

Análisis exploratorio sobre la educación propia en Antioquia: la deserción en las sedes etnoeducadoras

Secretaría de Educación de Antioquia
Subsecretaría de Planeación
Grupo de Microeconomía Aplicada

2023



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Ciencias Económicas



GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



Estudio de identificación de factores asociados a la deserción escolar en el sector oficial y de fortalecimiento de estrategias de permanencia escolar en los municipios no certificados del Departamento de Antioquia

Convenio interadministrativo 4600013749 de 2022 entre la Secretaría de Educación de Antioquia y la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia

Equipo de trabajo y textos

Elkin Argemiro Castaño Vélez
Edel Laura Sánchez Higueta
Paola Andrea Díaz Mendoza
Alejandro Ramírez Restrepo
Andrés Mauricio Rosero Sánchez
Manuela Hoyos Buriticá
Santiago Alejandro Gallón Gómez
Helena Sofía Díaz Moreno
Carlos Felipe Gaviria Garcés
Gabriel Ángel Marulanda Londoño



GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



Grupo de Microeconomía Aplicada
Departamento de Economía
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad de Antioquia

Cover: Implemented by Martin Helsø, University of Oslo & adjusted by Alejandro Ramírez, University of Antioquia

Style: Modified by Daan Zwaneveld & adjusted by Alejandro Ramírez

Índice general

1	Análisis exploratorio sobre la educación propia en Antioquia: la deserción en las sedes etnoeducadoras	3
1.1	Introducción	3
1.2	Revisión de literatura	5
1.3	Metodología	8
1.4	Resultados	10
1.5	Discusión y conclusiones	20
2	Referencias	22

Índice de tablas

1.1	Indicadores socioeconómicos de la población indígena de Antioquia	4
1.2	Tasa de cobertura de servicios públicos domiciliarios para viviendas con jefatura de hogar indígena	4
1.3	Síntesis de metodologías empleadas en artículos relacionados con la deserción escolar en pueblos indígenas	6
1.4	Indicadores educativos de los estudiantes indígenas y de los estudiantes no indígenas de los establecimientos oficiales de los municipios no certificados de Antioquia	11
1.5	Principales causas de deserción de estudiantes autoidentificados como indígenas de acuerdo al SIMPADE	12
1.6	Tasas de deserción por subregión de los estudiantes indígenas que acuden a cualquier sede, de los que acuden a sedes etnoeducadoras, y de los estudiantes pertenecientes a otras etnias que acuden a cualquier sede	13
1.7	Tasas de deserción por nivel educativo de los estudiantes indígenas que acuden a cualquier sede, de los que acuden a sedes etnoeducadoras, y de los estudiantes pertenecientes a otras etnias que acuden a cualquier sede	13
1.8	Tasas de deserción por grado de los estudiantes indígenas que acuden a cualquier sede, de los que acuden a sedes etnoeducadoras, y de los estudiantes pertenecientes a otras etnias que acuden a cualquier sede	13

1

Análisis exploratorio sobre la educación propia en Antioquia: la deserción en las sedes etnoeducadoras

1.1. Introducción

De acuerdo con los datos del censo de población indígena de Antioquia llevado a cabo por la gerencia indígena de la Gobernación de Antioquia, en 2018 habitaban en el departamento cerca de 43 557 indígenas, lo que corresponde a un 0.7 % de la población total de Antioquia y a cerca de un 2.3 % de la población de indígenas de Colombia (CNPV 2018). Una comparación con los resultados del censo general del DANE en 2005, permite inferir que la población indígena antioqueña creció un 30 % en un periodo de 13 años, crecimiento que superó, en más del doble, el crecimiento de la población total del departamento (13 %). Lo anterior es relevante, en términos de anticipar la demanda de servicios educativos que presentará la población indígena del departamento en los próximos años.

Siete pueblos indígenas habitan el territorio rural disperso del departamento: Embera Eyabida, Embera Katio, Embera Chamí, Embera Dobidá, Senú, Nutabe y Tule (Kuna, Guna Dule). Los habitantes de estos pueblos conforman el 92.2 % de los indígenas del departamento, aunque, en zonas urbanas, es posible identificar indígenas pertenecientes a otras etnias, como las Chibcariwak, Inga, Kichwa y Quillasingas o Pastos. Estos pueblos suman un 5.8 % de la población total. Los municipios que concentran mayor participación de la población indígena son los municipios de Dabeiba (12.7 %), Frontino (8.0 %), Necoclí (7.3 %), Medellín (7.1 %) y Turbo (6.4 %).

A partir de la encuesta de calidad de vida de 2021 para Antioquia, es posible caracterizar algunos indicadores económicos y educativos relevantes para esta población. Con excepción de algunos indicadores como la tasa de alfabetismo, el acceso a vivienda en calidad de propietario y, la estabilidad económica y alimentaria, las condiciones

económicas y educativas en los hogares indígenas encuestados no se diferencian sustancialmente de las condiciones del resto de hogares antioqueños encuestados (ver Tabla 1.1).

Tabla 1.1. Indicadores socioeconómicos de la población indígena de Antioquia

Indicador	Población indígena	Población no indígena
Porcentaje de jefes de hogar sin educación	10 %	9 %
Tasa de alfabetismo en personas con 5 años o más	69.20 %	96.33 %
Porcentaje de jefes de hogar con título universitario	7 %	8 %
Porcentaje de hogares sin afiliación al sistema de salud	8 %	10 %
Porcentaje de hogares afiliados al régimen subsidiado de salud	43 %	29 %
Porcentaje de jefes de hogar afiliados a pensión	68 %	60 %
Gasto medio mensual por cada miembro del hogar en 2021	35 0426.00	37 5974.00
Porcentaje de jefes de hogar que trabajan por cuenta propia	38 %	29 %
Porcentaje de jefes de hogar que son patrones o empleadores	7 %	3 %
Número medio de horas trabajadas por semana en 2021	46.7	46.2
Salario medio mensual devengado en 2021	97 6639.00	1 139.87
Porcentaje de jefes de hogar reportados en centrales de riesgo crediticio en 2021	15 %	12 %
Porcentaje de hogares víctimas de algún tipo de violencia en 2021	5 %	4 %
Porcentaje de hogares con vivienda propia en 2021 (comprada o en proceso de pago)	23 %	50 %
Porcentaje de hogares que reportó haber pasado hambre en el mes previo a la realización de la encuesta por falta de recursos económicos	48 %	31 %

Nota. Elaboración de los autores con base en la ECV, 2021.

Otro conjunto de indicadores que refleja brechas entre los hogares indígenas y no indígenas son los relacionados con la cobertura de servicios públicos (ver Tabla 1.2).

Tabla 1.2. Tasa de cobertura de servicios públicos domiciliarios para viviendas con jefatura de hogar indígena

Servicio público domiciliario	Tasa de cobertura viviendas con jefe de hogar indígena en Antioquia	Tasa de cobertura total de viviendas en Antioquia
Energía eléctrica	70.00 %	99.00 %
Acueducto	31.00 %	91.00 %
Alcantarillado	22.00 %	82.60 %
Internet	9.90 %	52.10 %

Nota. Elaboración de los autores con base en el CNPV, 2018.

