



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE INDÍGENAS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EMBERA
KATÍO: TRAS LOS HILOS DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN MEDELLÍN

Autora: Diana Monsalve Morales

Directora: Hilda Mar Rodríguez Gómez

Buenos Aires, Argentina

2018

RESUMEN

Medellín es una de las ciudades más desiguales del mundo, motivo por el que las administraciones municipales del 2004 al 2015 decidieron invertir en educación, como una estrategia para cerrar brechas sociales y educativas. A la fecha, los únicos estudios que han analizado la desigualdad de la ciudad se han centrado en aspectos económicos, dejando de lado otros elementos como, por ejemplo, el estudio de las desigualdades educativas.

A partir del análisis de la configuración de trayectorias educativas de indígenas niños, niñas y jóvenes *Embera Katío* que habitan el sector de Niquitao en la ciudad de Medellín, este estudio que se inscribe en la tradición sociológica de estudios de desigualdad, identifica *los hilos que se tejen* entre desigualdad social y desigualdad educativa.

El estudio se realiza con la comunidad *Embera Katío* que habita el sector de Niquitao, uno de los más excluidos de la ciudad, pero que también ha sido objeto de las propuestas educativas con las que la administración municipal busca cerrar brechas sociales y educativas.

La apuesta metodológica de carácter cualitativo centrada en las voces de indígenas niños, niñas, jóvenes y sus familias, identificando lugares transitados, experiencias e interpretaciones que éstos construyen y significan con respecto al devenir de sus propias vidas.

ABSTRACT

Medellín is one of the most unequal cities in the world. This is the reason for which municipal administrations decided to invest in education from 2004 to 2015 as a strategy to narrow social and educational gaps. To date, the studies that have analysed inequality in the city have only focused on economic aspects leaving aside other elements such as, for example, the study of educational inequalities.

Based on an analysis of the configuration of the educational trajectories of indigenous children and young people, who belong to the Embera Katío community, and who live in the Niquitao sector of the city of Medellín, this study, which follows the sociological tradition of inequality studies, identifies *the threads that weaves* social inequality and educational inequality.

The study is carried out with the Embera Katío community that lives in the Niquitao area, one of the most marginalized areas of the city, but which has also been the subject of educational proposals with which the municipal administration seeks to narrow social and educational gaps.

The qualitative methodological approach takes into account and focuses on the voices of indigenous children, young people and their families, identifying places that have been walked by, experiences and interpretations that they construct and mean with respect to the future of their own lives.

AGRADECIMIENTOS

A la comunidad Embera Katío que habita el sector de Niquitao en la ciudad de Medellín, por confiarme sus realidades, percepciones e historias...

Al Institución Educativa Héctor Abad Gómez por abrirme sus puertas...

A la Organización Indígena de Antioquia, por sus aprendizajes...

A la profesora Hilda Mar Rodríguez por su ser y su identidad como maestra, por guiar mi camino académico, por la palabra, la confianza, las ayudas...

A mi familia en Argentina Lili, Mao y Liz. Nunca tendré como pagarles...

A mis amigas en Argentina Bibi, Julia, Jenny, Lala, Alba, Caro, Ceci. Aprendí machismo de ustedes...

A mi amiga Alexa por los ánimos y la presencia...

A mi amiga Yólida por su acompañamiento en la escritura, sus correcciones, sus sonrisas, por la palabra dulce...

A Pablo, compañero de vida que acompaña y alienta y a mi familia que, con su historia de lucha, me permitió concretar el sueño de estudiar...

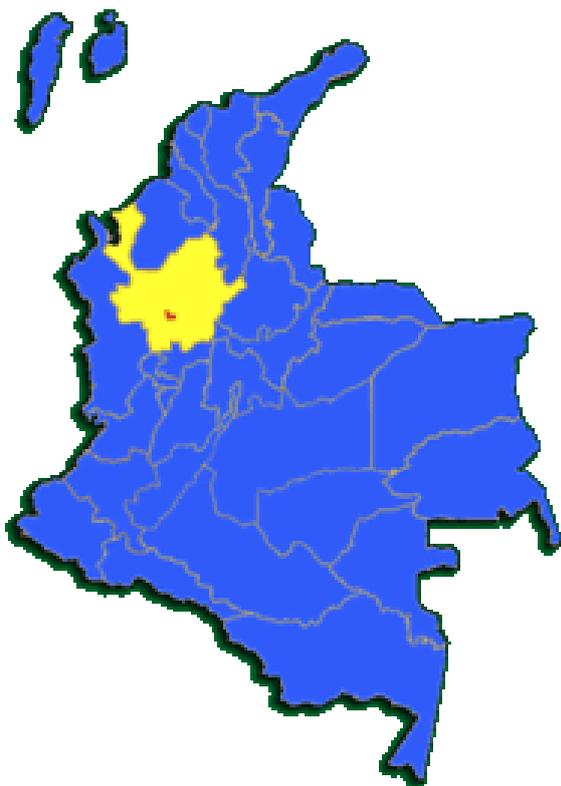
Gracias por regalarme la posibilidad de materializar sueños

Contenido

INTRODUCCIÓN	6
1. UBICACIÓN SOCIAL Y GEOGRÁFICA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN MEDELLÍN	13
1.1 Legislación, Políticas y Programas Educativos para Población Indígena en Colombia y Medellín	17
1.2 La Presencia de la Población Indígena en el Sistema Educativo la Ciudad de Medellín	23
2. EL CAMINO RECORRIDO: ESTADO DEL ARTE, ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS	28
2.1 Acerca del Concepto de Trayectoria	29
2.1.1 Trayectorias Escolares	31
2.1.2 Trayectorias Educativas	34
2.2 Metodologías en el Estudio de Trayectorias Educativas	37
2.3 Planteamiento Metodológico de la Investigación	38
2.3.1 Objetivos	38
2.3.2 Dimensiones para la Recolección y el Análisis de la Información	39
2.3.3 Enfoques y Técnicas de Investigación	41
2.4 Elementos Éticos y Políticos	45
2.5 Las Personas que Participaron de la Investigación	46
3. CONTEXTOS ESTRUCTURALES, SITUACIONALES E INSTITUCIONALES EN EL QUE SE CONFIGURAN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE INDÍGENAS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EMBERA KATÍO EN MEDELLÍN	50
3.1 Ubicación de Niquitao en la Ciudad de Medellín	50
3.2 La Comunidad Embera a Katío que habita el Sector de Niquitao	53
3.2.1 Espacios Transitados por Indígenas Niños, Niñas y Jóvenes Embera Katío, Antes de Vivir en Medellín	55
3.2.2 Espacios en los que se Configuran las Trayectorias Educativas de Indígenas Niños, Niñas y Jóvenes Embera Katío que Habitan el Sector de Niquitao en la Ciudad de Medellín	64
3.3 Indígenas Jóvenes: Hombres Y Mujeres Que Sueñan Con Estudiar	78
3.4 Una Familia Embera con sueños de ciudad	83
4. ANÁLISIS DE LA CONFIGURACIÓN DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE INDÍGENAS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES	87
4.1 Lo Relacionado con los Capitales Culturales	87
4.1.1 Desigualdad Existencial	93
4.1.2 En Torno al Capital Social	95
1.1.1 Elementos Situacionales e Individuales que Intervienen en la Gestión de las Trayectorias Educativas de Indígenas Niños, Niñas y Jóvenes Embera Katío	97
2. A MODO DE CIERRE	99

<i>Anexo 1</i>	<i>NORMATIVIDAD EDUCACIÓN PARA GRUPOS ÉTNICOS EN COLOMBIA</i>	<i>102</i>
<i>ANEXO 2</i>	<i>DIMENSIONES DE ANÁLISIS METODOLÓGICO</i>	<i>104</i>
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	<i>.....</i>	<i>106</i>

INTRODUCCIÓN



Medellín es la capital del departamento de Antioquia, cuenta con un total de 2.486.723 habitantes (Alcaldía de Medellín, 2016), siendo el segundo centro urbano más poblado de Colombia y de constante referencia para la economía del país, debido a que alberga importantes centros financieros, industriales y comerciales, especialmente de sectores textiles, alimenticios y turísticos.

En Medellín contrastan los altos índices de violencia¹, pobreza² y desigualdad, con el reconocimiento de ser una Ciudad Innovadora (otorgado por el Wall Street Journal y Citi Group en el año 2013) y de Ciudad de Aprendizaje (otorgado por la Unesco en el 2017), como respuesta a los avances en el sistema de transporte, la construcción de parques bibliotecas, museos y la reestructuración y fusión de escuelas públicas, entre otros

Las administraciones municipales desde el año 2004, han reconocido el alto índice de desigualdad de la ciudad medido a partir del coeficiente de Gini³ y han propuesto a la educación, como una de las principales estrategias para cerrar las brechas sociales. Así por ejemplo El Plan de Desarrollo 2008-2011 "*Medellín es Solidaria y Competitiva*", de Alonso Salazar, sostiene que:

la educación continua [es] la herramienta fundamental para la transformación social, la creación de oportunidades, la superación de la inequidad y el desarrollo de capacidades y habilidades para la sociedad del siglo XXI; con ciudadanos globales, solidarios,

¹ De acuerdo con *Medellín Cómo Vamos* (2016), entre 2012 y 2015 la ciudad registró una tasa de homicidios del 65,5% por cada cien mil habitantes; sin embargo, en los últimos años esa tasa ha bajado al 20,1%.

² De acuerdo con *Medellín Cómo Vamos* (2016), un 14,1% de la población se encuentra por debajo de la línea de pobreza. Medellín Como Vamos es una alianza interinstitucional que tiene como objetivo evaluar desde la ciudadanía los cambios en la calidad de vida en la ciudad a través de un análisis de indicadores.

³ Medida empleada para analizar la concentración de ingresos.

pacíficos, respetuosos de los otros y del medio ambiente. Por ello, la prioridad de la política es el reconocimiento del derecho a una educación pública de calidad desde la educación inicial, que sienta las bases para el desarrollo de las capacidades y habilidades a lo largo de la vida, hasta la educación media (2008:25).

A la comprensión de la educación institucionalizada (impartida desde el sistema educativo), como una estrategia para cerrar brechas sociales, se debe que los programas y estrategias en materia educativa implementadas en la ciudad desde el gobierno de Sergio Fajardo Valderrama (periodo 2004 – 2007) y hasta el año 2015, se hayan concentrado en aumentar cupos escolares, construir mega-colegios y mejorar la infraestructura de instituciones educativas, entre otras pensadas para el beneficio y bienestar de las comunidades educativas como por ejemplo bibliotecas, ludotecas, parques bibliotecas, escuelas populares del deporte, escuelas de música, entre otras, especialmente ubicados en contextos vulnerables⁴.

También se han implementado programas para mejorar la calidad educativa como "Maestros para la Vida" o "Escuelas de Calidad para la Equidad y la Convivencia", solo por nombrar algunas; estas intervenciones se realizaron bajo las siguientes alcaldías y eslogan de los programas de gobierno:

Periodo de gobierno	Alcalde	Lema de programa de gobierno
2004 - 2007	Sergio Fajardo Valderrama	Medellín, compromiso de toda la ciudadanía ⁵
2008- 2011	Alonso Salazar	Medellín es Solidaria y Competitiva
2012 - 2015	Aníbal Gaviria	Medellín, un hogar para la vida

De acuerdo con datos oficiales de la administración municipal, gracias a dichos programas y estrategias educativas, se logró una reducción importante en los índices de deserción escolar en los años del 2004 al 2013, pasando del 4,11 en el al 3,1%, esta tendencia sin embargo vuelve a cambiar para los años del 2014 y 2015, donde se reportan porcentajes del 3,34 y 3,9, respectivamente (Alcaldía de Medellín, 2016); sumado a ello y en cuanto a eficiencia del sistema se refiere, la cobertura neta total, que va desde transición hasta la media es del 90%, lo que significa que de cada 10 niños y jóvenes entre los 5 y 16 años (edad escolar en Colombia),

⁴ Más adelante se explicará en mayor detalle que se entiende por población vulnerable en Colombia

⁵ En lo referente a lo educativo, la alcaldía de Sergio Fajardo posicionó el eslogan Medellín La Más Educada, que ha sido de gran recordación por los ciudadanos y ciudadanas y cuenta con reconocimiento nacional e internacional

9 están en el grado que les corresponde (Medellín Cómo Vamos, 2017). El siguiente cuadro expone las edades correspondientes al ciclo educativo, de acuerdo a la legislación colombiana:

Ciclo educativo	Edad
Preescolar ⁶	5 años
Educación Básica Primaria y Secundaria	De 6 a 14 años
Educación Media	De 15 a 17 años

Aunque no hubo avances significativos en los años del 2004 al 2014 en lo referido a la reducción del coeficiente de Gini, para el año 2015 Medellín registró una importante reducción, pasando del 0,52 en el año 2014 al 0,49 en el 2015; sin embargo, esta ciudad sigue siendo una de las más desiguales en Colombia, país que ocupa el tercer puesto en la región de América Latina, concebida como la más desigual del mundo, de acuerdo a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL (2012) y la Organización de Naciones Unidas - ONU-Hábitat (2014)⁷.

Los siguientes son los coeficientes de Gini de la Ciudad de Medellín del año 2004 al 2015 de acuerdo con la Alcaldía de Medellín (Alcaldía de Medellín, 2018):

Total / Año	2004	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Medellín- Valle de Aburrá	0,54	0,52	0,54	0,53	0,54	0,51	0,50	0,51	0,52	0,49

El coeficiente de Gini mide básicamente la concentración del ingreso, pero la desigualdad social tiene que ver con otros elementos; pues ,como lo plantea Mora, Pérez y Cortés (2004), la misma consiste en esquemas de *diferenciación social* dados en las sociedades que, a través de la cultura, van brindando "pesos" específicos a las diferencias entre individuos; dichos "pesos" se van institucionalizando y reproduciéndose en el tiempo, mediante prácticas recurrentes y acciones que generan "la sensación cotidiana de estar frente a un orden natural, cuya legitimidad deviene precisamente de su presunto carácter establecido, pre configurado" (2004:17).

⁶ Incluye pre-jardín, jardín y transición, siendo este último el año obligatorio en el sistema educativo oficial.

⁷ De acuerdo con un estudio realizado por la ONU-Hábitat (2014) "en la región, el 20% de población más rica tiene en promedio un ingreso per cápita casi 20 veces superior al ingreso del 20% más pobre". Ver: Construcción de Ciudades Más Equitativas. Políticas Públicas para la Inclusión en América Latina. Nairobi, en: http://publicaciones.caf.com/media/39869/construccion_de_ciudades_mas_equitativas_web0804.pdf

En esa medida, el análisis de la génesis y desarrollo de las desigualdades sociales en países latinoamericanos no solamente deben concentrarse en el estudio de la distribución de la riqueza, sino también en el análisis de elementos como la capacidad de reproducción intergeneracional de los grupos sometidos y los grupos dominantes, la colonialidad, en términos históricos y culturales y la globalidad, en tanto la ubicación de América Latina en el sistema mundo. (Alvarado y Llobet, 2014)

De acuerdo con lo anterior, para comprender los procesos de desigualdad social en Medellín, se debe ir más allá de hacer lecturas en torno al coeficiente de Gini y propender por ampliar el análisis desde diversas áreas del conocimiento e interdisciplinarias, que permitan identificar y conocer dinámicas que generan y que son generadoras de desigualdad. Esto a su vez, permitirá construir alternativas con mayor pertinencia para una ciudad equitativa y justa.

Desde los años 80's la relación entre la desigualdad educativa y la desigualdad social ha sido estudiada en diferentes ámbitos: algunos se han centrado en analizar las instituciones educativas con respecto a sus contextos geográficos y sociales y de cómo la escuela da trámite a las desigualdades sociales (los estudios de Xavier Bonal y Ainada Tarabani⁸ (2010) son un ejemplo de ello) y otros se han centrado en los actores del proceso educativo, analizando las trayectorias educativas y escolares de estudiantes a través de diferentes perspectivas; en este campo se destacan las investigaciones realizadas por Kaplan en Argentina, que analiza "la dimensión de las representaciones sociales, juicios y expectativas escolares de los docentes respecto de los alumnos, y sus consecuencias sobre el desempeño escolar y sobre las trayectorias educativas que estos estudiantes alcanzan" (2005:88), o las realizadas por Almeida en Brasil en torno al concepto de futuro de jóvenes en diferentes estratos socioeconómicos y como ello influye en sus trayectorias, la relación entre trayectoria educativa y trayectoria laboral, entre otros (Terigi, (2009, 2010); Almeida (2013), Kessler (2014). Es importante anotar que gran parte de estas investigaciones se realizan desde la antropología y la sociología.

Según Terigi, los estudios en trayectorias educativas y escolares han demostrado "la estrecha relación entre desventaja escolar y desventaja social" (2009:7); sin embargo, en la ciudad de Medellín sólo se registra una experiencia de investigación en esta línea, realizada por la

⁸ Ainada Tarabani y Xavier Bonal son Doctores en Sociología y hacen parte del grupo de investigación Seminario de Análisis de Políticas Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona y se han dedicado al estudio de la pobreza y la relación con la educación

Corporación Región y la Universidad de Antioquia, denominada “*Las trayectorias escolares y la inclusión, una relación por comprender*” la cual se inscribe en la tradición de la sociología de la educación y cuyo objetivo consistió en analizar “trayectorias escolares de niños y niñas con necesidades educativas especiales escolarizados por la estrategia La Escuela Busca al Niño y la Niña” (s.f.), estudio que es limitado debido a que se centra en un solo programa de la alcaldía de Medellín⁹.

Como se deja ver, la relación entre desigualdad educativa y desigualdad social a partir del estudio de trayectorias educativas y escolares sigue siendo un campo inexplorado en la ciudad de Medellín, lo que sería de gran pertinencia si se tiene en cuenta que los discursos municipales con respecto a la educación escolarizada, la consideran como la mayor posibilidad para cerrar brechas de desigualdad.

Ahora bien, las poblaciones indígenas en la ciudad, específicamente la comunidad Embera¹⁰ Katío que habita el sector de Niquitao y que se ha desplazado a la ciudad por la situación de violencia en sus territorios de origen, afrontan situaciones de pobreza y exclusión (más adelante se expondrá), sumado a problemáticas educativas como la desescolarización. Estas comunidades habitan contextos urbanos, en los que se desarrolla gran parte de la oferta educativa institucional y otras iniciativas lideradas por el estado local en materia educativa.

Teniendo en cuenta las apuestas educativas por una ciudad más justa a partir de la educación institucionalizada y reconociendo los aportes de los estudios de trayectorias educativas y sociales, se planteó como objeto de estudio la configuración de las trayectorias educativas de la comunidad Embera Katío, a partir de las siguientes preguntas: *¿cómo se configuran las trayectorias educativas de indígenas niños, niñas y jóvenes en la ciudad de Medellín? y ¿cómo esas trayectorias aporta la movilidad social de esta población y, en consecuencia, a cerrar brechas sociales y educativas?*

⁹ Con respecto a la relación entre desigualdad y otros ámbitos como sólo existe el estudio de Medellín el estudio realizado por Cataño, A. Medina, J. y Sepúlveda D. (2011), que analiza las dimensiones de la desigualdad a partir de las transformaciones de las relaciones laborales

¹⁰ Este pueblo también es conocido como empera, ebera, e'bera o eyábida. En este escrito nombra Embera Katío debido a que es el nombre que la Organización Nacional Indígena de Colombia define. La expresión Embera Katío traduce “habitante de montaña”.

De las anteriores preguntas, se derivaron otras secundarias y que guiaron la investigación: ¿Cuál es la oferta educativa a la que tienen acceso indígenas niños, niñas y jóvenes Embera Katío en la ciudad?, ¿Cuáles son los espacios educativos que transitan?, ¿qué se aprende?, ¿con quiénes se aprende?

Responder estas preguntas, permite identificar barreras, límites y posibilidades que experimenta la población indígena en la ciudad, dentro del sistema educativo. Estas preguntas también se configuran desde el hecho de que las comunidades indígenas poseen particularidades culturales y étnicas, como la lengua o saberes propios y que, desde el discurso oficial y gracias a las políticas educativas para los pueblos indígenas en sus territorios son valoradas y fortalecidas a través del sistema educativo nacional; sin embargo, cuando indígenas niños, niñas y jóvenes llegan a la ciudad ¿qué papel juegan los saberes propios en la configuración de las trayectorias educativas?

Para este estudio fue de gran relevancia centrarse en las voces de indígenas niños, niñas, jóvenes y sus familiares, a quienes se reconocen como los principales actores en la construcción de las trayectorias educativas; gracias a su capacidad de agencia y a las lecturas de futuro que realizan.

El texto expone en cinco capítulos el proceso realizado en la investigación, los referentes teóricos y las conclusiones de mayor relevancia. El *primer capítulo* realiza una ubicación geográfica y social de los pueblos indígenas en la ciudad de Medellín e identifica las principales políticas educativas en el país y en la ciudad, exponiendo las condiciones de desigualdad social en el que se encuentran los pueblos indígenas y a su vez, reconoce la falta de políticas y programas educativos que responden a las necesidades e intereses de los pueblos indígenas, especialmente en centros urbanos como Medellín.

El *segundo capítulo* hace un balance de conceptos, metodologías y principales aportes en torno al estudio de las trayectorias educativas en América Latina y en Colombia para luego, ilustrar en torno a las metodologías de recolección y análisis de investigación empleada en el presente estudio.

Los capítulos que continúan, el tercero y cuarto, exponen los resultados de la investigación a partir del desarrollo metodológico. El *tercer capítulo* devela las condiciones estructurales del pueblo indígena Embera Katío habitante de la ciudad de Medellín, específicamente de quienes

habitan el barrio Colón, sector de Niquitao, evidenciando que estas condiciones están relacionadas con aquellas que experimentan en su territorio de origen; antes de desplazarse a la ciudad. Se hace además una descripción de las condiciones actuales de vida, tanto del pueblo Embera Katío como de cada una de las personas que hicieron parte de esta investigación, ubicando los sujetos en el mapa social, cultural y económico de sociedad medellinense. También plantea las condiciones institucionales que configuran las trayectorias educativas de indígenas niños, niñas y jóvenes Embera Katío que habitan el sector de Niquitao.

El *cuarto capítulo* se centra en realizar un análisis de dicha descripción planteando como se relacionan estos contextos en cada actor social, demostrando la configuración de las trayectorias educativas.

El *quinto capítulo* finalizará con una serie de conclusiones y recomendaciones a las propuestas educativas para los pueblos indígenas que habitan la ciudad de Medellín.

1. UBICACIÓN SOCIAL Y GEOGRÁFICA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN MEDELLÍN

Al igual que Colombia, Medellín es una ciudad pluriétnica y multicultural, alrededor de 45.688 habitantes tienen adscripción étnica (raizal, afro, mulato e indígena), de los que el 9.2% pertenecen a más de 22 pueblos indígenas de todo el país y de Ecuador (Universidad de Antioquia, 2015) entre ellos: Ingas, Kichuas (Ecuador), Zenues, Tules, Nasas, Kametzas, Misak, Uitotos, Yanaconas, Wuanan, Coconuco, Arhuacos, Kamkuamos, Wayuu, Waunano, Sikuani, Sionas, Pastos, Quillasingas, Piapoco, Cubeos, (Chibcariwak, 2012).

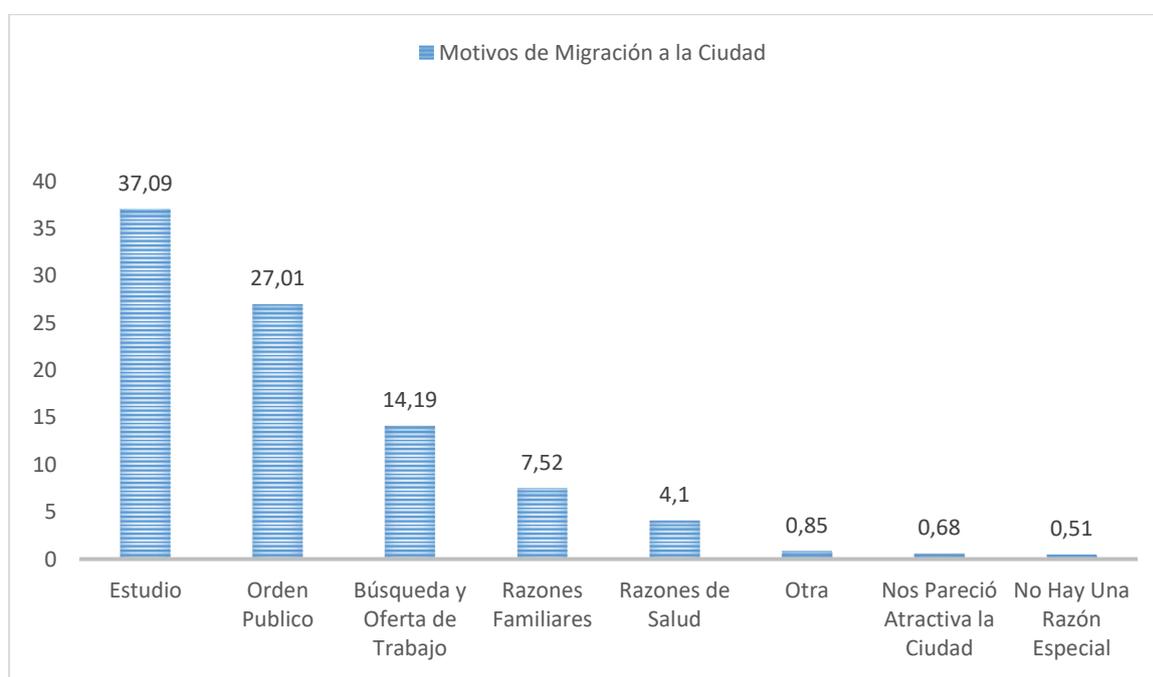
Cuando la ciudad fue fundada en el año de 1616, había una alta presencia de pueblos originarios conocidos como Aburráes, Nutabes y Tahamíes, quienes en el año de 1676 fueron obligados a migrar al municipio cercano de La Estrella por una orden de la administración, de la entonces llamada San Lorenzo de Aburrá, allí sufrieron procesos de mestizaje y desde entonces, no se cuenta con presencia indígena en la ciudad, debido a que a finales del siglo XVII y hasta casi la mitad del siglo XX:

la estructuración del Estado-nación se hizo sobre identidades definidas por las élites políticas e intelectuales, ocultando la fuerte diferenciación racial y social y más bien, asumiendo una adscripción incuestionable como lo europeo y las grandes metrópolis como predominio del criterio racial blanco (Gómez, et ál., 2015:21).

