metodológica

#### 7.1.1 Primera etapa

La primera etapa de la investigación se llevó a cabo por medio del método cuantitativo y consistió en el análisis de la primera base de datos “Matrícula etnias” aportada por la Secretaría

de educación de Medellín la cual contiene la información de los estudiantes perteneciente a alguna etnia desde el año 2016 hasta el año 2021. Esta primera base de datos cuenta con el registro de matrícula de 39.395 estudiantes en edad escolar y estudiantes adultos, que se encontraban entre las edades de 2 y 79 años, entre los años 2016 y 2021.

La base de datos muestra la matrícula para las siguientes etnias: afrodescendientes, indígenas, negritudes, palenquero, raizal y rom, muestra también datos como el año, la institución educativa en la cual está matriculado el estudiante, la comuna y el estrato, la edad y el grado del estudiante, si el estudiante es repitente, entre otros datos que no fueron necesarios analizar para esta investigación.

Con los datos mencionados se realizó la primera identificación y caracterización de los estudiantes indígenas y su representación relativa respecto a las demás etnias habitantes dentro de la ciudad, esto con el fin de mostrar la importancia relativa de los estudiantes indígenas dentro de lo pluriétnico. El total de estudiantes indígenas registrados en esta primera base de datos fue 3.676.

Con la variable “institución educativa” se realizó un análisis que fue relevante para las etapas que continuaron dentro del desarrollo de la investigación el cual consistió en obtener el “top 10” de las instituciones educativas con mayor presencia de estudiantes indígenas durante los años analizados. Con la identificación de estas 10 instituciones educativas se procede a la segunda etapa de la investigación.

Con el desarrollo de esta primera etapa de la investigación se empieza a dar respuesta al primer objetivo de la investigación que consiste en cuantificar la población étnica en edad escolar primaria y secundaria en la ciudad de Medellín.

## TABLA 2

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS BASE DE DATOS MATRÍCULAS ETNIAS EN MEDELLÍN (PRIMERA BASE DE DATOS): 2016-2021

Variable	Tipo variable	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Moda	Varianza	Desviación
Afrodescendientes por Institución	Cualitativa/Nominal	1	193	13	5	1	597,0	24,4
Indígenas por Institución	Cualitativa/Nominal	1	66	3	2	1	19,3	4,4
Negritudes por Institución	Cualitativa/Nominal	1	86	8	4	1	129,5	11,4
Palenqueros por Institución	Cualitativa/Nominal	1	1	1	1	1	0,0	0,0
Raizales por Institución	Cualitativa/Nominal	1	1	1	1	1	0,0	0,0
Rom por Institución	Cualitativa/Nominal	1	1	1	1	1	0,0	0,0
Edad	Cuantitativa/Discreta	4	24	12	13	14	10,0	3,17
Estrato	Cualitativa/ Ordinal	1	6	1,4	1	1	0,45	0,20
Grado	Cualitativa/Ordinal	0	11	6,6	7	7	8,14	2,85

Género (F=1, M=0)	Dicotómica/Nominal	0	1	0,52	1	1	0,25	0,12
Repitente=1	Dicotómica/Nominal	0	1	0,086	0	0	0,078	0,038

*Nota.* Elaboración propia con la base de datos “Matrícula etnias del año 2016-2021.

### 7.1.2 Segunda etapa

La segunda etapa de la investigación se desarrolló por medio del método cualitativo y este consistió en la aplicación de tres modelos de entrevistas diferentes las cuales fueron aplicadas a diferentes actores claves de la política pública etnoeducativa de la ciudad de Medellín entre ellos están profesores indígenas y no indígenas, padres de familia indígenas, estudiantes de la licenciatura de la madre tierra de la Universidad de Antioquia y a la líder del proceso de etnoeducación de la Secretaría de educación de Medellín. Las personas entrevistadas fueron seleccionadas por su pertenencia a alguna etnia indígena de la ciudad o por su cercanía a estas, son los actores de la política pública interesados en su implementación los cuales son fundamentales para conocer de primera mano dichas necesidades y la manera en que ellos esperan pueda ser solucionada su problemática.

### TABLA 3

ACTORES CLAVES PARTICIPANTES DE LAS ENTREVISTAS DESARROLLADAS

Actor	Caracterización del actor	Modelo de entrevista aplicado	Lugar de la entrevista	Tipo (presencial y/o telemática)	Fecha de realización de la entrevista	Duración	Medio Transcripción total Transcripción parcial Grabación
Tascón, A. Profesora indígena	Mujer de la etnia Embera Chamí, docente del colegio Héctor Abad Gómez	Entrevista semiestructurada	Medellín, colegio Héctor Abad Gómez	Presencial	08 de marzo de 2022	22:12 min	Transcripción total
Vélez, B. Profesora indígena	Mujer de la etnia Chamí, docente del colegio Héctor Abad Gómez	Entrevista semiestructurada	Medellín, colegio Héctor Abad Gómez	Presencial	08 de marzo de 2022	20:05 min	Transcripción total
Osorio, I. Profesora no indígena	Mujer blanca licenciada en educación especial, docente del colegio Héctor Abad Gómez	Entrevista semiestructurada	Medellín, colegio Héctor Abad Gómez	Presencial	22 de marzo de 2022	34:52 min	Transcripción total
Tacón, G. Profesor indígena	Hombre de la etnia Embera Chamí, docente del colegio Héctor Abad Gómez	Entrevista semiestructurada	Medellín, colegio Héctor Abad Gómez	Presencial	08 de marzo de 2022	19:12 min	Transcripción total

Arsegrama, G. Padre de familia indígena	Hombre de la etnia Puria del Carmen de Atrato, Choco. Tienes sus hijos estudiando en el colegio Héctor Abad Gómez de Medellín.	Entrevista semiestructurada	Medellín, colegio Héctor Abad Gómez	Presencia	22 de marzo de 2022	8:05 min	Transcripción total
Puchaina, M. Estudiante Universidad de Antioquia	Mujer indígena estudiante de la licenciatura de la madre tierra de la Universidad de Antioquia. Etnia: territorio indígena de San Lorenzo de Rio Sucio.	Entrevista semiestructurada	Universidad de Antioquia	Presencia	08 de marzo 2022	12:16 min	Transcripción total
Malo, J. Estudiante Universidad de Antioquia	Hombre indígena estudiante de la licenciatura de la madre tierra de la Universidad de Antioquia. Etnia: Wiwa.	Entrevista semiestructurada	San Juan del Cesar – El Santuario	Virtual	15 de marzo 2022	28:52 min	Transcripción total
Mena, L. Líder Secretaría de educación de Medellín.	Mujer afrodescendiente encargada del proceso de Etnoeducación de la Secretaría de Educación de Medellín.	Entrevista semiestructurada	Secretaría de Educación de Medellín.	Presencia	22 de marzo de 2022	13:23 min	Transcripción total

*Nota.*

Elaboración propia con las transcripciones de las entrevistas realizadas a los actores claves de la política pública de etnoeducación.

Siguiendo las orientaciones de Ignacio Moral, et-al (2016) se diseñó y aplicó el instrumento cualitativo con las preguntas que se muestran a continuación y que tratan de contestar a la evaluación de necesidades de los niños indígenas en el sistema educativo de la ciudad de Medellín. De las nueve preguntas que propone el autor dos fueron abordadas desde el enfoque cuantitativo, las demás se ajustan al diseño de la entrevista.

#### 7.1.2.1 Modelos de entrevistas

##### **Preguntas a líderes indígenas o actores de la comunidad:**

1. ¿Cuál es la naturaleza y magnitud de los problemas educativos de los niños y jóvenes indígenas de su comunidad?
2. ¿Qué causas generan el o los problemas antes mencionados o hacen que persistan en el tiempo?
3. ¿Qué necesidades educativas concretas tienen los niños y jóvenes indígenas de su comunidad?
4. ¿Qué servicios puede ofrecer la secretaría de educación y las escuelas para resolver estas necesidades educativas de los niños y jóvenes indígenas de su comunidad?
5. ¿Qué recursos considera que se necesitan para poder proporcionar estos servicios educativos que necesitan los niños y jóvenes indígenas de su comunidad?
6. ¿Cuáles son las previsiones de futuro respecto a la naturaleza y magnitud de los problemas educativos antes expuestos?
7. ¿Qué otros problemas educativos tienen los niños y jóvenes indígenas de su comunidad?

##### **Preguntas a profesores de la institución educativa Héctor Abad Gómez de la ciudad de Medellín**

1. ¿Cuál es la naturaleza y magnitud de los problemas educativos de los niños y jóvenes indígenas que atiende esta institución educativa?
2. ¿Qué causas lo generan o hacen que persista en el tiempo?
3. ¿Qué necesidades educativas concretas tienen los niños y jóvenes indígenas de esta institución educativa?

4. ¿Qué servicios puede ofrecer la Secretaría de Educación de Medellín o el Ministerio de Educación para resolver estas necesidades educativas de los niños y jóvenes indígenas de la institución educativa?
5. ¿Qué recursos considera que se necesitan para poder proporcionar estos servicios educativos que necesitan los niños y jóvenes de esta institución educativa?
6. ¿Cuáles son las previsiones de futuro respecto a la naturaleza y magnitud de los problemas educativos expuestos?
7. ¿Qué otros problemas tienen los niños y jóvenes indígenas de esta institución educativa?

### **Preguntas a líder en etnoeducación de la Secretaría de educación de la ciudad**

1. ¿Cuál es la naturaleza y magnitud de los desafíos educativos que tienen desde la secretaría de educación para atender las necesidades de los niños y jóvenes indígenas de la ciudad?
2. ¿Qué causas generan estas necesidades educativas o hacen que persista en el tiempo?
3. ¿Qué necesidades educativas concretas considera que tienen los niños y jóvenes indígenas de la ciudad?
4. ¿Qué servicios adicionales a los que actualmente ofrecen como secretaria de educación pueden ofrecer para resolver estas necesidades educativas?
5. ¿Qué servicios puede ofrecer el Ministerio de Educación u otros Ministerios para resolver estas necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes indígenas de ambos sexos a nivel local?
6. ¿Qué recursos considera que se necesitan para poder proporcionar estos servicios educativos?
7. ¿Cuáles son las previsiones de futuro respecto a la naturaleza y magnitud de las necesidades educativas mencionadas?
8. ¿Qué otros retos tienen como secretaría de educación para atender a los niños y jóvenes indígenas de la ciudad?