La relevancia de lo anterior reside en la importancia de la cobertura de servicios públicos como factor relacionado con la tasa de deserción escolar municipal, pero también, refleja la ubicación preponderantemente rural tanto de las familias de los pueblos indígenas, como de las sedes educativas que atienden las necesidades de proveer servicios educativos de esta población.

En 2021, la deserción escolar fue, en promedio, más alta entre la población de estudiantes autorreconocidos como indígenas. Mientras para la población total la tasa

de deserción fue del 2.57 %, para la población de estudiantes indígenas esta alcanzó un 4.2 %.

Otros indicadores reflejan la brecha educativa que existe y que se ha exacerbado entre la población no indígena y la población indígena. Por ejemplo, en 2021, la proporción de estudiantes indígenas en extra edad fue de un 26.5 % en comparación con la de 7.4 % para el total de estudiantes; asimismo, la proporción de estudiantes indígenas repitentes fue del 9.3 % frente a una proporción del 5.7 % para el total de estudiantes.

1.2. Revisión de literatura

En primer lugar, es importante destacar la ausencia de publicaciones enfocadas en el estudio de la deserción escolar en los establecimientos del sistema indígena propio, la educación propia o en las sedes que siguen un modelo etnoeducativo en Antioquia. Aunque Palacios (2017) y Amador Tascón (2019) sí abordaron el sistema de educación indígena propio en Antioquia como objeto de estudios, sus investigaciones no hicieron énfasis en la deserción escolar. También se observa que la mayoría de las investigaciones relacionadas con el sistema etnoeducativo antioqueño se han centrado en las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, en lugar de los pueblos indígenas, en concordancia con los trabajos de Ruiz, Agudelo Villegas (2022), Araque (2017), Mosquera (2014) y Meneses (2004). Pese a lo anterior, las menciones a la deserción escolar en la literatura existente y enfocada en la etnoeducación, califica a la deserción escolar como una problemática particularmente preocupante para las sedes bajo este modelo. Por ejemplo, Palacios (2017) afirma que la tasa de deserción escolar en estos establecimientos puede alcanzar el 25 % o más en un año lectivo. No obstante, es importante tener en cuenta que las cifras sobre la deserción escolar reportadas en los estudios anteriores varían considerablemente entre las distintas fuentes y que no se suele hacer referencia a su procedencia ni a las metodologías empleadas para sus cálculos.

Para otras regiones del país, sí es posible encontrar literatura enfocada específicamente en la deserción escolar en instituciones etnoeducadoras. En general, las investigaciones se concentran en dos tipos de regiones: aquellas con una alta proporción de población indígena que se autorreconoce como tal (como Guainía, La Guajira, Cauca y Nariño), y aquellas situadas en la periferia rural de las ciudades en las que se ofrece algún tipo de educación superior relacionada con etnoeducación (por ejemplo, Riohacha, Ibagué, Popayán, entre otras). Los estudios se caracterizan por originarse como tesis de maestría o por ser realizadas por las secretarías territoriales de educación. En cuanto a las metodologías empleadas, se destaca el uso preponderante de metodologías cualitativas (ver tabla 1.3). En los otros casos, se observa que los marcos muestrales utilizados suelen ser escasos y concretos, con estudios habituales para sedes y niveles educativos específicos. Cabe destacar que el número de publicaciones académicas relacionadas con los factores que influyen en la deserción escolar de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas ha ido en aumento con el tiempo. Sin embargo, parece haber un mayor interés por parte de la comunidad académica en

abordar la problemática en el ámbito de la educación superior, es decir, la deserción universitaria.

Al analizar los factores que explican la deserción escolar en establecimientos etnoeducativos, se destaca que todas las fuentes consultadas coinciden en que se trata de un fenómeno complejo y multifactorial. Después de clasificar los principales factores por dimensiones (estudiante, familia, docentes e institución educativa), se han identificado los siguientes:

- En cuanto a los estudiantes, la literatura indica que el poco interés por el estudio, las dificultades académicas, el consumo de alcohol y drogas, así como la preferencia de los estudiantes indígenas por otros modelos educativos, son los principales factores de abandono escolar.
- A nivel familiar, se observa que el poco valor que se le da al estudio, las dificultades económicas relacionadas con la migración y el trabajo infantil, la falta de apoyo y condiciones adecuadas para el estudio en el hogar, así como algunos factores culturales son las principales causas de la deserción escolar.
- Respecto a los docentes, la literatura destaca que la falta de incentivos económicos, las estrategias pedagógicas inadecuadas y la carencia de docentes bilingües y con conocimiento de las particularidades de cada comunidad indígena, son factores importantes que contribuyen a la deserción escolar.
- Finalmente, en el ámbito institucional, se encuentra que el mal estado de la infraestructura y de las vías de acceso a las sedes educativas, la oferta incompleta de niveles educativos, la falta de servicios esenciales para el derecho a la educación (como alimentación escolar, agua potable y transporte), la lejanía de los establecimientos educativos y la presencia de situaciones de conflicto armado son los principales factores que contribuyen a la deserción escolar en estos establecimientos.

Una síntesis de los métodos empleados en los estudios citados y de las etnias para las cuales se sintetizaron los resultados anteriores se presenta en la Tabla 1.3.

Tabla 1.3. Síntesis de metodologías empleadas en artículos relacionados con la deserción escolar en pueblos indígenas

Autor	Artículo	Metodología empleada	Etnia
Crosby & Martínez (2018).	Proyecto Instituto etnoeducativo Mavecure.	Recopilación de información a partir de fuentes secundarias. Los factores de deserción escolar son enunciados sin mayor profundización pues no son el objetivo principal de la investigación.	Comunidad étnica Puinave del resguardo El Remanso, Guainía.

Continúa en la próxima página

Tabla 1.3. Síntesis de metodologías empleadas en artículos relacionados con la deserción escolar en pueblos indígenas (continuación)