Se conoce que hubo varios procesos migratorios de indígenas a la ciudad de Medellín, promovidos principalmente por misiones religiosas, con el objetivo de evangelizarlos, provocando un desarraigo de sus culturas, territorios y creencias, para ese entonces se les ofrecía como lugar de permanencia un internado llamado “Guadarrama”, la gran mayoría de ellos salían a trabajar en hogares de familia donde eran maltratados prohibiéndoles además prácticas propias como hablar en su lengua (Carvajal, 2010).

De acuerdo con Carvajal, la presencia de la población indígena en las ciudades de Colombia involucra procesos de reetnización, migración, desplazamiento forzado y voluntario, comercio y participación política, entre otros, todos ellos "matices culturales particulares, que pueden ser comprendidos a la luz de la dinámica local de la vida urbana y al ritmo de la memoria social, entroncados a su vez en múltiples formas, con apuestas nacionales y globales" (2010:21)

En la ciudad de Medellín, se ha identificado que los principales motivos de arribo de la población indígena consisten en “la búsqueda de mejores condiciones de vida, reflejadas en oportunidades de empleo, educación y atención médica, el desplazamiento forzado y la violencia” (Zapata y Agudelo, 2014:129). Esta tesis coincide con la planteada en el Plan de Vida del Cabildo Indígena Chibcariwak (2012) y con la propuesta por el estudio de Caracterización de la Población Indígena realizado en el año 2015 por la Universidad de Antioquia que, a partir de una muestra poblacional representativa de la comunidad indígena en la ciudad, identifica como principal motivo de migración **el estudio**, seguido del orden público y la búsqueda u oferta de trabajo (2015).



Fuente: Universidad de Antioquia (2015)

Cuando llegan a la ciudad de Medellín, las personas indígenas habitan contextos de exclusión y pobreza, pertenecen por lo general a estratos socioeconómicos¹¹ bajos y tienen limitaciones en el acceso a vivienda, educación, salud, empleo, alimentación, sumado a ello se enfrentan a formas de vida y contextos alejados de las realidades que vivían en sus territorios, coexistiendo

¹¹ Los estratos sociales en Colombia son un sistema de “clasificación de inmuebles residenciales como una aproximación a la capacidad económica de sus residentes. El propósito inicial de dicha clasificación era determinar, en la implementación de una política de focalización de gasto público, los usuarios que deberían recibir subsidios y aquellos que deberían pagar una contribución de solidaridad dada su mejor situación de ingresos” (Gallego, López y Sepúlveda, 2014:2)

en espacios no sólo geográficos sino sociales, políticos y culturales con la sociedad dominante (Gómez et ál., 2015).

Administrativamente Medellín se encuentra dividida en comunas, cada comuna está conformada por un grupo de barrios, que a su vez cuenta con una serie de características sociales y espaciales. En total existen 16 comunas y, aunque las personas con adscripción étnica indígena hacen presencia en todas ellas, las comunas con mayor presencia son Villa Hermosa, Manrique, La América y La Candelaria, comunas que afrontan diversas problemáticas como violencia, pobreza, desempleo o empleo informal, altos índices de consumo de sustancias psicoactivas, prostitución, entre otras.



Fuente. <http://www.gifex.com/detail/2011-08-16-14284/Comunas-de-Medelln.html>

El siguiente cuadro expone la distribución de la población indígena en la ciudad por comuna y sexo, de acuerdo con el Plan Ambiental de Medellín 2012 – 2019 (Alcaldía de Medellín, 2011)

Comuna	Indígena		
	Hombre	Mujer	Total
Popular	154	166	320
Santa Cruz	33	3	36
Manrique	212	187	399
Aranjuez	95	141	236
Castilla			
Doce de Octubre	87	118	205
Robledo	56	59	115
Villa Hermosa	205	193	398
Buenos Aires	130	72	202
La Candelaria	138	121	259
Laureles Estadio	76	134	210
La América	227	140	367
San Javier	113	1	114
El Poblado	22	76	98
Guayabal	33	66	99
Belén	46		46
Total Urbano	1627	1477	3104
Corregimientos		29	29
Total Medellín	1627	1506	3133

Las comunas de mayor presencia indígena son relativamente cerca al centro de la ciudad, lo que se debe a que de esta manera el transporte no representa mayores gastos económicos y a que las principales ocupaciones de la población indígena lo constituyen las ventas ambulantes (especialmente de arte indígena), construcción, trabajo doméstico o mendicidad, ocupaciones que no tienen garantías laborales y que, por lo general, se realizan en el centro de la ciudad.

De acuerdo con Guido, S. y Bonilla, H:

En la mayoría de los casos, habitar en la ciudad ha ocasionado un deterioro en la calidad de vida de estas poblaciones, dado que en muchos casos se enfrentan a situaciones de indefensión que afectan su dignidad, no tienen oportunidad de elegir sus nuevas condiciones de vida y tienen que cambiar sus costumbres y formas de actuación para poder sobrevivir. Los principales problemas que los acechan son el desempleo y la poca o ninguna oportunidad de acceso a los servicios de vivienda, salud y educación. Cabe mencionar que los principales afectados con esta situación son los niños y niñas indígenas que habitan la ciudad (2013:148)

Llama la atención que **el estudio**, es decir, la educación institucionalizada se constituya en uno de los principales motivos de migración a la ciudad, en gran parte ello se debe al imaginario de movilización social y al ideal de que los y las jóvenes se formen para regresar a sus contextos de origen y contribuir:

1) con conocimientos de la cultura occidental que, complementarios a los saberes ancestrales, contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de sus pueblos; 2) con conocimientos sobre la cultura dominante que les permita defenderse con mejores herramientas de aquellos componentes que se han utilizado para debilita el territorio, la autonomía, la cultura y la identidad de los pueblos; y 3) con el fortalecimiento de los saberes propios (Sierra, et ál., 2004:80).

Un número importante de indígenas que arriban a la ciudad, lo hacen para cursar programas de pregrado, debido a que la oferta de educación superior en el país se concentra en las grandes ciudades. La presencia de la población indígena en el sistema educativo genera ciertas demandas al mismo, como por ejemplo el reconocimiento de sus saberes ancestrales y de sus propias formas de gobierno.

En esta línea, los cabildos urbanos y universitarios (formas de gobierno propio con las que cuentan los pueblos indígenas en Colombia) en la ciudad de Medellín, han logrado que sus cabildos sean reconocidos como autoridades educativas, que la lengua castellana se valide como segunda lengua, en aquellas personas que hablan idiomas propios y que se enseñe en la Universidad de Antioquia, la universidad pública más grande del departamento, lenguas ancestrales a toda la comunidad educativa.

Sin embargo, otro es el panorama en lo referido a la educación básica y media, pues en la ciudad de Medellín, a diferencia de otras ciudades en el país como Cali y Bogotá, no se cuenta con programas educativos y estrategias, principalmente pedagógicas, para atender las demandas educativas de indígenas niñas, niños y jóvenes que transitan el sistema educativo en la ciudad, como, por ejemplo, el aprendizaje de la lengua castellana como segunda lengua.

1.1 Legislación, Políticas y Programas Educativos para Población Indígena en Colombia y Medellín

Guido y Bonilla, H (2013) plantean que la política educativa de los pueblos indígenas es un proceso inacabado y de relaciones de poder desigual entre el Estado, el movimiento indígena y los diferentes investigadores e intelectuales; es decir, entre los actores que han intervenido en la construcción de las mismas a partir de diferentes escenarios. Aunque se coincide con ello, es importante plantear que dichas relaciones de poder están mediadas por las siguientes situaciones:

1. **La construcción y concepción de Nación y de ciudadano.** Discusiones en torno a un ideario de Nación y en esa medida de ciudadano, han influenciado políticas educativas integracionistas, asimilacionistas, multiculturales, entre otras.
2. **Las políticas y demandas internacionales en lo referente a los pueblos indígenas y a la educación.** Tratados internacionales con respecto a los pueblos indígenas en lo que ha participado Colombia, así como convenios y acuerdos internacionales en materia educativa, han definido las políticas educativas en Colombia para los pueblos indígenas.
3. **Concepciones del movimiento indígena con respecto a la Autonomía.** Gran parte de la lucha del movimiento organizativo indígena se ha centrado por la exigencia al reconocimiento de la autonomía, es decir, a la posibilidad de decidir cómo pueblos qué tipo de educación desean que el sistema educativo reconozca y fortalezca en sus territorios.

Desde el nacimiento del movimiento indígena en los años 70's, con la fundación del Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC- y posteriormente en los 80's con la conformación de la Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC –¹², la lucha por una educación que valore y fortalezca a los pueblos indígenas de Colombia, ha sido un elemento central en las propuestas organizativas, obteniéndose logros principalmente jurídicos, que han posibilitado cierta transformación de las realidades educativas escolares en comunidades indígenas: nombramientos de docentes indígenas y construcción de universidades indígenas, producción de materiales educativos en las propias lenguas, consolidación de propuestas pedagógicas construidas desde y para el movimiento indígena, entre otros.

De acuerdo con Castillo y Rojas (2005) existen tres momentos en la educación a grupos étnicos en Colombia:

1. el período de colonización,
2. el período de la república que promueve el integracionismo escolar y,
3. la etapa de los derechos étnicos

La educación escolarizada en los pueblos indígenas partió de la necesidad de construir una identidad nacional, por lo que se implementaron procesos de castellanización y alfabetización de los pueblos indígenas, en donde los indígenas eran vistos como inferiores y necesitados del

¹² La Organización Nacional indígena de Colombia tiene competencias para realizar procesos de concertación entre los pueblos indígenas y éstos y el Estado Colombiano.

progreso para salir del retraso (periodo de colonización). Para el siglo XVIII con la necesidad de modernización del país, se buscó civilizar a los pueblos indígenas a través de la educación en manos de la Iglesia Católica mediante el Concordato de 1887 (integracionismo escolar).

Antes de la Constitución de 1991 ya se habían logrado decretos como el 1142 de 1978 y la resolución 3454 de 1984, que reconocen la necesidad de que las educaciones en las comunidades indígenas tuvieran en cuenta la realidad antropológica de cada pueblo, el fomentar la conservación y divulgación de sus culturas autóctonas y la creación del Grupo de Etnoeducación dentro del Ministerio de Educación Nacional, que tenía como fin impulsar programas etnoeducativos en comunidades indígenas.

Sin embargo, fue sólo con la Constitución de 1991 que se mandata el reconocimiento y protección a la diversidad étnica (Artículos 67 y 68) en Colombia y a través de una educación bilingüe, producto de las luchas y movilizaciones indígenas de los años setenta y noventa que influyeron en la definición de la legislación actual (Catellanos y Caviedes, 2007).

Sumado a ello la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, en el capítulo 3 del título 3 reglamenta la educación de grupos étnicos a partir de la etnoeducación entendida como la:

educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (Ley 115 de 1994, Artículo 55)

El capítulo en referencia también plantea que la finalidad de la educación en los grupos étnicos consiste en afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura, entre otros elementos referidos a la contratación de docentes, etc.

Estos cambios tienen el fundamento el Convenio OIT 169 firmado en 1989 que plantea en el tema educativo que las poblaciones indígenas deben tener las mismas condiciones que el resto de la población y se debe brindar la posibilidad de conformar sus propias instituciones educativas.

A pesar de estos logros jurídicos autores como Rodríguez (2011) afirman que:

existe poco desarrollo de la reglamentación en los aspectos fundamentales de la ley como el tema de la obligación del uso y trabajo con la lengua en los contenidos curriculares y en el proceso escolar, lo relacionado con la posibilidad de desarrollar proyectos propios etnoeducativos, frente al proyecto educativo institucional (PEI), y la formación e incorporación de los docentes de las mismas comunidades, además del hecho de que todo el tiempo hay una tensión entre la aplicación de la normativa especial y la nacional. (...) Las demandas de los grupos étnicos quedaron supeditadas a unos débiles procesos de descentralización regida por la lógica neoliberal de reducción del gasto y de la estandarización de la educación. (2011:88):

Para algunos pueblos, la política de etnoeducación continúa con un enfoque asimilacionista, presa de políticas internacionales:

se enfoca en la definición y difusión de estándares, la implementación de un sistema de evaluación periódico y la formulación de planes de mejoramiento de las instituciones educativas, no se tienen en cuenta las especificidades culturales de los pueblos indígenas, ni la particularidad de los proyectos etnoeducativos. (Rodríguez, 2011:106)

Por ello los pueblos indígenas le apuestan hoy a la construcción de una propuesta educativa indígena propia:

que no busca ni conlleva aislamiento del resto del país ni de los otros grupos socioculturales que lo componen, sino más bien lleva a la participación en la toma de decisiones y la capacidad de incidir sobre el tipo de educación que sus comunidades y pueblos hoy requieren. (Rodríguez, 2011:90).

La construcción de esta propuesta educativa propia tiene como inicios la *Educación Bilingüe Intercultural*, que surge a partir de la agenda organizativa de los pueblos indígenas en todo Latinoamérica.

Para el año 2003 bajo el Decreto 2230 se crea la Dirección de Poblaciones y se asigna dentro de sus funciones, proponer la política educativa para la población indígena, afro y room a partir de la concertación con los pueblos. El antecedente de mayor trascendencia en los procesos de concertación consiste en la creación de la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y a la

Mesa Permanente de Concertación –MPC- partir de los decretos 1396 y 1397 de 1996 producto de la presión ejercida por los pueblos indígenas a través de la toma del Episcopado de Bogotá-

A través de diversas comisiones, la MPC trabaja temas como la educación, el territorio, entre otros. Las políticas educativas para los pueblos indígenas, se discute en la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas de Colombia – CONTCEPI- creada por el Decreto 2406 de 2007. Desde su creación y a la fecha, se ha concertado que, la política para los pueblos indígenas en materia educativa se concrete en la construcción del Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP.

El SEIP fue creado y reconocido a través del decreto 1953 de 2014, pero no ha comenzado a funcionar, debido a que se requiere previamente la configuración de territorios indígenas como entidades territoriales y la construcción del decreto que reglamente su funcionamiento; para esto último, en el año 2015 se realizó una consulta en todo el país y actualmente la CONTCEPI analiza los resultados, a partir de los cuales se construirá dicho decreto.

El SEIP parte del reconocimiento de la autonomía indígena para liderar y administrar sus propios procesos en territorios indígenas y se entiende como un:

proceso integral involucra el conjunto de derechos, normas, instituciones, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la educación indígena propia e intercultural, el cual se desarrolla a través de los componentes político-organizativo, pedagógico y administración y gestión, los cuales serán regulados por las correspondientes normas.

Los ciclos o niveles del SEIP, para efectos de la asignación y uso de recursos del Sistema General de Participaciones y del aseguramiento de la calidad y pertinencia del sistema, tendrán correspondencia y equivalencia con los niveles educativos establecidos en la Constitución Política, con los niveles de la educación superior, y con la atención de la primera infancia. (Decreto 1953 de 2014, artículo 39)

Aunque el SEIP no funciona a cabalidad en las comunidades indígenas, con la expedición del decreto 2500 de 2010, se facultó a las organizaciones y líderes indígenas para administrar la educación con el objetivo de ir implementando el SEIP en los territorios, esto ha generado algunas tensiones al interior del movimiento indígena, debido a que se busca trabajar propuestas

educativas propias, pero que continúan siendo evaluadas por las administraciones municipales y departamentales, bajo el Sistema Educativo Nacional.

Sumado a lo anterior, el sistema educativo en Colombia está descentralizado por lo que la responsabilidad de prestar el servicio educativo recae en las entidades territoriales, específicamente de las secretarías de educación municipales y departamentales, en quienes todavía existe una concepción arraigada de las poblaciones indígenas como sinónimo de atraso (Rodríguez, 2011) y quienes no hacen parte de las mesas de negociaciones nacionales, por lo que en muchas ocasiones, desconocen las concertaciones que se realizan en la CONTCEPI y sus alcances a nivel educativo y organizativo.

Es importante resaltar que las políticas educativas para los pueblos indígenas se han pensado para las comunidades y resguardos indígenas, es decir, tienen una visión anclada en lo territorial, pero en las ciudades la situación educativa es diferente, lo que se debe en gran medida a que, desde la Constitución Política de Colombia, se:

asume que el indígena (o negro) que vive fuera de la comunidad puede (y debe) regirse por el derecho "universal" e individual, negando la existencia de la discriminación, el legado colonial o la monoculturalidad en la formulación y aplicación estas normas, como es el caso de los indígenas desplazados en las ciudades que no gozan de garantías del derecho (Rodríguez, 2011:79)

Lo anterior se traduce en la falta de propuestas pedagógicas y lineamientos que respondan a las demandas educativas que se generan con la presencia de pueblos indígenas en la educación urbana, como por ejemplo la enseñanza de la lengua castellana a niños, niñas y jóvenes escolarizados cuya lengua materna es uno de los 68 idiomas que existen en el país.

El Ministerio de Educación Nacional – MEN – en el año 2005 emitió los Lineamientos Educativos de Política para la Atención Educativa a Población Vulnerable, reconociendo a las poblaciones étnicas como vulnerable, es decir, como "las personas que por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden" (MEN, 2005).

Pueden derivarse varias discusiones en torno a lo que se comprende como vulnerable y por qué los pueblos indígenas se conciben como tales, pero es importante resaltar que estos lineamientos exigen a las entidades territoriales, entre otros elementos:

1. Identificar a las poblaciones étnicas dentro y fuera del sistema escolar
2. Compromiso de elaboración colectiva, en el intercambio de saberes, vivencias, conocimientos científicos y tecnológicos con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con sus culturas, lenguas, tradiciones y fueros propios y autóctono
3. Combinar la utilización de modelos educativos flexibles (escuela nueva, aceleración del aprendizaje, etc.), la elaboración de currículos propios, el diseño de materiales educativos en lengua materna y español

Sumado a lo anterior, el Decreto 1953 de 2014 que decreta la administración del SEIP y el que fue concertado con los pueblos indígenas no aborda la situación de las comunidades y personas indígenas en la ciudad, por lo que se infiere que los lineamientos para la Población vulnerable deben ser aplicados a la educación de comunidades indígenas en la ciudad.

1.2 La Presencia de la Población Indígena en el Sistema Educativo la Ciudad de Medellín Definir el número de estudiantes indígena de educación básica y media en la ciudad de Medellín es una tarea difícil. Colombia cuenta con un Sistema de Matrícula en Línea – SIMAT- construido para organizar y controlar el proceso de matrícula, tener una fuente de información confiable, disponible para la toma de decisiones y contribuir a mejorar la gestión del proceso de matrícula (MEN, 2017). En el SIMAT es posible registrar la adscripción étnica de cada uno los niños, niñas y jóvenes que acceden a la educación escolarizada; sin embargo, en el desarrollo de esta investigación, se evidencia que en muchos casos no se registra tal información, en razón de que:

1. Aunque algunas personas lleguen a la ciudad desde sus territorios indígenas, en la ciudad, desean no reconocerse como tal. Lo que puede responder en gran parte por, como lo define Walsh (2009), a la construcción de un ideal de sociedad que, sabe que no es blanca, pero que tiene una esperanza de serlo o, porque “en la ciudad es mucho más difícil acceder a posibilidades como el trabajo, si eres indígena”, como algunas maestras aseguran los han escuchado dicha afirmación a padres de familia.

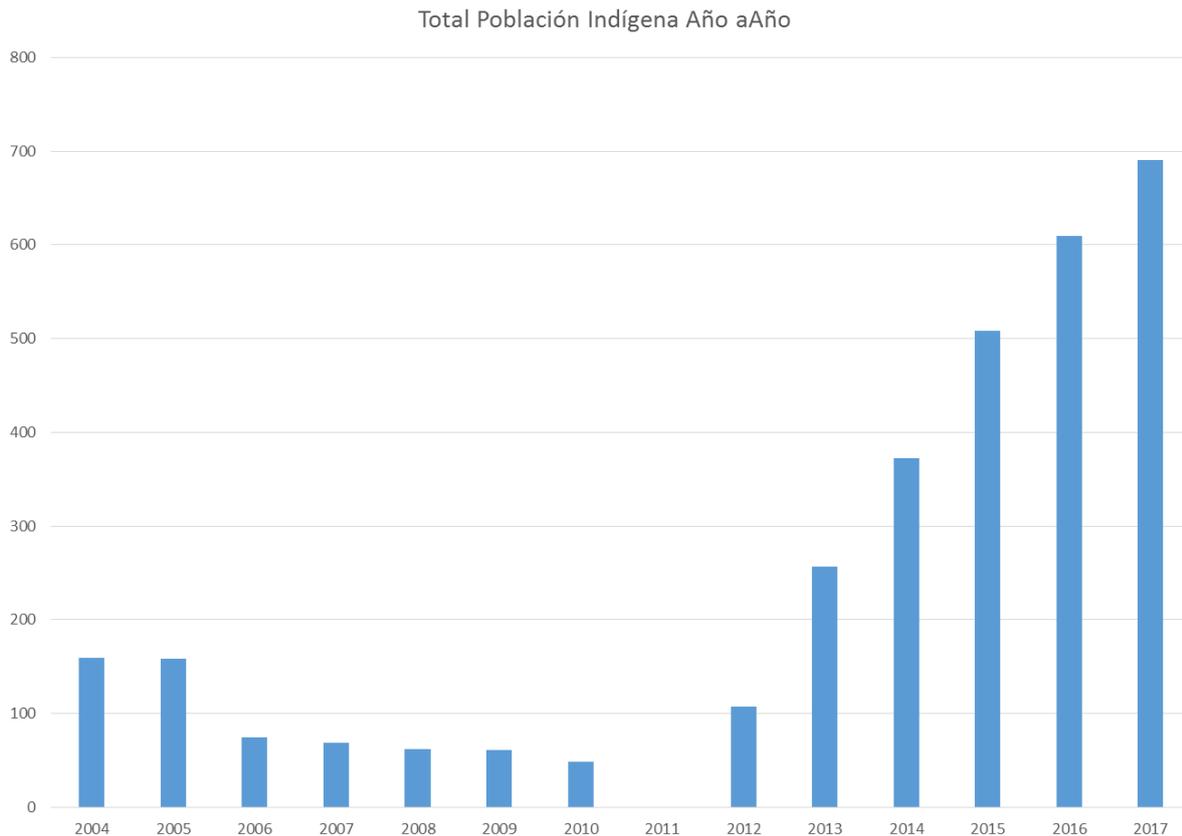
2. Porque para algunas personas que hacen parte del personal administrativo de las instituciones educativas y que en muchos de los casos tienen la responsabilidad de realizar el proceso de matrícula en línea, consideran que no es importante hacer tal registro, y eso a su vez se debe a dos situaciones: porque se tienen la idea de que en términos educativos es irrelevante conocer los contextos culturales y geográficos de donde vienen los estudiantes o porque en realidad desde las políticas educativas que la ciudad fomenta, este dato no representa nada a nivel de indicadores y de apoyos pedagógicos a la comunidad educativa, más allá de que algunas instituciones se reconozcan como de “inclusión”.

Ahora bien, cuando se registra la información, también se cometen algunos errores, que generan inconsistencias y hacen que las bases de datos sean poco confiables. Estos errores consisten en no diligenciar bien los nombres de los diferentes grupos étnicos, es el caso de los pueblos Embera, estos a su vez están conformados por los Embera Chamí, Embera Dovidá, Embera Eyabida, Embera Wounnan y tienen diferencias importantes con respecto al lenguaje, lugares de habitar, etc., pero algunas veces en las bases de datos de las instituciones educativas de la ciudad, se registra Embera y allí se plantea un valor, luego Embera Chamí y se expone otro valor, lo que genera dudas.

También existe diferencias con los nombres de los pueblos, se puede encontrar que en una base de datos al pueblo indígena Wayú se escribe de dos maneras: Guayú o Wayú, demostrando a su vez, un amplio desconocimiento de las apuestas y el auto-reconocimiento de cada pueblo, quienes han planteado cómo y por qué se escriben los nombres de su etnia de una manera y otra.

A pesar de las dificultades anteriormente señaladas, son visibles algunos datos en torno a la presencia de niñas, niños y jóvenes en las instituciones educativas de la ciudad de Medellín. De acuerdo con la Secretaría de Educación, a principios del año 2017, se registraban 658 niños, niñas y jóvenes, 125 más que el registrado en el 2015 y 241 más que en el 2014¹³.

¹³ Estos datos fueron suministrados vía derecho de petición por la Secretaría de Educación de Medellín y no registra datos para el año 2011. El derecho de petición en Colombia consiste en la facultad de toda persona para presentar solicitudes y peticiones a las autoridades, entre ellas, exigir información. No registra datos para el año 2011



Fuente: Secretaría de Educación de Medellín

Vale la pena destacar que para el año 2016, hubo un programa liderado por el alcalde de turno, a través de la Dirección de Etnias y de otras instituciones, que buscaba escolarizar a indígenas Embera Katío en edad escolar y brindó atención institucional a la primera infancia indígena de dicha comunidad. Este programa tenía como objetivo, de acuerdo con el Director de Etnias José Nilson Lectamo "sacar a los niños de la calle, traerlos a entornos protectores, donde se les brindara acompañamiento psicosocial, valoración nutricional y que se pudiera garantizar el enfoque diferencial" (2016). Se escolarizaron alrededor de 75 indígenas niños, niñas y jóvenes bajo estrategias de educación flexible, además del nombramiento de tres docentes etnoeducadores, un hecho sin precedentes en la ciudad.

Es importante anotar que entre el 2006 y el 2010, la población indígena registrada en el SIMAT, no era mayor a 76 estudiantes, y que desde el 2012 se registra un crecimiento de más de 8 veces la cifra inicial. Sumado a lo anterior, también se registra una importante diversidad de pueblos, para el año 2004, el SIMAT identificaba que 281 niñas, niños y jóvenes matriculados en instituciones educativas de la ciudad, estaban adscritos a 51 pueblos indígenas.

Para el 2017 el SIMAT registra 96 pueblos de los 102 que existen en Colombia (de acuerdo con datos de la ONIC) en instituciones educativas de la ciudad de Medellín. Actualmente los pueblos de mayor presencia son los Emberá (212) y Zenú (162). Es de anotar que, aunque estos dos pueblos tienen presencia en Antioquia, departamento cuya capital es Medellín, las personas que viven en la ciudad, son principalmente de otros departamentos como Chocó y Bolívar y que, de los 96 pueblos indígenas a los que pertenecen los niños, las niñas y jóvenes indígenas que actualmente están registrados en el SIMAT, solamente el pueblo Zenú perdió su propio idioma producto de la colonización, aunque no se sabe con certeza si los indígenas estudiantes hablan su idioma, debido a que el SIMAT no registra este indicador.