Con los resultados obtenidos en las entrevistas se elaboró un mapa de conceptos que agrupa las categorías de análisis de necesidades y problemáticas encontradas entre los diferentes actores de la política pública y que son de vital importancia para entender el valor que tiene la etnoeducación dentro del proceso educativo de los estudiantes indígenas.

Con el desarrollo de esta segunda etapa de la investigación se da respuesta al segundo objetivo de la investigación que consiste en caracterizar las necesidades que tienen los niños, niñas y jóvenes indígenas en el sistema educativo de la ciudad de Medellín.

### 7.1.3 Tercera etapa

La tercera etapa de la investigación se llevó a cabo por medio del método cuantitativo y consistió en el análisis de la segunda base de datos “Instituciones top 10” con mayor presencia de estudiantes indígenas, la cual, fue aportada por la Secretaría de educación de Medellín y contiene la información de los estudiantes pertenecientes a estas 10 instituciones desde el año 2016 hasta el año 2021, es decir, tanto indígenas como no indígenas. Esta segunda base de datos cuenta con el registro de matrícula de 151.795 estudiantes en edad escolar y estudiantes adultos que se encontraban entre las edades de 2 hasta 75 años, entre los años 2016 a 2021 en Medellín.

**TABLA 4**

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS BASE DE DATOS COLEGIOS TOP 10 ESTUDIANTES INDÍGENAS EN MEDELLÍN  
(SEGUNDA BASE DE DATOS): 2016-2021

Variable	Tipo variable	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Moda	Varianza	Desviación
Indígenas por Institución	Cualitativa/Nominal	5	303	104,8	96	98	5944,4	77,1
Blancos y Mestizos por Institución	Cualitativa/Nominal	7514	25026	13485	12379,5	NA	276892890	5262,1
Otras Étnias por Institución	Cualitativa/Nominal	21	687	262,8	212	NA	40821,8	202,0
Edad	Cuantitativa/Discreta	3	28	11,53	12	14	13,1	3,62
Estrato	Cualitativa/ Ordinal	1	6	1,7	2	1	0,57	0,76
Grado	Cualitativa/Ordinal	0	11	5,93	6	6	10,78	3,28
Género (F=1, M=0)	Dicotómica/Nominal	0	1	0,46	0	0	0,25	0,50
Repitente=1	Dicotómica/Nominal	0	1	0,073	0	0	0,068	0,261

*Nota.* Elaboración propia con la base de datos “Instituciones top 10” del año 2016-2021. La base de datos muestra la matrícula para los siguientes grupos poblacionales: blancos y mestizos, indígenas, afrodescendientes, negritudes, palenquero, raizal y rom. La variable “repitente” toma el valor de 1 cuando el estudiante sí es repitente, toma el valor de 0 cuando no lo es.

La base de datos muestra la matrícula para los siguientes grupos poblacionales: blancos y mestizos, indígenas, afrodescendientes, negritudes, palenquero, raizal y rom, muestra datos como el año, la institución educativa en la cual está matriculado el estudiante, la comuna y el estrato, la edad y el grado del estudiante, si el estudiante es repitente o no.

El primer trabajo que se realizó con la base de datos fue crear una nueva variable llamada “etnia” segmentando la base de datos en tres grupos de la siguiente manera: grupo 1: blancos y mestizos, grupo 2: indígenas y grupo 3: otras minorías. En este último grupo se encuentran los afrodescendientes, negritudes, palenquero, raizal y rom, los cuales también sufren desigualdades, si bien este último grupo no es mi objeto de estudio para fines estadísticos no los puedo unir con los blancos y mestizos que están en una mejor situación por lo anterior fueron agrupados para el análisis en un grupo independiente.

Con el desarrollo de esta primera parte de la tercera etapa de la investigación se termina de dar respuesta al primer objetivo de la investigación que consiste en cuantificar la población étnica en edad escolar primaria y secundaria en la ciudad de Medellín.

Para realizar dicha cuantificación de la población objeto de estudio se empieza con el análisis de la tabla que contiene las diez instituciones educativas con el número y porcentaje de estudiantes matriculados desde el año 2016 al año 2021 para el grupo de blancos y mestizos, indígenas y otras minorías respectivamente, luego se analiza la tabla de estrato y comuna.

De esta manera podemos identificar en qué colegio, estrato y comuna se encuentran la mayoría de los estudiantes para cada grupo y de qué manera se presentan cambios en el número de estudiantes indígenas de una institución o comuna a otra en el transcurso de los cinco años analizados, además, de analizar el estrato socioeconómico de estos estudiantes.

Para alcanzar el tercer objetivo propuesto que es calcular el rezago educativo y la repitencia en los niños indígenas y no indígenas en las instituciones educativas con mayor presencia de niños indígenas en la ciudad de Medellín se procedió con la creación de nuevas variables: “grado muestra”, “edad grado” y “rezago escolar” lo cual facilitó el análisis de datos y el cálculo de rezago escolar.

Como se mencionó arriba mi unidad de análisis son los estudiantes indígenas de primaria y secundaria en edad escolar de la ciudad de Medellín, por lo anterior se crea una segunda nueva variable llamada “Grado muestra” la cual tiene dos valores. Valor 1: preescolar, primaria, secundaria, valor 2: otros valores. En este último grupo se encuentran metodologías de educación para adultos como lo son normal superior y ciclo adultos del 1 al 6 (estos último no se tendrán en cuenta para el análisis). Con la creación de la nueva variable se realiza la selección de casos para el primer valor, así, la muestra se reduce a 137.388 estudiantes que pertenecen a preescolar, primaria y secundaria con edades de 2 a 28 años entre los años 2016 y 2021.

Luego, con el objetivo de hallar el rezago escolar se crea una tercera nueva variable llamada “edad grado” la cual ubica a cada estudiante en el grado que debería estar realizando según su edad. En otras palabras, se realiza una recodificación de la edad de la siguiente manera: los estudiantes menores a 5 años se les asigna un valor de 0, luego, un estudiante de 6 años debería estar en primer año de primaria, entonces toma el valor de 1, un estudiante de 7 años debería estar en segundo entonces toma el valor de 2 y así sucesivamente hasta llegar al estudiante con

la edad máxima que se encuentra en la base de datos y que cursa secundaria, quién tiene 28 años, este toma el valor de 23.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, un estudiante se encuentra en extraedad cuando tiene dos o tres años más de la edad esperada para cursar cada grado; por ejemplo, un estudiante de primer grado debería tener entre 6 y 7 años, en caso de que el estudiante tenga 8 años, este ya se encuentra en extraedad y se tomará como rezagado.

Teniendo en cuenta lo anterior, se construyó la variable Rezago de la siguiente manera:

$$Rezago \begin{cases} 1, & edad - grado > 6 \\ 0, & edad - grado \leq 6 \end{cases}$$

Luego se calculó la media para cada grupo y se procedió con los análisis respectivos para cada año analizado.

Para el cálculo de la repitencia se utilizó la variable “repitente”. Luego se calculó la media para cada grupo según la etnia o color y se procedió con los análisis respectivos para cada año objeto de la investigación.

Para finalizar y dar cumplimiento al cuarto objetivo: recomendar acciones de política pública etnoeducativa para la inclusión de los niños indígenas en el sistema educativo de la ciudad se realizó un análisis según lo encontrado en los resultados de los tres objetivos iniciales.

## 8 Resultados

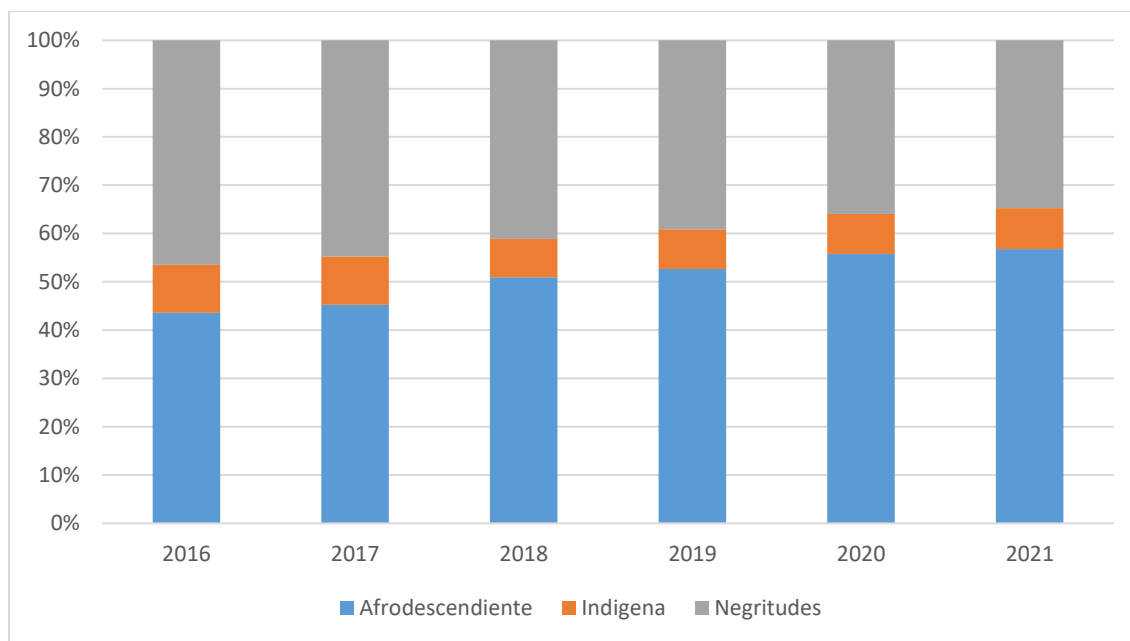
A continuación, se detalla la información estudiada y los hallazgos que su análisis arrojó para esta investigación.

### 8.1 Cuantificación y descripción de la población étnica en edad escolar primaria y secundaria en la ciudad de Medellín.

En primera instancia y para lograr un mayor alcance e identificación de la problemática, para el primer objetivo se planteó cuantificar la población étnica en edad escolar primaria y secundaria en la ciudad de Medellín, esto nos llevó a tener un panorama más amplio y al mismo tiempo preciso de la situación real de esta población.