Dasilva & Bonilla (2017).	Prevención de la deserción escolar de los estudiantes de comunidades indígenas, en las Instituciones Educativas La Primavera y Francisco de Miranda del Departamento de Guainía.	Metodología cualitativa de estudio de casos, entrevistas semi estructuradas y observación directa en las Instituciones La Primavera y Francisco de Miranda del municipio de Inírida, Guainía.	Etnias puinaves, Piapocos, Curripacos, Sicuanis y otros grupos minoritarios como, Cubeos, Guariqueñas, Caníbal, Sálivas, Guananos, Desanos, Tucanos, Macunas, Yerales y Piaroas.
Echeverri (2008).	¿De chagrera a secretaria?: Balance de algunas acciones en etnoeducación en el Amazonas colombiano.	Recopilación de información a partir de fuentes secundarias. Los datos son tomados del programa COAMA (Consolidación de la Amazonía colombiana) de la fundación Gaia Amazonas y del Ministerio de Educación Nacional. El documento se centra en las dinámicas de los etnoeducadores en la Amazonía colombiana.	Comunidades lingüísticas Pano y Aruak. Etnias Kaxinawá, Apuriña, Manchineri, Jaminawa, entre otras de la Amazonía colombiana.
Fragozo (2021).	Nivel de Riesgos De Factores de Deserción Escolar en Estudiantes Vinculados a Centro Etnoeducativo de Riohacha.	Metodología cuantitativa. Uso de estadísticas descriptivas para la prueba de hipótesis de factores que inciden en el abandono escolar. Se trabaja bajo un diseño de investigación no experimental.	Comunidad Wayuu. Estudiantes del centro etnoeducativo El Arroyo número 1, en la zona urbana de Riohacha, La Guajira.
Franco & Tascón (2019).	Tejiendo un camino hacia nuestros ancestros. Etnohistoria y Etnoeducación en Colombia: un estudio de caso en la comunidad indígena de Karmata Rúa.	Metodología cualitativa. Uso de entrevistas y datos recopilados de fuentes secundarias.	Comunidad indígena Emberá Chamí del resguardo Karmata Rúa localizado en el municipio de Jardín, Antioquia.
García & Pérez (2019).	“Mi territorio y yo”. Estrategia pedagógica de educación intercultural que contribuye a la disminución de la deserción escolar de los niños y niñas del grado cuarto del Centro Educativo Los Telembíos en el municipio de Barbacoas, Nariño.	Metodología cualitativa bajo un enfoque etnográfico. Se hace uso de entrevistas, diarios de campo y técnicas de observación participante.	Comunidad Inkal Awá. Estudiantes de grado cuarto del establecimiento etnoeducativo los Telembíos, en el municipio de Barbacoas, Nariño.
Meza (2018).	Exploración de los factores socio económicos que inciden en la deserción escolar de los estudiantes del grado quinto de la comunidad Saguecito en el centro etnoeducativo # 15 Nueva Esperanza sede la Vanessa.	Enfoque mixto predominantemente cualitativo. Se empleo un método de investigación acción basado en la observación directa, entrevistas, diarios de campo, fotografía y revisión de fuentes secundarias.	Comunidad Wayuu en la zona rural de Riohacha, La Guajira. El estudio se centra en los estudiantes de grado quinto de una sede etnoeducativa.
Serrano (2016).	Análisis de los procesos desarrollados para la inclusión de la comunidad Emberá Chamí asistente a una institución educativa en el departamento de Quindío.	Metodología cualitativa. Se realizaron visitas a campo, entrevistas y encuestas a grupos focales.	Estudiantes Emberá Chamí de la institución El Laurel localizada en la zona rural del municipio de Quimbaya, Quindío.

1.3. Metodología

1.3.1. Análisis descriptivo de la información secundaria

A partir de información del SIMAT, SIMPADE y otras fuentes institucionales, se llevó a cabo un análisis descriptivo de algunas medidas de interés como: tasa de deserción entre la población de estudiantes indígenas, tasa de deserción de la población de estudiantes que asisten a instituciones del modelo etnoeducativo, otras de carácter socioeconómico referentes a los pueblos indígenas del departamento de Antioquia y otras relacionadas con los profesores del sistema indígena propio.

1.3.2. Recolección y análisis de información primaria por métodos cualitativos

Observación directa

La observación directa o a profundidad, es una técnica de investigación clave para la etnografía clásica y contemporánea, principalmente aplicada si el objetivo es entender o aproximarse a procesos participativos en los que no se propone interacción o participación (Rekalde, Vizcarra, y Macazaga; 2014). En estos, la observación (la no participante) se convierte en la herramienta principal de obtención de información. El método de observación directa es también un método de recolección de información que consiste básicamente en observar el objeto de estudio en una situación particular. Todo esto se lleva a cabo sin necesidad de intervenir o alterar el ambiente en el que se desenvuelve el objeto.

Para este caso, la observación directa se desarrolló teniendo como población objeto a los profesores etnoeducadores de las etnias Embera Eyabida y Embera Chamí del departamento de Antioquia, durante dos encuentros que tenían como objetivo la construcción de los Proyectos Educativos Comunitarios de cada comunidad¹. El espacio de construcción colectiva de los proyectos educativos comunitarios se identificó como el idóneo para observar las interacciones entre los profesores en medio de un proceso que buscó acordar las formas en las cuales se alcanzarían los objetivos de la educación definidos por la ley y la comunidad, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales.

La elección de esta técnica permite la construcción de instrumentos que facilitan la interpretación y la comprensión de las situaciones analizadas. La observación se registra a través de las notas de campo y de sistemas categoriales emergentes. La preparación de la actividad se desarrolló de la siguiente forma:

1. Diseño de una bitácora que permitiera enfocar la observación en conceptos, categorías o preguntas: el proceso de construcción de las mallas curriculares del proyecto educativo comunitario (PEC), las etapas de vida como base de la construcción del PEC y las reflexiones generales y particulares de cada observador.

¹Haz clic [aquí](#) para dirigirte al formato de metodología de trabajo.

2. Inicio de la actividad a observar. El equipo llevó a cabo una presentación buscando la aceptación y el reconocimiento de los participantes del encuentro, en este caso, los docentes de las instituciones educativas que enseñan bajo el modelo etnoeducador de la comunidad Embera Eyabida y Embera Chamí.
3. Cada miembro del equipo efectuó la observación, en silencio y desde un espacio que procuró minimizar las interrupciones o alteraciones del ejercicio de construcción de los PEC. Cada observador tomó nota de lo observado durante aproximadamente 4 horas de ejercicio de construcción de las mallas curriculares, identificando la información clave de análisis en cada uno de los diferentes momentos de dicho ejercicio.
4. Una vez finalizada la observación, los hallazgos quedaron alojados en los diarios de campo.
5. Posteriormente, se llevó a cabo un ejercicio de sistematización de los hallazgos a través de una entrevista dirigida a los investigadores participantes en los ejercicios de observación. Así, cada observador narró y transcribió sus notas tal y como estaban alojadas en su diario de campo, pero también dando lugar a las observaciones o los análisis que surgieran leyendo sus notas. Este ejercicio fue grabado en audio.
6. Finalmente, se llevó a cabo una transcripción de las entrevistas enfocadas en los hallazgos de los observadores.

Grupos focales

Esta técnica pretende propiciar un espacio de opinión para caracterizar el sentir, pensar y vivir de los individuos. Kitzinger (1995), lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigadores y participantes, con el propósito de obtener información. La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción. Trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar con la confianza y generación de un espacio seguro y crítico, que permite ampliar el conocimiento de los investigadores, frente a un tema concreto, el cual será abordado a través de afirmaciones, frases o preguntas que guían las opiniones.

Para este caso, el grupo focal se desarrolló de la siguiente forma²:

1. El grupo de profesores se distribuyó en 3 grupos. Cada grupo contó con una persona que moderó la discusión.
2. La persona que condujo la actividad seleccionó aleatoriamente a uno de los asistentes al taller y lo invitó a leer en voz alta una pregunta o afirmación relacionada con la deserción escolar (pregunta 1.). Esta persona respondió la pregunta.
3. La persona que condujo la actividad seleccionó aleatoriamente a otros dos asistentes para comentar y discutir la respuesta dada previamente.