Se debe señalar que el SIMAT, permite a su vez conocer otros indicadores como por ejemplo deserción, repitencia, pero a la fecha no se cuenta con estos datos con respecto a los pueblos indígenas, aunque se presume que existe un gran número de población desescolarizada, el cabildo de Chibcariwak (2012) sostiene que es alrededor del 20% de la población en edad escolar

Pero la desescolarización no es el único problema que afrontan las comunidades indígenas en el marco del sistema educativo, de acuerdo con el Plan de Vida del Cabildo Urbano Chibcariwak en la ciudad es imposible el acceso a una “**etnoeducación con calidad y enfoque diferencial**”, reconociendo en ello la necesidad de “hacer que en las escuelas y universidades se reconozcan y respeten las diferentes culturas, para de esta manera reconocer la diversidad de nuestra nación” (2012:283).

Por su parte, el investigador Valencia (2012) en su trabajo *Comunidad Quechua en Medellín: lengua, identidad y cultura*, plantea que en la actualidad los centros comunitarios y educativos no se tienen en cuenta las adscripciones étnicas de los estudiantes, lo que atenta contra el fortalecimiento las prácticas culturales propias y las lenguas, siendo necesario que la ciudad construya de manera participativa, políticas claras para la enseñanza y fortalecimiento de las lenguas.

A la fecha, la ciudad de Medellín no cuenta con programas y estrategias educativas diferenciales para atender a la población indígena, lo que se contrasta con entidades territoriales como el Distrito de Bogotá, quién ha construido propuestas para "definir políticas y programas bajo una perspectiva diferencial, con el ánimo de dar respuesta a las demandas del contexto social, a

propósito de la creciente diversidad de los grupos poblacionales que esta metrópoli alberga y que la configuran como una ciudad multicultural" (Delgadillo, I., García, D. y Sandoval, B., 2013:148), estos programas se han transformado en Lineamientos para la Atención integral de la Primera Infancia indígena o el proyecto "Infancia y Adolescencia Feliz y Protegida Integralmente", cuya población objetivo es la población indígena y han avanzado en construir propuestas educativas para ello.

Llama la atención que los pueblos indígenas en Medellín se encuentran entre las poblaciones más pobres y desiguales de la ciudad, pero las principales propuestas educativas municipales desde el año 2004 a la fecha, que tienen como objetivo cerrar brechas sociales, no cuentan con programas que atiendan estas poblaciones y tampoco existe una mesa de diálogo, negociación y concertación de programas educativos a nivel local que, al igual que la mesa nacional, permita la construcción de propuestas educativas en concertación con los pueblos.

En este capítulo se han expuesto elementos centrales que posibilitan ubicar social y geográficamente a los pueblos indígenas en Colombia y especialmente en Medellín. Un elemento a resaltar tiene que ver con el proceso de concertación entre los pueblos indígenas y el Estado colombiano para construir propuestas educativas que fortalezcan la identidad cultural de los pueblos. Aunque para algunos autores, ello no se ha logrado en su totalidad, son visibles los avances en materia de legislación educativa.

Sin embargo, en ciudad los pueblos indígenas no afrontan esa misma realidad, tienen limitado el acceso a salud, educación y vivienda y por lo general, tanto geográfica como socialmente se encuentran ubicados en un lugar de exclusión.

En lo que se refiere al interior del sistema educativo, los pueblos indígenas que habitan la ciudad no cuentan con reconocimiento y estrategias que les permitan fortalecer su identidad, a diferencia de lo que sucede en sus territorios indígenas, en las que parece tener mayor aplicabilidad la legislación en políticas educativas para grupos étnicos.

2. EL CAMINO RECORRIDO: ESTADO DEL ARTE, ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

En los últimos años del siglo XX en América Latina se amplió el acceso a la educación escolarizada, la universalización de la educación primaria y secundaria fue un objetivo común para muchos Estados de la región (UNESCO, 1998), especialmente después de la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, Jomtien en 1990. Independiente de las diferencias de niveles en la consecución de tales objetivos, un buen número de países reportaron aumentos considerables en la ampliación de las matrículas.

De acuerdo con la UNESCO, el desarrollo educativo de la región se debió en gran medida, a que en los años 80s y 90s se le asignó a la educación una dimensión central para el desarrollo económico y social, para asegurar igualdades de oportunidades y por su contribución a la paz, la democracia y el desarrollo (1998).

En la primera década del siglo XXI países como Costa Rica, Uruguay y Argentina legislaron a favor de la obligatoriedad de la educación media, buscando ampliar los años de escolaridad de los y las jóvenes. En esta línea, Colombia en el año 2011 establece bajo el Decreto 4807 la ampliación de gratuidad educativa para los estudiantes de preescolar, primaria, secundaria y media en las instituciones educativas estatales y ha implementado diversas estrategias que buscan mayor escolarización como la jornada única "una política para aumentar el tiempo de permanencia en el colegio para así incrementar las horas lectivas y fortalecer el trabajo pedagógico" (MEN, 2017)¹⁴.

El aumento en la escolarización y la existencia del imaginario de que la educación permite una **mayor movilidad e integración social**, han motivado estudios de diversas áreas, especialmente de la economía y la sociología, quienes han demostrado que, contrario a lo que se esperaba, las actuales sociedades más escolarizadas que en otras épocas, presentan altos niveles de desigualdad. La confederación OXFAM¹⁵ por ejemplo, plantea que "desde el inicio del presente siglo, la mitad más pobre de la población mundial sólo ha recibido el 1% del incremento total

¹⁴ Para mayor consulta ver: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyname-3203.html> este enlace es de jornada única.

¹⁵ OXFAM: Organización internacional que, bajo un enfoque de derechos, ayudan a encontrar soluciones a la pobreza, en los últimos años, sus estudios en torno a la pobreza y desigualdad social en el mundo son altamente referenciados y tenidos en cuenta tanto por los políticos como por la academia.

de la riqueza mundial” (2016:2). Para algunos autores esta situación parece demostrar "antes que un paliativo contra el rezago social, los sistemas educativos pueden funcionar como un mecanismo que no solo lo refleja, sino que también lo reproduce" (Tapia y Valenti, 2016:33)

En países como Brasil (Aleida, 2013), México (Rojas, et al 2011, Guerra 2006, Tapia y Valenti 2016), y Argentina (Terigi, 2010, Gabbai 2012, Montes y Sendon, 2010, Gluz 2004, Santillan, 2012, Kessler 2004), existe una importante producción con respecto a estudios que analizan la relación entre desigualdad social y desigualdad educativa, a partir de la configuración de trayectorias educativas y escolares con el objetivo de "ir além dos números frios que apontam o abismo que separa os modos de vida dos diferentes grupos sociais, para focalizar os procesos que, fundando uma determinada situação, parecem justificar e talvez explicar a sua ocorrência e recorrência no tempo...". (Presta, S. y Alemeida, A. 2010:402)

Entre dichos estudios existe una gran diversidad en las formas de conceptualizar las trayectorias escolares/educativas, de definir el centro de interés análisis en las mismas: niños, niñas, jóvenes, adolescentes en embarazo, jóvenes infractores de ley, instituciones, etc, y de las metodologías empleadas.

A continuación, se expone un recorrido en torno a estos elementos que conforman el marco teórico y estado del arte de esta investigación y que aportan a configurar el **objeto** de la misma: *la configuración de las trayectorias educativas de indígenas niños, niñas y jóvenes Embera Katío que habitan el sector de Niquitao en la ciudad de Medellín*. Una vez realizado dicho recorrido, se expone el camino metodológico que, a partir de dichos marcos, se ha recorrido.

2.1 Acerca del Concepto de Trayectoria

El concepto de trayectoria ha sido empleado en diversas ciencias sociales, principalmente en estudios que analizan procesos de asignación de posiciones social de los agentes. Estos estudios tienen como base las teorías de Bourdieu (Mayer, 1987, citada por Bracchi y Gabbai, 2009) y plantean que, la posición de cada agente se realiza en un entramado social (campo), en el que existe una lucha por acceder al capital que está en juego.

En la teoría bourdiana, la trayectoria se entiende como "el resultante de las estrategias de apropiación de bienes singulares por parte de un grupo, definiendo la posición relativa de dominante o dominado. De este modo la disputa de los bienes singulares se da en la legitimidad

y valor que se le confiere en el mundo simbólico, este es el capital simbólico enmascarando un fin y un orden" (Piñeros, 2012:26).

De acuerdo con lo anterior, Bracchi y Gabbai plantean que la trayectoria "se va construyendo a partir de lo que el sujeto adquiere y acumula, todo aquel capital – económico, cultural, social y simbólico- que le permite desarrollarse en los diferentes campos" (2009:60). En esa medida, se requiere no sólo identificar las estructuras objetivas: capitales con los que cuenta el sujeto, los contextos en los que se adscriben, etc. y las operaciones subjetivas: toma de decisiones, percepciones, interpretaciones de los sujetos; sino también, y muy especialmente, *identificar las interacciones entre éstos*.

El concepto de recorrido también ha sido empleado por las ciencias sociales para analizar la desigualdad social; sin embargo, existen ciertas diferencias entre ellos. De acuerdo al sociólogo francés Godard, el concepto de recorridos hace referencia a los "procesos de encadenamiento de acontecimientos a lo largo de la vida de las personas que son narrados por ellas mismas" poniendo especial énfasis a la interpretación subjetiva (citado Muñiz, 2012, Gobard 1998). En contraste el concepto de trayectoria se "hace mención a los esquemas de movilidad definidos por el investigador a los que se incorpora un individuo" (citado Muñiz, 2012, Gobard 1998), allí el énfasis se realiza en los procesos de objetivación.

Sin embargo, autores como Gutiérrez (2012), sostienen que los estudios de trayectorias no hacen énfasis ni en el condicionamiento social, ni en el voluntarismo de los sujetos, sino que logran una articulación entre ambos niveles, es decir, propone una relación dialéctica entre el *objetivismo y el subjetivismo*

Tanto en los estudios de recorridos como de trayectorias, el punto de partida "es el actor social como sujeto histórico y protagonista de la propia vida que articula de forma paradójica y compleja la elección racional, las emociones, las constricciones sociales y culturales y las estrategias de futuro" (Casal, G., Merino y Quesada, 2011:1150). Sin embargo, para los enfoques bourdianos, el concepto de trayectoria vincula de manera más profunda las fuerzas estructurales, de acuerdo con Bourdieu:

la construcción del mundo de los agentes se opera bajo condiciones estructurales, por lo tanto, las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según su habitus, como sistema de esquemas de percepción y apreciación,

como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición del mundo social (1988:134)

Existen dos elementos centrales en el estudio de las trayectorias; el primero, consiste en la **temporalidad** y el segundo en **las transiciones**. El tiempo no debe entenderse como uniforme, sino como una "dimensión múltiple que puede ser estudiada desde distintos niveles: la dimensión estructural, relacionada con el contexto socio-histórico; la familiar, vinculada con el ciclo de vida; y la individual, referida a la capacidad de agencia del actor" (Roberti, 2017:320).

Las **transiciones**, refieren a los cambios de estado, posición o situación, en su conjunto y en un periodo determinado, conforman las trayectorias (Blanco y Pacheco, 2003). Estos cambios en muchos de los casos no son predecibles, pues no solo están anclados en un espacio-tiempo determinado, sino que también dependen las expectativas sociales, culturales, económicas e institucionales (Montes y Sendón, 2006).

En palabras de Bourdieu la trayectoria es un:

efecto que ejerce sobre las disposiciones y sobre las opiniones la experiencia de la ascensión social o de la decadencia, ya que la posición de origen no es otra cosa, en esta lógica, que el punto de partida de una trayectoria, el hito respecto al cual se define la pendiente de la carrera social (Bourdieu, 1998:110).

2.1.1 Trayectorias Escolares

Ahora bien, los estudios de trayectorias educativas o escolares en la línea teórica señalada en el apartado anterior, considera que los sistemas educativos legitiman cierto capital y los grupos sociales, de acuerdo con sus condiciones estructurales, se encuentran en diferentes posiciones con respecto a dicho capital, lo que plantea diferencias en la experiencia escolar. Es decir, los estudios de trayectorias educativas analizan la relación de los grupos sociales (sus capitales sociales, culturales, económicos) con los sistemas educativos¹⁶ y su incidencia en la formación subjetiva de los y las estudiantes, aportando de esta manera al *des-ocultamiento del papel de la*

¹⁶ Es importante anotar que aunque los conceptos planteados por las teorías bourdianas son ampliamente referenciados en los estudios sociológicos que analizan las trayectorias educativas y escolares, algunos autores han recurrido a conceptos de otros autores que entran en diálogo con los postulados bourdiano, es el caso de los conceptos de frontera social de los autores Lamont & Molnár retomado por Almeida (2008, 2003) y la lectura a partir de la concepción de Norber Elias del individuo que hacen uso autoras como Gabbai y Bracchi (2009).

educación y las instituciones educativas, en los hilos que tejen la producción y mantenimiento, de la desigualdad social en cada una de las sociedades.

El estudio de las trayectorias educativas y escolares centra su atención específicamente en las elecciones y experiencias escolares y educativas de niños, niñas y jóvenes las que, de acuerdo a autoras como Montes y Sendon (2006, 2010), Kaplan (2005) y Gabbai (2012) conjugan elementos estructurales que poseen los grupos sociales en los que se inscriben las personas (capitales culturales, económicos, simbólicos, pertenencias de género), los contextos situacionales y las operaciones subjetivas, configurando una heterogeneidad en las trayectorias que dan cuenta de la desigualdades sociales y educativas.

En esta misma línea se inscriben las investigadoras Toscano, Briscoli y Morrone (2015:1), para quienes las trayectorias escolares son "como historias de vida entrelazadas al recorrido que las instituciones educativas habilitan para llegar a un destino específico". Al realizar esta conceptualización estas autoras ingresan, coincidiendo con Jacinto (2010), la ***dimensión institucional*** como un elemento que debe ser abordado como parte del entramado que configuran las trayectorias educativas, en tanto las instituciones generan "quiebres" en los recorridos.

Investigaciones como las adelantadas por Guerra Ramírez parecen sumarse a esta afirmación proponiendo que "la segmentación del sistema (por origen social y de género) ha dado lugar a procesos de diferenciación social al interior de las instituciones y a una marcada desigualdad e inequidad de las oportunidades educativas" (2006).

Para comprender la configuración de las trayectorias educativas y escolares se requiere de ponerlas en diálogo con el contexto sociohistórico, la cultura y lo institucional en que éstas se desarrollan (Bracchi y Gabbai, 2009), lo que exige una localización detallada de los grupos sociales en el mapa geográfico y social, a partir de sus condiciones estructurales, materiales, contextuales e incluso subjetivas, en esa medida asuntos como el género, la clase, los universos culturales y los valores asociados a ellos, así como historias educativas de las familias, en especial la de los padres y las madres sumado a otros elementos como condiciones institucionales.

Los elementos que median las trayectorias educativas son diversos, por ejemplo en el caso de jóvenes infractores de delitos contra la propiedad con uso de violencia en Argentina, que ha sido trabajado por Kessler (2004) son diferentes a las mediaciones de trayectorias educativas de los y las jóvenes de sectores de élite en São Pablo como lo trabaja Almeida (2013); incluso las investigaciones realizadas al interior de un mismo grupo social en un mismo contexto, como las llevadas a cabo por Nancy Montes y Sendón con jóvenes de élite de la ciudad de Buenos Aires demuestra la gran diversidad en las trayectorias.

Uno de los principales aportes de los estudios de las trayectorias educativas y escolares consiste en comprender que fenómenos como el abandono escolar o la repetición, tiene configuraciones más complejas que las solas capacidades individuales, en tanto se encuentran directamente relacionadas con las desigualdades sociales de nuestras sociedades¹⁷.

Ahora bien, existen diferencias en torno a las denominaciones de trayectorias educativas y escolares, lo que, a su vez, marca sentidas diferencias en los aspectos metodológicos.

La autora Flavia Terigi señala dos tipos de trayectorias: las **escolares teóricas** y las **trayectorias reales**. Las primeras plantean que los sistemas educativos establecen leyes de obligatoriedad e indican la edad en la que se debe ingresar a la escuela, “una escolaridad donde lo que debería pasar es que los sujetos permanecieran, avanzar un grado por año, cada ciclo lectivo se avanza un grado por año” (...) “La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un año por grado y aprender” (2010:7)

Por su parte, las *trayectorias reales*: son las que “verdaderamente acontecen” (...) “las trayectorias que efectivamente hacen los sujetos en el sistema”, para ello se debe tener en cuenta la incidencia de multiplicidad de elementos ya antes mencionados y que configuran las trayectorias, haciendo imposible anticiparse y predecirlas (Montes y Sendón: 2006, citado a Tiramonti: 2003). Las trayectorias escolares teóricas se convierten en un referente en torno al ideal que la sociedad propone, pero en la experiencia escolar de los sujetos, pueden sucederse retiros, repitencias, deserción, entre otras situaciones que se constituyen en las trayectorias

¹⁷ Se debe señalar que en la literatura que analiza las trayectorias educativas y escolares se reporta una importante producción de estudios que incluyen en sus análisis las trayectorias laborales, especialmente cuando se trata de jóvenes (Terigi, 2003, Guerra 2006). Escuela y trabajo son dos ejes fundamentales en la comprensión de las desigualdades sociales.

reales o “*no encauzadas*” como también se les conoce, usando la metáfora del río al concebir que se “salen del cauce”.

Rojas y Yurén que trabajan con jóvenes jornaleros migrantes en el estado de Morelos en México, plantean el concepto de “**trayectorias de escolarización**” para referirse a

la serie de posiciones sucesivas en el sistema escolar que un sujeto recorre a lo largo de su vida. Al respecto cabe hacer las siguientes precisiones: a) la trayectoria de escolaridad es vivida como experiencia, es decir, como construcción de subjetividad; b) la trayectoria de escolaridad se manifiesta como decisiones y comportamiento del sujeto a lo largo de su paso por la escuela”, en este concepto existe un mayor interés por develar las decisiones de los sujetos. (2011:7)

Existen varios elementos comunes en las conceptualizaciones abordadas:

- El escenario central en el que se desarrollan las trayectorias es la institución educativa
- Proponen un devenir en el tiempo
- La experiencia es un elemento central

2.1.2 Trayectorias Educativas

Bracchi y Gabbai (2013:33) se alejan del concepto de trayectorias escolares y proponen el concepto de **trayectorias educativas** que “permiten considerar y reconocer todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van constituyendo las biografías y los recorridos de los estudiantes (el primer trabajo, variadas experiencias laborales, actividades y participación política, permanencia en instituciones educativas no formal, entre otras). Estas trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.,) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones”. Esta conceptualización, no encuentra sus límites institucionales en el sistema educativo, propiamente en la escuela, sino que brinda especial importancia a otros espacios educativos que también se consideran y aportan a la formación de subjetividades.

De acuerdo con Jesús Martín Barbero (2017:80) “hay montones de saberes que ya no están asociados a la institución escolar oficial, porque ha habido un descentramiento, (...). Lo que encontramos ahora es una multiplicidad de redes por las cuales circulan los saberes más valiosos”; en esta medida se propone mayores producciones que se pregunten por trayectorias educativas que no solo impliquen las instituciones formales, sino también por el acceso y

permanencia y los procesos de subjetivación que acontecen en otros espacios a los que acceden de niños, niñas y jóvenes.

En esta línea Coll (2013:32) plantea que “la tendencia y la aspiración a una personalización creciente del aprendizaje. La vía de acceso al conocimiento en la sociedad de la información es una vía personalizada. Como realidad y tendencia, la personalización del aprendizaje remite a la diversidad, o mejor aún, a la singularidad de trayectorias personas de aprendizaje”, estos estudios, aportan a identificar de qué manera el capital cultural en términos bourdianos que cada uno de los sujetos va adquiriendo en el devenir de sus vidas a través de esos otros espacios y que aportan a procesos de movilidad social.

En esta línea se resaltan las investigaciones que ha realizado por Almeida (2013) en Brasil centrados en experiencias educativas de niños y niñas de clases privilegiadas, analizando los procesos por los cuales son formados en sensibilidades y habilidades propias de su grupo social. La investigación se desarrolla en un club social a los cuales asisten los niños y las niñas, es decir un espacio de aprendizaje no adscrito a la educación formal pero que incide en la formación de subjetividades.

En este punto es importante señalar que en otras áreas disciplinares como la antropología se han desarrollado estudios de trayectorias educativas, los que buscan comprender cómo desde las relaciones sociales y la vida cotidiana se tejen experiencias educativas y también conceptos de educación que no necesariamente son los de la escuela. Hacen parte de estos así espacios de socialización como los comedores comunitarios, los cuales son concebidos como espacios educativos en la medida en que en él intervienen intencionalidades formativas de sus gestores y se dan ciertas dinámicas que aportan a la formación de niños y niñas (Santillan, 2007).

Las investigaciones de trayectorias educativas adscritas a la antropología se adentran no solo en los espacios educativos transitados, sino también en las narrativas de los sujetos: en sus formas de ver y significar los espacios transitados, identificando a su vez, las tensiones que se dan entre los espacios educativos y a su vez, las tensiones experimentadas por sujeto. Es por ello por lo que la etnografía cumple un papel central en estas investigaciones: técnicas como las entrevistas a profundidad, las observaciones participantes y no participantes, son recurrentes.

Se debe resaltar que población participante no sólo la constituyen niñas, niños y jóvenes, sino también sus padres, el barrio, la familia y la comunidad, en la medida en que facilitan la descripción, elemento fundamental para esta línea de investigación. Se destacan los trabajos realizados por Laura Santillán (2007; 2012), en torno a las trayectorias educativas infantiles en barrios del cono urbano bonarense.

Como se deja ver, las definiciones planteadas por Terigi, Rojas y Yurén - trayectorias escolares- centran su atención en la llamada educación formal, dichos análisis ponen un mayor énfasis a situaciones como el ingreso o no ingreso, el ingreso a destiempo, si se van, si se quedan, si empiezan, si abandona, si existen cambios de modalidad, de turnos, etc. Por su parte, quienes plantean trayectorias educativas, conciben la educación como un proceso más continuo que implica no solo la educación formal, sino también la informal, así como otros espacios que inciden en la formación del sujeto, como por ejemplo el “primer trabajo”.

Se debe mencionar que, en lo referido a poblaciones, llama la atención la significativa producción en torno a las trayectorias escolares de jóvenes y el poco abordaje de trayectorias de niños y niñas, lo que se debe no solo a la variable tiempo sino también a que se esconde un meta-relato acerca de los altos grados de matrícula en la primera y a una concepción de que existe una menor “movilidad” en los primeros grados de estudio.

Sin dejar de lado, los aportes que brindan el estudio de trayectorias escolares, en esta investigación se emplea el concepto de trayectorias educativas debido a que:

- Los pueblos indígenas de Colombia a través la **educación propia** defienden la postura de que la gran mayoría de los aprendizajes los niños, niñas y jóvenes que tienen una adscripción étnica, se realizan por fuera de la institución educativa: su lengua materna, las costumbres, la forma misma de concebir la escuela y los espacios educativos. Esos aprendizajes y espacios aportan a la configuración de las trayectorias.
- Al llegar a la ciudad, niños, niñas y jóvenes indígenas, no sólo se han encontrado con una oferta educativa basada en la institución escolar, sino que también han logrado acceder a otros espacios que tienen fines educativos como ludotecas, parques bibliotecas, etc. Participar de estos espacios, han llevado a acceder a otros conocimientos que inciden en su formación como actores sociales.

2.2 Metodologías en el Estudio de Trayectorias Educativas

Las diferentes formas de comprender las trayectorias educativas, a su vez plantean diversos caminos metodológicos. En primera instancia, se identifican estudios que emplean técnicas como análisis de matrículas y estadísticas enfocadas en analizar los itinerarios escolares al interior de la educación formal, al centrar sus análisis en irrupciones, ingresos, egresos, deserciones, ausencias. Algunas investigaciones construyen gráficas que representan las entradas, salidas e irrupciones de los sujetos en su tránsito por la escuela.

También hacen parte de este grupo de investigaciones, aquellas que realizan análisis cuantitativos de datos obtenidos en técnicas como las encuestas. Un ejemplo de ese grupo de investigaciones es la llevada a cabo por Piñeros (2012) denominada “Las transformaciones en la escolarización y el mundo del trabajo a comienzos del siglo XXI: sus implicancias en las condiciones de vida de los jóvenes de Bogotá”, la cual se planteaba como objetivo “describir la configuración de la transición a la vida adulta a partir de los tipos de trayectorias en el campo de la educación y el mercado de trabajo experimentadas por los jóvenes de la ciudad de Bogotá en la década del noventa y comienzos del siglo XXI”. Para conseguir su objetivo el autor realizó un análisis cuantitativo de datos secundarios obtenidos en Encuesta de Calidad de Vida de 1997 y 20032, a través de ellas indagó por adscripciones clase de las familias y de los jóvenes, asuntos educativos, entre otros elementos que median las trayectorias escolares. En este sentido, son investigaciones que buscan definir con mayor precisión los condicionamientos estructurales de las trayectorias educativas y escolares.

Estas investigaciones aportan elementos fundamentales para comprender la diversidad de las trayectorias escolares que se desarrollan al interior de las instituciones educativas, así como identificar a nivel macro algunas tendencias, elementos, factores asociados a la configuración de trayectorias no encauzadas. Sin embargo, no abordan los elementos subjetivos de las mismas, lo que limita sus alcances. Como se podrá inducir, la gran mayoría de las investigaciones que avanzan en esta línea, son investigaciones centradas en el sistema educativo formal, dejando de lado otros elementos e instituciones que aportan a la educación de niños, niñas y jóvenes.

Como otro grupo de investigaciones consiste en aquellas que emplean técnicas como entrevistas y encuestas, en su mayoría biográficas, allí las narrativas ocupan un lugar importante, buscando mayores datos que brinden un marco socio histórico del desarrollo de las trayectorias

educativas, por lo que implican fuertemente las voces de actores como niños, niñas y jóvenes, sus padres y madres, docentes, etc.

También es recurrente que se empleen técnicas etnográficas para detallar elementos como adscripciones culturales. Éstas a través de la etnografía, logran adentrarse en la cotidianidad de niños, niñas y jóvenes, para más allá de hablarnos en abstracto de la infancia, construir conocimiento en torno a las experimentadas y aquello que significa ser niño, niña y joven en sociedades como las de hoy; en otras palabras, revelan las realidades de las experiencias infantiles y juveniles.

Cabe señalar que las diferencias metodológicas anteriormente anunciadas no opera en todas las investigaciones como elementos separados, en tanto que existen investigaciones que combinan diferentes técnicas de investigación, esta tendencia parece ser más recurrente en los últimos años, teniendo en cuenta la importancia de realizar lecturas que permitan identificar la relación entre las estructuras *objetivas* y *subjetivas*.