La figura 2 muestra el porcentaje de estudiantes matriculados entre los años 2016 y 2021 en la ciudad pertenecientes a las etnias afrodescendientes, indígenas y negritudes, existen 7 tipo de etnias, pero el 99,5% pertenece a estas tres y se distribuyen como se detalla en la figura 2.

Figura 2. Estudiantes pertenecientes a una etnia



Nota. Elaboración propia con las bases de datos suministradas por la Secretaría de Educación de Medellín.

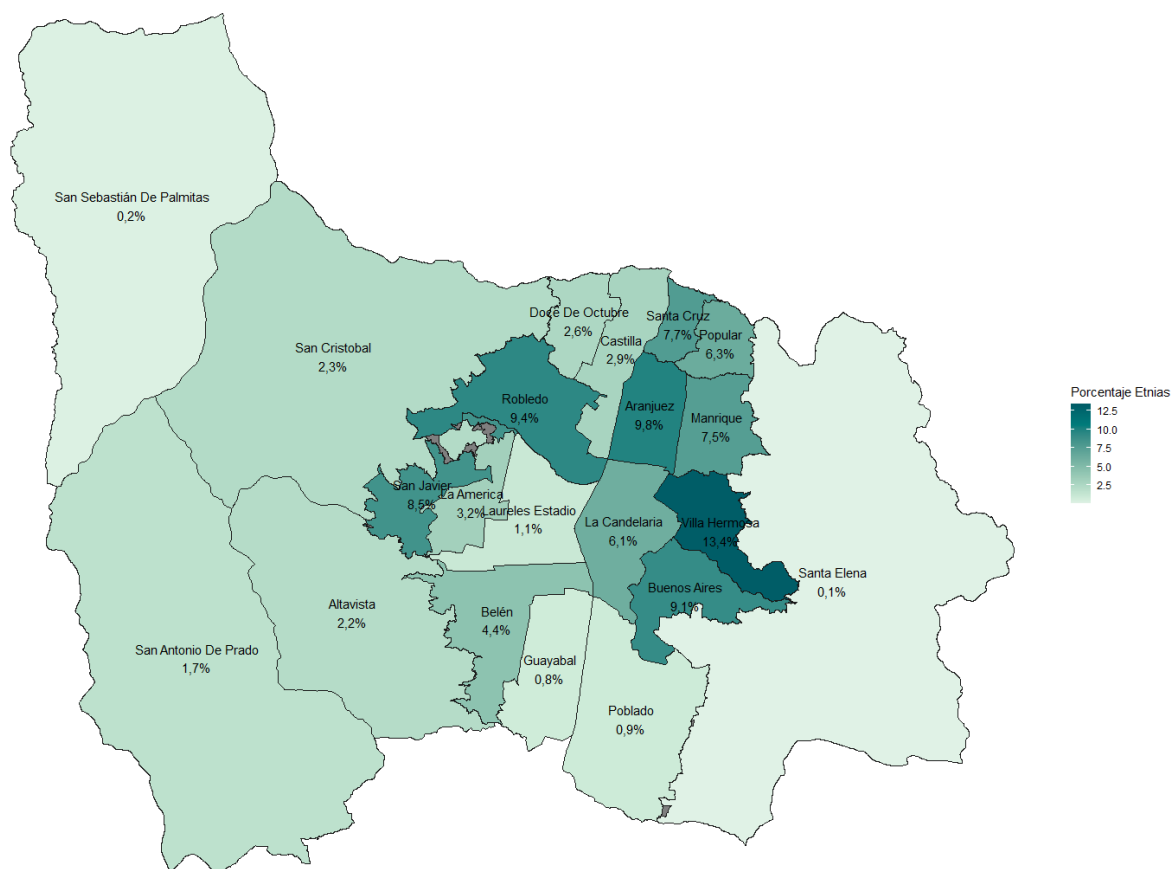
Para cada año de análisis se observa que la etnia afrodescendiente agrupa la mayor cantidad de estudiantes que pertenecen a una etnia en el periodo mencionado, seguido de la etnia negritudes y finalmente la etnia indígena.

Así, por ejemplo, se observa que para el año 2016 el total de estudiantes que pertenecen a las etnias afrodescendientes, indígenas y negritudes representan el 43,3%, 9,9% y el 46,1% respectivamente. Para el año 2017 la distribución representa el 44,9%, 10,0% y 44,4% respectivamente. De la misma manera el 50,8%, el 7,9% y el 40,9% son las participaciones para el año 2018.

Para el año 2019 los afrodescendientes representan el 52,5%, los indígenas el 8,2% y negritudes el 38,9%, luego, para el año 2020 en el mismo orden, la participación es del 55,6%, 8,3% y 35,8%. Finalmente, para el año 2021 dichas etnias registraron el 56,6%, el 8,5% y el 34,6% de estudiantes matriculados que se reconocen dentro de alguna de estas etnias.

Figura 3. Distribución por comuna de estudiantes pertenecientes a una etnia año 2021

Distribución por comunas y corregimientos de estudiantes pertenecientes a una etnia - 2021

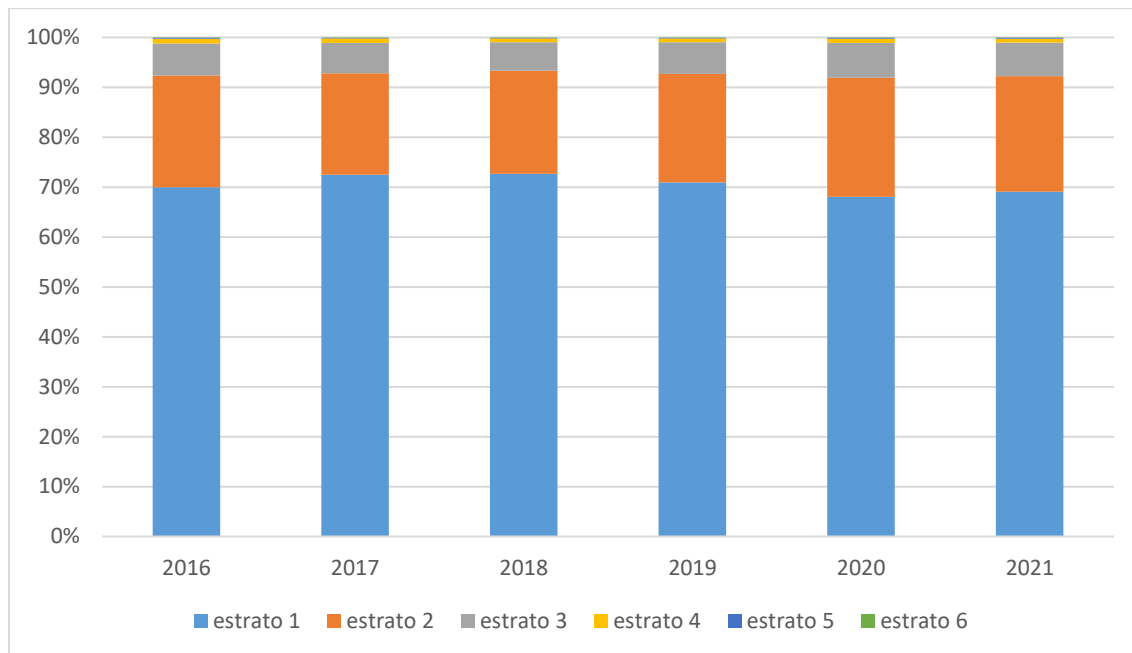


Nota. Elaboración propia con las bases de datos suministradas por la Secretaría de Educación de Medellín.

La figura 3 muestra la distribución por comunas y corregimientos de estudiantes pertenecientes a una etnia en el año 2021. Se observa que cuando la comuna toma un color verde

más oscuro es por más presencia de estudiantes que pertenecen a una etnia. La comuna Villa Hermosa agrupa el 13,4% de los estudiantes, seguido de la comuna Aranjuez que agrupa el 9,9%, la comuna Robledo el 9,4%, Buenos Aires el 9,1%, San Javier el 8,5% y la comuna Santa Cruz el 7,7%. Las comunas que agrupan menor cantidad de estudiantes son Santa Helena, San Sebastián de Palmitas, Guayabal, El Poblado y Estadio con el 0,1% el 0,2%, 0,8%, 0,9% y el 1,1% respectivamente.

Figura 4. Distribución etnias por estrato



Nota. Elaboración propia con las bases de datos suministradas por la Secretaría de Educación de Medellín.

La figura 4 presenta la distribución de las etnias por estratos desde el año 2016 al año 2021. Se evidencia una alta presencia de estudiantes étnicos pertenecientes a la comuna 1 para cada año de estudio, para el año 2016 representa el 69,98%, para el año 2017 el 72,50%, para el año 2018 el 72,70%, para el año 2019 el 70,94%, para el año 2020 el 68,04% y para el año 2021 el 69,08%. El estrato y la cantidad de estudiantes pertenecientes a una etnia presentan una correlación negativa, es decir, cuando aumenta el estrato disminuye el número de estudiantes.

En contraste con el análisis para cada año del estrato 1, el estrato 6 muestra para el año 2016 y 2017 el 0,07% de la participación, el 0,09% para el año 2018, el 0,08% para el año 2019, el 0,05% para los años 2020 y 2021.

La siguiente tabla presenta un top 10 de las instituciones educativas con mayor presencia de población indígena en la ciudad de Medellín, en esta se identifica el total de estudiantes matriculados entre los años 2016 y 2021 discriminado por grupo poblacional: blancos y mestizos, indígenas y otras minorías.