²Haz clic [aquí](#) para dirigirte al formato de metodología de trabajo.

4. Cada asistente al taller consignó sus reflexiones personales y las derivadas de la discusión sobre la primera pregunta en una hoja.
5. Los puntos 2 a 4 se llevaron a cabo de nuevo para las preguntas restantes (preguntas 2. y 3.).
6. Se socializaron algunas ideas y se motivó una discusión final breve.
7. Las hojas que contienen las reflexiones sobre cada pregunta fueron recogidas por el equipo de moderadores.

Por su parte, las preguntas que guiaron la discusión fueron las siguientes³:

1. Desde su experiencia, ¿en qué se benefician las comunidades de que las niñas, niños y jóvenes, asistan a la escuela etnoeducadora?
2. Desde su experiencia, ¿por qué los estudiantes abandonan la escuela?
3. ¿Qué pueden hacer los profesores etnoeducadores para evitar que los estudiantes abandonen las escuelas etnoeducadoras?
4. ¿Qué puede hacer la Secretaría de Educación para evitar que los estudiantes abandonen las escuelas etnoeducadoras?

1.4. Resultados

1.4.1. Deserción y otros indicadores de logro educativo para los estudiantes indígenas y para las sedes etnoeducadoras

Deserción e indicadores relacionados: estudiantes indígenas

La población de estudiantes activos en los establecimientos educativos oficiales para municipios no certificados (MNC) de Antioquia, fue de por 429 790 en 2021, de los cuales 10 364 (2.4 %) se identificaron como indígenas.

A partir de la información de la población de estudiantes en los establecimientos educativos oficiales de los MNC de Antioquia de 2021, se llevó a cabo un análisis descriptivo considerando los siguientes indicadores educativos, y diferenciado para los estudiantes indígenas: tasa de reprobación del año lectivo 2020 (número de estudiantes que reprobaron/ número de estudiantes que culminaron el año lectivo), proporción de estudiantes afectados por el conflicto armado, proporción de estudiantes que se encontraba en extra-edad, proporción de estudiantes repitentes y proporción de estudiantes nuevos en la sede educativa. Como se puede observar en la Tabla 1.4., los indicadores educativos para la población de estudiantes indígenas en Antioquia reflejan mayor tasa de reprobación y repitencia, mayor proporción de estudiantes en extraedad y mayor proporción de estudiantes con alguna afectación a causa del conflicto armado.

³Haz clic [aquí](#) para dirigirte al formato de respuestas.

Tabla 1.4. Indicadores educativos de los estudiantes indígenas y de los estudiantes no indígenas de los establecimientos oficiales de los municipios no certificados de Antioquia

Indicadores educativos	Población total de estudiantes	Población de estudiantes indígenas
Tasa de reprobación en 2020	4.30 %	7.80 %
Proporción de estudiantes afectados por el conflicto armado en 2020	22.00 %	34.00 %
Proporción de estudiantes en exrasedad en 2021	7.40 %	26.50 %
Proporción de estudiantes repitentes en 2021	5.70 %	9.30 %
Proporción de estudiantes nuevos en su sede en 2021	12.70 %	14.00 %

Nota. Elaboración de los autores con base en la información del SIMAT, 2021.

La distribución por zona de los estudiantes indígenas y no indígenas matriculados en establecimientos educativos bajo modelo tradicional es relativamente similar, siendo mayoría los estudiantes que residen en zonas urbanas, en contraposición a lo ocurrido en el modelo etnoeducativo, en el cual la mayoría de los estudiantes pertenece a la ruralidad. Con respecto a las características de los estudiantes indígenas activos en 2021, se encontró una concentración espacial en tres subregiones del departamento: Urabá (39 %), Occidente (24.3 %) y Bajo Cauca (20.3 %). Así mismo, se encontró que casi nueve de cada diez estudiantes indígenas pertenecían a establecimientos educativos rurales (87.4 %). A nivel municipal, se resalta la concentración de aproximadamente un tercio del total de estudiantes indígenas en cuatro municipios del departamento: Frontino (13.76 %), Dabeiba (8.64 %), Chigorodó (7.31 %) y Zaragoza (5.89 %). Por nivel educativo, se encontró que el 61 % de los estudiantes indígenas estaba en primaria, seguido por un 26 % en secundaria, un 6 % en media y un 6 % en preescolar. Finalmente, se resalta que para el año en cuestión, aproximadamente dos de cada tres estudiantes indígenas estudiaban en establecimientos educativos bajo metodología de enseñanza etnoeducativa.

En cuanto a la deserción escolar, debe destacarse que en 2021, esta fue mayor en la población de estudiantes autorreconocidos como indígenas: mientras que para la población total la tasa de deserción fue del 2.46 %, para la población de estudiantes indígenas esta alcanzó un 4.2 %.

Con relación a las características de los estudiantes indígenas desertores en 2021, se identificó un patrón de concentración espacial similar a la de los estudiantes indígenas activos, aunque debe resaltarse el cambio en las proporciones. La subregión con mayor número de desertores indígenas fue Occidente (37 %), seguida de Urabá (25 %) y Bajo Cauca (16.7 %). A nivel municipal, llama la atención que al menos cuatro de cada diez desertores indígenas pertenecieron a los municipios de Dabeiba (17 %), Frontino (14.54 %), Mutatá (7.71 %) y Urrao (6.61 %).

Mientras que en términos de nivel educativo, se encontró que el 45 % de los desertores indígenas estaban matriculados en primaria, un 43 % a secundaria, un 10 % a media y un 2 % a preescolar, al calcular las tasas de deserción, se identificó una mayor tasa de deserción en secundaria (6.8 %), seguida por media (6.7 %), primaria (3 %) y preescolar (1.3 %).

Las principales causas de deserción reportadas en el SIMPADE, se describen en la tabla 1.5. Así como ocurre para la población no indígena, los cambios de residencia se constituyen en la causa relacionada más frecuentemente asociada a la deserción por los establecimientos educativos.

Tabla 1.5. Principales causas de deserción de estudiantes autoidentificados como indígenas de acuerdo al SIMPADE

Factores de deserción	Frecuencia con la que se aludió el factor como causante de deserción
Cambio de residencia	58
Poca importancia de la educación por parte de padres o acudientes	20
Distancia del hogar al establecimiento educativo	15
Poco gusto por el estudio	12
Bajo rendimiento escolar	10

Nota. Elaboración de los autores con base en la información del SIMPADE, 2021.

Ahora bien, dadas las diferencias existentes entre el modelo educativo tradicional y el modelo etnoeducativo, y considerando que la mayoría de los estudiantes indígenas en 2021 pertenecieron a establecimientos que siguen un modelo etnoeducador, a continuación se caracterizan estas sedes con respecto a los indicadores de deserción y otros relacionados con el logro educativo.