2.3 Planteamiento Metodológico de la Investigación

2.3.1 Objetivos

El objetivo principal de la investigación es *analizar la configuración de trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes indígenas Embera Katío que habitan el sector de Niquitao en la ciudad de Medellín y la relación que éstas trayectorias tienen con desigualdades sociales.*

Los objetivos específicos:

- Identificar las condiciones estructurales, situacionales e institucionales que configuran las trayectorias educativas de indígenas niños, niñas y jóvenes Embera Katíos que habitan el sector de Niquitao en la ciudad de Medellín
- Identificar las diversas formas de gestión que indígenas niños, niñas y jóvenes Embera Katíos realizan de sus trayectorias educativas y escolares.
- Develar las barreras y las posibilidades que afrontan en sistema educativo indígenas niños, niñas y jóvenes Embera Katíos que habitan el sector de Niquitao en la ciudad de Medellín

2.3.2 Dimensiones para la Recolección y el Análisis de la Información

Para lograr los objetivos anteriormente expuestos, se llevó a cabo una investigación cualitativa, en tanto posibilita a través de sus metodologías "encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las realidades que se establecen con los contextos y con otros actores sociales" (Galeano, 2003:16), elementos centrales en el estudio de las trayectorias educativas.

De acuerdo con Galeano, "el enfoque cualitativo apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando la diversidad y particular" (2003:18), por lo que se plantearon las siguientes dimensiones de análisis que guiaron el acceso, la organización, la clasificación y el análisis de la información, estas dimensiones de análisis implican algunos ejes de la siguiente manera:

La ***dimensión objetiva***, se plantea como la posibilidad de ubicar a los sujetos que participaron en esta investigación en la sociedad, por lo que se propone al interior de esta dimensión aquellos **contextos o grupos** en los que se adscriben dichas personas.

Se identificaron como contextos el *pueblo indígena Embera*, la *comuna* en la que habita la población participante de la investigación (en tanto es fundamental en la intervención estatal y el acceso a los servicios), *la familia* y el *individuo*.

De cada uno de estos ejes y, siguiendo la propuesta que hace Göran Therbon en su texto "*La Desigualdad Mata*" (2015), se identificaron elementos que tienen que ver con la ***desigualdad vital***, "relacionada con las oportunidades iguales ante la vida de los organismos humanos, construidas socialmente" (58), ***la desigualdad existencial***, "relacionada con la desigualdad de autonomía, dignidad, grado de libertad y de derecho al respeto y a desarrollo personal" (58) y ***la desigualdad de recursos***, referida a aquella "que impide a los actores humanos disponer de recursos similares para desenvolverse" (58). Se considera que, a partir del enlace de dichos elementos, se logra identificar el panorama de las condiciones estructurales de los indígenas Embera en la ciudad.

Sin embargo, la mera descripción de lo anterior, no explica por sí sola la configuración de las trayectorias educativas, en tanto "es importante también rescatar al agente social que produce las prácticas y a su proceso de producción" (Gutiérrez, 2012:26), en esa medida se planteó la

necesidad de identificar los contextos situacionales en los que se encuentran los sujetos o han vivido y resultan de importancia para ellos mismos y en la relación de esta situación con los aspectos estructurales, identificándose así por ejemplo condición de género y las concepciones que de hombre y mujer opera en cultura Embera, si son casados, solteros, si tienen hijos o no, su rol dentro del hogar, si han logrado o no acceder a algún trabajo, la edad y la concepción Embera en torno a la edad, etc. Esta dimensión se denomina, *dimensión situacional*.

También hace parte de esta dimensión de *análisis la institucional*, entendida ésta como las instituciones de educación y otras que intervienen en la construcción de las trayectorias educativas, se indaga en este aspecto, asuntos como el acceso al sistema educativo, las experiencias educativas de niños, niñas y jóvenes indígenas al ingresar a las instituciones, las estrategias de los y las docentes para atender a los y las estudiantes con lengua materna diferente a la castellana, el acceso o no a becas para continuar los estudios, los diversos espacios educativos a los que asisten, etc.

Es importante anunciar que a medida que se iba obteniendo la información, fue tomando mayor relevancia la dimensión de análisis situacional e institucional, debido a que permitía comprender mejor las condiciones diferenciales de vida de las personas que pertenecen a la comunidad Embera Katío que habita el sector de Niquitao en Medellín, y cómo las personas internalizan formas de ser y actuar.

En estas dimensiones, el aspecto cultural es relevante, pues existen diversas concepciones y significados con respecto a asuntos como el tener o no tener hijos, los ciclos de vida de las personas, entre otros que a su vez influye de manera decisiva en la configuración de las trayectorias y lo que debe ser es relevante en la construcción de políticas y programas educativos educativos y sociales dirigidas a esta población, que por lo general no tienen en cuenta estos elementos y parten de una concepción homogénea de la población indígena Embera.

Por otra parte, y de acuerdo con Bourdieu:

la construcción del mundo de los agentes se opera bajo condiciones estructurales, por lo tanto, las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según su habitus, como sistema de esquemas de percepción y apreciación,

como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición del mundo social (1988:134),

En esa medida, para esta investigación es importante la forma como los individuos poseen conocimientos, hacen lecturas, perciben, evalúan, interpretan, experimentan y viven las condiciones objetivas, especialmente en lo referido a la toma de decisión con respecto a sus procesos educativos institucionales y no institucionales. Esta dimensión de análisis fue denominada *subjetiva*.

2.3.3 Enfoques y Técnicas de Investigación

Las anteriores dimensiones de análisis delinearon un estudio tipo descriptivo- interpretativo, bajo el enfoque biográfico. De acuerdo con Muñiz la perspectiva biográfica "permite la reconstrucción de historias de vida" la cual es resultado del entrecruzamiento de tres dimensiones específicas:

La multiplicidad de elementos (también llamados instituciones o historias) presentes en la historia de vida y la importancia que tienen cada uno de ellos. Estos elementos remiten a las dimensiones subjetivas: la percepción que tiene el actor social sobre su educación, su trabajo, su familia, sus relaciones sociales, su historia residencial, etc; o a las condiciones objetivas en las que se desarrolla su trayectoria vital: la comunidad, las empresas existentes en esa comunidad, el mercado de trabajo local, las instituciones educativas, sanitarias, de recreación y políticas existentes, etc,

La variabilidad del tiempo en la configuración de la articulación de los elementos presentes en la historia de vida. La particular articulación de los elementos objetivos y subjetivos a lo largo de la misma. (2012:40).

Para ello se emplearon técnicas como las entrevistas biográficas semi-estructuradas, la observación participante y la revisión documental.

2.3.3.1 Entrevistas Biográficas Semi-Estructuradas

De acuerdo con Vélez:

La entrevista es un evento dialógico, propiciador de encuentros entre subjetividades que se conectan o vinculan a través de la palabra permitiendo que afloren representaciones,

recuerdos, emociones y racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio-cultural de cada uno de los implicados.

La entrevista es un acontecimiento de la palabra en el cual convergen varios elementos (remitente, destinatario, canal, código, contenido y situación) siendo la subjetividad del producto generado, una de sus particularidades más notorias y asignándole especial importancia a las representaciones transmitidas a través de la palabra" (Vélez, 2002:3)

Teniendo en cuenta el objeto de estudio de esta investigación se realizaron entrevistas biográficas semi-estructuradas, en las que, a partir de una serie de preguntas, previamente establecidas y abiertas, se enfatizó en el denominado "proyecto biográfico", es decir, se propendió por que los entrevistados hicieran referencia a las prácticas y acciones que realizan en torno a su visión de pasado y de futuro, elementos centrales en el estudio de las trayectorias educativas. En las entrevistas surgieron otras preguntas, con respecto a elementos estructurales, subjetivos e institucionales, propios de la trayectoria particular que se estaba identificando.

En las entrevistas biográficas semi-estructuradas, se buscó la reconstrucción de los desplazamientos de la población Embera desde el departamento de Chocó y sus enlaces con las trayectorias educativas, reconociendo espacios de aprendizajes, personas que aportan a esos aprendizajes, tipos de aprendizajes a los que se accedió, en cada uno de ellos.

Se identificaron los cambios inesperados y transiciones en los itinerarios, como posibilidad de analizar cruces entre las dimensiones estructurales, subjetivas, situacionales e institucionales, por lo que las entrevistas propendieron por que los entrevistados, reconocieran y reconstruyeran dichos momentos, tanto desde el lugar de origen de las personas como en su lugar de llegada.

Al igual que las investigadoras Corona y Kaltmeier no se pretendió determinar la veracidad de los hechos narrados, "pues se trata de reconstruir la perspectiva de los sujetos acerca de sus trayectorias" (2013:11) en esa medida se trabajó las historias de vida. De acuerdo con, todo relato de vida es, en el fondo, una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria de vida seguida

Las entrevistas implicaron grandes retos para el proceso investigativo, debido a que las personas participantes tienen por primera lengua el Embera Bedea – idioma ancestral - y en la mayoría de los casos, no tienen buen manejo de la lengua castellana, a diferencia de la investigadora,

quien maneja la lengua castellana y quién sólo conocía algunas palabras y expresiones del Embera.

Esta situación impidió en algunos momentos, la comprensión de la pregunta y en otros, de la respuesta, por lo que fue necesario construir estrategias que permitieran cualificar el acceso a la información, por ejemplo, el que en varias momentos y espacios se realizara las mismas preguntas de diferentes maneras. Fue difícil obtener acceder a un traductor, sin embargo, en muchas de las ocasiones, uno de los jóvenes que participaron en las entrevistas y que tenía un mayor dominio de la lengua castellana, al identificar la incompreensión por parte de la investigadora o de la entrevistada, hacía las veces de traductor.

De acuerdo con Corona y Kaltmeier, "el diálogo no siempre es hablado. Los lenguajes que intervienen pueden ser afectivos, corporales, artísticos, aunque también existen "indecibles", que el lenguaje hegemónico no puede expresar" (2013:15). Es por ello que en las entrevistas realizadas no sólo fue necesario interpretar lo dicho de manera verbal, sino que también fue necesario entrar a descifrar aspectos como por ejemplo las expresiones con las miradas, las manos, de manera escrita, como formas eficaces de comprender lo que se quería expresar. Para ello se empleó un cuaderno de notas, en el que se fueron registrando dichas expresiones, relacionando preguntas, con gestos, etc.

Es importante anotar que los silencios y las sonrisas se hacían presentes y se fue comprendiendo que cuando se daban los primeros, lo que realmente ocurría era que no se quería responder la pregunta o se había incomprendido; en varias ocasiones ocurrió que algunos silencios realizados por las mujeres dejan ver la incomodidad para responder, debido a la presencia de un ser masculino cercano, que podría escuchar.

Por su parte, las sonrisas hacían parte de complicidades y también parecieron desmentir lo que se decía o cuando se afirmaba algo y se comprendía que no estaba bien dicho o hecho, pero que de todas formas sucedió. Se debe anotar que, tanto los silencios como las sonrisas a su vez, son expresión de la cultura, por ello para lograr interpretar estas expresiones, fue necesario preguntar en a qué se debía el silencio o la sonrisa.

Las entrevistas no sólo se realizaron a las personas que participaron de esta investigación, también fue necesario recurrir a otros agentes que permitieran, por ejemplo, identificar

elementos estructurales y elementos de la dimensión institucional, en esa medida, se entrevistaron a padres y madres de familia y algunos docentes.

2.3.3.2 Observación Participante y No Participante

Otra técnica de investigación empleada en esta investigación consistió en la observación participante y no participante, especialmente en lo que respecta a como niños, niñas, jóvenes y familiares gestionan las trayectorias educativas, por lo que fue necesario observar algunas clases a las que asisten indígenas, niños y niñas y jóvenes espacios que se construyeron al interior de la institución educativa a la que asistían y en los que el principal tema de discusión consistía en cómo atender las demandas escolares de la población indígena. También se asistió a otros espacios no escolares y transitados por la población Embera.

Las observaciones participantes consisten en el “despliegue de relaciones e interacciones «cara a cara», compartiendo actividades y sentimientos durante un período prolongado de tiempo” siendo un “soporte imprescindible de la investigación” (De Gialdino, 2006:125). En este caso, se participó de manera activa en los procesos de gestión de acceso a la educación superior que para el año 2016 emprendieron los y las indígenas Embera Katío bachilleres, quienes hicieron parte de la muestra empírica de la población, ello se debió a que identificaron a la investigadora como una persona que, además de conocer los diferentes caminos de acceso a la educación superior y a la oferta que la ciudad propone, tenía facilidades de comunicación con las entidades, convirtiéndose en una gran oportunidad para conocer de cerca los procesos que los jóvenes indígenas enfrentan a la hora de emprender estas gestiones.

2.3.3.4 Revisión documental

Hizo parte de las técnicas de recolección de la información una revisión documental que permitieran construir el panorama social, económica, política, educativa y cultural del pueblo Embera Katío que habita el sector de Niquitao - desde su vida en el departamento del Chocó y durante su estancia en Medellín-

Se revisaron documentos como Sentencias de la Corte Constitucional y toda la documentación que se ha generado en el país – libros, videos, documentales, etc., respecto a este caso. También se realizó una revisión de documentos realizados por las instituciones que intervienen la comunidad Embera Katío en la ciudad de Medellín y los producidos por la academia: caracterizaciones, estudios demográficos, entre otros.

Este proceso evidenció que a pesar de la intervención institucional tan importante que ha tenido esta comunidad en la ciudad, son pocos los registros que se encuentran y a los que es posible acceder, por lo que fue necesario acudir a investigaciones y otros documentos realizados en las ciudades de Pereira y Bogotá con población Embera Katío que tiene el mismo lugar de origen de la población foco de esta investigación.

2.4 Elementos Éticos y Políticos

Dos elementos éticos y políticos fue necesario tener en cuenta en esta investigación, el primero tiene que ver con realizar investigación con niños y niñas, en tanto que, como lo plantean Hecht y García:

“en general, las ciencias sociales, al explicar y caracterizar distintos procesos socioculturales, no han tenido en cuenta a las experiencias y puntos de vista de los niños y niñas. En ese sentido, la visión imperante sobre los niños en los textos académicos suele presentarlos como incapaces de informarnos sobre la vida social, tal como si padecieran pasivamente los procesos de los cuales forman parte” (2010:163),

La investigación cualitativa tiende a desconocer el carácter de sujeto social de estos en capacidad de agenciamiento y de interpretación de sus realidades recurriendo a los adultos cercanos para indagar en torno a las situaciones y contextos de los niños y las niñas. Reconociendo lo anterior se entrevistó a los niños y las niñas que hicieron parte de la investigación realizando preguntas con el enfoque anteriormente presentado, pero también y explorando otros lenguajes como los dibujos y pinturas.

El segundo elemento ético y político tiene que ver con que, para realizar el acercamiento a la población foco de esta investigación, fue necesario en primera instancia consultar y contar con el aval del líder de la Embera Katío que habita el sector de Niquitao, e incluso, a la comunidad fue necesario exponer los objetivos y metodología de la investigación, por tanto se cuenta con el aval no solo individual de las personas que conformaron la muestra empírica, sino también con el de su líder y el de la comunidad.

Este elemento es importante porque los pueblos indígenas Embera de la ciudad se autoconciben como una comunidad que lucha por que su estructura organizativa, sea reconocida como tal, lo que no se ha logrado desde instancias como el Ministerio del Interior, quien concede el

reconocimiento de los cabildos urbanos en el país y por parte de algunas instituciones del estado local.

Sumado a lo anterior, la comunidad cumple funciones de vigilancia y control para que se lleve a cabo lo que realmente se planteó y no se derive la información para otros intereses.

2.5 Las Personas que Participaron de la Investigación

Las personas que participaron de la investigación se reconocen como Embera Katíos provenientes del municipio de Bagadó del departamento del Chocó. Actualmente viven en inquilinatos del sector de Niquitao en la ciudad de Medellín. A pesar de que no se cuenta con datos precisos acerca de la población en referencia¹⁸, en el momento de comenzar el trabajo de campo – enero de 2016- se planteó una población total aproximada de 215 personas, distribuidas en 67 familias y en los siguientes grupos poblacionales:

Grupo Poblacional	Número
NN de 0 a 12 años (niños y niñas)	106
NN de 13 a 17 años (niños y niñas)	17
Niños Niñas en medio institucional (ICBF)	10
Adultos (hombres y mujeres)	78
Adultos Mayores (hombres y mujeres)	4
Total	215

Fuente: Mesa Técnica De Articulación Para La Atención A La Población Indígena (2015:15)

En total la población indígena Embera Katío que habita Niquitao, conforma una demanda de atención educativa institucionalizada de 123 cupos, número que suma el total de niños, niñas y jóvenes de los 0 a los 17 años, teniéndose en cuenta que en el sector de Niquitao, se cuenta con programas de atención integral a la primera infancia, dicha atención se oferta para niños y niñas en edad de los 0 a los 5 años y 11 meses. Llama la atención que, de los 123 cupos, sólo 6 niños y niñas pertenecientes a una sola familia decidieron matricularse en las instituciones educativas escolar y de primera infancia por voluntad propia.

Es importante mencionar que un mes después de iniciado el trabajo de campo, el alto nivel de desescolarización de niños, niñas y jóvenes Embera Katío, llamó la atención de las nuevas

¹⁸ El desconocimiento del número total de población es multicausal de acuerdo con lo referido por diferentes personas, entre las razones más referenciadas se encuentran la alta movilidad de la población indígena y, dado que, en la mayoría de las ocasiones, los censos se toman para acceder a ayudas y beneficios que el Estado ofrece a la población desplazada, la población como mecanismo para acceder a dichas ayudas, se hace censar dos veces, o aparece en unos censos y en otros no, etc.

autoridades municipales¹⁹ y, en un proceso en concertación con las familias Embera y sus líderes, se brindó atención educativa a más de 75 niños, niñas y jóvenes en edad escolar, bajo programas especiales como procesos básicos y aceleración para el aprendizaje²⁰, para ello se conformaron tres grupos al interior de una institución educativa ubicada en Niquitao y se nombraron tres docentes indígenas, quienes además de manejar la lengua Embera cuentan con formación en pedagogía, se trata de 2 mujeres y 1 hombre Embera Chamí que vinieron de resguardos y comunidades indígenas de Antioquia y su responsabilidad consistió en liderar los procesos educativos de los grupos conformados solamente con población indígena. También se nombraron agentes educativos indígenas para la atención integral a la primera infancia que operaba en un hogar infantil.

Sin embargo, los 6 niños y niñas en edad escolar y en primera infancia que habían accedido a la oferta educativa institucionalizada que el sector ofrece, incluso desde años atrás decidieron **no** hacer parte de los grupos indígenas y continuar con el curso de su proceso de formación, lo que, de acuerdo con sus padres, se debió a la intención de no interrumpir el proceso educativo que ya habían emprendido.

En cuanto a los jóvenes de la población indígena de Niquitao, al momento de iniciar la investigación, ninguno se encuentra realizando estudios de secundaria y, aunque una parte importante de la población indígena afirma que ha estado en la ciudad por más de 5 años, sólo se registra la presencia de 5 cinco bachilleres, 2 de ellos se graduaron en el departamento de Chocó, antes de desplazarse a Medellín y 3 decidieron terminar sus estudios de educación media en la ciudad durante su condición de desplazados, se trata de 2 hombres de 23 años y una mujer de 21, quienes en el año 2015 obtuvieron el título de bachiller académico, en una institución educativa de la Comuna 10, La Candelaria, en la que se encuentra adscrita el sector de Niquitao y que ofrece educación nocturna para adultos²¹, en los horarios de 6:30 p.m. a 9:30 p.m.

¹⁹ En Medellín hubo cambio de gobierno municipal en el año 2016 y hasta el 2019

²⁰ Los programas procesos básicos y aceleración para el aprendizaje son estrategias del Ministerio de Educación de Colombia, que tienen como objetivos la nivelación de estudiantes en extra-edad de educación básica primaria

²¹ En Colombia, la educación de adultos se realiza a través de Ciclos Lectivos Especiales Integrales, conocidos por sus siglas como CLEI en los que se oferta la educación básica y media para las personas adultas que no ingresaron a la escuela o que han cursado menos de tres primeros grados de básica. Cada ciclo especial cuenta con un estimado de semanas y se aborda las áreas obligatorias y fundamentales

Como se deja ver, el acceder a las propuestas educativas institucionalizadas no era una situación común en la población indígena Embera habitante de Niquitao, solamente 11 personas – 5 bachilleres y 6 niños y niñas de 123- accedieron por voluntad propia, a la educación institucionalizada que ofrece la ciudad, siendo ésta la principal razón por la que se seleccionó a la población participante, teniendo como presente que una de las dimensiones de análisis la constituye la institucionalidad.

Se consideró también que la medida municipal de escolarizar no tiene precedentes en la ciudad y no responde a las dinámicas regulares de ciudad en cuanto a la oferta, acceso y demanda de espacios educativos por parte de la población Embera, por ello la población que participó de la investigación, se constituyó de la siguiente manera:

1. 6 personas que hacen parte de la familia Embera Katío que decidió participar de la oferta educativa que la ciudad ofrece: la madre y el padre de familia, así como las 3 niñas que se encuentran en edad escolar. Se excluyeron de la muestra los dos niños que están siendo atendidos por la oferta educativa en primera infancia, debido a las dificultades de comunicación en tanto están emprendiendo procesos de aprendizaje de la lengua castellana y Embera Bedea.
2. 3 jóvenes bachilleres graduados en la ciudad de Medellín y 1 padre de familia de 2 de los bachilleres que son hermanos. No fue posible contar con la participación de la madre de esta familia quien, aunque en algunos momentos participó de los espacios de las entrevistas, no conversaba y las preguntas dirigidas hacia ella, con su mirada, autorizaba a su esposo para que él emitiera las respuestas.

Durante el trabajo de campo, a la ciudad llegaron 2 jóvenes indígenas Embera que buscaban oportunidades educativas, pero regresaron a su comunidad después de entender el panorama de la educación superior que ofrece la ciudad y la dificultad de acceso para la población indígena, a estas personas también se les realizó entrevistas semiestructuradas, que ofrecieron información importante para la investigación, pero no fue posible trabajar a profundidad con los mismos, dada su situación itinerante.

Características Generales de las Personas que Participaron de la Investigación

Rol	Características Generales	Nivel de Escolaridad
Madre Familia Arias	Mujer, de 33 años, experta en tejidos propios, hablante del Embera Bedea y entiende la lengua castellana. No sabe leer	Sin estudios escolares,

	ni escribir. Es la líder de la familia, teje y vende arte indígena Embera en las calles de Medellín	
Padre Familia Arias	Hombre de 35 años, presenta una deficiencia auditiva que en muchos casos le impide generar comunicaciones orales, por lo que es necesario recurrir a la escrita. Se encarga de realizar tejidos y acompañar a sus hijas e hijos a los centros educativos.	Tercer grado de primaria
Hija 1	Cursa segundo grado de primaria, nació cuando la familia se encontraba en situación de desplazamiento en otra ciudad de Colombia diferente a Medellín, sabe el Embera Bedea y la lengua castellana y en varias ocasiones acompaña a las personas adultas de su comunidad, no de su familia, en labores para el sustento económico	Actualmente cursa Segundo grado de educación básica primaria
Hija 2	Nació en Chocó, aunque la familia ya se en situación de desplazamiento en otra ciudad de Colombia diferente a Medellín, sabe el Embera Bedea y esta aprendido a tejer	Actualmente cursa Segundo grado de educación primaria
Hija 3	Nació en Chocó aunque ya la familia se encontraba en situación de desplazamiento en otra ciudad de Colombia diferente a Medellín, sabe el Embera Bedea	Actualmente cursa Primer grado de educación primaria
Hija 4	Nació en Chocó, habla lengua castellana y muy poco la lengua materna.	Actualmente cura preescolar
Bachiller 1	Hombre de 23 años, padre de familia, se ocupa de construir un show musical con sus hermanos y familiares y presentarlo en las calles de Medellín a cambio de monedas, toca la guitarra. En algunos del año viaja a otras partes del departamento a recoger café	Obtuvo su título de Bachiller en el año 2015 en la ciudad de Medellín
Bachiller 2	Hombre de 23 años, padre de familia, líder de un grupo musical Embera que, en algunas ocasiones viaja a Chocó para realizar shows musicales, es reconocido como líder dentro de la comunidad por esta función, ha llegado incluso a grabar videos con música de su autoría	Obtuvo su título de Bachiller en el año 2015 en la ciudad de Medellín
Bachiller 3	Mujer de 21 años, soltera y sin hijos, hace parte de la guardia indígena, juega futbol, trabaja en las calles de Medellín con el show musical que su hermano.	Obtuvo su título de Bachiller en el año 2015 en la ciudad de Medellín
Padre con Hijos Bachilleres	Hombre con 50 años, aproximadamente, reconocido como el líder de la comunidad, trabajó en construcción y como vendedor de bebidas en las calles de Medellín. Debido a su rol dentro de la comunidad, es una persona que conoce las dinámicas institucionales del municipio, por lo que guía a sus hijos e hijas en la toma de decisiones	Tercer año de Básica primaria

3. CONTEXTOS ESTRUCTURALES, SITUACIONALES E INSTITUCIONALES EN EL QUE SE CONFIGURAN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE INDÍGENAS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EMBERA KATÍO EN MEDELLÍN

Teniendo en cuenta las dimensiones de análisis, los ejes y tipos de desigualdad propuestos en el horizonte metodológico de esta investigación, se identificaron contextos estructurales, subjetivos e institucionales, en los que suceden las trayectorias educativas de indígenas niñas, niños y jóvenes Embera Katío que habitan el sector de Niquitao. Este apartado tiene como objetivo exponer dichos contextos, haciendo especial énfasis en los lugares de tránsito enunciados por niñas, niños y jóvenes y sus familiares. Sumado a ello, se realizará una descripción de las situaciones diferenciales de cada una de las personas que participaron en la investigación, para identificar condiciones situacionales diferentes y formas de gestión de las trayectorias.