TABLA 5

## NOMBRE INSTITUCIÓN EDUCATIVA CON MAYOR PRESENCIA DE ESTUDIANTES INDÍGENAS ENTRE LOS AÑOS 2016-2021

Año	Grupo	INSTITUCION EDUCATIVA ALCALDIA DE MEDELLIN	INSTITUCION EDUCATIVA ANTONIO DERKA - SANTO DOMINGO	INSTITUCION EDUCATIVA FELIX HENAO BOTERO	INSTITUCION EDUCATIVA HECTOR ABAD GOMEZ	INSTITUCION EDUCATIVA INEM JOSE FELIX DE RESTREPO	INSTITUCION EDUCATIVA LA INDEPENDENCIA	INSTITUCION EDUCATIVA MANUEL J. BETANCUR	INSTITUCION EDUCATIVA MERCEDITAS GOMEZ MARTINEZ	INSTITUCION EDUCATIVA SOL DE ORIENTE	Total
2016	blancos y mestizos	1446	3626	1243	2161	4710	2135	1700	2206	2630	21857
		7%	17%	6%	10%	22%	10%	8%	10%	12%	100%
	indígena	19	77	31	115	36	64	7	78	63	490
		4%	16%	6%	23%	7%	13%	1%	16%	13%	100%
2017	blancos y mestizos	1490	3438	1331	2104	4546	2090	1657	2066	2437	21159
		7%	16%	6%	10%	21%	10%	8%	10%	12%	100%
	indígena	6	7	7	55	18	12	6	5	23	139
		4%	5%	5%	40%	13%	9%	4%	4%	17%	100%
	otras etnias	35	134	38	75	26	79	4	79	48	518
		7%	26%	7%	14%	5%	15%	1%	15%	9%	100%
2018	blancos y mestizos	1547	3532	1310	2968	4133	2076	1695	1824	2391	21476
		7%	16%	6%	14%	19%	10%	8%	8%	11%	100%
	indígena	11	9	10	59	12	9	13	8	32	163
		7%	6%	6%	36%	7%	6%	8%	5%	20%	100%
	otras etnias	40	179	45	25	15	83	4	192	59	642
		6%	28%	7%	4%	2%	13%	1%	30%	9%	100%
2019	blancos y mestizos	1475	3664	1346	3161	4059	2505	1714	1769	2461	22154
		7%	17%	6%	14%	18%	11%	8%	8%	11%	100%
	indígena	9	14	13	59	17	6	12	11	23	164
		5%	9%	8%	36%	10%	4%	7%	7%	14%	100%
	otras etnias	38	165	48	74	17	93	4	174	52	665
		6%	25%	7%	11%	3%	14%	1%	26%	8%	100%
2020	blancos y mestizos	1560	3762	1190	3372	4083	2504	1616	1761	2501	22349
		7%	17%	5%	15%	18%	11%	7%	8%	11%	100%

	indígena	10	6	11	73	10	9	12	11	24	166
		6%	4%	7%	44%	6%	5%	7%	7%	14%	100%
	otras etnias	46	56	31	102	25	100	4	151	68	583
		8%	10%	5%	17%	4%	17%	1%	26%	12%	100%
	blancos y mestizos	1613	3818	1215	3326	3799	2721	1637	1817	2482	22428
		7%	17%	5%	15%	17%	12%	7%	8%	11%	100%
2021	indígena	10	2	5	95	7	8	12	10	3	152
		7%	1%	3%	63%	5%	5%	8%	7%	2%	100%
	otras etnias	35	15	26	104	26	105	8	117	25	461
		8%	3%	6%	23%	6%	23%	2%	25%	5%	100%

Las diez Instituciones Educativas mencionadas en la tabla 4 se encuentran en la zona urbana de la ciudad de Medellín y se caracterizan porque son receptoras de estudiantes de diferentes etnias, es decir, son colegios inclusivos y, que, de cierta manera, se encuentran más preparados para recibir esta población.

Así, la tabla 5 muestra para el año 2016 un total de 502 indígenas matriculados, siendo la institución Héctor Abad Gómez la que mayor representación tiene con un total de 115 estudiantes, lo cual representa el 22.9%; seguido por la institución educativa Merceditas Gómez Martínez con 78 registros que equivale al 15.5%, en tercer lugar, está la institución educativa Antonio Derka Santo Domingo con 77 alumnos indígenas, representando el 15.3% del total de los estudiantes.

El grupo de blancos y mestizos muestra un total de 24.591 estudiantes matriculados en las diez instituciones educativas para el año 2016, por su parte el grupo otras minorías no registra datos para dicho año.

Para el año 2017 la misma muestra un total de 149 estudiantes indígenas matriculados siendo nuevamente la institución Héctor Abad Gómez la que mayor registro tiene con un total de 57 estudiantes lo cual representa el 38.3% seguido por la institución educativa Sol de Oriente con 23 alumnos indígenas que representa el 15.4% del total de matrículas.

Por su parte, los grupos de blancos y mestizos muestra un total de 23.922 estudiantes y otras minorías muestra un total de 516 estudiantes para el año 2017 entre las diez instituciones educativas.

De la tabla 5 se puede decir además que, para el resto de los años 2018, 2019, 2020 y 2021 se matricularon 167, 172, 184 y 165 estudiantes indígenas respectivamente. Como se mencionó en la metodología, la institución educativa Héctor Abad Gómez es el colegio que presenta mayor presencia de estudiantes indígenas para cada año lo cual se puede confirmar con los datos presentados en la tabla 5.

La tabla 6 muestra las comunas en las cuales viven dichos estudiantes seleccionados en la muestra desde el año 2016 hasta el año 2021. Claramente se muestra como la población de estudiantes indígenas son los que más presentan cambios, es decir, que constantemente se están moviendo dentro de la ciudad o fuera de ella.



TABLA 6

COMUNAS CON MAYOR PRESENCIA DE ESTUDIANTES INDÍGENAS ENTRE LOS AÑOS 2016-2021

Año	Grupo	Popular	Belén	Buenos Aires	La Candelaria	Poblado	San Antonio De Prado	San Javier	Villa Hermosa	Total
2016	blancos y mestizos	3626	1446	2206	2161	4710	4434	2135	3873	24591
		15%	6%	9%	9%	19%	18%	9%	16%	100%
	indígena	77	19	78	115	36	19	64	94	502
		15%	4%	16%	23%	7%	4%	13%	19%	100%
2017	blancos y mestizos	3438	1490	2066	2104	4546	4420	2090	3768	23922
		14%	6%	9%	9%	19%	18%	9%	16%	100%
	indígena	7	6	5	55	18	10	12	30	143
		5%	4%	3%	38%	13%	7%	8%	21%	100%
	otras etnias	134	35	79	75	26	8	79	86	522
		26%	7%	15%	14%	5%	2%	15%	16%	100%
2018	blancos y mestizos	3532	1547	1824	2968	4133	4366	2076	3701	24147
		15%	6%	8%	12%	17%	18%	9%	15%	100%
	indígena	9	11	8	59	12	16	9	42	166
		5%	7%	5%	36%	7%	10%	5%	25%	100%
	otras etnias	179	40	192	25	15	10	83	104	648
		28%	6%	30%	4%	2%	2%	13%	16%	100%
2019	blancos y mestizos	3664	1475	1769	3161	4059	4423	2505	3807	24863
		15%	6%	7%	13%	16%	18%	10%	15%	100%
	indígena	14	9	11	59	17	18	6	36	170
		8%	5%	6%	35%	10%	11%	4%	21%	100%
	otras etnias	165	38	174	74	17	12	93	100	673
		25%	6%	26%	11%	3%	2%	14%	15%	100%
2020	blancos y mestizos	3762	1560	1761	3372	4083	4254	2504	3691	24987
		15%	6%	7%	13%	16%	17%	10%	15%	100%
	indígena	6	10	11	73	10	30	9	35	184

		3%	5%	6%	40%	5%	16%	5%	19%	100%
	otras etnias	56	46	151	102	25	13	100	99	592
		9%	8%	26%	17%	4%	2%	17%	17%	100%
2021	blancos y mestizos	3818	1613	1817	3326	3799	4263	2721	3697	25054
		15%	6%	7%	13%	15%	17%	11%	15%	100%
	indígena	2	10	10	95	7	25	8	8	165
		1%	6%	6%	58%	4%	15%	5%	5%	100%
	otras etnias	15	35	117	104	26	13	105	51	466
		3%	8%	25%	22%	6%	3%	23%	11%	100%

*Nota.* Elaboración propia con las bases de datos suministradas por la Secretaría de Educación de Medellín.

Así, por ejemplo, para el año 2016 en la comuna Popular vivían 77 estudiantes indígenas y para el año 2017 sólo 7 estudiantes se encontraron en dicha comuna. Similarmente se muestra que para el año 2016 en la comuna Villa Hermosa se encontraron 94 estudiantes y para el año 2017 solo se muestra 30 estudiantes.

La información de las tablas 5 y 6 evidencia la problemática descrita en la *Política Pública para la Protección de los Derechos de los Pueblos Indígenas en el Municipio de Medellín*, la cual afirma que los residentes indígenas se convierten en una población fluctuante dentro de la ciudad, es decir, constantemente se están moviendo, sea de manera interna o externa al territorio (Alcaldía de Medellín, 2019, p.130) fenómeno que puede entrar a explicar algunas problemáticas como la carencia de una sistematización real de la población, el desconocimiento y la invisibilización de las realidades indígenas dentro de la urbe.

La tabla 7 también aporta a los resultados que buscan cuantificar la población étnica en edad escolar de la ciudad de Medellín, en esta se muestra el estrato socioeconómico de los estudiantes de los diez colegios seleccionados para cada uno de los años desde 2016 hasta 2021. Lo que se evidencia en la tabla es el nivel de pobreza económica que enfrenta la población indígena residente en la ciudad de Medellín, donde el 100% de los estudiantes y sus familias se ubican en estratos bajos y medios, es decir, uno, dos y tres.

**TABLA 7**

ESTRATO DE ESTUDIANTES ENTRE LOS AÑOS 2016-2021

Año	Grupo	1	2	3	4	5	6	Total
2016	blancos y mestizos	9383	10147	3390	264	53	18	23255
		40%	44%	15%	1%	0%	0%	100%
	indígena	348	65	18				431
		81%	15%	4%	0%	0%	0%	100%
2017	blancos y mestizos	9282	9767	3200	267	58	16	22590
		41%	43%	14%	1%	0%	0%	100%
	indígena	84	18	10				112
		75%	16%	9%	0%	0%	0%	100%
	otras etnias	411	69	16	1	1		498
83%		14%	3%	0%	0%	0%	100%	
2018	blancos y mestizos	9341	9332	2953	237	49	11	21923
		43%	43%	13%	1%	0%	0%	100%
	indígena	98	20	6				124
		79%	16%	5%	0%	0%	0%	100%
	otras etnias	439	124	38				601
73%		21%	6%	0%	0%	0%	100%	
2019	blancos y mestizos	9415	9327	2999	218	44	13	22016
		43%	42%	14%	1%	0%	0%	100%
	indígena	102	21	7				130
		78%	16%	5%	0%	0%	0%	100%
	otras etnias	460	120	31		1		612
75%		20%	5%	0%	0%	0%	100%	
2020	blancos y mestizos	9709	9394	3009	235	46	17	22410
		43%	42%	13%	1%	0%	0%	100%
	indígena	97	25	12				134
		72%	19%	9%	0%	0%	0%	100%
	otras etnias	377	122	22	1			522

		72%	23%	4%	0%	0%	0%	100%
	blancos y mestizos	9801	9177	3371	243	49	15	22656
		43%	41%	15%	1%	0%	0%	100%
2021	indígena	61	28	22	6			117
		52%	24%	19%	5%	0%	0%	100%
	otras etnias	271	98	24	2			395
		69%	25%	6%	1%	0%	0%	100%

*Nota.* Elaboración propia con las bases de datos suministradas por la Secretaría de Educación de Medellín.