Deserción e indicadores relacionados: estudiantes indígenas en sedes etnoeducadoras

En 2021, hubo 8 159 estudiantes activos en los establecimientos etnoeducadores oficiales en los municipios no certificados del departamento de Antioquia, lo que corresponde a un 2 % del total de estudiantes oficiales activos. Entre el total de estudiantes activos en establecimientos etnoeducadores, se encontró que el 84 % se autorreconocían como indígenas, el 1 % como pertenecientes a las negritudes, mientras que un 15 % no se autorreconocieron como pertenecientes a algún grupo étnico. Con respecto a las subregiones, se encontró que casi nueve de cada diez estudiantes pertenecientes a establecimientos etnoeducadores se encontraba en tres subregiones del departamento, Urabá (47 %), Occidente (26 %) y Bajo Cauca (13 %). Y con respecto al nivel educativo, el 67 % estaba en primaria, un 20 % en secundaria, un 8 % en preescolar y un 5 % en media.

En materia de deserción, se encontró que 257 estudiantes abandonaron los establecimientos etnoeducativos en 2021, lo que corresponde a una tasa del 3.05 % (que sube al 3.2 % si se calcula excluyendo a los estudiantes que no se autorreconocen como indígenas). Se debe resaltar que esta tasa sigue siendo superior a la tasa de deserción en 2021 para todo el departamento, la cual se estimó en 2.46 %, pero más baja que el 4.2 % que se atribuye a los estudiantes indígenas que acuden a sedes etnoeducadoras y no etnoeducadoras. Del total de desertores, se encontró que el 58 % estaba en primaria, el 28 % en secundaria, el 11 % en media y el 4 % en preescolar. Así mismo, se identificó que el 39 % de los desertores pertenecieron a la subregión de Occidente, seguido por un 35 % de los desertores en Urabá, un 20 % en suroeste y un 6 % en Bajo Cauca.

Las anteriores y restantes tasas correspondientes a las subregiones de Antioquia se presentan en la Tabla 1.6.

Tabla 1.6. Tasas de deserción por subregión de los estudiantes indígenas que acuden a cualquier sede, de los que acuden a sedes etnoeducadoras, y de los estudiantes pertenecientes a otras etnias que acuden a cualquier sede

Subregión	Estudiantes indígenas que acuden a sedes etnoeducadoras	Estudiantes indígenas que acuden a cualquier sede	Estudiantes de otras etnias que acuden a cualquier sede
Bajo Cauca	1.4%	4.7%	2.7%
Magdalena Medio	0.0%	0.0%	1.8%
Nordeste	0.0%	6.0%	2.6%
Norte	0.0%	2.6%	2.2%
Occidente	4.6%	7.9%	2.6%
Oriente	0.0%	8.5%	2.1%
Suroeste	5.0%	4.5%	2.5%
Urabá	2.3%	7.6%	3.5%
Valle De Aburrá	0.0%	0.0%	1.5%

Al establecer comparaciones entre la deserción por subregión, nivel y grado entre los estudiantes indígenas que acuden a sedes etnoeducadoras, los estudiantes indígenas que acuden a cualquier sede, y los estudiantes de otras etnias que acuden a a cualquier sede, tienden a ser más elevadas las tasas de deserción de los estudiantes indígenas que acuden a cualquier sede. Por ejemplo, entre niveles educativos, es sistemáticamente mayor la tasa de deserción para esta población: la mayor deserción se da para el nivel educativo de media (6.5%), seguida por secundaria (4.2%), primaria (2.6%) y preescolar (1.4%) (ver Tabla 1.7). Con relación a los grados, se destaca la alta tasa de deserción de los estudiantes de décimo, sexto y octavo, tal como lo muestra la Tabla 1.8.

Tabla 1.7. Tasas de deserción por nivel educativo de los estudiantes indígenas que acuden a cualquier sede, de los que acuden a sedes etnoeducadoras, y de los estudiantes pertenecientes a otras etnias que acuden a cualquier sede

Nivel	Estudiantes indígenas que acuden a sedes etnoeducadoras	Estudiantes indígenas que acuden a cualquier sede	Estudiantes de otras etnias que acuden a cualquier sede
Preescolar	1.4%	4.4%	1.0%
Primaria	2.6%	3.4%	1.4%
Secundaria	4.2%	7.4%	3.6%
Media	6.5%	7.1%	2.7%

Tabla 1.8. Tasas de deserción por grado de los estudiantes indígenas que acuden a cualquier sede, de los que acuden a sedes etnoeducadoras, y de los estudiantes pertenecientes a otras etnias que acuden a cualquier sede

Grado	Estudiantes indígenas que acuden a sedes etnoeducadoras	Estudiantes indígenas que acuden a cualquier sede	Estudiantes de otras etnias que acuden a cualquier sede
Transición	1.4%	4.4%	1.0%
Primero	2.1%	3.0%	1.5%
Segundo	2.1%	1.9%	1.5%
Tercero	3.1%	3.8%	1.3%

Continúa en la próxima página

Tabla 1.8. Tasas de deserción por grado de los estudiantes indígenas que acuden a cualquier sede, de los que acuden a sedes etnoeducadoras, y de los estudiantes pertenecientes a otras etnias que acuden a cualquier sede (continuación)

Cuarto	3.2%	3.0%	1.3%
Quinto	2.7%	4.8%	1.5%
Sexto	5.0%	12.5%	3.8%
Séptimo	2.9%	5.7%	3.5%
Octavo	6.6%	4.3%	3.2%
Noveno	2.1%	4.9%	3.7%
Décimo	9.3%	8.3%	3.4%
Once	2.7%	6.1%	2.1%

1.4.2. Resultados de los ejercicios de recolección de información primaria bajo métodos cualitativos

Reflexiones sobre los retos de la educación propia para algunos pueblos indígenas de Antioquia

1. Los profesores de la educación propia requieren de espacios comunitarios e institucionales de encuentro

La mayoría de profesores se manifestó alrededor de la importancia de contar con espacios de encuentro y capacitación, gestionados por la Secretaría de Educación Departamental y dirigidos particularmente para o los profesores etnoeducadores. Los profesores identificaron la necesidad de contar con mejores herramientas tanto para el diseño de las mallas curriculares, como para su posterior ejecución. Con autocrítica, aunque no de forma generalizada, se llamó la atención sobre las posibles limitaciones propias de los docentes que suelen impartir conocimientos en los establecimientos educativos etnoeducadores, relacionadas con la no completitud de un ciclo académico universitario o con la falta de énfasis en herramientas pedagógicas, necesarias para orientar a niñas, niños y jóvenes.

Pese a lo anterior, en general, los docentes celebraron el funcionamiento y la existencia de los Microcentros, asociaron este espacio como uno de aprendizaje y capacitación, además de permitirles el trabajo conjunto y la comunicación entre los etnoeducadores.

También se evidenció la necesidad de incluir a las comunidades en los procesos relacionados con la educación propia, principalmente a las autoridades y a los líderes, dado el rol que cumplen las personas que ejercen liderazgo en todos los aspectos de la vida comunitaria, para la toma de decisiones de las familias, y el carácter colectivo de la vida de los pueblos indígenas antioqueños. Se advierte sobre el riesgo de fracaso de iniciar procesos sin considerar a estas personas.