3.1 Ubicación de Niquitao en la Ciudad de Medellín

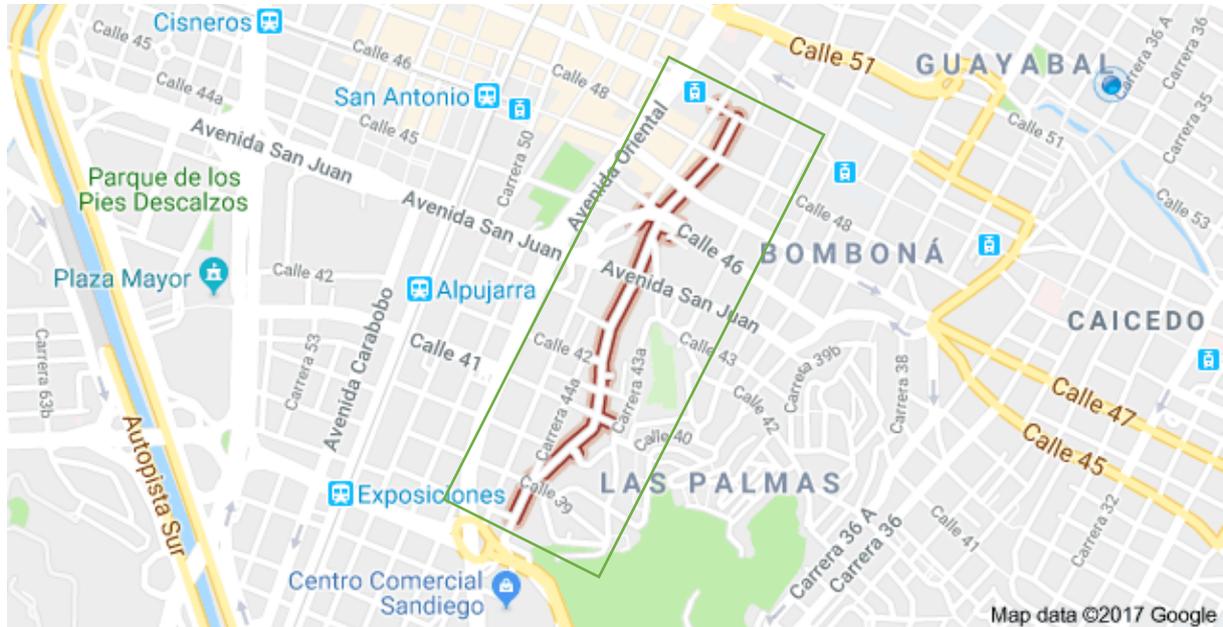
La Candelaria – conocida también como la comuna 10 – está ubicada en la zona centro oriental de Medellín, es la comuna más central de la ciudad, en la que se tiene fácil acceso a servicios y lugares en el que la población indígena Embera Katío, desempeña sus principales actividades económicas y educativas, concentrando el mayor número de esta población en la ciudad.

Mapa de Medellín por Comunas: con número y nombre de cada una



Tomado de: Alcaldía de Medellín (2018)

En la Comuna 10, se encuentra el sector de Niquitao, que incluye la carrera 44 (conocida como Niquitao) y sus alrededores, la misma atraviesa gran parte del barrio Colón y se extiende unas cuadras de los barrios Las Palmas y San Lorenzo.



Tomado de: Google Maps (2017)

El sector de Niquitao se ha caracterizado desde sus inicios por ser un **lugar de cruces** entre el norte y el sur de la ciudad, está cercano al centro y construcciones que prestan diversos servicios comerciales y socioculturales como bancos, museos, centros comerciales, parques y teatros y,



Tomado de: Galería de Imágenes Escuela de Hábitat. Universidad Nacional

aunque en un momento fue principalmente residencial, con el crecimiento del centro de la ciudad, Niquitao comenzó a albergar nuevas economías como restaurantes y talleres de mecánica, con ello fue llegando población de escasos recursos, obreros, mecánicos, artesanos, vendedores ambulantes,

quienes a muy bajo costo, arrendaban propiedades que fueron abandonadas por sus dueños o infrautilizadas, convirtiéndose de esta manera en los actuales inquilinatos, los que además, se

encuentran en evidente deterioro físico y estructural. Gran cantidad de la población no indígena que habita Niquitao históricamente ha sido migrante: muchos de ellos son desplazados de pueblos o de otros barrios.

Niquitao enfrenta una serie de problemáticas sociales, entre ellas el ser:

centro de acopio de vendedores y consumidores de sustancias ilegales, promoviendo la aparición y consolidación de imaginarios de estigmatización sobre los mismos, con las consecuencias que esto genera para la población y los espacios mismos en términos de descuidos, exclusión y apatía del estado (Barrios, 2012:11).

Sumado a lo anterior, desde la institucionalidad se ha identificado un elevado consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes y adolescentes, así como explotación infantil y mujeres en contexto de prostitución (Alcaldía de Medellín, 2011).

En su mayoría los pobladores de Niquitao son personas que *viven en la calle*, esto es:

persona de cualquier edad, que hace de la calle el escenario propio para su supervivencia y la de su familia, alternando la casa, la escuela y el trabajo en la calle, generalmente se observan ejerciendo mendicidad, en espectáculos circenses, ventas ambulantes, en labores de reciclaje o ejerciendo la prostitución en los principales corredores económicos de la ciudad de Medellín, entre otras actividades propias de esta población. Es importante resaltar que ellos cuentan con un lugar donde llegar: la casa de su familia, la habitación de una residencia o un pequeño hotel (Barrios, 2012:15).

Ante tal contexto, en las administraciones municipales del 2004 al 2015 de la ciudad, Niquitao y en general la Comuna 10, ha sido considerado como un sector vulnerable. En Colombia se entiende por población vulnerable a las "personas que, por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia en todo orden" (MEN, 2005:6). Ante dicha situación, en Niquitao existe gran cantidad de programas y proyectos sociales y educativos, que buscan en otros objetivos, el cerrar las brechas sociales.

Uno de los grupos poblacionales que habitan el sector de Niquitao, es el pueblo Embera Katío que proviene del departamento del Chocó en situación de desplazamiento y el que es objeto de varias intervenciones sociales y educativas que se llevan a cabo en dicho sector.

3.2 La Comunidad Embera a Katío que habita el Sector de Niquitao

Desde hace unos años a Niquitao han llegado indígenas que se identifican como Embera Katío y Embera Chamí²², gran parte de ellos provenientes del resguardo Río Alto Andágueda, también conocido como "Tahami" y "del Alto Andágueda" del departamento del Chocó, municipio Bagadó²³.

De acuerdo a información suministrada por la institucionalidad en espacios de observación de la investigación, en el sector de Niquitao la población Embera era de más de 300 personas, distribuidas en 67 familias para el año 2016, sin embargo estas cifras no son exactas debido a que dicha población, constantemente está desplazándose hacia otros lugares o, también sucede que como estrategia para recibir ayudas institucionales²⁴, algunos miembros de las familias, se censan como participantes de varias familias.

El motivo principal de desplazamiento de la comunidad Embera Katío a la ciudad de Medellín, se debe a la guerra por el poder territorial que han emprendido diversos grupos armados, en tanto la posición estratégica del resguardo Alto Andágueda, posibilita el intercambio entre diferentes departamentos y a la riqueza mineral de su territorio, principalmente oro.

En esta disputa, las comunidades Embera han sido sometidas a procesos bélicos como señalamientos, asesinatos selectivos de sus líderes, amenazas, hostigamientos, confinamientos, entre otros, causando desintegración familiar y cultural, así como el desplazamiento de sus habitantes a grandes centros urbanos del país, como Bogotá, Cali y Medellín (Sentencia 007 de 2014 de la Sala Civil Especializada en Restitución de Tierras)²⁵

²² De acuerdo con la Organización Nacional Indígena de Colombia, el pueblo Emberá - también conocido como empera o ebera-, actualmente cuenta con una población de 49.689 personas, ubicadas principalmente en los departamentos de Risaralda, Antioquia, Caldas y Chocó

²³ Según informes institucionales, se ha identificado población indígena en Niquitao que proviene Pueblo Rico del departamento de Risaralda

²⁴ En el sector de Niquitao, también habitan algunos indígenas Embera que no pertenecen al Alto Baudó, pero no hicieron parte de esta investigación, en tanto no fue posible acceder a dicha población

²⁵ Aunque la investigación realizada por Oriana Cortez en Bogotá, en torno a las migraciones de personas que hacen parte del resguardo Alto Andágueda, se identifican otras motivaciones para el desplazamiento, como las difíciles condiciones ambientales. Sumado a ello, los diferentes reportajes de medios de comunicación local reportan la trata de personas como otro de los motivos de desplazamiento, y la que consiste en que los indígenas ejerzan la mendicidad.

En el trabajo de campo se evidenció que otras razones de desplazamiento a la ciudad, especialmente de la población que llegó en el año 2016 a Medellín, consistía en hacerse beneficiarios de los diferentes apoyos que estaban recibiendo sus familiares por parte de la institucionalidad, al identificarse como desplazados o, porque buscaban nuevos horizontes en procesos de educación formal.

Las familias Emberas que llegan a habitar Niquitao se entienden como personas que *viven en la calle*, en tanto su economía se basa principalmente de la mendicidad, en la venta de artesanías (actividad realizada principalmente por las mujeres Embera) o en la presentación de espectáculo de música y baile Embera, en el que participan mujeres y hombres, niños y niñas, otros tanto son vendedores ambulantes de algunos productos y, en menor medida, algunos logran acceder a trabajos precarios, donde se recibe pago por día laborado o se puede aspirar a un salario mínimo, estos trabajos son básicamente en construcción. Pero al final del día, los Embera siempre tienen un lugar donde llegar: los inquilinatos.

La familia Embera por lo general es extensa, es decir que en una misma unidad doméstica habitan parientes de distintas generaciones y con diversos grados de consanguinidad como tíos, tías, abuelos, primos, etc. En algunas habitaciones de los inquilinatos se concentran dichas familias, pero es común que existan también grados de consanguinidad entre personas que habitan diversos cuartos de un mismo inquilinato o de otros inquilinatos.

Cuando se trata de indagar por la configuración de las trayectorias educativas de indígenas niños, niñas y jóvenes Embera Katío, se identifica que abuelas, tíos, tías, abuelos, entre otros, tienen un lugar protagónico en la educación, enseñando tradiciones como la ritualidad, el cuidado del cuerpo, del espíritu, el aprendizaje de la cultura.

Cuando se indaga por la educación escolarizada muy pocos integrantes de las familias, han asistido a la escuela en sus territorios de origen, sin embargo constantemente hacen referencia a que alguien muy cercano a los niños, niñas y jóvenes que participaron de este proceso investigativo, por lo general un hermano mayor, sí había ido a la escuela y en la actualidad, se desempeñaba como docente, pero no se habían desplazado, seguían habitando los territorios de origen, al parecer, eran personas que tenían mejores condiciones de vida, por ello se referenciaban como uno de los principales motivaciones para realizar los estudios en la educación escolarizada.

En los territorios de origen comienzan a configurarse las trayectorias educativas de niñas, niños y jóvenes Embera Katío, allí existe una apuesta tanto del pueblo Embera como del sistema educativo, por fortalecer la cultura. Este primer momento y el desplazamiento, generan otras configuraciones en las trayectorias educativas, en ese nuevo escenario urbano, los Embera ocupan un lugar social y geográfico, de exclusión y pobreza.

3.2.1 Espacios Transitados por Indígenas Niños, Niñas y Jóvenes Embera Katío, Antes de Vivir en Medellín



Fuente: Actividad de Fortalecimiento de las Mujeres Embera Katío. Organización Indígena de Antioquia, Septiembre, de 2015.

El resguardo Alto Andagueda está alejado de centros urbanos, el acceso al mismo es difícil, lo que a su vez, dificulta que su población acceda a servicios como salud y educación, en contraste, dicha lejanía, ha posibilitado que estas culturas conserven sus prácticas, costumbres, saberes y estilos de vida; en tanto son poseedores de prácticas y saberes propios: practican el jaibanismo, conservan sus rituales y vestidos, poseen una cosmovisión y una cosmogonía ancestral, tienen formas organizativas propias y conservan su lengua materna.

La pervivencia y conservación de conocimientos y prácticas de la cultura, se logra a través de la *educación propia*, es decir aquella educación que “se desarrolla con base en la sabiduría y conocimiento propio, en forma vivencial, con la participación de sabedores ancestrales, autoridades, mayores, padres de familia y comunidad en general” (CONTCEPI, 2013:20), en

la que se aprende la medicina tradicional, la ritualidad, la labranza de la tierra, entre otros elementos propios de la cultura Embera.

De acuerdo con la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas -CONTCEPI, en la educación propia:

se aprende la lengua propia, los valores culturales, las tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, en otras palabras, a ser indígena. Esta educación se da cuando los sabedores practican su conocimiento en relación con sus diversos entornos, cuando aprendemos de nuestros padres y la naturaleza material y espiritual: la medicina tradicional; ritualidad; labranza de la tierra; la historia, la enseñanza del cuidado de semillas según las fases de la luna; la cacería, la minga, la yanama y/o el trabajo comunitario; conocer los sitios de repoblamiento de animales; relacionamiento con el territorio, los ríos y las montañas; el conocimiento del calendario productivo; aprender a leer el tiempo y el espacio, los cantos, la música, entre otros. Aprender de la naturaleza, por la práctica, por la tradición oral, los consejos y los ejemplos de los Mayores (2012: 21)

En este proceso educativo cuando sucede en los resguardos y comunidades, se configuran diferentes espacios de formación que son transitados por indígenas niños, niñas y jóvenes, algunos de ellos, están definidos por el ser hombre y el ser mujer.

Caisamo (2012), plantea que las mujeres en la cultura Embera son concebidas como “el símbolo de la vida biológica, espiritual y cultural” (123), cumplen un papel muy importante en la educación, pues a partir de esta concepción de mujer, se crean espacios educativos en sus territorios, en donde comparten con otras mujeres adultas el aprendizaje de los cuidados del cuerpo y también los espirituales, además de cocinar, tejer, entre otros.

Las mujeres que participaron de esta propuesta de investigación manifiestan que, desde temprana edad, aprenden asuntos como el cuidado de los más pequeños y las labores correspondientes a la cocina. En algunos momentos de la investigación, las niñas y jóvenes que participaban de las entrevistas tenían a la par, la responsabilidad de cuidar a sus hermanos y hermanas mayores, e incluso a otros niños y niñas de la comunidad.

De otro lado, las labores del cuidado y la preparación de los alimentos son labores que se realizan con el apoyo y cuidado de otras mujeres y en el propio territorio indígena, es decir al interior de la comunidad, en sus hogares, ríos y montañas. Lo anterior contrasta con los espacios educativos que transitan los niños y jóvenes en sus comunidades. Éstos además de aprender labores que tienen que ver con el obtener el alimento: la caza, la pesa, el cultivo o el trabajar como jornaleros en las fincas de no indígenas cercanos, cumplen con roles de líderes que tienen que ver con la negociación ante el Estado local o Nacional o la representación de las comunidades con otros actores entre los que se encuentran grupos armados, situación que posibilita mayor contacto con la comunidad no indígena y por lo tanto acceder a conocimientos de otras culturas.

Los jóvenes que participaron de esta investigación habían acompañado a sus padres en procesos organizativos, a lo que atribuían un mejor manejo de la lengua castellana, también afirman que a través de esos espacios, aprendieron el manejo de instrumentos musicales como la guitarra eléctrica y el acordeón, lo les posibilitaba el encuentro con otros sabios de la comunidad que sabían del manejo de instrumentos y/o de otras personas por fuera de la comunidad, que tenían ese mismo saber.

Pero no todos los espacios están marcados por el ser hombre y el ser mujer, en la comunidad existen espacios de participación para todos: niños, niñas, jóvenes, adultos, como por ejemplo el momento de la cosecha; quienes participaron de esta investigación, manifestaban que han aprendido en sus comunidades a cosechar, a hablar el idioma propio y a practicar el jaibanismo, reconociendo la importancia del Jaibaná para su cultura:

El Jaibaná, nuestro sabio, dice que el ser humano tiene pensamiento y piensa porque existe la tierra; todo lo que en ella existe está articulado, relacionado e integrado en sí mismo, por eso nada ocurre por fuera de ella, es decir, lo que le pasa a la tierra y a todo lo que en ella existe, le afecta a la vida del ser humano y demás seres vivientes. (Caisamo, 2012:153)

En la comunidad no sólo se aprende de la cultura, especialmente en una comunidad minera como a la que pertenecen las personas que participaron de esta investigación, los jóvenes manifiestan que, a partir de la minería aprendieron a "trabajar" y a conseguir dinero para obtener elementos como celulares y algunos medios de transporte como la motocicleta, lo que les permitía tener un reconocimiento en la comunidad, en cuanto lograron "tener" más que los otros.

Sin embargo, en distintos momentos de la investigación, algunos indígenas que pertenecían a otros pueblos y comunidades constantemente valoraban de la comunidad Embera Katío de Niquitao, el nivel de conservación y práctica de su cultura, a partir de la comparación de la comunidad en referencia con otras comunidades indígenas, incluso pertenecientes al mismo pueblo, el Emberá. Como ejemplo de lo anterior, un maestro Embera que llegó a la institución educativa urbana, en ocasiones afirmó que existían palabras en su lengua materna que en la actualidad se pronunciaban de diferentes maneras debido a la influencia del castellano y que la comunidad Embera Katío que habitaba Niquitao, aún las conservaba sin esta influencia.

En lo que respecta a la educación escolarizada, los y las jóvenes que hicieron parte de esta propuesta investigativa cursaron la educación básica en una institución educativa ubicada en sus territorios de origen que, de acuerdo a sus juicios, es una institución que cuenta con limitados accesos a recursos, además de que el personal docente no tiene una buena preparación.

En ocasiones los y las indígenas jóvenes manifestaron que en la institución educativa en donde adelantaron la educación básica en sus resguardos:

- a) Sólo tenían un computador para toda la institución y, debido a que no se cuenta con luz eléctrica, era escaso el uso del mismo. Cuando se accedía a la luz, los y las docentes priorizaban realizar labores administrativas y asuntos como el registro de notas, de exigencia en todo el país por parte del Ministerio de Educación.
- b) No se enseñaba inglés, en contraste y especialmente en la educación básica primaria, se enseñaba el Embera Bedea
- c) En la educación básica, las clases principalmente eran en Embera Bedea
- d) No se contaba con buena infraestructura, afirmaban que la escuela en su territorio sólo era "una casa grande, pero techo palma"
- e) Mencionaban que en el bachillerato tuvieron profesores no indígenas, que eran afrocolombianos pero que vivían en comunidad, o por lo menos en semana y los fines de semana se desplazaban a cascos urbanos o en periodo de vacaciones. En primaria todos sus docentes eran indígenas.
- f) En su gran mayoría, especialmente en primaria las clases las tenían en Embera Bedea, se les enseñaba el idioma propio.

Los y las jóvenes indígenas manifiestan que no les gusta la institución educativa de sus comunidades indígenas, argumentando asuntos como por ejemplo los problemas de

infraestructura, la que conciben en desventaja con las instituciones educativas de Medellín, en esta ciudad, las instituciones educativas tienen mínimamente una sala de sistemas, bibliotecas, ludoteca, parque infantil, etc.

La madre de familia de indígenas niños y niñas que participó de esta investigación afirma que considera "mejor" aprender español en la escuela, y eso de acuerdo a su criterio, solo es posible en una institución educativa no indígena, donde enseñen no indígenas, siendo ésta la principal motivación por la que realizó importantes acciones para lograr que sus hijos e hijas estudiaran en la ciudad.

Aunque fue difícil acceder a la información de la institución del resguardo, debido a su lejanía y porque no se cuenta con mayores registros de la misma en bases de datos, los y las jóvenes indígenas manifiestan que su institución educativa es administrada por una organización indígena del Chocó. Lo que indica que es una institución educativa que apuesta a la construcción de un Sistema Educativo Indígena Propio. Se tuvo acceso a la propuesta educativa de la organización en referencia, identificando en su apuesta pedagógica lo siguiente:

- a) El plan de estudios no está organizado a partir de las disciplinas del conocimiento, sino que por campos del conocimiento:

Los campos del conocimiento son para mantener, socializar, transmitir y fortalecer los conocimientos ancestrales indígenas. Los contenidos son Conocimientos, pensamientos, usos, prácticas, laborales y creencias indígenas ancestrales que queremos enseñar y aprender en la familia y reforzar y ver en la escuela (a la que le llamamos Espacio de Formación Intercultural). Además, se enseñan conocimientos universales, que también vamos a aprender en el espacio de formación intercultural. PECTI (s.f. 8)

Los campos del conocimiento son: territorio y pensamiento, comunicación y lenguaje, Cultura Naturaleza, Organización y Gobernabilidad, Arte y Creación, Mundo Matemático e Investigación

- b) los conocimientos se enseñan en el espacio de formación intercultural, en el patio, en la comunidad, en una casa, en la playa de la comunidad, (...) los profesores enseñaran de estos elementos teóricos, tal como se orienta frente a la cacería, sitios sagrados, fincas familiares, recolección de semillas (PECTI (s.f. 13).

En estos procesos de enseñanza, aunque se aprende lo que allí se denomina "cultura universal", refiriéndose a conocimientos occidentales como la lengua castellana, existe un fuerte énfasis en aprender en "lo propio", aquello que fortalece la cultura y que también se requiere aprender en contextos geográficos y económicos en el que habitan, a ello se debe el que los y las jóvenes fueron muy reiterativos al afirmar que en su formación, había un fuerte énfasis en la enseñanza de la biología y la agropecuaria

Por otra parte y de acuerdo con la propuesta educativa, las edades que marcan el inicio de la trayectoria escolar es diferente en las comunidades y resguardos, puede no darse en el tiempo que plantea la legislación educativa del país, pues como lo afirma la propuesta educativa de los pueblos indígenas en Chocó, "que los niños (as) entren a la escuela cuando ya hayan aprendido con su familia los trabajos caseros, productivos, cuando hablen perfectamente la lengua materna y cuando tengan interés" PECTI (s.f. 15)

Lo anterior demuestra que la edad de ingreso al sistema educativo puede variar en cada persona y es la razón por la que los y las jóvenes que hicieron parte de esta investigación registran diferentes edades de ingreso al sistema escolar.

Otro elemento importante a resaltar consiste en que los y las estudiantes indígenas en las instituciones educativas ubicadas en los territorios y resguardos constituyen la mayoría de estudiantes, son muy pocos y en algunos salones de clase no existe la presencia de población no indígena, sumado a ello entre los estudiantes y docentes existen lazos familiares: estudian con sus primos, hermanos, tíos, etc. Esto permite la configuración de las relaciones sociales muy cercanas entre docentes, estudiantes, líderes.

Ahora bien, al indagar en torno a cuáles fueron las razones para que niños, niñas y jóvenes ingresaran al sistema educativo, se referencia el querer ser como maestros y promotores de salud de sus comunidades, puesto que, quienes cumplen estos roles, son concebidos como modelos de vida: han logrado tener un empleo, lo que significa sueldos fijos y el acceso a bienes como celulares y medios de transporte. El resto de la comunidad viven de la tierra, la caza o la pesca, por lo que el referente de un trabajo remunerado, lo tienen de quienes cumplen estos roles en la comunidad.

Lo anterior hace de las acciones y estrategias que emprenden las personas que se desempeñan como docentes y promotores de salud para el acceso a educación y trabajo, referentes de actuación para los más jóvenes que desean acceder a un empleo en la comunidad.

Es importante tener en cuenta que el mayor requisito para acceder a los empleos de maestros y promotores de salud es tener mínimamente un título de bachiller, debido a que son muy pocos los que logran acceder estudios de educación superior, título que se exige en el resto del territorio colombiano.

En alguna ocasión y con motivo de búsqueda de alternativas para estudiar una licenciatura en educación, un docente de la institución educativa en la que los y las jóvenes indígenas realizaron sus estudios viajó a Medellín y participó de una sesión de entrevista grupal²⁶ que, en un principio, estaba destinada para conocer los procesos que los y las indígenas jóvenes realizan para el ingreso a la educación superior.

El profesor manifestó que, desde la administración municipal y departamental de educación en Chocó, se insiste en la necesidad de que profesores y profesoras indígenas se profesionalizaran, por lo que había venido a la ciudad de Medellín buscando algunas posibilidades en esta línea, ya que las pocas que existían en Quibdó, capital de departamento del Chocó, no se ajustaban a sus necesidades.

El docente argumentó que, aunque tenía deseos de estudiar, se encontraba con las siguientes limitantes:

- ✓ Son altos los costos para desplazarse a los lugares de oferta de la educación superior que, por lo general, son las ciudades capitales o algunos cascos urbanos, que están a horas o días de distancia de los territorios indígenas. Allí no solo se debe tener en cuenta el costo del desplazamiento, sino también los gastos de manutención: alimentación, hospedaje, etc, sumado a los gastos propios del estudio como las fotocopias y los útiles escolares.
- ✓ El tiempo de dedicación para los estudios es limitado, debido a que trabajan como docentes de 8 a 2 o 3 de la tarde. En este sentido se buscan entonces ofertas de educación superior con modalidades como la presencialidad concentrada, que consiste en encuentros de varios días y semanas consecutivamente y luego trabajo autónomo del estudiante. Por lo general, la oferta de educación superior que emplea esta metodología realiza los encuentros en temporada de vacaciones docentes, debido a que no se permite la desescolarización de los estudiantes por motivos de formación docente. Sumado a lo

²⁶ Es importante anotar, que la comunicación con este docente no se limitó a el espacio de la entrevista, sino también a otros contactos vía telefónica *email*, lo que hizo parte de la investigación, debido a que se aportó con la búsqueda de alternativas de formación en educación superior, brindando una información muy importante para conocer los procesos de gestión de las trayectorias.

anterior no se cuenta con recursos tecnológicos para realizar una carrera a distancia: los territorios y resguardos alejados no cuentan con electricidad y menos con conexión para internet.

- ✓ Existe falta de recursos económicos para pagar estudios en universidades privadas, éstas son las que cuentan con mayor oferta educativa en modalidad de presencialidad concentrada en el país.

En Colombia son pocas las propuestas formativas que tienen en cuenta las situaciones anteriormente descritas. Esto es observado y comprendido por los y las jóvenes indígenas Embera Katío que llegaron a la ciudad de Medellín en situación de desplazamiento, por lo que comprenden que su estadía en la ciudad configura una posibilidad para continuar con sus estudios de educación superior y de esa forma, acceder a un empleo en sus comunidades, siendo ésta el principal motivo para continuar sus estudios de educación media en la ciudad.

A su llegada a la ciudad de Medellín, los y las indígenas jóvenes Embera Katío hablaban a la perfección lengua materna, Embera, ya habían transitado espacios educativos propios de su comunidad como la familia, el río y la institución educativa rural indígena donde aprendieron a leer y a escribir la lengua castellana, pero también otros conocimientos en relación principalmente con su cultura y lugares de origen, conocimientos que iniciaron la configuración de sus trayectorias educativas y en los que aprendieron tareas como: la siembra, la pesca y el tejido, entre otros.



Fuente: Actividad de Fortalecimiento de las Mujeres Embera Katío. Organización Indígena de Antioquia, Septiembre, de 2015.

Estos espacios educativos y los aprendizajes, son propuestos y validados por las autoridades indígenas, maestros, maestras, sabios y sabias, en general por toda la comunidad, sumado a ello, las políticas educativas propuestas desde el gobierno central y las mesas de negociación entre el Estado y el movimiento político, también legitiman que los procesos educativos en las comunidades indígenas fortalecen lo que han denominado como "lo propio".