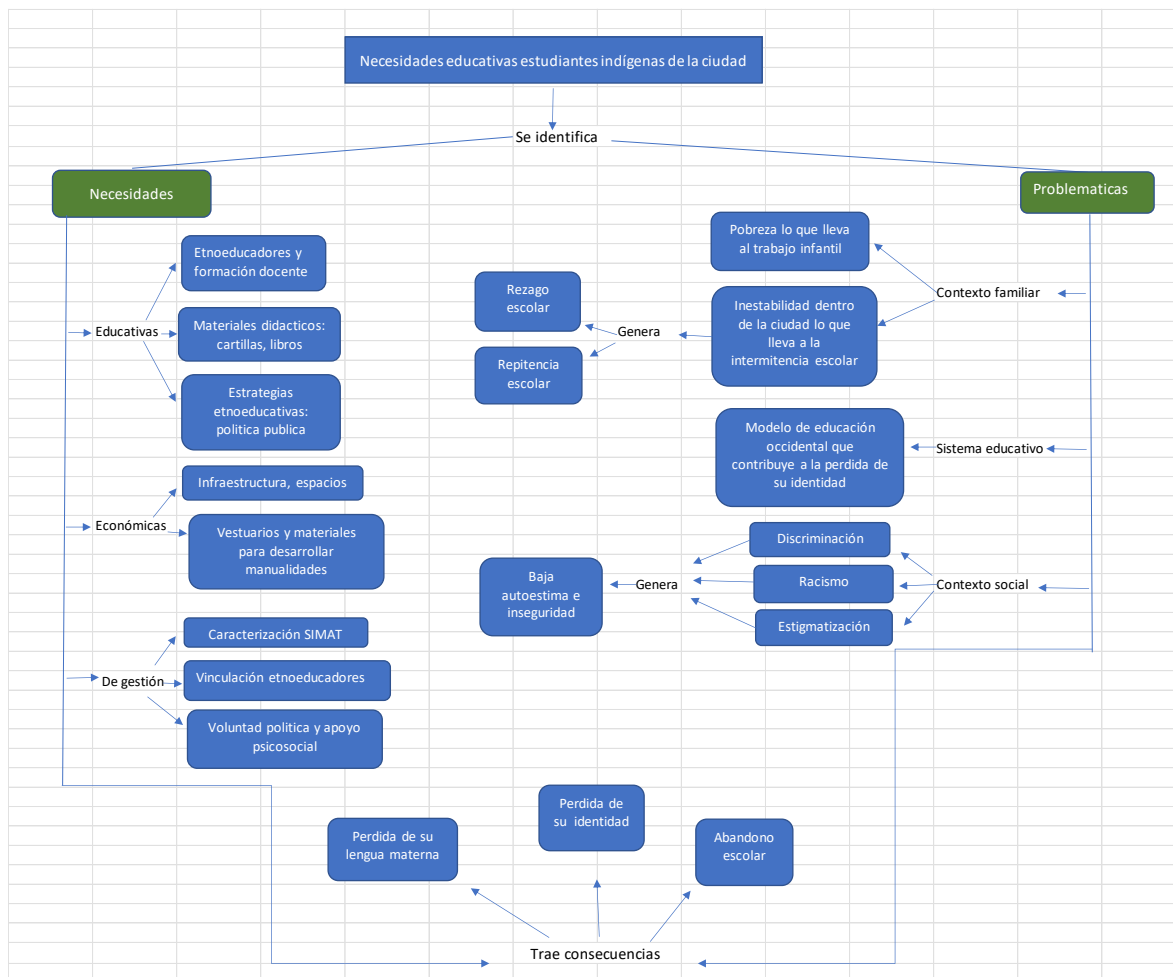
Esta situación económica desencadena una serie de problemáticas sociales que se ven evidenciadas en la situación actual de la población indígena estudiante, según Marcela Román, quien realizó un estudio de las causas de deserción escolar en América Latina, “el fracaso escolar es consecuencia de una estructura social, económica y política que dificulta o pone límites, a una asistencia regular y un buen desempeño en la escuela” (2013, p.37) donde la pobreza es uno de los factores que mayor incidencia tiene sobre este fenómeno, dado que interfiere en la dinámica global de la familia, provocando, en algunos casos, la movilidad en busca de condiciones que les permita mejorar su calidad de vida.

## 8.2 Sobre la definición y la caracterización de las necesidades que tienen los niños, niñas y jóvenes indígenas en el sistema educativo de la ciudad de Medellín.

Con respecto a los resultados que dan respuesta al **segundo objetivo** se realizó el siguiente mapa de conceptos figura 3 con las categorías de análisis que resultaron de las entrevistas aplicadas a diferentes actores claves de la política pública etnoeducativa de la ciudad de Medellín entre ellos están profesores indígenas y no indígenas, padres de familia indígenas, estudiantes de la licenciatura de la madre tierra de la Universidad de Antioquia y a la líder del proceso de etnoeducación de la Secretaría de educación de Medellín.

Los resultados del análisis de la figura 3 muestran las necesidades y problemáticas más significativas de la población indígena que asiste a las instituciones educativas de la ciudad de Medellín. A Continuación, se profundiza sobre dichos resultados.

**FIGURA 5 MAPA DE CONCEPTOS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**



*Nota.* Elaboración propia según los resultados de las entrevistas aplicadas.

Con respecto a las necesidades manifestadas por los actores se identificaron básicamente tres: educativas, económicas y de gestión.

**Las necesidades educativas** fue evidente encontrar como común denominador entre los entrevistados la preocupación por la falta de materiales didácticos como cartillas y libros traducidos a diferentes lenguas, manifiestan los actores que se deben crear dichos materiales según las necesidades de cada lengua, para cada curso y para cada grado, como lo declara uno de los profesores indígenas de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez:

“Se deben construir libros, guías y materiales didácticos basados en las culturas de nosotros y debe ser a nivel nacional y en diferentes lenguas, estos materiales deben ser para cada grado y no a nivel general como se da en algunas ocasiones y cumpliendo los estándares de la educación” (Tascón G. , 2022).

Otras de las necesidades educativas que manifestaron los entrevistados fue brindarles formación continua tanto a los profesores indígenas como a los profesores no indígenas lo cual crea incentivos que favorecen a un mejor desempeño dentro de las instituciones educativas de la ciudad. Lo dice una de las profesoras no indígenas “darles formación continuada a estos profesores para que sea fortalecido su conocimiento y el trabajo originario con los lineamientos del Ministerio de Educación” (Osorio, 2022).

La última necesidad educativa identificada fue la creación de la política pública de etnoeducación en la ciudad de Medellín la cual será la solución a aspectos tan básicos como la adecuada caracterización de los estudiantes indígenas para lograr una efectiva identificación de estos y posterior canalización de la política pública que finalmente es lo que se desea para solucionar las necesidades educativas y problemáticas que actualmente presentan los estudiantes indígenas y que fueron resaltadas durante cada una de las entrevistas.

**Las necesidades económicas** los participantes de las entrevistas manifestaron deseos por tener mejores espacios e infraestructuras en donde se pueda atender a dicha población indígena, así como vestuarios y materiales para el desarrollo de actividades culturales y de artesanías respectivamente. Una de las profesoras de la institución educativa Héctor Abad Gómez fue enfática al decir “Desde el aula de clase fomentamos la danza y solo en una ocasión nos suministraron vestuario, nunca más, que lástima que cuando salimos a bailar sea siempre con el mismo traje” (Tascón A. , 2022) Con lo anterior se busca mantener viva la cultura y el arte propias de dicha población.

De parte de la líder en etnoeducación de la Secretaría de Educación de Medellín también se expuso lo siguiente:

“se requieren recursos económicos y humanos para poder tener una capacidad instalada en las instituciones, para que no dependan solo de un profesional que tienen en la Secretaría de Educación, sino que sea todo un equipo el que esté disponible para atender todas las necesidades” (Mena, 2022).

**Las necesidades de gestión** los entrevistados manifestaron que es necesario capacitar a los encargados de ingresar la información de los estudiantes al sistema de matrícula estudiantil SIMAT, como lo manifiesta la líder del proceso de etnoeducación de la Secretaría de Educación de Medellín:

“No hay todavía una plena identificación o caracterización de estos, debido a que dicha caracterización se hace desde el SIMAT. El procedimiento a través del cual se realiza no es muy certero: primero porque lo realiza la institución sola y muchas veces la institución lo deja en manos de la secretaria, persona que no podría afirmarse que reciba un proceso de capacitación o sensibilización sobre etnoeducación, sobre los procesos

de reconocimiento, de autoidentificación étnica” (Mena, 2022) [para que realicen una adecuada caracterización de los estudiantes indígenas que llegan a cada institución educativa].

Lo anterior es de vital importancia debido a que uno de los retos que tiene la ciudad de Medellín es poder contar con información real sobre los estudiantes indígenas que se encuentran en la ciudad, lo cual facilita la toma de decisiones y permite una adecuada focalización de la futura política pública etnoeducativa.

Otra de las necesidades de gestión tiene que ver con brindar mayores garantías laborales a los etnoeducadores de modo que ellos se sientan motivados y estables dentro de la institución educativa para la cual trabajan. Una de las profesoras no indígenas de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez expreso que:

“se deben dar garantías laborales a los compañeros etnoeducadores, más igualitarias, que ellos puedan presentarse al concurso y estar en sus cargos con posesión, esto a la vez crea incentivos para que los jóvenes que se están formando como etnoeducadores puedan acceder a puestos de trabajo dignos y que la línea de atención a los pueblos originarios sea real en las comunidades (Osorio, 2022).