Lo anterior, se relaciona con haber identificado que existe una percepción de ruptura entre las comunidades, los docentes y la institucionalidad, marcada por la desconfianza y la distancia, la falta de comunicación y de trabajo en conjunto. Para la mayoría de profesores, lo anterior lo refleja la falta de presencia

institucional y de acompañamiento.

Por parte de algunos docentes, y en el caso particular del coordinador de uno de los encuentros, se hizo manifiesta la reticencia y el rechazo por la presencia de profesionales, investigadores o delegados de la Secretaría de Educación Departamental. Algunas personas manifestaron que las instituciones y el «mundo occidental solo llegaban a las comunidades» y a sus espacios educativos «a robar conocimiento».

2. Los profesores etnoeducadores son autocríticos con respecto a su perfil vocacional

Los profesores reconocen la importancia de considerar el perfil, la vocación, o la falta de formación de los profesores como un aspecto estratégico para procurar mejorar el desempeño de las instituciones educativas que siguen el modelo etnoeducativo. Los profesores reconocen que, como la plaza del docente es apetecida por el grado de formalización del trabajo y su pago, es asignada, en algunos casos, bajo criterios no basados en meritocracia.

La falta de herramientas, habilidades o perfil vocacional se pudo evidenciar en la falta de participación de algunos profesores en las discusiones grupales, la reticencia o timidez para hablar en público, dar opiniones o articular respuestas. Lo anterior puede reflejar las posibles dificultades en las interacciones con los alumnos en la escuela y para cumplir el rol del docente como motivador para procurar la permanencia y el compromiso de los estudiantes. La falta de habilidades para la comunicación e interacción social también puede ser relevante en las relaciones que se establecen con los padres y con las comunidades aledañas a la escuela.

Con respecto a las consideraciones de género, pudo evidenciarse la posible importancia de las mujeres en la conservación de algunas prácticas culturales. Algunas docentes llevaban prendas y vestimentas que representaban las tradiciones y cultura de su etnia, en comparación con los atuendos que usaron los profesores hombres, en los cuales no se observó una caracterización particular alusiva a los pueblos indígenas.

3. La educación propia debe estar en el centro de la vida de la comunidad y en constante diálogo con los otros aspectos de la vida de las comunidades

Un tema de debate recurrente entre los profesores, fue la forma de armonizar los proyectos educativos comunitarios con la visión de las comunidades étnicas sobre los ciclos de vida de los niños, niñas y jóvenes. Lo anterior se refleja, por ejemplo, en el tránsito de la niñez a la adultez, que para algunos pueblos indígenas, se efectúa a la edad de trece años sin mediar etapa alguna entre estas. Esto contrasta con la concepción occidental de etapas de la vida, entre las que se diferencian claramente la niñez, de la adolescencia y la adultez, y

en la que la etapa intermedia suele ubicarse entre los 10 y 19 años ⁴. En este sentido, los objetivos de aprendizaje en la educación de los niños, niñas y jóvenes indígenas se transforman de manera sustancial a partir de los trece años, conforme a los roles que culturalmente son asignados a las personas a partir de esta edad.

Es posible asociar lo anterior, al testimonio de muchos profesores a quienes las familias les manifiestan de forma constante, que lo que sus hijos e hijas aprenden en la escuela «no les sirve» para la vida social, productiva y cotidiana en sus comunidades. Algunas familias no encuentran pertinente la educación de la escuela, ya que esta, en muchos sentidos y por falta de enfoque étnico, termina por alejar a los niños, niñas y jóvenes de las prácticas culturales. En este sentido, otros docentes manifestaron que uno de los principales problemas que enfrenta el modelo de la educación propia es que debe cumplir necesariamente con estándares occidentales que obstaculizan la armonización de dicho modelo con los retos de la vida comunitaria de los estudiantes. Para los profesores, es importante que el modelo pueda garantizar aprendizajes que brinden herramientas para el trabajo de la tierra, la pesca, el cuidado de los recursos naturales, los tejidos, entre otras prácticas culturales.

Finalmente, se reconoció que las familias cumplen un rol esencial en la educación propia. Algunos docentes manifestaron la importancia que puede tener involucrar a las familias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y revertir la percepción de «la falta de valor de educación» para posibilitar mayor permanencia de ellos en el sistema educativo.

Identificación de los factores que se relacionan con la deserción escolar como resultado de la aplicación de los grupos focales con los profesores de la etnia Embera Eyabida

1. Condiciones de vulnerabilidad y pobreza

Las condiciones económicas y la escasez de recursos para suplir las necesidades básicas se constituyen en las principales razones de abandono del sistema educativo indígena propio. Mientras que algunos profesores manifiestan que entre las razones más frecuentemente relacionadas con la deserción de los estudiantes se encuentra la necesidad de ayudar a que sus familias satisfagan sus necesidades de consumo básicas, existe un consenso sobre lo generalizado de las muy precarias condiciones de alimentación, vestuario y dotación de útiles escolares que padecen los niños, niñas y jóvenes de las comunidades étnicas en el departamento de Antioquia. En comparación con la población no indígena, los profesores reconocen la alta incidencia de la pobreza monetaria que, en concomitancia con las condiciones de inseguridad de los territorios, no permiten que las comunidades alcancen autonomía para resolver sus necesidades básicas.

⁴La Organización Mundial de la Salud define a la adolescencia como el período de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años. Ver enlace: <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>

Muchas familias también enfrentan condiciones de trabajo que no permiten su asentamiento constante o arraigado en un territorio. Algunos aspectos culturales inciden en lo anterior, pero también, la escasa oferta de trabajo o la disponibilidad de oficios asociados a las cosechas y a sus ciclos.

2. Alimentación Escolar

Uno de los principales temas de discusión entre los profesores de la educación propia, que suscitó intervenciones extensas, y que se desarrolló ampliamente, fue el relacionado con la alimentación escolar. Teniendo en cuenta las condiciones de pobreza y vulnerabilidad que, reportan los profesores, sufren las familias de los pueblos indígenas en el departamento de Antioquia, la alimentación que se les brinda a los estudiantes en la escuela se identifica como uno de los factores que en mayor medida puede incidir sobre la permanencia.

Frente a la percepción sobre el funcionamiento no óptimo del Programa de Alimentación Escolar (PAE), los profesores manifiestan que las porciones no suelen ser suficientes para el total de los estudiantes que deben atender, que a veces la alimentación no llega o no llega a tiempo, que los productos con frecuencia llegan vencidos o en mal estado, que a veces se requiere del apoyo de voluntarios para su procesamiento o que a veces se requiere del apoyo de las familias de la comunidad para poder proveer de alimentación adecuada y suficiente.

Algunos profesores propusieron vincular a las propias comunidades indígenas en la producción de los alimentos para suministrar en las sedes educativas, e incluso, vinculando a los estudiantes; hubo referencias y propuestas alrededor de incentivar y suministrar recursos para la creación de programas o iniciativas para el cultivo o producción comunitaria en lugar de llevar recursos al PAE. Se propuso, por ejemplo, que «el aporte del PAE no sea comida, sino insumos, capital, capacitación y acompañamiento» para que las comunidades provean los alimentos a los estudiantes de las escuelas de la educación indígena propia. La anterior es una de muchas propuestas de los profesores para, de acuerdo con ellos, mejorar el acceso a la alimentación y aprender aspectos esenciales de la vida en la comunidad, como podría serlo, la propia alimentación.