Pero el desplazamiento a la ciudad llevó a que espacios familiares y comunitarios se reconfiguraran adquiriendo a veces, otros sentidos y formas y a encontrarse con otros espacios educativos como la calle y el barrio.

En lo que respecta a lo escolar, se produjo un encuentro con "lo otro" y "otros", en el que tomaba mayor significación y relevancia lo correspondiente a la cultura no indígena: el aprendizaje de la lengua castellana por ejemplo o las formas de construcción de conocimiento del mundo occidental, lo que no se corresponde con la educación que indígenas, niños y jóvenes han adquirido en sus territorios, ubicándolos en situación de desventaja.

Aunque se evidencia que la institución educativa y especialmente el equipo docente, reconoce la anterior situación, no generan propuestas pedagógicas y educativas, argumentando como principales razones los limitantes en su formación profesional, que nunca contempló la atención educativa a población indígena, o la falta de acompañamiento desde la secretaria de educación.

Esta falta de ocupación de las necesidades y realidades educativas de los pueblos indígenas en la ciudad aporta a la configuran trayectorias escolares de indígenas niñas, niños y jóvenes que *siguen el curso*, es decir que *son encausadas*, en términos de Terigi, pero que encierran una desigualdad que se evidencia especialmente, en los límites para el ingreso a la educación superior y el acceder a empleos.

El siguiente apartado expone los espacios transitados en la ciudad por indígenas niños, niñas y jóvenes Embera Katío, que habitan el sector de Niquitao en los que se configuran sus trayectorias.

3.2.2 Espacios en los que se Configuran las Trayectorias Educativas de Indígenas Niños, Niñas y Jóvenes Embera Katío que Habitan el Sector de Niquitao en la Ciudad de Medellín

Se identificaron diferentes espacios que transitan niños, niñas y jóvenes Embera Katío que habitan el sector de Niquitao y que aportan a su educación; los mismos fueron clasificados en cuatro categorías: a) los espacios institucionales, no escolares y que hacen parte de programas y proyectos sociales en la Comuna 10, b) los espacios familiares y organizativos, en los que existe una apuesta por aprender lo propio y a aprender a sobrevivir en ciudad, c) el barrio y la calle y, d) los espacios escolares o destinados a la educación formal.

Estos espacios son diversos, debido a que fueron concebidos de diferentes formas, tienen sus propias dinámicas y disponen de diferentes recursos aportando a la formación de indígenas niñas, niños y jóvenes.

3.2.3.1 *Espacios Familiares y Comunitarios*

De acuerdo con el informe "Los Indígenas Nos Cuentan" de la Alcaldía de Medellín (2015), los indígenas que habitan la ciudad plantean que "en la búsqueda de soluciones inmediatas a las necesidades básicas, personales y familiares, nos damos cuenta qué debemos aprender a combinar costumbres y saberes con prácticas económicas más comunes en Medellín, para obtener ingresos y poder sobrevivir en la ciudad" (30).

Es decir que las prácticas culturales sufren modificaciones, en tanto la influencia de la vida en ciudad. Al igual que en comunidad, en sus familias, por lo general extensas, niñas, niños y jóvenes Embera Katío, aprenden de abuelas, abuelos, tíos, tías, primos y primas elementos de su cultura, pero que parecen tomar otros significados en la ciudad.



Un ejemplo de ello, lo constituye el aprendizaje de la realización de tejidos propios de la cultura Embera como los okamás, esto es, tejidos ancestrales con chaquiras que con sus formas comunican significados propios de la cultura. En la ciudad se continúa enseñando a niños y niñas (especialmente a estas últimas) desde muy temprana edad, hecho relacionado a que las ventas de dichos tejidos en la ciudad, es fundamental para el sustento económico de las familias Embera. No se conoce si los métodos

de enseñanza de los okamás son diferentes a los que se realizan en comunidad, en tanto el mismo ha implicado una serie de rituales, pero durante la investigación, se evidenció que el proceso de enseñanza del tejido se continúa en las ciudades. En las familias y en algunos espacios comunitarios al interior de los inquilinatos, también se aprende a tejer el vestido tradicional, especialmente son las niñas las que acceden a este conocimiento y quienes lucen la prenda.

Además de aprender a tejer, niños y niñas, aprenden a darle un valor económico a lo que sus manos crean, además de las estrategias y lugares para vender el producto, incluso qué hacer cuando, por ser menor de edad, alguna autoridad local encargada de la protección infantil está cerca y amenaza con implementar medidas de protección, si identifica que están siendo objeto de trabajo infantil.

En la ciudad, algunos hombres han aprendido a tejer y es la labor que realizan durante todo el día, en contraste, las mujeres salen a vender la producción, porque se dice que venden más las mujeres que los hombres. Situación ésta no del todo comprendida por la institucionalidad y la sociedad en general, que constantemente pregunta a las mujeres por qué el hombre de su familia no está en la calle, vendiendo los productos o trabajando para conseguir el sustento.

En cuanto al manejo de la lengua castellana, algunos presentan dificultades para entenderlo, escribirlo y leerlo, incluso para aquellas personas que han estado escolarizadas en la ciudad, lo que ocasiona dificultades en la comunicación con las personas no indígenas.

El uso de la lengua Embera en un contexto urbano, se convierte en un ejemplo de situaciones que reafirman los orígenes ancestrales y su pertenencia étnica. Las relaciones familiares y comunitarias se realizan en Embera. En una de las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación, una madre Embera afirmó que “en la casa está hablando Embera y la otra, todo Español”, refiriéndose con “la otra” a la escuela y al jardín de infantes al que asisten sus hijos e hijas. De hecho, indígenas Embera que habitan la ciudad pero que provienen de otros resguardos del departamento de Antioquia, en un ejercicio de comparación, afirman que los y las indígenas que habitan el sector de Niquitao de Medellín, preservan en muy buen estado su lengua, en tanto cuentan con muy pocas mezclas con el español²⁷.

Otro ejemplo de los aprendizajes que adquieren en espacios familiares y comunitarios es el manejo de instrumentos musicales y los bailes tradicionales. Estando en la ciudad, grupos de niñas, niños y jóvenes Embera han conformado grupos de baile y música liderados por varios de los entrevistados, en estos espacios los y las jóvenes enseñan a los más pequeños pasos de bailes tradicionales y/o a tocar los instrumentos propios de la cultura. Esta enseñanza no solo parece fortalecer la cultura al interior de dinámicas urbanas, sino que también representa el sustento económico para las familias, debido a que se organizan coreografías y canciones para tocar en la calle y, a partir de allí, conseguir dinero.

En ciudad se continúa con la enseñanza y aprendizaje de la lengua propia, tanto en familia como en comunidad; en diferentes ocasiones los padres y las madres de familias expresaron la importancia de ello, incluso para aquellos niños y niñas que nacieron en la ciudad, la apuesta consiste en fortalecer la cultura en medio de la ciudad, padres y madres desean que el idioma Embera, continúe siendo la lengua materna, en sus palabras es una estrategia para "seguir siendo indígenas".

²⁷ Información obtenida de conversaciones realizadas con docentes indígenas que habitan la ciudad.



Fuente: Actividad de Fortalecimiento de las Mujeres Embra Katío. Organización Indígena de Antioquia, Septiembre, de 2015.

La lengua castellana por su parte es concebida como segunda lengua y, en la mayoría de los casos, la adquieren en otros espacios como la escuela. Los hombres en la ciudad también se han encargado de asuntos como la negociación con el Estado, han aprendido mucho mejor el manejo de la lengua castellana.

Aunque no fue posible identificar exactamente quién era el jaibaná, ni tampoco presenciar rituales, en las visitas y observaciones que se realizaron, sí se logró evidenciar que en los espacios colectivos, se realizan rituales para la protección, el cuidado del cuerpo y del espíritu propios de la cultura Embra Katío. En estos rituales participan niñas, niños y jóvenes, lo que les permite que aprendan a realizarlos, a cuidarse con plantas y a respetar al jaibaná, etc. Niñas, niños y jóvenes referencian estos rituales como lugares de aprendizaje, donde aprenden y se apropian de su cultura.

Al igual que en sus lugares de origen, los espacios comunitarios y de diálogo con entidades institucionales estatales y no estatales, son también espacios que transitan y que aportan a la formación de indígenas niños, niñas y jóvenes, éstos participan de espacios como las asambleas, (espacios convocados por lo general por sus líderes y que tienen como objetivo analizar y debatir situaciones de la comunidad para tomar decisiones) o acompañan a sus líderes a realizar

diligencias para la gestión de ayudas sociales y la consecución de recursos para la comunidad. También hacen parte de la guardia indígena (estrategia organizativa para la defensa de los pueblos indígenas de Colombia)

En las asambleas niños, niñas y jóvenes participan, no solo como espectadores, sino como participantes en su rol de guardias y secretarios de cabildos, o cualquier otro rol que se le ha asignado por la comunidad, aprenden Actividades, acciones y formas de participación y negociación y/o concertación con el estado o con otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales



Fuente: Actividad de Fortalecimiento de la Guardia Indígena de la Embera Katío que habita el sector de Niquitao.. Organización Indígena de Antioquia, Septiembre, de 2015.

Es importante anotar que los jóvenes que tienen el título de bachiller son los llamados a desempeñar roles cercanos al líder, porque tienen capacidades como escribir los comunicados, o son los que mejor saben hablar la lengua castellana, elementos centrales en las negociaciones. Algunos de los jóvenes manifiestan que esta situación los motiva a continuar con sus estudios.

Los y las jóvenes que participaron de espacios comunitarios-organizativos manifiestan que les gusta asistir, porque así aprenden “como es en comunidad”, esto contrasta con lo que manifiesta la madre de la familia que hizo parte de esta investigación, ella expresa que no le gusta asistir a espacios comunitarios como las asambleas, tampoco que sus hijas asistan, porque allí no se "lograban poner de acuerdo".

Otros espacios comunitarios, como las fiestas, también eran habitados por niños, niñas y jóvenes, especialmente por jóvenes que trabajan y tienen a su cargo familia, a quienes se les permite el consumo de alcohol.

En este punto se debe señalar que en la cultura Embera existen diferentes ciclos de vida, por lo que encontremos madres y padres con 14 o menos años, al respecto Zapata y Hoyos afirman que:

las sociedades modernas Occidentales estipulan que el deber ser de la juventud es una etapa de adiestramiento y de moratoria para el ejercicio de un rol social adulto, lo que exige una formación lenta y fundamentada para acceder a unas condiciones sociales que permitan una vivencia con rasgos de dignidad; situación está diferente con la formación de los jóvenes indígenas, ya que en estos su crecimiento intelectual se inicia desde el nacimiento, gracias al contacto permanente con la naturaleza y los valores comunitarios (2005:30).

Teniendo en cuenta lo anterior, aprendizajes como las del consumo de alcohol a temprana edad o la venta de sus productos, son aprendizajes que se logran al interior de las familias y de la comunidad y que no están mal concebidos, especialmente para quienes tienen familias, sin embargo, para el resto de la sociedad en Medellín, son aprendizajes inapropiados, por lo que, en varios momentos de la investigación, se observó cómo la intervención estatal juzga a padres y madres de familia por el comportamiento de niñas, niños y jóvenes, porque éstos se encuentran realizando actividades que "no les corresponde".

3.2.3.2 Espacios institucionales, no escolares

En Niquitao existe un importante mapa de intervenciones sociales que a su vez configuran espacios de diversa índole:

- Aquellos que se desprenden de programas sociales dirigidos a la atención de la población infantil que se encuentran en vulneración y con altas tasas de deserción escolar. Entre estos “Comunidades Protectoras” y “Crecer con Dignidad” y Fundaciones
- Los que hacen parte de la oferta de proyectos y programas que son iniciativas privadas pero que se ejecutan con recursos públicos a través de corporaciones, organizaciones no gubernamentales que atienden ciertas situaciones y demandas como los dirigido a la primera infancia o con orientaciones religiosas.

- Los que surgen como iniciativas comunitarias tales como escuelas deportivas, grupos culturales, proyectos lúdicos y recreativos: danzas, coros barriales, equipos de fútbol, etc. Estos espacios se gestan al interior de las juntas comunales²⁸, Los destinados a la lúdica y recreación de la población infantil pero que su finalidad no es directamente la escolarización, como las Ludotecas Infantiles, los Parques Bibliotecas y Centros Culturales, así como las escuelas deportivas y de iniciación musical, entre otras. Estos espacios son continuos, sistemáticos y cuentan con infraestructura física definida en cada uno de los barrios, sus propuestas formativas, al igual que los espacios escolarizados, promueven valores ciudadanos como el trabajo en equipo, la responsabilidad, el respeto.

Cada uno de estos espacios son transitados por indígenas, niños, niñas y jóvenes Embera Katío que habitan el sector de Niquitao, aunque no de manera regular, por lo general, docentes y demás personal encargado de dichos espacios, se desplazan a los inquilinatos para convocar la participación y asistencia, son pocos los que asisten por voluntad propia y, en algunos casos, los horarios coinciden con los correspondientes a realizar labores con las que buscan el sustento, al lado de sus familiares y compañeros. Esta situación no es coincidencia, pues las instituciones consideran que es una forma de desestimular el "trabajo infantil".

En estos espacios no escolares, pero que entre sus objetivos sí buscan aportar a la educación de indígenas niños, niñas y jóvenes:

- a) Se destinan horarios y momentos sólo para niños, niñas y jóvenes Embera Katío. Aunque ello no quiere decir que no puedan asistir en otros horarios y espacios.
- b) Docentes y demás personal que tienen bajo su responsabilidad cada uno de estos espacios, construyen estrategias de atención para población indígena. Sin embargo, han manifestado en diferentes que no han sido formados para atender población indígena al identificar en ellos diferencias con respecto a los niños, niñas y jóvenes de ciudad como por ejemplo el manejo de la lengua castellana o los referentes de aprendizaje. Pero sus llamados no siempre son atendidos por las entidades, o solo se realizan asesorías

²⁸ En el Decreto 1930 de 1979 se indica que una Junta de Acción Comunal es una corporación cívica, sin ánimo de lucro, compuesta por los vecinos de un lugar, que aúnan esfuerzos y recursos para procurar la solución de las necesidades más sentida de la comunidad.

puntuales, que no son sistemáticas y que se realizan desde una óptica de la intervención psico-social y no desde la pedagogía, por lo que parecen no responder a las necesidades que manifiestan.

- c) También se evidencia que en la gran mayoría de propuestas educativas que buscan ser diferenciales para indígenas niños, niñas y jóvenes, operan imaginarios que no corresponden a su cultura, sino a una imagen general del ser indígena, a ello se debe el que, por ejemplo, se hace importante énfasis en la necesidad de asear el cuerpo o de considerar que todo lo que represente campo y animales es atractivo para indígenas niños, niñas y jóvenes. Es de anotar que algunos de estos niños nacieron en la ciudad, cuando su familia ya se encontraba en situación de desplazamiento, por lo que no han tenido contacto con animales o el mundo rural.
- d) Indígenas niñas, niños y jóvenes, participan con mucha disposición, a pesar de que en la mayoría de los casos no acuden sino hasta después de ser convocados.
- e) Por lo general y por disposición del personal encargado de estos espacios, las edades determinan la ocupación de cada uno de los espacios o de grupos de trabajo. Esta situación parece incomodarlos, porque en sus juegos, no es importante la división por edades, en los juegos propios, no existen inmediaciones de adultos, participan niños y niñas y jóvenes de todas las edades.
- f) Cada espacio contempla unas “reglas de juego”, para regular el manejo del material, o mantener la organización, se tiene horarios, etc. Estas reglas de juego están establecidas desde los lineamientos de atención por la entidad que administra los espacios. Pero algunas de esas reglas no las encuentran oportunas indígenas niños, niñas y jóvenes, porque en su vida diaria y juegos, las mismas no se contemplan, por ejemplo, se les hace difícil entender porque algunos materiales sólo puedan ser utilizados para niños y niñas de ciertas edades o por qué en algunos juegos se excluyen ciertas edades.

En algunas ocasiones docentes y otras personas encargadas de estos espacios, manifestaron no saber manejar las situaciones anteriormente descritas, mostrándose impacientes ante la constante trasgresión a las reglas de niñas, niños y jóvenes indígenas, argumentando que “eso no pasa con otros niños”.

Por su parte indígenas niños y niñas, afirman que no entienden por qué los separan de sus hermanos y hermanas menores para jugar, lo que demuestra la no comprensión de

las normas. Lo anterior, trae como consecuencia la poca asistencia de manera voluntaria de niñas, niños y jóvenes a espacios como éstos.

En los espacios anteriormente descritos indígenas niños, niñas y jóvenes, aprendían actividades como el manejo de horarios en la ciudad, realizar manualidades, acceder a recursos que les permitan, por ejemplo, conocer los roles que existen en la vida en sociedad urbana. También podían tener contacto con niños y niñas no indígenas donde podían aprender la lengua castellana o conocer otros espacios de la ciudad, a los que no pueden acceder por falta de dinero o porque no saben que existen, como el zoológico, el jardín botánico, los parques recreativos, entre otros.



Fuente: Actividad Visitando el Parque Norte, organizada por la Dirección de Etnias y la Organización Indígena de Antioquia Embera Katío. Organización Indígena de Antioquia, octubre, de 2015.

Las bibliotecas de la ciudad y que están cercanas al sector de Niquitao, son visitadas por niñas, niños y jóvenes Embera, especialmente para utilizar los computadores. Este espacio es referenciado por los y las jóvenes, como un lugar en el que aprenden a manejar los “computadores”, ello en gran medida se traduce en el manejo del internet y los teclados.

A través del uso de los computadores y la internet en las bibliotecas, bajaban videos de música, (por lo general Embera), se comunicaban con familiares y amigos en Chocó. Este espacio es referenciado como el principal lugar para aprender de tecnología, incluso más importante que la escuela.

Una de las madres de familia demuestra el gran valor que la participación de estos espacios le brinda a sus hijas e hijos, porque no le gusta que estén en la calle, aunque también porque reconocía que no contaban con otras posibilidades para que sus hijas se recrearan por falta de dinero y de tiempo, así que estos lugares también los concibe como un espacio seguro para el recreo de los menores.

Por varias circunstancias estos espacios institucionales, entran en tensión con lo aprendido en espacios familiares y comunitarios, así por ejemplo en los espacios institucionales se les enseña a niños, niñas y jóvenes, la importancia de no; sin embargo, en cada familia y en los inquilinatos, el que niñas y niños aporten a la economía del hogar en compañía de sus padres y madres no era mal visto, al contrario, es concebido como necesario para conseguir el sustento diario de toda la familia.

3.2.3.3 La Calle y el Barrio

El barrio y la calle se han convertido para niños, niñas y jóvenes en espacios de socialización, en los que se construyen códigos, sentidos y rutinas que en gran medida aportan a la formación de sus subjetividades.

Uno de los principales escenarios de socialización que sucede en el barrio, es una zona verde que se encuentra detrás de la escuela, que tiene árboles, un parque de diversiones y unas canchas, siendo éstos los principales lugares para el recreo y la socialización con niños y niñas y jóvenes no indígenas y donde comparten con chicos y chicas que emplean estos espacios para hacer deporte, hacer amigos o en última instancia para el consumo de sustancias psicoactivas.

En los juegos los niños y las niñas indígenas, buscan repetir lo que aprendieron y vieron en sus comunidades, cuando llovía por ejemplo y se formaban charcos de aguas, los niños y las niñas, no dudaban en hacer uso de estos, un espacio para jugar, al igual que lo hacían en el río: desnudos y en colectivo, pero ello no estaba del todo bien visto por el resto de la comunidad que los veía con ojos despectivos y emitían juicios de valor debido al cuidado y aseo del cuerpo.

En la calle y en los grupos compartidos los niños, niñas y jóvenes aprenden palabras de la lengua castellana y del sector como "bacano", "parce", "parcero". También aprenden a tatuarse el cuerpo, a comprar elementos en la ciudad a muy bajo costo como celulares, a escuchar música como el reggaetón, a seguir equipos de fútbol locales y a participar en torneos cuando logran

conformaron equipos entre hombres y mujeres que competían con otros equipos de la ciudad, de esta forma viajaron y conocieron otros sectores.



Fuente: Mujeres y Niños Embera Katío descansando en una calle del Sector Niquitao. Organización Indígena de Antioquia, noviembre de 2015.

Algunos niños, niñas y jóvenes Embera, habían empezado a consumir sustancias psicoactivas, lo era mal visto los demás compañeros de su comunidad y por aquellos que participaron de esta investigación, ellos y ellas referencian que en los espacios institucionalizados habían aprendido que consumir dichas sustancias y que eso no era bueno, que por eso se demostraban distantes y lejanos.

3.2.3.4 La Institución Educativa Urbana

La institución educativa urbana en la que transitan indígenas niños, niñas y jóvenes Embera Katío que participaron en esta propuesta investigativa, cuenta con dos sedes, la principal ofrece jornadas diurnas para la educación básica, media regular y media técnica, además de jornadas nocturnas destinadas a la educación de adultos. Esta sede está ubicada en la comuna 10, pero no en el sector de Niquitao.

La segunda sede, ofrece educación básica en horario regular, se encuentra ubicada en el barrio Colon, más conocido como Niquitao, justo al frente del inquilinato en el que habitan los y las indígenas Embera Katío con sus familiares participantes de esta investigación.

Las dos sedes tienen una importante infraestructura locativa: cuentan con salas de sistemas, zonas para el deporte y esparcimiento, bibliotecas, ludotecas y herramientas audiovisuales, así como restaurantes y amplios espacios para transitar.

Los docentes que hacen parte de esta institución educativa no son indígenas, no hablan el Embera Bedea y son profesionales de la educación, algunos incluso con estudios de posgrados. Ninguno reside en el sector de Niquitao, donde viven los indígenas niños, niñas y jóvenes. Razón de peso para que los padres y madres de familia, consideraran estas características como oportunidad para que sus hijos e hijas estudiaran en una institución en donde ningún docente es indígena, debido a que consideraban que éstos estaban mejor "preparados" para enseñar.

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, a este centro acuden:

familias en condiciones de desplazamiento, pobreza, debilidad frente al consumo de sustancias psicoactivas, también hay estudiantes o acudientes que en un momento de su vida fueron víctimas o victimarias. Es decir, confluyen a esta, grupos humanos muy heterogéneos en donde en algún momento de su vida, su espacio de vivencias y aprendizajes ha sido muy diferente, pero igualados de alguna manera por las dificultades, el sufrimiento y la discriminación. Por este motivo, la Institución es reconocida en el medio como parte de la ruta que se sigue para el restablecimiento de derechos (en este caso en materia educativa) con quienes el Estado tiene el deber de hacerlo (PEI, 2012:4).

Es una institución que le apuesta a la educación inclusiva, su población es diversa: asisten niños, niñas y jóvenes de pueblos indígenas de Colombia y Ecuador, con necesidades educativas especiales, algunos están en hogares de acogida, en medida de protección o bajo el cuidado de fundaciones y corporaciones. Sin embargo, los niños, las niñas y los jóvenes Embera Katío que participaron de esta investigación en sus salones de clase, eran los únicos que se reconocían como tales y que hablaban una lengua propia, lo anterior lleva a que éstos enfrentan siguientes situaciones como las siguientes.

La primera tiene que ver con la convivencia escolar. Los niños, niñas, y jóvenes Embera Katío manifiestan que no socializan con los no indígenas, en espacios de descanso o recreo, por ejemplo, los indígenas se buscan entre ellos para compartir, por el contrario, los indígenas bachilleres afirman no tener amigos del colegio porque con ellos casi nunca compartían.

Sumado a ello, existen expresiones de exclusión y racismo entre niños y niñas indígenas y no indígenas. Estudiantes no indígenas rechazan toda clase de contacto físico con sus compañeros indígenas, cuando las actividades propuestas por las docentes así lo requieren, como al momento de hacer una ronda infantil, argumentando que los niños y las niñas indígenas "no se bañan" y "huelen mal".

En algunos momentos de la investigación, se observó como el habitar la institución educativa hacía parte del proceso de aprendizaje que estaban experimentando niñas, niños y jóvenes indígenas, pues en sus comunidades eran muy diferentes las condiciones locativas, los horarios de clase, el uso de los materiales, etc. Esto incluso desató algunas situaciones conflictivas que requirieron que maestros, maestras, coordinadores y la institución educativa como tal, generaran acciones encaminadas al aprendizaje de la "vida en las escuelas urbanas".

En las entrevistas niñas y jóvenes indígenas manifestaron que muchas veces no entendían lo que se les enseñaba y que no se atrevían a preguntar, decidiendo por el silencio, especialmente la mujer bachiller manifestó que ella nunca levantó la mano para hacer una pregunta, en gran parte, porque su poco manejo de la lengua castellana, la hacían sentir insegura, cuando tenía preguntas, las hacía a su hermano y él, que tenía un mejor manejo de la lengua castellana, o preguntaba o "se inventaba la respuesta".

Se debe señalar que, aunque la institución educativa urbana a la que asisten indígenas niños, niñas y jóvenes Embera Katío en la ciudad tiene un énfasis en la inclusión, en ocasiones manifestaron a la secretaría de educación y a otras entidades, la necesidad de ser formados y capacitados para atender a la población indígena, también para aprender a manejar situaciones de convivencia estudiantil que, en algunos momentos se veía alterada por que como se nombró anteriormente, los indígenas niños, niñas y jóvenes no estaban habituados a horarios, al encierro de las aulas de clase, a tratar con docentes no indígenas, etc., o porque en algunos momentos existían relaciones conflictivas entre estudiantes indígenas y no indígenas.

De otro lado, en la institución educativa urbana, se trabajan nueve áreas obligatorias del conocimiento y en la primaria, casi todas las clases están a cargo de una sola docente, en la educación básica secundaria y media, se maneja la modalidad de profesorado, lo que implica que diferentes docentes se encargan de estas

Entre las asignaturas que los y las jóvenes manifiestan como las más difíciles, estaba inglés y tecnología y para los niños y las niñas aprender a leer y sumar.

Aunque no referencian mayores aprendizajes de la escuela, más allá de los relacionados con lengua castellana y las matemáticas, sí consideran importante aprender a leer y escribir en lengua castellana, siendo ésta una razón de peso para asistir al colegio.

Hasta el momento en el que se realizó el trabajo de campo, ninguno de los indígenas, niños, niñas y jóvenes había reportado pérdida de un año escolar, a pesar de relatar algunas conductas inadecuadas como a lo que Terigi nombra como teóricas, de un grado al otro hasta llegar a graduarse, como los jóvenes bachilleres

Cuando se graduaron de la institución educativa, los y las bachilleres indígenas, consideraban que iban a poder acceder a la educación superior o a un trabajo, sin embargo y a pesar de que en colectivo realizaron varias acciones para lograr cualquiera de los dos, nunca lo lograron.