Además de las necesidades identificadas por los actores claves de la política pública durante las entrevistas también mencionaron los problemas más comunes a los cuales se enfrentan los estudiantes indígenas cuando llegan a la ciudad, entre estos se destacan los siguientes:

**El contexto familiar** los entrevistados manifestaron que las familias indígenas viven en la pobreza extrema, tal como lo expresa una de las profesoras indígenas:

“Las familias son inestables dentro de la ciudad, sufren desplazamiento, pobreza, no saben de labores diferentes al campo por lo que se les dificulta conseguir un empleo dentro de la ciudad, las condiciones en que viven las familias afectan el aprendizaje del estudiante, niños que muchas veces vienen sin desayunar, sin bañarse, todo eso afecta el proceso educativo” (Tascón A. , 2022).

Lo anterior hace que los estudiantes indígenas cambien constantemente de colegio o que se queden por tiempos sin ir a estudiar lo cual genera rezago y repitencia escolar. Además, esto requiere que el estudiante de este adaptando constantemente al nuevo colegio, a los nuevos profesores y a los nuevos compañeros de clase, todo lo anterior genera reprocesos.

**El contexto social** según las respuestas entregadas por los entrevistados, un común denominador de la población indígena y que se agudiza, producto de la discriminación, es su baja autoestima, su falta de empoderamiento y su falta de seguridad respecto a lo que son y a su cultura, dice uno de los líderes indígenas “Sentimos que a nosotros como indígenas nos miran diferente, la forma de comportarse del indígena es sumisa, pasa desapercibida” (Malo, 2022) por

tanto, sería valioso que esta población contara con acompañamiento psicosocial que les permita adaptarse al nuevo contexto de ciudad y en el cual puedan ir fortaleciendo su manera de verse ante la sociedad.

Las necesidades y problemáticas mencionadas traen consecuencias para la población indígena en edad escolar como lo son la pérdida de su lengua, pérdida de su identidad y el abandono escolar, según una de las profesoras indígenas del colegio Héctor Abad “ellos desaparecerían, se acercarían más a la cultura occidental, perderían el uso de su lengua, sus usos y costumbres y su cultura” (Veléz, 2022).

### 8.3 Cálculo del rezago educativo y la repitencia en los niños indígenas y no indígenas en las escuelas con mayor presencia de niños indígenas en la ciudad de Medellín.

Con respecto a los resultados que dan respuesta al tercer objetivo que tiene que ver con calcular el rezago educativo y la repitencia en los niños indígenas y no indígenas en las escuelas con mayor presencia de niños indígenas en la ciudad de Medellín se obtuvo los resultados presentados en la tabla 8. Como se muestra, el rezago está connotado por los valores negativos, por ejemplo, -1 implica el rezago en un año escolar, mientras que el valor de 0 es que cursa el grado según la edad y valores positivos implica que está adelantado para su edad.

**TABLA 8**

REZAGO DE ESTUDIANTES INDÍGENAS Y NO INDÍGENAS ENTRE LOS AÑOS 2016-2021

año_ inf	AGRUPAD OS	Años de Rezago																Total
		-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	20	
2016	blancos y mestizos	0	1	15	1415	17186	2683	1143	291	68	20	2	0	2	1	0	0	2282
		0	0%	0%	6%	75%	12%	5%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	indígena	0	0	2	44	267	50	35	4	3	0	0	0	0	0	0	0	405
		0	0%	0%	11%	66%	12%	9%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
2017	blancos y mestizos	1	0	11	1381	16551	2670	1147	351	63	11	2	1	0	0	0	1	2219
		0%	0%	0%	6%	75%	12%	5%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	indígena	0	0	1	4	53	16	8	3	1	1	1	0	0	1	1	0	90
		0	0%	1%	4%	59%	18%	9%	3%	1%	1%	1%	0%	0%	1%	1%	0%	100%
	otras etnias	0	0	1	39	310	80	36	11	5	0	0	0	0	0	0	0	482
		0	0%	0%	8%	64%	17%	7%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
2018	blancos y mestizos	1	0	11	1425	16023	2569	1026	304	59	9	2	1	0	0	1	0	2143
		0%	0%	0%	7%	75%	12%	5%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	indígena	0	0	1	5	56	16	8	1	1	0	1	0	0	0	0	0	89
		0	0%	1%	6%	63%	18%	9%	1%	1%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	otras etnias	0	0	1	47	388	90	39	10	2	0	0	0	0	0	0	0	577
		0	0%	0%	8%	67%	16%	7%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
2019	blancos y mestizos	0	0	18	1462	15941	2631	1091	319	68	12	3	0	0	0	0	0	2154
		0	0%	0%	7%	74%	12%	5%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	indígena	0	0	1	6	67	12	16	2	1	1	0	0	0	0	0	0	106
		0	0%	1%	6%	63%	11%	15%	2%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
		0	0	1	54	387	90	43	9	4	0	0	0	0	0	0	588	

	otras etnias	0	0%	0%	9%	66%	15%	7%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	
2020	blancos y mestizos	0	0	9	1468	16709	2650	823	173	37	5	5	0	0	0	0	0	21879	
		0	0%	0%	7%	76%	12%	4%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	indígena	0	0	0	7	70	23	11	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	116
		0	0%	0%	6%	60%	20%	9%	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
otras etnias	0	0	1	52	341	75	29	7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	507	
	0	0%	0%	10%	67%	15%	6%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	
2021	blancos y mestizos	0	0	9	1465	16899	2584	873	204	52	6	5	0	0	0	0	0	22097	
		0	0%	0%	7%	76%	12%	4%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	indígena	0	0	0	3	38	9	7	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	63
		0	0%	0%	5%	60%	14%	11%	5%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
otras etnias	0	0	0	41	252	57	17	13	1	0	0	0	0	0	0	0	0	381	
	0	0%	0%	11%	66%	15%	4%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	

*Nota.* Elaboración propia con las bases de datos suministradas por la Secretaría de Educación de Medellín.

Cuando se hace el análisis de rezago escolar para cada grupo poblacional en cada uno de los años seleccionados 2016 a 2021 se evidencia que los estudiantes indígenas presentan un mayor porcentaje de rezago, así por ejemplo se puede empezar por mencionar que para el año 2016 el grupo de blancos y mestizos tenía el 75% de estudiantes sin rezago escolar mientras que el grupo de indígenas presentó tan solo el 66% de sus estudiantes sin rezago escolar para el mismo año.

En el año 2016 los blancos y mestizos tenían un 6% de estudiantes con un año de rezago escolar tabla 8 mientras que los estudiantes indígenas presentaron un 11% de rezago educativo de un año. Para otras minorías no se presentaron datos.

En el año 2017 los blancos y mestizos tenían un 75% de estudiantes sin rezago mientras que los estudiantes indígenas presentaron tan solo un 59% de rezago educativo. Otras minorías presentaron un 64% sin rezago educativo. Para el año 2018 los blancos y mestizos tenían un 7% de estudiantes con rezago al igual que los estudiantes indígenas presentaron un 7% de rezago educativo. Otras minorías presentaron un 8% de rezago educativo.

Ahora bien, para el año 2019 los blancos y mestizos tenían un 7% de estudiantes con rezago al igual que los estudiantes indígenas que presentaron un 7% de rezago educativo, por su parte otras minorías presentó un rezago de 9%.

De la misma forma, en el año 2020 los blancos y mestizos tenían un 7% de estudiantes con rezago mientras que los estudiantes indígenas presentaron un 6% de rezago educativo. Otras minorías presentaron un 10% de rezago educativo.

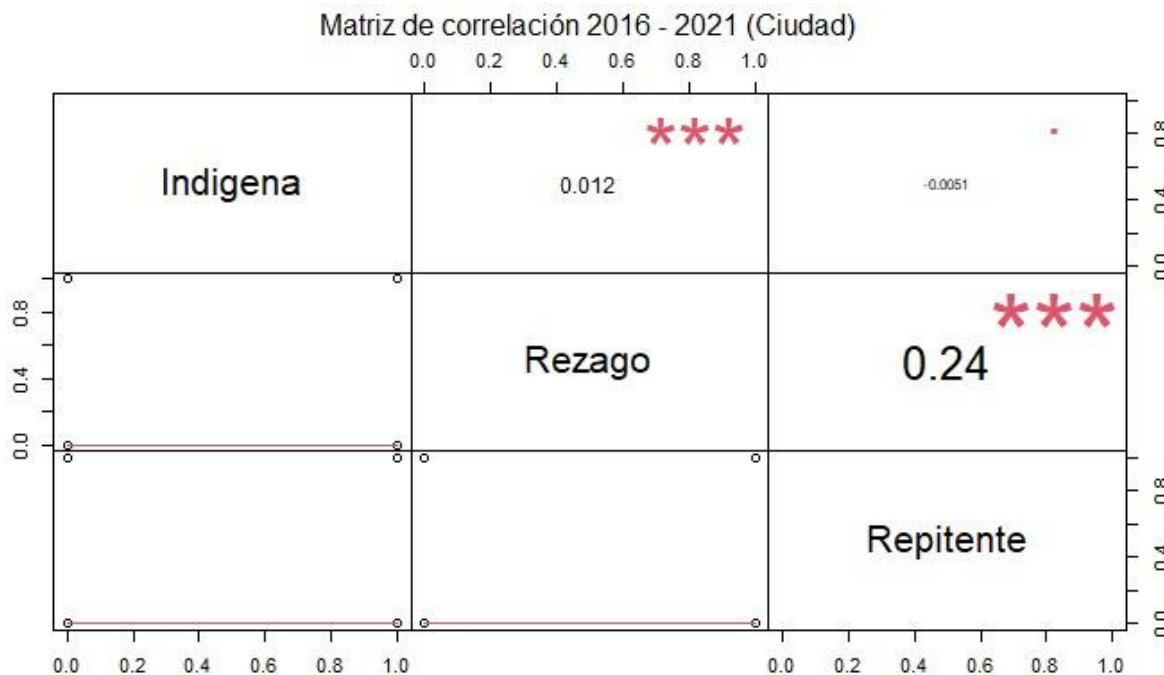
En cuanto al año 2021 los blancos y mestizos tenían un 7% de estudiantes con rezago mientras que los estudiantes indígenas presentaron un 5% de rezago educativo. Otras minorías presentaron un 11% de rezago educativo.