Los docentes manifiestan que es esencial el diseño de programas de alimentación escolar con enfoque diferencial para las comunidades étnicas. De modo similar a cómo se diseñan los proyectos educativos propios, el sistema de alimentación debe responder a las necesidades y las realidades de los territorios y de sus comunidades. Para los profesores, los programas de alimentación actuales no «están bien pensados» y no «tienen en cuenta a las comunidades, las decisiones son tomadas por personas que no saben qué es caminar o recorrer los territorios».

3. Infraestructura, lejanía y obstáculos

Algunos de los profesores también se refirieron al conflicto armado como uno de los factores de mayor incidencia en la decisión de muchas familias de no enviar a

la escuela a sus hijos e hijas; un determinante que, además, se traslapa con otros como lo son la distancia y las difíciles o precarias condiciones de acceso entre las casas de los estudiantes y los espacios educativos. Algunos docentes relatan las situaciones que deben enfrentar los miembros de sus comunidades educativas como distancias muy largas (en términos de horas de camino), tramos inseguros por presencia de grupos al margen de la Ley o falta de puentes para cruzar ríos caudalosos para acceder a escuelas que atienden niños pequeños.

También se relataron las precarias o inadecuadas condiciones de infraestructura de algunas de las escuelas, sea por ausencia de intervenciones, o por diseños no enfocados en las condiciones de los paisajes, de los terrenos, del clima o la idiosincrasia de la comunidad que impacta la sede educativa. Se perciben unas posturas fuertemente críticas frente a las inversiones en infraestructura por parte de la Secretaría de Educación que se reflejan en el uso frecuente de la palabra «abandono».

4. Matrimonios y embarazos

Debido a la concepción cultural de la comunidad Embera Eyabida sobre las etapas de vida, se considera que los jóvenes y las jóvenes inician la edad de adultez a los 13 años. A partir de ese momento, parece que es admisible socialmente que los jóvenes se casen y formen familias. Lo anterior, se perfila como una consideración adicional para reflexionar sobre la incidencia del embarazo adolescente en algunos pueblos indígenas.

5. Drogadicción y alcoholismo

Las comunidades étnicas no están exentas de las problemáticas sociales del mundo globalizado. Así, otro de los temas que con recurrencia los profesores identificaron como clave para entender la falta de valoración de la educación, es la incidencia del alcoholismo y la drogadicción entre los y las jóvenes de las comunidades étnicas. Este se identifica como un problema desbordado.

6. Valoración social de la educación, preferencias, percepción de la utilidad y pertinencia

En principio, uno de los aspectos en los que se pueden beneficiar los niños, niñas y jóvenes de la educación propia es en que esta puede constituirse en un vínculo sincrético entre una visión occidentalizada de la formación y la identidad cultural propia de cada etnia. Esto, permitiría conservar y fortalecer las relaciones sociales al interior de las comunidades, pero contando con herramientas para el desenvolvimiento de los individuos en los espacios exteriores a estas. Lo anterior podría permitirlo, por ejemplo, la posibilidad de dominar dos lenguas, la propia, y el castellano. En este sentido, los docentes reconocen la importancia que la educación propia tiene sobre la posibilidad de que los niños, niñas y jóvenes aprendan no solo a relacionarse entre ellos mismos, sino también para adquirir las capacidades de relacionamiento en un entorno occidental y asumir el rol enlazador de sus comunidades.

Sin embargo, también se identifican aspectos negativos relacionados con la realidad que enfrenta un joven cuando acaba su proceso de aprendizaje en la escuela, si en los territorios que habitan las comunidades no es posible ofrecer ocupaciones diferentes a las tradicionales relacionadas con las actividades agropecuarias. Esto tienen que ver con las expectativas que se generan con la educación sin enfoque étnico y con la falta de formación en herramientas para aportar a la vida de las comunidades. Los profesores afirman que muchos estudiantes, una vez finalizado su proceso, no se quieren vincular a las labores propias de la tierra, porque el modelo de educación incentiva otros anhelos o inspira otros logros.

Con relación a lo anterior, es importante mencionar que los docentes establecieron una diferencia entre lo que es «el deber ser» del aporte que la educación propia hace a las comunidades, y lo que esta educación aporta actualmente. La educación propia o la posibilidad de construir el sistema indígena propio es una oportunidad para la comunidad en términos del reconocimiento de sus derechos y de su autonomía. Sin embargo, desde la realidad, mucho de lo que aprende un niño, niña o joven en la escuela, se contrapone a «ese deber ser», hasta el punto de afectar el equilibrio y el funcionamiento de las comunidades. Según los profesores, lo anterior se relaciona con el hecho de que, en muchos casos, estudiar no les está asegurando a los niños la conservación de los valores esenciales para las comunidades como lo son cuidar el territorio, en lugar de percibirlo como un espacio de explotación. Los profesores también mencionaron que muchos niños, niñas y jóvenes adquieren en escuela instrumentos para la «rebelión» para ser contestatarios y para ser «personas perezosas que ven en la educación una excusa para no trabajar ni aportar en sus hogares».

En términos generales, se percibe que las comunidades no se benefician de la educación propia porque el modelo no está diseñado ni concebido para ello. El modelo no se adapta a las necesidades de las comunidades. Por otra parte, los docentes son críticos con el modelo mismo y en general con su concepción, ya que consideran que aunque se llame «propia», la educación puede llegar a ser «colonizante», sobre todo, si se tiene en cuenta que el modelo propio pese a estar pensado desde adentro, por y para las comunidades, se encuentra soportado en estándares y expectativas occidentales.

7. Capital humano, perfiles y vocación

Se percibe que un conjunto importante de los profesores etnoeducadores cuenta con la capacidad de reflexionar sobre el rol, quehacer y fallas de su propia misión. Esto se evidenció, en particular, al poner de manifiesto la importancia de considerar el perfil, la vocación o la falta de formación de los profesores etnoeducadores en la permanencia de los estudiantes. Los profesores reconocen que la plaza del docente, en las comunidades, es apetecida por el grado de formalización del trabajo y por su pago, pero que es asignada bajo criterios opacos en algunos casos. Lo anterior, posibilita que personas sin las habilidades, la formación o la vocación necesarias, asuman el rol de profesor en las comunidades. De forma similar,

algunos docentes reconocen haber sido asignados a sus trabajos sin contar con la vocación, y consideran «no estar aportando lo que deberían», ya que identifican las limitaciones de sus herramientas en las actividades que llevan a cabo con sus estudiantes.

De acuerdo con los profesores, un tema grave y recurrente que se presenta en las comunidades, es el significativo número de docentes que, desde la ausencia de ética y de vocación, cultivan relaciones sexuales o afectivas con sus alumnas. También se hizo mención de casos de acoso y de diversas formas de violencia de género. Uno de los efectos directos de las situaciones anteriores es que algunas familias deciden no enviar a las niñas a la escuela para evitar su exposición.