Una de las primeras acciones que realizaron en esta vía consistió en participar de un programa ofertado por una caja de compensación en la ciudad y que buscaba formar en un curso de corta duración para el trabajo. A pesar de las dificultades para asistir al curso se inscribieron y finalizaron. En este curso, aprendieron a hacer su hoja de vida, a manejar el correo y a inscribirse en las bolsas de empleo oficiales. Sin embargo, nunca obtuvieron empleo, sólo accedieron a uno como encuestadores, en un estudio que analizaba la situación de los indígenas en la ciudad, fue un empleo que no duró más de tres meses, pero que representó en ellos otras posibilidades de vida, como el tener un sueldo fijo, conocer la ciudad, entre otros.

Otras estrategias para ingresar a la educación superior y en obtener trabajo, consistieron realizar el proceso de inscripción a la universidad pública, buscar apoyos con universidades privadas, buscar empleos en los periódicos y diarios locales, gestionar becas ante administraciones municipales, entre otras. Durante todo el tiempo que duró la investigación, se acompañó a los y las jóvenes indígenas Embera a realizar estas gestiones, sin embargo:

- ✓ No obtuvieron puntajes altos en las pruebas estandarizadas de último año, lo que les cierra las posibilidades para acceder a becas que la administración municipal oferta entre los estudiantes graduados de bachilleres.
- ✓ Los y las jóvenes indígenas Embera Katío, desconocen la forma como funciona la educación superior en el país, no saben la diferencia entre un programa técnico, uno tecnológico y uno profesional o entre la universidad privada y la pública, motivo por el que desconocen dónde y cómo gestionar sus ingresos a la educación superior o como escoger una carrera profesional. Al parecer en la institución educativa en la que

terminaron sus estudios, les habían realizado varias capacitaciones con el objetivo de conocer el sistema educativo en educación superior, pero ellos y ellas no comprendieron.

- ✓ Los y las jóvenes indígenas Embera Katío, aunque están viviendo en la ciudad, requieren de horarios especiales para sus estudios, teniendo en cuenta que algunos ya son padres y madres de familia, por lo que en el día deben trabajar y en la noche estudiar.

Es importante anotar que, durante la gestión de las becas y su ingreso a la educación superior, los funcionarios de las diferentes secretarías municipales a las que asistieron, preguntaban una y otra vez cuál era el objetivo de continuar los estudios y en la gran mayoría de los casos, demostraban mejor disposición para ayudar, cuando en las respuestas, los jóvenes embera manifestaban que sus motivaciones consistían en regresar a sus territorios a aportar a la comunidad, lo que a su vez argumentaba por qué deseaban estudiar salud y educación.

Hasta ahora se han señalado los contextos geográficos, sociales e institucionales, en los que se han configurado las trayectorias educativas de indígenas niños, niñas y jóvenes Embera Katío que habitan el sector de Niquitao en la ciudad de Medellín. Sin embargo, cada agente social va configurando su experiencia de acuerdo a diversas situaciones y condiciones como el ser hombre, mujer, niño, niña, joven, padre o madre de familia que, también son determinantes en la constitución de sus trayectorias educativas. Las siguientes líneas permiten contrastar las situaciones diferenciales de cada una de las personas que participaron en este proceso.

3.3 Indígenas Jóvenes: Hombres Y Mujeres Que Sueñan Con Estudiar

Las tres personas bachilleres que hicieron parte de esta investigación (dos hombres y una mujer) pertenecen a la comunidad de Pescadito del Resguardo Alto Andágueda, donde estudiaron hasta décimo con profesores indígenas en primaria y en bachillerato con afrocolombianos. En su desplazamiento hacía Medellín, no residieron por ningún otro municipio, **llegaron directamente** de su comunidad a la ciudad.

Uno de los jóvenes bachilleres y la mujer son hermanos, los mayores de una familia conformada por seis hombres y cuatro mujeres. Todos se desplazaron a Medellín hace cinco años. Él es padre, actualmente trabaja en la calle coordinando un show musical Embera tocando la guitarra, algunos fines de semana viaja a municipios llevando su show. Durante los cinco meses que duró el trabajo de campo de esta investigación, este joven viajó varias veces a su comunidad

por asuntos de trabajo, esto es, contratado para realizar presentaciones musicales, pues es el líder de la banda Jaidé, dedicada a tocar música Embera instrumentalizada.

Sus horarios de trabajo en la ciudad son constantes, por lo que se dificultada el encuentro con él para la realización de las entrevistas. Ello tiene que ver en gran parte con su situación de hermano mayor y hombre, en tanto debe contribuir con las finanzas de la casa. En épocas de cosecha del café en el suroeste antioqueño, debe viajar a trabajar como recolector.

Él trabajó en la ciudad por un periodo muy corto como encuestador, en una investigación que se realizó en la ciudad en torno a la situación de vida de los indígenas, gracias a este trabajo conoció los "beneficios" de recibir dinero periódicamente y de tener un trabajo con prestaciones sociales, expresa que extraña ser trabajador, debido a que siente que tiene en sus manos la responsabilidad de ayudar al sustento diario de la familia, especialmente por su condición de hombre, por lo que constantemente relaciona estudio con trabajo, siendo ésta la principal motivación para terminar el bachillerato.

Sumado a ello, cuando narra su experiencia en la ciudad, da cuenta de diversos procesos en los que ha sido protagonista como por ejemplo el estar contratado para hacer shows musicales, negociar con las instituciones del Estado algunas ayudas para la comunidad, ser líder y conocer otros espacios de la ciudad, en su condición de cantante y no sólo como un Embera que trabaja en las calles de Medellín, como gran parte de la población a la que pertenece lo hace.

En muchas ocasiones ha buscado trabajo, por lo que no sólo ha hecho parte de espacios de formación y capacitación para el empleo, sino que también ha emprendido búsquedas laborales, pero no ha sido posible encontrar uno, a pesar de las promesas que varias personas le han hecho para ayudarle con esta gestión.

También intentó presentarse a la universidad pública más grande que tiene la ciudad, pero debido a la dificultad con la tramitología requerida en el proceso de admisión, no logró presentar el examen. Dice que le gustaría ser técnico de computadores o también vender camisetas.

En Bagadó estudió hasta décimo de bachillerato y en Medellín culminó el grado undécimo. Cuando se le pregunta por los estudios en su comunidad, cuenta que en primaria había solo docentes indígenas y que en bachillerato todos eran afro, habla de la situación de la escuela

como algo despectivo, dice que era feo, que el techo era de palma, como haciendo una comparación con las instituciones educativas de la ciudad.

Cuando se le pregunta si piensa retornar a sus territorios, dice que no, porque *"nosotros vamos a estudiar en la universidad"*. Junto con su hermana, este joven referencia como una de las personas que ha tenido grandes influencias a la hora de decidir sobre asuntos de educación a su padre, quién juega un importante papel, no sólo dentro de la familia, sino también en la población Embera Katío que habita el sector de Niquitao, él es reconocido como uno de los líderes de esta comunidad.

Cuando se le pregunta a su hermana sobre por qué eligió estudiar en el colegio, ella inmediatamente referencia a su padre, argumentando que *"por Chocó en la comunidad, no estudian las mujeres y el papá me dice que debo estudiar primero antes de coger marido"*.

En la cultura Embera, las mujeres son madres desde los 13 o 14 años. Llama la atención entonces, que la única mujer indígena que se ha graduado de bachiller y que actualmente vive en Niquitao, tampoco sea madre a su edad debido a los ciclos de vida de su comunidad. Esta mujer sostiene que *"le gustaría estudiar enfermería porque no hay estudio de la mujer en enfermería en la comunidad"*, se visiona como promotora de salud. En ella se puede identificar un interés en retornar a su tierra, pero una vez haya realizado los estudios de enfermería, esta decisión también tiene un sustento no solo individual sino colectivo, planteando el poco acceso a la salud que tiene su comunidad debido a que ésta queda muy retirada de las zonas urbanas, y ella quisiera cumplir un rol fundamental en acercar los servicios de salud occidental a la comunidad.

Aunque también realizó el curso de capacitación en empresas y trabajó realizando encuestas al igual que su hermano, su interés principal no es el trabajo, inicialmente desea estudiar en la universidad, como constantemente repite. Su padre en varias ocasiones ha expresado que es importante que las mujeres Embera estudien, *"porque ellas casi no estudian"*.

La familia de manera conjunta ha buscado diversas estrategias para que ella estudie, por ejemplo, fue la única de los bachilleres, que a inicios del 2016 realizó toda la tramitología necesaria para inscribirse en la universidad y realizar el examen de admisión, que no ganó y por

lo tanto no pasó a la universidad²⁹, recibiendo ayuda económica y moral, de su familia. Pero no solo para eso, a esta mujer, la búsqueda de estudio en la ciudad le ha implicado tiempo y ello representa dejar de trabajar y de ingresar dinero a su familia, éstos le han apoyado y han buscado la forma de que pueda realizar todos los trámites necesarios para buscar nuevos caminos de estudio.

Cuando se pregunta a la familia si desean retornar a sus territorios, la primera respuesta es que dependen de los estudios de la mayor de sus hijos, especialmente de su hija; es decir, que si éstos encuentran un lugar donde estudiar, entonces la familia se quedará en la ciudad, aunque también han buscado estrategias para que los hijos se queden en la ciudad estudiando y el resto de la familia retornar a las comunidades, pero todo ello implica un dinero que la familia no tiene.

Aunque fueron escolarizados los dos hermanos de la familia en referencia, estos presentan dificultades en el manejo del español y desconocen algunos aspectos de la vida y estudio en la ciudad, por ejemplo, se les dificulta entender lo que significa la educación superior. Saben hablar el Embera y conocen y practican muchos de los rituales de sus comunidades: los rituales con jagua para adornar el cuerpo, la música, la danza, los cuidados de sí, el jaibanismo, etc. Sus cuerpos dejan ver que los habitan dos o más culturas: poseen tanto de su cultura como de la cultura a la que llegaron, conviven los vestidos propios con peinados y cortes de cabello urbanos, por ejemplo. La mujer bachiller sabe tejer, bailar, practica las labores que realizan las mujeres Embera al interior de sus familias y en sus comunidades, como algunos secretos para curar pequeñas heridas o cocinar los alimentos propios de la comunidad. El hombre Embera también sabe cazar, ir por leña, entre otros aprendizajes propios de su comunidad.

Los otros hermanos menores de esta familia estudian a partir del programa de escolarización que implementó la Alcaldía de Medellín en el año 2016 y sus maestros indígenas afirman que *"en esa familia pasa algo porque son los niños Embera que más les gusta estudiar"*.

El tercer bachiller es un hombre que a sus 23 años es padre de 3 hijos. En su familia sólo tiene un hermano que terminó bachillerato en Chocó y que también se encuentra buscando empleo

²⁹ El sistema de ingreso a la Universidad de Antioquia implica un examen de competencia lectora y otro de racionamiento abstracto. La universidad cuenta con una admisión especial de dos cupos por pregrado para estudiantes indígenas, que tengan el aval de sus cabildos, con ello los indígenas no compiten los cupos con el resto de las personas que se presentan. No basta con ganar el examen, su puntaje entra a competir con los otros estudiantes indígenas y sólo pasan dos por pregrado

en Medellín. Llegó a la ciudad hace más de 6 años. Aunque le gustaría estudiar, sabe de la responsabilidad que tiene para el cuidado de su familia y de sus hermanos.

De los tres jóvenes bachilleres que se graduaron en Medellín, es el más insistente con la idea de estudiar para conseguir trabajo. Conoce sus limitaciones de tiempo, sabe que si estudia no tendrá tiempo para trabajar y en esa medida, buscó terminar sus estudios sólo porque sabía que en la ciudad para acceder a un empleo, exigen el diploma de bachiller. Este hombre algunas veces dice que le gustaría trabajar como celador, otras veces como constructor y otras como vendedor, en realidad, lo que tiene claro es que quiere acceder a un empleo que represente ingresos constantes mensuales o semanales.

Este joven ha hecho parte de las negociaciones que la comunidad de Niquitao tiene con las administraciones municipales, por lo que no sólo constantemente esta mencionando sus carencias en términos de exigencias, sino que también gestiona y busca soluciones a su falta de empleo, pero no ha corrido con suerte y hasta ahora, solo algunas veces, ha conseguido trabajar en construcción por algunos días.

Como se deja ver, los jóvenes bachilleres que participaron en esta investigación, aunque comparten condiciones estructurales del pueblo Embera que habita el sector de Niquitao en Medellín, experimentan situaciones particulares de vida, trazadas en gran medida por los roles que asumen, por la concepción de ser mujeres y de ser hombre dentro del pueblo Embera, por las expectativas y el contexto de la familia, entre otros factores, en esa medida, ser joven Embera mujer u hombre que habita la ciudad, tiene diversas significaciones, las que se analizarán en el capítulo de análisis y conclusiones.

Llama la atención que los y las jóvenes bachilleres, asisten y participan de espacios y programas de intervención social, son referente en sus comunidades como aquellos que terminaron el bachillerato y que por lo tanto podrían asumir algunos cargos dentro de la comunidad, apoyados por la administración municipal como por ejemplo liderar grupos de danza y canto. La comunidad deposita en ellos una confianza a partir de haber conseguido su título de bachiller pero ellos y ellas saben que ese título no ha significado mucho más allá que crear expectativas, pues ninguno de los sueños, sea estudiar o trabajar, se concretan.

3.4 Una Familia Embera con sueños de ciudad

La familia Embera que participó del proceso de investigación, está conformada por 6 hijos, un niño y cinco niñas todos en edad escolar y en primera infancia, asisten a la escuela y son atendidos por los programas de primera infancia que ofrece la ciudad en este sector, incluso participan activamente de otros espacios que ofrece la ciudad, como fundaciones, ludotecas, etc.

Cuatro de los seis hijos nacieron en Medellín, pero todas ellos hablan el Embera, la lengua castellana la hablan con menor fluidez, incluso en el caso de la niña mayor que está cursando segundo de primaria, es decir que lleva más de tres años en la escuela. La vida de estas chicas se configura entre la escuela y el hogar, su mamá cuenta que no hay tiempo para salir a parques y a otros espacios que ofrece la ciudad, solamente los sábados intentan acudir a la ludoteca, pero eso son solo dos horas a la semana o las horas de la fundación.

En el inquilinato cuentan con ciertos límites a la hora de socializar con otros niños y niñas de ese lugar, debido a que su madre prefiere que socialicen entre los mismos hermanos. Algunas de las niñas tienen problemas de desnutrición y también presentan un problema en los ojos, una maestra de la escuela ha gestionado visitas al médico para ellas. Confirman que en varias ocasiones han tenido que llevar a las niñas con vómito y fiebre al hospital, donde los atienden a través de su afiliación al SISBEN, como desplazados.

También hacen parte de esta familia el papá y mamá, el abuelo y la abuela materna. El papá de esta familia cursó hasta tercer grado en una escuela en Chocó, donde aprendió a leer y escribir, pero tiene un problema de oído, no escucha bien y eso al parecer, fue un limitante para continuar sus estudios. A veces es difícil entablar conversaciones con él, por lo que constantemente acude a su esposa o es necesario escribir en lengua castellana para que él de esta manera lea y así entiende mejor, aunque tampoco lee con fluidez, pero se logra una mejor comunicación escrita que oral. Debido a esta situación y en parte a que, en las dinámicas comerciales, venden más las mujeres que los hombres, él ayuda a tejer en casa los okamá y cumple labores como atender a sus hijos antes y después de clase, lavar ropa y cocinar, en tanto su esposa en importantes avenidas de la ciudad, vende.

Constantemente las maestras de las hijas en la escuela referencian a este padre como uno comprometido con el estudio y el bienestar de sus hijos e hijas, es un padre presente en la

escuela, acude a los llamados que sus docentes le hacen, situación que, al parecer, no es muy común en el resto de padres Embera.

La mamá de esta familia tiene 33 años y lidera los procesos familiares, ella vende arte Embera que teje junto con su esposo, ha comenzado a enseñar este arte a sus hijas mayores, pero ellas no venden en las calles, afirma que sus hijas *"no puede salir a calle, no pedir moneda"* porque *"Están regañando policía, no se puede llevar la niña... o sea pedir moneda."* Esta mujer no fue a la escuela, por lo que no sabe leer ni escribir y comunicarse con ella a veces es difícil, pero si más sencillo que con su esposo.

Esta familia ha vivido más tiempo en cascos urbanos: 16 años en Bagadó y 10 años en Medellín viviendo como desplazados en los inquilinatos: inicialmente habitaron uno que, de acuerdo con el testimonio de la mamá: *"de allí nos sacaron y ahora dice que está todo cerrado"*, en el inquilinato que están actualmente viven hace 6 años. A pesar de ello, no olvidan sus costumbres, saberes y conocimientos Embera, como es el hecho de tejer las relaciones familiares alrededor del Embera Bedea o de reconocer sus padres el conocimiento como en el manejo de la tierra *"Mi papá hace cultura, estar trabajando, sembrando maíz y plátano y toda la cosa"*.

Toda la familia se identifica como una familia que se ocupa de vender, su oficio es el de vendedores, no les gusta que les digan que son personas que piden en las calles, porque eso no sucede, la mamá y abuela venden arte Embera y el abuelo vende cajas de chicles.

Cuando se hace referencia a porqué han generado estrategias para que los niños y las niñas estudien, la mamá y el papá dicen que quieren ver a sus hijas siendo maestras, al parecer éste se configura como uno de los sueños más anhelados de la familia: ven a sus hijas ascender socialmente y consideran que el mejor camino para ello es la educación.

Es una familia que no tiene el sueño de retornar a la comunidad –sólo los padres maternos así lo desean- cuando se indaga por cómo sueñan vivir en la ciudad, el primer deseo al que hacen referencia consiste en la adquisición de una casa, consideran que ello mejorará las condiciones de vida de toda la familia, pero una casa que esté cerca de la ciudad, en la que se pueda cultivar, para que el papá de la familia se ocupe de esas labores, y la mamá pueda vender sus productos en la ciudad.

No han logrado acceder a una casa, aunque en un principio la economía familiar es de las más sólidas de las familias del sector; sin embargo, las políticas de arrendamiento con las que cuenta la ciudad, exige tener un respaldo laboral y un fiador con propiedad, requisitos con los que no cuenta esta familia, sumado a ello, en muchas ocasiones no hay disposición de los arrendatarios por arrendar sus casas a familias con muchos hijos y menos a indígenas.

En esta familia existe la preocupación de conseguir una casa cerca de un centro educativo para que sus hijas no se desescolaricen. En el sueño familiar, la educación es un elemento muy importante, depositan en ella grandes expectativas de cambio para la vida de sus hijos e hijas, y confían en la educación que se brinda en la escuela, por el solo hecho de ser una escuela no indígena en la que el cuerpo de coordinación y las maestras no son indígenas, sino *kapunias*³⁰, debido al parecer, a la creencia de que ello, ya es condición en sí misma de mejor calidad a la recibida en los resguardos y pueblos.

Esta familia ha adquirido una situación de vida particular con respecto a otras familias Emberas con las que comparten condiciones estructurales: la madre ha logrado comercializar no solo productos de ella, sino también de otras mujeres Emberas a quien les compra en un precio justo, pero ella también vende a un precio que le deja ganancia, tienen ahorros e incluso, pagan pensión.

Las acciones y estrategias de vida que esta familia realiza, plantean claramente que es una familia con una idea de un futuro diferente a la realidad que actualmente viven, tiene un sueño colectivo en el que ven a sus hijos e hijas y trabajan para lograrlo. A diferencia de los estudiantes bachilleres que hacen parte de esta investigación, esta familia ha vivido en el casco urbano, conociendo con mayor profundidad las dinámicas de la vida urbana, lo que tal vez les ha posibilitado adaptarse a dicho entorno, hasta el punto de construir alternativas que son racionales y acorde con la vida urbana.

Como se deja ver en las páginas anteriores, las personas que hicieron parte de esta investigación, comparten condiciones estructurales y también una decisión por la educación escolarizada, como posibilidad de cambio de vida, aunque la educación va tomando significaciones diferentes en cada uno de ellos, lo que en gran parte depende de las condiciones subjetivas, las que a su

³⁰ Término que en Embera Bedea significa personas no indígenas

vez, están mediadas por aspectos culturales como los significados de ser hombres y mujeres al interior de una comunidad, por el lugar que ocupan en la familia y en la comunidad y por las percepciones y sueños individuales.



Fuente: Actividad Dibujemos Nuestros Sueños, de la Familia Embera Katío. Organización Indígena de Antioquia, octubre de 2015.

4. ANÁLISIS DE LA CONFIGURACIÓN DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE INDÍGENAS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES

En el capítulo anterior se describen los elementos estructurales, situacionales e instituciones que intervienen en la configuración de las trayectorias educativas de indígenas niños, niñas y jóvenes Embera Katío que habitan el sector de Niquitao en la ciudad de Medellín, haciendo un especial énfasis en los espacios transitados.

La descripción de las trayectorias educativas de indígenas niñas, niños y jóvenes Embera Katío, evidencia la fragmentación y el distanciamiento entre los procesos educativos que suceden en los territorios y resguardos y la educación en la ciudad, a partir de la legitimación de diferentes capitales culturales y sociales y de la existencia de aquello que Terbhon denomina desigualdad existencial. Esta fragmentación ubica en situación de desventaja a quienes, como los niños, niñas y jóvenes Embera Katío que participaron en esta investigación, transitaron los procesos educativos en sus territorios y en la actualidad, habitan la ciudad.

4.1 Lo Relacionado con los Capitales Culturales.

Niños, niñas y jóvenes Embera Katío que habitan el sector de Niquitao antes de la llegada a la ciudad, transitaron espacios educativos en el que incorporaron prácticas y saberes propios de la cultura Embera. La apuesta de la educación escolar y no escolar en sus territorios de origen, tuvo como objetivo principal el "fortalecimiento de la identidad cultural, territorialidad y la autonomía de los pueblos indígenas, representado entre otros, en los valores, lenguas nativas, saberes, conocimientos y prácticas propias y en su relación con los saberes y conocimientos interculturales y universales" (Artículo 39, Decreto 1953 de 2014).

Los procesos educativos sucedidos en los territorios indígenas otorgaron un *valor de cercano, de legítimo* a todo aquello que es "*propio*" de la cultura Embera y lo que no corresponde con ello, fue considerado como "*lo otro*" o kapunia (no indígena) siendo lejano, pero con el que es posible entablar *relaciones interculturales*.

En las comunidades y resguardos, la legitimación de "lo propio" se da a través de la configuración de espacios, prácticas y procesos educativos a partir del ejercicio de la autonomía y de la cosmovisión y cosmogonía el pueblo Embera. Estos procesos tienen como intención la formación en prácticas y saberes propios de la cultura: la lengua materna, los rituales, la

siembra, la cosecha, la organización y defensa del territorio, los procesos organizativos, otros. La familia y la comunidad a través de líderes políticos y espirituales, sabios, sabias, mujeres y el territorio, tienen un papel protagónico en cada uno de los espacios de aprendizaje.

Pero en la ciudad, niños, niñas y jóvenes Embera transitan múltiples espacios que, por lo general, no fueron concebidos con y para la población indígena y poseen lógicas y formas de operar que legitiman la cultura occidental y que, por tanto, resultan lejanas, poco familiares y en algunos casos incomprensibles para la población Embera Katío, que transitó y en algunos casos, transita de manera paralela, espacios educativos propios en sus territorios y en ciudad.

Como ejemplo de lo anterior, se puede analizar lo que ocurre en materia de la educación escolarizada, pues en las comunidades indígenas el Estado y la sociedad en general, actualmente reconocen la importancia de que se fortalezcan mecanismos escolares que aporten al fortalecimiento de la identidad cultural.

Este reconocimiento se realiza principalmente a través de la actual legislación educativa, producto de los procesos de negociación entre el Estado y el movimiento indígena en la CONTCEPI, que tiene aplicación principalmente en los territorios indígenas y que posibilita procesos educativos liderados y direccionados por los pueblos indígenas, así como la construcción de propuestas educativas escolares que, de alguna forma, marcan cierta distancia con las propuestas educativas nacionales.

Por lo anterior, la propuesta pedagógica de las instituciones que transitaron indígenas niños, niñas y jóvenes Embera Katío en sus territorios, incluye la enseñanza de la lengua materna, reconoce dos formas de construcción del conocimiento: la de la cultura Embera y la de la cultura occidental a partir de los denominados “campos del conocimiento”, visibiliza formas de gobierno propio y hacen especial énfasis en el aprendizaje de lo agropecuario.

La anterior también conlleva a que no se aborden aprendizajes que son centrales en los currículos nacionales, como la enseñanza del inglés o la tecnología, aunque en este último también interviene la falta de recursos como el acceso a la energía.

Por su parte en la ciudad, los currículos y otros espacios educativos, desconocen las formas de construcción del saber en los pueblos indígenas o son abordados desde imaginarios que

docentes y coordinadores no indígenas tienen en torno al ser indígena y que pueden no corresponderse con las realidades del pueblo Embera Katío. De esta manera pierde validez lo aprendido por indígenas niños, niñas y jóvenes y los ubica en situación de desventaja, exigiéndoles el aprendizaje de lo que, en otros espacios, en sus territorios, fueron concebidos como saberes “lejanos”, como saberes de "otros" y de "lo otro".

Docentes y maestros en instituciones educativas urbanas, reconocen que en muchos casos, niñas, niños y jóvenes indígenas asisten a grados escolares con dificultades en términos de aprendizajes, especialmente en procesos de lectura y escritura en la lengua castellana, pero no se cuenta con mecanismos para ocuparse de esta situación pedagógica y se les permite avanzar de un grado a otro, sin que ello signifique necesariamente que sus procesos de aprendizaje se están logrando de acuerdo a los currículos.

En esa medida en las trayectorias educativas de indígenas niños, niñas y jóvenes Embera Katío, no se registraron situaciones de repitencia y deserción educativa, pero en el caso de los y las bachilleres indígenas que participaron en esta investigación, lo descrito en el párrafo anterior, trajo como consecuencia la imposibilidad de continuar sus estudios de educación superior en tanto que, obtenían muy bajos puntajes en los exámenes de ingreso a instituciones públicas de la ciudad, además no lograron buenos resultados en pruebas estandarizadas para acceder a becas y otros programas que la administración municipal, ha dispuesto para que mayor número de jóvenes, ingresen a la educación superior, pero que dependen del resultado obtenido en dichas pruebas. Los y las jóvenes Embera bachilleres reconocen no tener aprendizajes en materias como el inglés, un área que se evalúan en las pruebas estandarizadas.