Los demás años de rezago educativo se muestran en la tabla 8 en donde se evidencia, como se mostró arriba, que la población indígena presenta mayores porcentajes de rezago educativo lo cual los hace mucho más vulnerables que los blancos y mestizos, y otras minorías y una de las razones podría estar asociada con la pobreza, tal como lo manifiesta una de las profesoras indígenas: “las condiciones en que viven las familias afectan el aprendizaje del estudiante, niños que muchas veces vienen sin desayunar, sin bañarse, todo eso afecta el proceso educativo” (Tascón A. , 2022).

Por ejemplo, como lo menciona el profesor indígena:

“los estudiantes indígenas llegan a la ciudad y en ocasiones se regresan a los territorios o dejan de ir al colegio para ir a trabajar en la calle con sus padres, lo cual genera una discontinuidad en el aprendizaje ocasionando el rezago escolar” (Tascón G. , 2022).

Figura 6. Matriz de correlación



La matriz de correlación muestra una correlación positiva entre indígenas y rezago de 0,012 con una alta significancia estadística. Es decir, que los estudiantes indígenas presentaron mayor nivel de rezago respecto a los demás grupos poblacionales blancos y mestizos y otras etnias durante los años analizados. Lo anterior respalda lo dicho por el profesor indígena:

“los estudiantes indígenas llegan a la ciudad y en ocasiones se regresan a los territorios o dejan de ir al colegio para ir a trabajar en la calle con sus padres, lo cual genera una discontinuidad en el aprendizaje ocasionando el rezago escolar” (Tascón G. , 2022).

Entre indígenas y repitencia hay una correlación negativa muy baja, sin embargo, no es significativa, es decir que no se rechaza la hipótesis nula de que el efecto de indígena sobre la repitencia es igual a cero. En este sentido, no es posible afirmar que los estudiantes indígenas presenten mayor o menor nivel de repitencia respecto a los grupos durante el periodo revisado.

Con el fin de verificar si los resultados se mantienen controlando por comuna y estrato se realizó las siguientes regresiones logísticas:

$$\text{Rezago} = \beta_0 + \beta_1 \text{Indígena} + \beta_2 \text{Comuna} + \beta_3 \text{Estrato} + \mu$$

$$\text{Repitencia} = \beta_0 + \beta_1 \text{Indigena} + \beta_2 \text{Comuna} + \beta_3 \text{Estrato} + \mu$$

Donde:

**Rezago** toma el valor de 1 si el estudiante presenta rezago y 0 en caso contrario.

**Repitencia** toma el valor de 1 si el estudiante presenta repitencia y 0 en caso contrario.

**Indígena** toma el valor de 1 si el estudiante es indígena y 0 en caso contrario.

**Comuna** toma el valor de 1, 2, 3, .... 16, 50, 60, 70, 80, 90.

**Estrato** toma el valor de 1, 2, 3, ... 6.

El siguiente cuadro detalla los resultados de las regresiones descritas anteriormente

Figura 7. Regresión rezago y repitencia

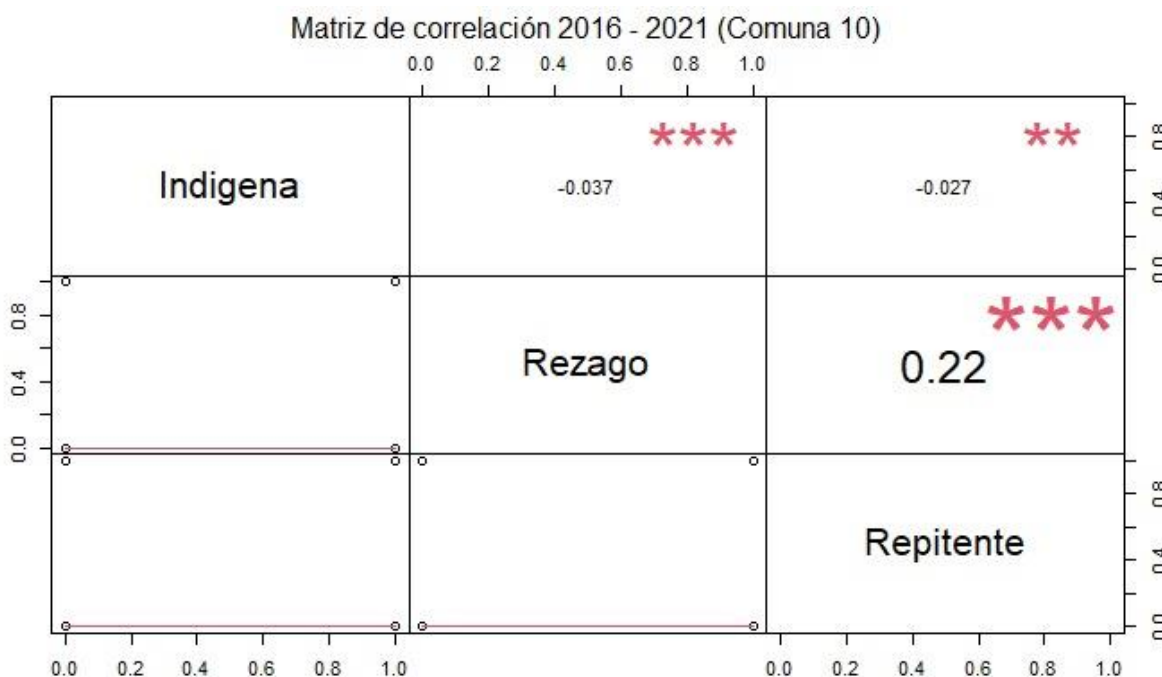
	REZAGO	REPITENCIA
(Intercept)	0.212***	0.074***
	(0.002)	(0.002)
INDIGENA	0.086***	-0.013
	(0.013)	(0.009)
estrato	-0.012***	-0.002**
	(0.001)	(0.001)
comuna	0.000***	0.000*
	(0.000)	(0.000)
Num.Obs.	137388	137388
R2	0.002	0.000
AIC	128602.1	18543.0
BIC	128651.3	18592.1
Log.Lik.	-64296.059	-9266.497
F	101.928	2.785
RMSE	0.39	0.26

\* p < 0.1, \*\* p < 0.05, \*\*\* p < 0.01

Se observa que aún controlado por comuna y estrato se mantienen los resultados hallados inicialmente.

En las observaciones que se tienen entre el año 2016 y 2021 la comuna 10 concentra alrededor del 33% de los estudiantes indígenas, por este motivo es importante analizar cuál es el comportamiento o la correlación entre indígena – repitencia e indígena – rezago colocando la lupa en dicha comuna.

Figura 8. Matriz de correlación comuna 10



Después de analizar únicamente las correlaciones comuna 10 entre indígena – repitencia e indígena – rezago se observa que hay una correlación negativa entre rezago e indígena, es decir que aparentemente los indígenas tienen menor rezago que el resto de la población con una significancia estadística alta, de la misma manera entre repitencia e indígena se encuentra una correlación negativa, es decir, que los indígenas durante estos años repitieron menos que el resto de la población con una alta significancia estadística. Finalmente, como era de esperarse hay una correlación positiva entre rezago y repitencia del 22% y con una significancia estadística muy alta.

#### 8.4 Recomendaciones de política pública etnoeducativa en la ciudad de Medellín

Sin duda, uno de los entregables de mayor valor que deja este proyecto investigativo es el de lograr plasmar, recomendaciones que puedan ser tenidas en cuenta al momento de construir la política pública de etnoeducación para la ciudad de Medellín, tal y como lo establece el cuarto objetivo. En este orden de ideas, y teniendo en cuenta los hallazgos expuestos en el desarrollo de los objetivos anteriores, a continuación, se listan diversas acciones necesarias al momento de hablar de etnoeducación:

- Brindar formación permanente a los docentes indígenas y a los docentes no indígenas para que ellos se sientan realmente preparados para atender la población de estudiantes indígenas que cada día llegan a la ciudad. Es importante también que la Secretaría de Educación de Medellín vincule a más profesores indígenas de modo que se pueda atender la demanda educativa por parte de esta población, así como a la vez se estaría brindando oportunidades laborales a los profesionales que cada semestre se gradúan del pregrado de la Licenciatura de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia.
- Elaborar material didáctico como libros, cartillas, etc. para cada lengua nativa y teniendo en cuenta los grados académicos, de modo que los estudiantes indígenas puedan avanzar en su formación sin tenerse que desligar de su propia cosmovisión.
- Garantizar una infraestructura en óptimas condiciones, donde existan espacios que permitan el libre desarrollo tanto de sus actividades educativas como de las habilidades artísticas y culturales, para que, al mismo tiempo, se conviertan en un escenario de exposición y aprendizaje para los demás estudiantes que desconocen la cultura indígena de nuestro país.
- Capacitar a los profesionales encargados de la caracterización de los niños y jóvenes indígenas en cada institución educativa para que esta sea real, es decir, que en las bases de datos quede claro si el estudiante pertenece a una etnia. De esta manera, se puede garantizar la identificación y cuantificación de dicha población. Lo anterior es muy importante a la hora de canalizar la política pública de etnoeducación porque, de esta manera, se logrará identificar y llegar a la población objetivo e intervenir de manera correcta en las necesidades educativas presentes.
- Hacer alianzas con otras Secretarías para buscar estrategias y acciones que logren disminuir la pobreza que enfrentan los estudiantes indígenas junto a sus familias cuando se enfrentan a la vida de ciudad. Durante las entrevistas se logró evidenciar que el rezago escolar y la repitencia es en gran parte por la inestabilidad educativa de los estudiantes ocasionada por la búsqueda constante de mejores lugares y oportunidades para salir de la pobreza.
- Establecer una estrategia que permita integrar de manera armónica el modelo educativo tradicional con las propias formas de educación indígena. Es importante que exista convergencia

entre ambas visiones, solo así se garantizará una educación de calidad, al mismo nivel del resto de la población y se conservarían las tradiciones ancestrales propias de su identidad.

## 9 Conclusiones

Dar por sentado que la educación es la principal herramienta para transformar una sociedad, es el primer paso para emprender un camino hacia la inclusión e impartir una enseñanza de calidad.

Durante este proceso investigativo, la clave ha estado en reconocer cuáles son las necesidades reales de la población indígena en condición de escolaridad para entrar a analizar la pertinencia de una política etnoeducativa que se construya desde la base, es decir, a partir del contexto y la realidad de los grupos étnicos que habitan la ciudad de Medellín.