1.5. Discusión y conclusiones

- Se recomienda diseñar estudios de diagnóstico de factores que inciden en la deserción escolar, enfocados específicamente en cada uno de los pueblos o etnias que habitan el departamento de Antioquia. Es importante reconocer que lograr avances en la permanencia de los estudiantes de los establecimientos etnoeducadores y llevar educación pertinente en coherencia con la idiosincrasia de los pueblos, permitiendo la coexistencia armónica con las otras formas de vida, implica esfuerzos de diagnóstico y estudio para cada comunidad étnica. Y en este sentido, cualquier iniciativa o programa dirigido a mejorar el logro académico o a disminuir las tasas de deserción, debe guardar coherencia con la visión sobre la valoración social de la formación, de la institucionalidad, del trabajo en comunidad, todo eso, reflejo de las idiosincrasias propias de cada etnia. Adicionalmente, para efectuar dichos diagnósticos, es fundamental la inclusión de las personas que ejercen liderazgo comunitario.
- Los pueblos indígenas, parece, aún no han resuelto colectivamente los desafíos de la educación propia: armonizar los estándares de la educación occidental con las necesidades de formación y de habilidades necesarias para la vida en las comunidades étnicas.
- Se identificó que no existe una percepción de acompañamiento o de unidad entre las comunidades, los docentes etnoeducadores y la representación del sector público territorial. De forma generalizada, los profesores demandan presencia y acompañamiento, pero revelan manifestaciones de desconfianza y distancia. Pese a que los docentes celebran la existencia de los Microcentros y recomiendan su fortalecimiento, porque encuentran en este espacio formación y oportunidad de socialización, reclaman otras iniciativas de formación y, sobre todo, iniciativas que desde la Gobernación de Antioquia les permitan contar con espacios de reunión con otros profesores de la educación propia. Esto se relaciona con algunas manifestaciones de reconocimiento de falta de formación en habilidades blandas y pedagógicas, reflejadas también en la timidez y la falta de habilidades comunicativas en el idioma español por parte de algunos profesores en las sesiones grupales de recolección de información. Lo anterior contrasta con las

muy marcadas habilidades para el liderazgo y el trabajo conjunto de parte de otro conjunto de profesores.

- En los establecimientos educativos con modelo etnoeducador, la tasa de deserción fue de 3.05 %, que es mayor a la tasa de deserción calculada para la población total de estudiantes, que fue de 2.46 %, pero inferior a la correspondiente a los estudiantes indígenas que acuden a cualquier sede (etnoeducadoras y no etnoeducadoras) y que fue de 4.2 %. Lo anterior sugiere mayor éxito en términos de lograr la retención del modelo etnoeducativo para los estudiantes indígenas, que los otros modelos no etnoeducativos.
- Los profesores etnoeducadores identifican causas de la deserción similares a las identificadas en el estudio para la población de estudiantes bajo los otros modelos. Sin embargo, se destaca en términos de la recurrencia en las menciones de los factores, aquellos relacionados con la vulnerabilidad hacia la pobreza de las familias, la importancia de la alimentación escolar, la valoración social de la educación de las familias y comunidades, así como las condiciones de la infraestructura en las sedes etnoeducadoras.

2

Referencias

- Arbeláez, Juliana; Vélez, Paulina (2008). *La etnoeducación en Colombia: una mirada indígena*. Tesis de grado, Universidad EAFIT.
- Bonfil, Guillermo (1981). *La categoría de indio, una categoría de la situación colonial*. Anales del Instituto de Investigaciones Antropológicas, México, UNAM.
- Bonfil, Guillermo (1987). *Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales*. Políticas culturales en América Latina. Editorial Grijalbo. México.
- Bonfil, Guillermo. (1981). *Declaración de San José, Costa Rica*.
- Kitzinger, J. (1995). *Qualitative Research: introducing focus group*. BMJ, pp. 299-302.
- Rekalde, I.; Vizcarra, M.T. y Macazaga, A.M. (2014). *La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos*. Educación XXI.
- Jiménez, Néstor (1996). *Etnoeducación: Política oficial para la educación de Comunidades Indígenas*. En: *Lenguas Aborígenes de Colombia, Educación Endógena frente a Educación Formal*. Centro de Ediciones CCELA, Universidad de los Andes, Bogotá.
- ONIC (1997). *Algunas reflexiones en torno a la Etnoeducación*. En: *Boletín de Antropología*. Volumen 11, No. 28. Medellín.
- VII Congreso de Antropología (199). Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico. Barranquilla.
- Páez, Iris (2019-2020). *Una mirada a la etnoeducación en Colombia desde la perspectiva de la cultura de paz y la escuela*. Tesis de grado. Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Palacios Callejas, F. D. J. (2017). *La etnoeducación en Antioquia, teoría y prácticas sin instrumentos. Implementación de políticas públicas etnoeducativas* [Doctoral dissertation, Universidad EAFIT].

- Amador Franco, A., Toscón Yagarí, J. G. (2019). *Tejiendo un camino hacia nuestros ancestros: etnohistoria y Etnoeducación en Colombia: un estudio de caso en la comunidad indígena de Karmata Rúa.*
- García Araque, F. A. (2017). *La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas.* Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 8(15).
- García Cuero, J., Obregón Mosquera, D. V. (2014). *Apropiación de las prácticas alimentarias enseñadas y socializadas en el marco de la etnoeducación: el caso de los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa República de Venezuela.*
- Meneses, O. J. (2004). *Historia y memoria. La etnoeducación de los afrocolombianos.* Revista Educación y Pedagogía, 16(39), 87-103.
- Crosby Becerra, D. G., Martínez Vargas, M. N. (2018). *Instituto etnoeducativo Mavecure.*
- Dasilva Dasilva, M., Bonilla López, S. (2017). *Prevención de la deserción escolar de los estudiantes de comunidades indígenas, en las instituciones educativas La Primavera y Francisco de Miranda del Departamento del Guainía, 2015-2017* (Master's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía).
- Echeverri, J. Á. (2008). *¿De chagrera a secretaria? Balance de algunas acciones en etnoeducación en el Amazonas colombiano.* Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito: Abya-Yala, 135-166.
- Epieyu, F., Vanessa, W. (2021). *Nivel de Riesgos De Factores de Deserción Escolar en Estudiantes Vinculados a Centro Etnoeducativo de Riohacha.*
- Amador Franco, A., Toscón Yagarí, J. G. (2019). *Tejiendo un camino hacia nuestros ancestros: etnohistoria y Etnoeducación en Colombia: un estudio de caso en la comunidad indígena de Karmata Rúa.*
- García Paladines, D. K., Pérez Bermúdez, M. Z. "Mi territorio y yo" estrategia pedagógica de educación intercultural que contribuye a la disminución de la deserción escolar de los niños y niñas del grado cuarto del Centro Educativo Los Telembés, en el municipio de Barbacoas-Nariño.
- Serrano Rengifo, K. E. (2016). *Análisis de los Procesos Desarrollado, para la Inclusión de la Comunidad Indígena Embera Chamí Asistenta una Institución Educativa del Departamento del Quindío.*