Después de llevar a cabo la investigación se puede concluir que los estudiantes indígenas de la ciudad de Medellín presentan una serie de necesidades en el contexto educativo, social y económico. Se encuentran en situación de pobreza y en algunos casos mendicidad, lo cual se ve directamente relacionado con los resultados académicos que presentan en donde se evidencia mayores niveles de rezago escolar cuando se comparan con los demás grupos poblacionales, situación que los pone en desventaja respecto a los demás.

En este sentido, se reafirma la importancia de mejorar las condiciones de vida de las comunidades indígenas de todo el país, aspecto donde el gobierno tiene una gran responsabilidad como ente garante de paz, pues dadas las conversaciones y entrevistas realizadas a los actores claves, las diversas situaciones de orden público, como el conflicto armado, originan la principal causa del abandono de sus territorios: el desplazamiento forzado, esto pone a las poblaciones étnicas en condiciones aún más vulnerables (pobreza, exclusión y desarraigo cultural), obligándolos a habitar ciudades con dinámicas totalmente ajenas a su cultura, trayendo como consecuencia la pérdida de su identidad.

Dentro de los hallazgos de esta pesquisa, se evidencia una reducción considerable en el número de niños indígenas matriculados en las diez instituciones educativas elegidas para este proyecto. El dato resulta preocupante, situación que entre otras cosas, es producto de la alta movilidad que presentan las familias sea al interior o fuera de la ciudad.

Adicional a esto, el rastreo realizado con los diferentes instrumentos arroja que la situación de pobreza es el origen de gran parte de la problemática escolar que actualmente experimentan los estudiantes indígenas, según ellos, la condición económica juega un papel relevante en el desarrollo de todo individuo, pues de esto depende su estabilidad, emocionalidad, percepción, disposición y concentración.

Esta serie de condiciones, socialmente difíciles, trae como consecuencia el rezago pues en comparación al resto de estudiantes, los indígenas sí presentan un mayor número de casos de rezago, panorama que los pone en una desventaja mayor con respecto a la población no indígena.

A esto se suma que la sociedad pareciera no estar culturalmente educada o preparada para cohabitar con personas indígenas, esto se ve reflejado en el trato que reciben, donde se evidencia racismo, discriminación y estigmatización, una problemática social que afecta directamente la

emocionalidad del individuo, generando en él inseguridad y desarraigo de sus propias creencias, esto último porque empieza a sentir vergüenza de su origen. Aquí es menester intervenir con apoyo psicosocial, ideal que pueda hacerse desde las mismas instituciones educativas, espacio en el que se desarrolla parte de la vida interactiva y desde donde puede hacerse un seguimiento más cercano a cada proceso.

## Referencias

- Aguirre Licht, D. (1988). ¿Etnoeducación etnociación? Memorias del primer congreso universitario de etnoeducación. La Guajira.
- Alcaldía de Medellín. (2019 ). Linea base del estado de los derechos étnicos de la población indígena en el municipio de Medellín. Medellín, Antioquia.
- Alcaldía de Medellín. (Julio de 2019). Política pública para la protección de los Derechos de los Pueblos Indígenas en el Municipio de Medellín. Medellín, Antioquia.
- Alcaldía de Medellín. (2021). *Respuesta a Citación de Control Político: “Acciones públicas orientadas a atender las condiciones de vida de la población afrodescendiente e indígenas de la ciudad de Medellín”*. Medellín.
- Art. 55. (1994). *Ley General de Educación*.
- Cabezas, A. (2018). APLICACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN ECUATORIANA. . Quito.
- Cabildo indígena Chibcariwak. (2012). PLAN DE VIDA “Una minga para la pervivencia de los Pueblos Indígenas en la Ciudad con la voz de la Madre Tierra”. Medellín, Antioquia.
- Cabildo indígena Quillasingas-Pastos. (2014). Plan integral de vida de la comunidad indígena que hace parte del cabildo Quillasingas Pastos de la ciudad de Medellín. Medellín, Antioquia.
- Cardenas. (2011). Población Guajira, pobreza, desarrollo humano y oportunidades humanas para los niños en La Guajira. Bogotá.
- Castillo, E. (1992). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 3.
- CEPAL. (2002). Panorama social de America Latina. *Publicación de las naciones unidas*.
- Ciro, Y. R. (2021). Estado del arte sobre concepciones y reflexiones en torno a la etnoeducación en Colombia en los últimos 20 años. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Citado por Guido Guevara, S. P. (2013). *Experiencias de educación indígena en Colombia : entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. Universidad Pedagógica Nacional CIUP. <https://doi.org/http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf>
- CitadoporArbelaéz. (2008). La Etnoeducación en Colombia; una mirada indígena. *Tesis de Pregrado*. Medellín, Antioquia.
- citadoporRoman, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en America Latina: una mirada en conjunto. *Revista iberoamericana de calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 35. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Congreso de la República de Perú. (2010). *POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS U ORIGINARIOS*. Lima.
- Contraloría General de Antioquia. (2019). *Informe definitivo evaluación de la política pública para reconocer y garantizar el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas del departamento de Antioquia*. Medellín.

- Cuesta, C. A., Mecha, M. C., & Alverony, F. (11 de 2017). *Repositorio EAFIT*.  
[https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/12215/CarlosAlberto\\_OrtizCuesta\\_Merecildito\\_CabreraMecha\\_FranklinAlverony\\_ChamatMosquera\\_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/12215/CarlosAlberto_OrtizCuesta_Merecildito_CabreraMecha_FranklinAlverony_ChamatMosquera_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Dasilva, M. (2017). Prevención de la deserción escolar de los estudiantes de comunidades indígenas, en las instituciones educativas Ila primavera y francisco de miranda del departamento de Guainía 2015-2017. *Prevención de la deserción escolar de los estudiantes de comunidades indígenas, en las instituciones educativas Ila primavera y francisco de miranda del departamento de Guainía 2015-2017*. Inírida, Guainía, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Decreto 088. (1976). Colombia.
- Farias, Â. I. (2020). Etnoescuelas y sustentabilidad de las lenguas maternas indígenas: ni solo plural ni solo multicultural. *Revista Catalana de Dret Ambiental*, 7-11.
- Gudynas, E. (2011). Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en movimiento* .
- Ignacio Moral, M. P. (2016). *Evaluación de políticas públicas, técnicas cuantitativas*. Garceta grupo editorial.  
<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1217>
- Izquierdo, M. (2018). Educación en contextos multiculturales: Experiencia etnoeducativa e intercultural con una población indígena del Resguardo Embera Chami (Mistrato, Risaralda, Colombia). *Scielo*.
- Malo, J. (15 de 03 de 2022). Necesidades educativas de los estudiantes indígenas en la ciudad de Medellín. (I. C. Zuluaga, Entrevistador)
- MEN. (Abril de 2001). *MinEducación*. MinEducación: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87223.html>
- MEN. (2019). *Informe de Gestión Ministerio de Educación Nacional 2019*. Bogotá.
- Mena, L. (22 de 03 de 2022). Necesidades educativas de los estudiantes indígenas en la ciudad de Medellín. (I. C. Zuluaga, Entrevistador)
- Ministerio de Educación Nacional . (27 de 05 de 2009). Decreto Federal 6861 por el cual provee Educación Escolar Indígena . Brasil.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (22 de Abril de 2022). *MEN*. MEN:  
<https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/406764:El-retorno-a-la-presencialidad-una-prioridad-en-la-agenda-de-equidad-continuaremos-trabajando-en-equipo-para-mitigar-los-impactos-de-la-pandemia-en-los-aprendizajes-y-el-desarrollo-integral>
- Muñoz Pabón, M. A. (2021). Etnoeducación y educación Indígena propia en Colombia: un análisis de los resultados de calidad y eficiencia educativa. Universidad de los Andes.
- Muyuy, L. (02 de 2014). Plan Integral de Vida Inga. *Secretaria de Inclusión Social y Familia*. Medellín, Antioquia.
- Naciones Unidas. (13 de septiembre de 2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*.
- ONU. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- ONU. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Objetivos de Desarrollo Sostenible:  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Ordenanza n 32. (2004). *Por la cual se adopta la política pública para reconocer y garantizar el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas existentes en el departamento*.

- Osorio, E. (22 de 03 de 2022). Necesidades educativas de los estudiantes indígenas en la ciudad de Medellín. (I. C. Zuluaga, Entrevistador)
- Personeria de Medellín . (2019).
- Rojas, T. (1999). LA ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA: UN TRECHO ANDADO. *Uniandes*.
- Roth, A.-N. (2018). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2018). Acuerdo 085.  
<https://www.medellin.gov.co/irj/portal/medellin?NavigationTarget=contenido/8477-Secretaria-de-Educacion>
- Secretaria de Educación de Medellín. (2020). *Respuesta a Comisión Accidental*. Medellín.
- Secretaria de Inclusion Social y Familia. (2021).  
<https://www.medellin.gov.co/irj/portal/medellin?NavigationTarget=contenido/8466-Secretaria-de-Inclusion-Social-Familia-y-Derechos-Humanos>
- Sosa, T. (2014). Análisis de las políticas públicas de etnoeducación. *Universidad Piloto de Colombia*.
- Tascón, A. (08 de 03 de 2022). Necesidades educativas de los estudiantes indígenas en la ciudad de Medellín. (I. C. Zuluaga, Entrevistador)
- Tascón, G. (08 de 03 de 2022). Necesidades educativas de los estudiantes indígenas en la ciudad de Medellín. (I. C. Zuluaga, Entrevistador)
- Tattay, G. B. (2013). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde su acción organizativa. *Isees*, 6.
- UNESCO. (2021). *Unesco*. Unesco: <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>
- Universidad de Antioquia. (2021). *Universidad de Antioquia*.  
<https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/idades-academicas/educacion/oferta-pregrado/licenciatura-pedagogia-madre-tierra>
- Universidad Simon Bolivar . (2017). Antecedente de la Etnoeducación Indígena en Colombia. *Educación y Humanismo*, 146.
- Veléz, B. (08 de 03 de 2022). Necesidades educativas de los estudiantes indígenas en la ciudad de Medellín. (I. C. Zuluaga, Entrevistador)
- Zambrano Acosta, E. N. (2021). Etnoeducación en Colombia: apuntes históricos y proyecciones actuales. *Revista Conrado*, 74.