El cuadro que a continuación se presenta, expone diferencias entre las instituciones educativas en territorios indígenas y las instituciones educativas en la ciudad.

ELEMENTOS DE CONTRASTE ENTRE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL INDÍGENA Y LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA URBANA

Elemento	Institución educativa rural indígena	Institución educativa urbana
Misión	“Fortalecer la pertenencia, la diferencia y el desarrollo cultural de los Pueblos Indígenas del Chocó en su territorio, a través de su Sistema Propio de Educación, para la pervivencia étnica de las comunidades y del territorio ancestral indígena en el bienestar colectivo y la realización permanente del Plan de Vida” (PECTI:21)	“Somos una Institución educativa que propicia una formación integral de los estudiantes desde los principios y valores Abadistas, generadora de procesos de inclusión y orientada hacia la construcción de nuevas ciudadanías que demanda la sociedad actual”. (PEI:19)

Visión	“Desde el pensamiento, la experiencia y el conocimiento ancestral indígena, el sentidos cosmogónico de la relación con la naturaleza y los aportes del conocimiento universal, construir de manera integral una praxis pedagógica, educativa, didáctica y administrativa propia, cuyos ejes transversales son la investigación y lo organizativo, que en su conjunto han de consolidar y operativizar el fortalecimiento de la pertenencia territorial, del desarrollo cultural y de las prácticas de autosostenibilidad, de tal forma, que respondan con calidad efectivamente a la realización del Proyecto de Vida y a la solución de la problemática de cada Pueblo Indígena” (PECTI: 21)	“La I.E. Héctor Abad Gómez para el año 2013 será reconocida como espacio educativo de convivencia, líder en procesos inclusivos y humanos con proyección a la vida laboral y comunitaria”. (PEI:19)
Modelo Pedagógico	“Nuestro modelo pedagógico enmarcado en la trayectoria histórica de nuestros pueblos, que desde nuestro origen, tiene como una de sus búsquedas principales, la de intentar un camino que sirva de brújula para orientar a los educadores (as) a las comunidades y a nuestro pueblo en general en una pedagogía que es milenaria y a la que tenemos acceso culturas que no hemos formado, mantenido y recreado en ella: la Pedagogía Territorial, es que la formación que la naturaleza posibilita y por la cual somos y pervivimos aún como pueblos indígenas ancestrales,	“Es un modelo holístico. No desconoce y más bien se apoya en aquellos modelos pertinentes a la filosofía y principios Institucionales, como el desarrollista, el humanista, el tradicional, el constructivista, entre otros, además de que valora los conocimientos que los y las docentes tienen al respecto y que aportan en sus prácticas cotidianas adaptadas al contexto y vivencias de la Institución. Se hace énfasis en la metodología dialogante, comunicativa, participativa, propuesta emanada desde el área de español y aprobada por la comunidad Educativa. Es así, como se retoman aspectos relevantes de varios modelos pedagógicos, entre ellos el del modelo constructivista, en el que el alumno construye el conocimiento a partir del análisis y la cimentación de procesos, con aprendizajes que son significativos para él, mediante el establecimiento de redes conceptuales. Buscando que niños, niñas, adolescentes y adultos participen de manera responsable y constructiva en los diferentes ámbitos en los que se encuentran; comprendiendo que la pluralidad, la inclusión y el conocimiento, forman parte de las oportunidades y riquezas del ser humano; posibilitando así la construcción de un sujeto crítico, creativo, autónomo, responsable, con conciencia ética y social, capaz de relacionarse y desempeñarse de manera asertiva en todos los espacios donde interactúa”. (PEI: 25)
Edad de Ingreso aprox.	Depende de las concepciones de ciclo de vida en cada comunidad	De acuerdo con la ley propone es 6 años para iniciar la educación básica.
Organización del conocimiento	En campos del conocimiento: Campo territorio y pensamiento, Campo comunicación y lenguaje, Campo cultura Naturaleza, Campo Organización y Gobernabilidad, Campo Arte y Creación, Campo Mundo Matemático, Campo Investigación	Áreas del conocimiento: Ciencias naturales y educación ambiental, Ciencias sociales, Educación artística y Cultural, Educación ética y en valores humanos, Educación física, recreación y deportes, Educación religiosa, Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, matemáticas, Tecnología e informática

Equipo Docente	En su gran mayoría los y las docentes de la educación básica son indígenas, hablantes del Embera Bedea. En la educación básica secundaria docentes afro que habitan el contexto cercano a los resguardos y comunidades indígenas. En su mayoría se han licenciado en programas de educación	Docentes no indígenas Habla de la lengua castellana Licenciados en Educación
Enseñanza de Idiomas	Énfasis en el Embera Bedea, Enseñanza de la Lengua Castellana	Enseñanza del Lengua Castellana y del Inglés
Infraestructura	Tipo Casa Indígena	Producto de una intervención en el marco del Programa Colegios de Calidad, intervenido por el EDU, edificio denominado “Escuela de puertas abiertas”

Madres, padres y familias Embera Katío, confían en que sus niños, niñas y jóvenes están logrando los aprendizajes correspondientes a cada grado escolar, no sólo porque la institución educativa urbana presenta mejores condiciones (formación de maestros y maestras, infraestructura, entre otros) que la transitada en la comunidad, sino también porque sus maestros y maestras en la gran mayoría de los casos no brindan informes muy detallados de la situación académica de sus hijos e hijas, sumado a ello, madres y padres, reconocen que existen avances en el aprendizaje de la lengua castellana, un elemento central en las motivaciones para el ingreso a la educación escolarizada en la ciudad.

En algunas ocasiones las personas encargadas de liderar los espacios educativos en la ciudad, entre ellos directivos, docentes y administrativos de la institución educativa, realizaron llamados a entidades como la Secretaría de Educación y a la Dirección de Etnias, para buscar estrategias pedagógicas; sin embargo, sus respuestas sólo fueron coyunturales, en algunos casos y nunca fueron sistemáticas, lo que llevó a que cada docente y estudiante buscara la forma de afrontarlo. Ante esta situación, debido a que la gestión de las trayectorias pasa por dos elementos centrales y que tienen que ver con los contextos individuales de cada sujeto:

- La gestión que docentes realicen, teniendo en cuenta que ello demanda tiempo y recursos.
- Las condiciones situacionales de cada uno de los niños, niñas y jóvenes y sus familias. En esa medida, la familia que llegó a la ciudad, después de vivir en otra urbe, conocía y accedía a espacios de apoyo social en los que, entre otras acciones, brindaban asistencia escolar; pese a ello, lo mismo no pasaba con los y las jóvenes que llegaron de la comunidad a la ciudad de Medellín, por lo tanto no conocían cómo acceder a esta

ayuda, pero además por sus edades, debían de invertir su tiempo por fuera de la escuela en trabajar.

En uno de los espacios de observación del trabajo de campo, se le preguntó a una persona que ocupó un lugar destacado en la Secretaría de Educación de Medellín en los años del 2004 al 2012, por la falta de estrategias para el acompañamiento a la situación educativa de indígenas niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo urbano, afirmó que ello exigía importantes inversiones presupuestales que no eran viables, dada el poco número población indígena matriculados en las instituciones educativas urbanas.

La anterior respuesta llama la atención si se tiene en cuenta que, la apuesta de las administraciones municipales por la educación consistía en cerrar brechas sociales, para lo que no solo se requiere el acceso al sistema educativo, sino también el ocuparse de las necesidades y realidades diferenciales y desiguales, de la población escolar.

Ahora bien, la legitimación de la cultura occidental en los espacios educativos de ciudad, no solo se determina a partir de los conocimientos que se imparten, sino también en las formas de funcionamiento de cada espacio (tiempos, metodologías, reglas de juego). Estos espacios a su vez entran en contradicción con los espacios familiares y comunitarios que, en la urbe, continúan dando centralidad y legitimando a lo que en estas líneas se ha planteado como “propio”. Entre estas reglas se destacan el no poder ocupar y jugar con niños y niñas, de diferentes edades, porque los espacios educativos y las reglas en las instituciones educativas y otros espacios no escolares, no lo permiten.

Lo anterior implica que niños, niñas y jóvenes que han transitado espacios educativos en sus comunidades, también deben de aprender las normas y las formas de comportamiento que rigen espacios educativos en ciudad. Esta situación en muchos casos es incomprendida por quienes son responsables de dichos espacios y etiquetan a indígenas niños, niñas y jóvenes como de "desobedientes" o "indisciplinados", sumado a ello, en muchos casos, la forma de ocuparse de estas situaciones consisten en el llamados de atención con gritos, lo que desestimula la participación de niños, niñas y jóvenes indígenas y no se concibe destinar espacios y tiempos para que comprendan y asimilen las nuevas formas de operar de los nuevos espacios.

Otro ejemplo de lo anterior lo constituye la edad de ingreso al sistema educativo: en las instituciones educativas que funcionan en los territorios de origen, indígenas niñas, niños y

jóvenes ingresan al sistema educativo en diferentes edades a las señaladas como ideales por la legislación educativa. Como se planteó en el capítulo anterior, en estas instituciones educativas, ello no se considera un obstáculo en la trayectoria educativa, porque es prioridad adquirir conocimientos propios de la cultura.

En ciudad, cuando la edad de la persona no se corresponde con el grado, se denomina extra edad y por lo tanto ingresan a procesos de educación como el de aceleración del aprendizaje o procesos básicos de aprendizaje, que tienen como objetivo "nivelar" la edad del estudiante con su nivel educativo esperado de acuerdo con la edad.

Para el caso de los bachilleres que participaron de esta investigación, cuando se matricularon en la institución educativa de la ciudad, debieron ingresar a educación de adultos en razón de que sus edades no se correspondían para la educación media, esta situación no la habían experimentado en sus territorios de origen.

Es importante anotar que en estos procesos de nivelación educativa se realizan solo por la edad y no por las realidades educativas generadas en el paso de un sistema educativo que se centra "en lo propio" a un sistema educativo centrado en "lo otro".

4.1.1 Desigualdad Existencial

El segundo mecanismo con el que se *tejen los hilos de la desigualdad* tiene que ver con lo que Therborn denomina como *la desigualdad existencial* y hace referencia a los grados de autonomía y de libertad de los pueblos y las personas. La población indígena Embera Katío que habita la ciudad en condición de desplazamiento, no tiene espacios de incidencia en torno a los programas y proyectos educativos que transitan sus niños, niñas y jóvenes, entre ellos la escuela: no se cuenta con espacios de negociación y concertación entre las autoridades locales y las autoridades del pueblo Embera. En la gran mayoría de los casos, se acude al saber "experto" de trabajadores sociales y psicólogos, para la construcción de propuestas "con enfoque diferencial", es decir que parten de los programas y estrategias construidas previamente, pero que requieren de algunas variaciones debido a la condición étnica de la población.

Lo anterior contrasta con lo sucedido en las comunidades y resguardos, allí los procesos y espacios educativos propios, cuentan con legitimación, lo que se debe en gran medida a que son

concebidos y construidos con las comunidades y por lo tanto, se les consideran como producto del ejercicio de la autonomía de los pueblos. Esta participación de las comunidades se da en todos los procesos educativos que suceden en el territorio indígena, incluyendo a la institución educativa escolar que, aunque en un principio se instaló en las comunidades por el Estado e implementó modelos asimilacionistas, en la actualidad líderes y la comunidad en general, han intervenido en la misma, a partir de procesos como la administración de las instituciones en manos de la organización indígena.

Es importante señalar que existen elementos del sistema educativo nacional que no son laxos y que tienen igual funcionamiento en los resguardos y comunidades y en la ciudad, sin embargo, el hecho de que las autoridades y comunidad indígena puedan tomar decisiones en función del fortalecimiento de lo propio genera dinámicas educativas que, en contextos como los urbanos, no suceden.

En las instituciones educativas en comunidad, el cuerpo administrativo, docente y estudiantes en su mayoría son indígenas, por lo que, en gran parte de las decisiones y acciones que suceden en la institución educativa, tanto en aspectos pedagógicos como administrativos y de gestión, están a cargo de personal indígena y se toman, en la medida de lo posible, con el objetivo del fortalecimiento *de lo propio*.

En la ciudad no sucede lo mismo, en varias ocasiones los y las jóvenes que ostentaban el título de bachilleres y que además tenían saberes expertos de sus culturas, como el manejo de instrumentos musicales, solicitaron a la institucionalidad diversos apoyos para abrir espacios educativos, en los que pudieran compartir sus conocimientos con los más pequeños. Solicitaron por ejemplo que, dentro de los programas que la ciudad ofertaba para la lúdica, la recreación y el deporte, los y las jóvenes con conocimientos en bailes, manejo de instrumentos y artes indígenas, tuvieran un espacio enseñar a los niños y niñas de la comunidad que no sabían. Esta posibilidad también se solicitó dentro de la institución educativa escolar.

Sin embargo, propuestas como éstas no tuvieron eco en la Secretaría de Educación de Medellín, ni en quienes administraban y lideraban programas de para la lúdica, la recreación y el deporte, a pesar de que en muchos momentos las personas encargadas de liderar los espacios educativos escolares y no escolares, reconocían no estar "preparadas" para tramitar pedagógicamente las realidades que, en materia educativa, experimentaban indígenas niños, niñas y jóvenes, por lo que buscaban "expertos" (psicólogos y trabajadores sociales por lo general, casi ningún

pedagogo) y en gran parte argumentaban la imposibilidad administrativa de contratar a personas que no contaban con un título profesional, es decir en educación superior, en instituciones educativas oficiales.

Ante estas negativas, los y las jóvenes identificaron que los conocimientos que habían adquirido en su comunidad no representaban mayores posibilidades de acceso a mejores condiciones de vida, para ellos y sus comunidades, debido a que no ocuparían lugares de constructores de propuestas, su condición parecía estar sujeta a la de ser receptores, por lo que decidieron emprender la búsqueda de ingreso a la educación superior y adquirir un “saber experto” legitimado en la ciudad y de esa forma, ocupar otro lugar en la sociedad, pero como lo señalamos anteriormente, esta posibilidad también les fue negada.

Los límites en la autonomía del pueblo Embera en la ciudad, se refuerza al desplegarse sobre ellos una visión de “vulnerables” debido a su condición étnica y desplazamiento, convirtiéndoles en objeto de intervención social e imposibilitándoles ocupar un lugar en la construcción de propuestas y programas, lo que a su vez perpetúa un lugar de receptor de las mismas.

En el tiempo que duró el trabajo de campo de esta investigación, en ocasiones la institución educativa invitó a que líderes y comunidad en general, participaran de la construcción de propuestas educativas, pero los líderes manifestaron no tener condiciones para ello, la demanda en tiempos, implicaba dejar de lado labores con las que accedían al sustento diario de sus familias, por ello propusieron como alternativa abrir espacios para el diálogo en las noches, pero estas propuestas no fueron acogidas, porque son horarios en los que no opera la institucionalidad.

4.1.2 En Torno al Capital Social

En la gestión de las trayectorias educativas de indígenas niños, niñas y jóvenes Embera Katío que habitan el sector de Niquitao interviene como factor de desventaja el poco conocimiento que tiene esta comunidad con respecto al funcionamiento del sistema educativo en ciudad y a las pocas redes sociales con las que se cuenta la comunidad Embera para realizar gestión de sus trayectorias educativas.

Ello se hizo evidente especialmente con los y las jóvenes, quienes no sólo desconocían elementos conceptuales en las diferencias entre las técnicas, las tecnologías y la formación profesional, sino también asuntos como la diferencia entre el sector público y privado o qué instituciones y entidades existen en la ciudad y con las que era posible tramitar ingresos, becas y otras posibilidades para acceder a estudios de educación superior.

Conocer y entender cómo funciona la educación superior en el país implica a su vez, conocer los procedimientos para el ingreso a la educación superior, elemento que también es desconocido por los y las jóvenes, quienes afirman que en sus instituciones educativas habían solicitado el acompañamiento, solicitud que también habían realizado con organizaciones indígenas como los Cabildos urbanos y, aunque en algunos casos aportaron a la gestión de los ingresos a educación superior nadie: ni los cabildos, ni la institución educativo escolar, ni los programas de intervención social se ocuparon en dar a conocer las posibilidades con las que se contaban para el ingreso a la educación superior.

En el trabajo de campo de esta propuesta investigación, se realizaron observaciones participantes acompañando la gestión de ingreso a la educación superior indígenas jóvenes Embera con instituciones del Estado; sin embargo, no se logró acceder a ninguna en razón de:

- Los bajos resultados en las pruebas estandarizadas que obtenían los y las jóvenes indígenas.
- La constante referencia a la necesidad de que estos jóvenes indígenas regresaran a sus territorios de origen, aunque ellos y ellas así no lo decidieran.

En algunas entidades del Estado argumentaron que no podían aportar al ingreso a la educación superior de indígenas porque ellos "no vivían en la ciudad", a pesar de que eran jóvenes que llevaban más de cinco años en Medellín. Otras entidades afirmaron que no podían aportar en dicha gestión porque los y las jóvenes indígenas se habían comprometido a retornar a sus comunidades, ellos y ellas, sin embargo, habían firmado ese compromiso para acceder a las ayudas que entidades como la Unidad de Víctimas había gestionado para quienes decidieron regresar a sus territorios, no porque realmente se constituyera en una decisión. Algunas entidades definieron que no tenían estrategias para apoyar el estudio que hablaran idiomas indígenas, por lo que se negaron a otorgar un cupo para el estudio de las y los jóvenes indígenas. Otras entidades, simplemente nunca respondieron los correos.

Cuando en algún momento se dibujaban posibilidades de estudiar, inmediatamente se configuraban cuestionamientos con respecto a gastos de manutención, ingresar a la educación superior, implicaría horarios de estudio que son empleados, especialmente por los jóvenes hombres, para conseguir el sustento para sus familias.

Realizar el ingreso a la educación superior, también implica conocimientos básicos en internet y manejo de computadores, debido a que los procesos de inscripción en la gran mayoría de las universidades e institutos de educación técnica y tecnológica se realiza a través de las páginas web. La exclusión que experimentaron indígenas jóvenes en sus procesos de educación básica en acceso a conocimientos como la tecnología se materializaba en la dependencia de otras personas para realizar la gestión de sus trayectorias educativas y en muchas ocasiones, no encontraban la ayuda que requerían.

1.1.1 Elementos Situacionales e Individuales que Intervienen en la Gestión de las Trayectorias Educativas de Indígenas Niños, Niñas y Jóvenes Embera Katío

Los mencionados elementos en torno a los capitales cultural y social y la desigualdad existencial configuran las trayectorias educativas de indígenas niños, niñas y jóvenes Embera Katío en la ciudad similares entre ellas:

- evidencian el distanciamiento y la fragmentación del sistema educativo entre la educación indígena rural, la educación indígena en la ciudad, en tanto en la primera se apuesta por "lo propio" y en la segunda la apuesta es por "lo otro", incluyendo espacios escolares y no escolares tanto en resguardos y comunidades como en la ciudad, esta fragmentación incluye tanto los espacios escolarizados como aquellos institucionales y los que se configuran en la cotidianidad
- producto de la anterior situación, la población indígena se ubica en una situación de desventaja en el sistema educativo en la ciudad, generando demandas, que no han sido abordadas, aun cuando la apuesta desde las administraciones municipales consiste en una educación que aporte a cerrar brechas sociales,
- en lo referido a las trayectorias escolares, no se registran repitencias y deserciones, todas parecen lograr aquello que Terigi nombra como Trayectorias Encausadas; sin embargo, ello es producto de la no ocupación de las demandas de la población indígena, lo que genera procesos de exclusión

Es importante anotar que existen otros elementos que no son comunes en indígenas niños, niñas y jóvenes, y que están relacionados con la configuración de sus trayectorias educativas y los hilos que tejen desigualdades educativas, esos elementos son el género, las concepciones individuales con respecto al futuro, especialmente en lo referido a su permanencia o no en la ciudad y, el hacer parte de redes sociales en la ciudad.

En lo que se refiere al género, en esta investigación se identificó que, cuando en las familias Embera las mujeres indígenas encuentran el apoyo de sus familiares, se configuran posibilidades de acceder a otros espacios educativos como la escuela y la educación superior, aunque esto no significa exactamente que dejen de asistir a los espacios en comunidad y aquellos destinados para su formación como mujer Embera. Este apoyo también se materializa en que ellas tenían mayores posibilidades de gestión de sus trayectorias, como por ejemplo gestionar becas, tener tiempo para conocer y realizar los trámites para inscribirse a las universidades.

El género también tenía que ver con la elección de sus estudios y sus visiones de futuro, tanto las niñas como las jóvenes que participaron de esta investigación se visionan ingresando a tecnologías o estudios profesionales relacionados con la salud o la educación, argumentando no solo la necesidad de fortalecer estos procesos en sus comunidades de origen, sino también el poder aportar a la vida comunitaria.

Por su parte los hombres, niños y jóvenes quienes, en su condición de proveedores de las familias, deben buscar alternativas económicas inmediatas y no podían esperar a realizar estudios que les permita acceder a mejores ingresos y les ofrezca estabilidad laboral.

2. A MODO DE CIERRE

El estudio de la configuración de trayectorias educativas de indígenas niños, niñas y jóvenes Embera Katío que habitan el sector de Niquitao pone en evidencia la fragmentación del sistema educativo y de los procesos educativos sucedidos en los resguardos y comunidades y en la ciudad, lo que lleva a que niñas, niños y jóvenes, se ubiquen en una situación de desventaja, una vez habitan la ciudad: el capital cultural adquirido en sus territorios, pierde valor ante un capital cultural que encuentra sus bases en la cultura occidental y que desconoce otras lógicas y formas de construcción del conocimiento.

En lo que se refiere al sistema educativo y a la educación escolar, indígenas niños, niñas y jóvenes deben aprender lógicas de lo escolar, diferente a las experimentadas en la comunidad y a su vez, deben emprender nuevos conocimientos que se enseñan en una lengua que no es la materna. Docentes y autoridades educativas en las instituciones educativas no solo reconocen las demandas educativas en la comunidad indígena que ingresa a las aulas de clase, sino también el encontrarse limitados para hacer frente a estas situaciones, lo que conlleva a que niñas, niños y jóvenes continúen sus trayectorias educativas y escolares y sólo cuando se enfrentan a búsqueda de empleo y a continuar con sus estudios en la educación superior, encuentran límites, que a su vez, imposibilitan su movilidad social.

A pesar de que la experiencia de las condiciones situacionales como el ser mujer, hombre, se padre o madre, brinda cierta particularidad a la forma de vivir y experimentar los diferentes espacios educativos en la ciudad, parece que la población indígena Embera Katío en general, no logra acceder a empleos y educación superior.

La anterior situación evidencia que, aunque las políticas educativas encaminadas a cerrar brechas sociales y educativas se han centrado en abrir acceso a espacios educativos y escolares a la población indígena Embera Katío, esa sola acción no se constituye en respuestas efectivas para la movilidad social de la población indígena en la ciudad, siendo necesario implementar otras estrategias que van del orden de lo administrativo, pedagógico y político.

En primera instancia y desde lo político, se considera importante que en la ciudad se construyan espacios de concertación de los programas y propuestas educativas con la población indígena, ello permitirá que la configuración de estrategias para que el sistema educativo no se presente

de manera fragmentada, en la medida en que posibilitará el encuentro de diversas percepciones: de una comunidad que defiende y propone la educación propia y de una institucionalidad, que plantea la necesaria educación de otros conocimientos de otros pueblos.

En estos espacios de concertación se debe de reconocer la autonomía de los pueblos indígenas y a los líderes como sabedores de sus propias culturas, en esa medida, se deben tener en cuenta algunas condiciones que permitan les permita una participación de la comunidad, especialmente de los y las jóvenes que han transitado los espacios educativos que la ciudad les ofrece y que han reflexionado y a su vez construido alternativas y propuestas.

A su vez, los pueblos indígenas deben reconocer que en la ciudad, no se cuenta con los mismos mecanismos que en territorio y que la convivencia con población mayoritaria implica en encuentro con "el otro" y "lo otro", lo que implica la construcción de estrategias interculturales, estrategias educativas y de intervención social, en donde quien es objeto de las mismas no es observado como un simple receptor, sino que se reconoce en él sus conocimientos y visiones del mundo, pasando a ser una agente activo. El país ya cuenta con experiencias en este tema, como en Bogotá y en Cali por lo que son antecedentes interesantes de revisar y valorar.

Esta situación también plantea la necesidad de que la formación de docentes, en sus currículos, incluya como eje transversal y específico la formación para la diversidad y en ello, el reconocimiento de otras epistemes.

En lo que respecta a lo administrativo tanto en los espacios escolares como en los no escolares, se debe avanzar en la construcción de estrategias que no permitan conocer y caracterizar mejor a la población indígena que llega a la ciudad en aspectos como el manejo de la lengua propia y de la lengua castellana y las trayectorias educativas y escolares. Ello se constituirá en un elemento de especial importancia para docentes y personal a cargo de espacios educativos.

Lo anterior aplica para el Sistema de Matrícula En Línea – SIMAT- que implementa el ministerio de educación, allí se debe posibilitar que, una vez identificado un o una estudiante como perteneciente a un pueblo indígena, se registre otro tipo de información como por ejemplo el manejo de la lengua propia, el lugar de origen y el grado escolar que cursaba, así como la institución educativa en la que se encontraba registrado, ello aporta a que docentes información básica para emprender procesos curriculares y educativos.

Pero con el registro no basta, es importante que, a su llegada a la ciudad de Medellín e ingreso al sistema educativo y otros espacios escolares, se realice un proceso en el que docentes y responsables de espacios educativos puedan valorar los aprendizajes y conocimientos tanto de lo que a través de este texto se ha entendido como **lo propio** como de **lo otro**, ello con el fin de construir procesos educativos que permitan partan de sus propios realidades y necesidades.

La construcción de esos procesos educativos también debe de reconocer no solo a expertos y expertas a quienes poseen un título de un conocimiento específico en las ciencias occidentales, sino también a quienes conocen y son sabedores de sus culturas, ello contribuirá a que se comience a valorar el capital cultural de los pueblos y comunidades indígenas.

La administración estatal y en general la sociedad en Medellín deben de reconocer las desigualdades educativas que afrontan los pueblos indígenas y los pocos mecanismos que se han construido para que estas situaciones cambien, en esa media se deben crear medidas que permitan a los y las bachilleres indígenas de hoy acceder a becas que oferta la ciudad, con admisiones especiales, reconociendo dicha situación de desventaja.

No se debe olvidar que la educación es sólo un aspecto de la vida del pueblo Embera, su situación de desventaja y exclusión en la sociedad de Medellín implica a su vez la construcción de otros mecanismos que generen condiciones para que éste pueblo pueda lograr otra posición social y geográfica con posibilidades de mejorar sus condiciones de vida.

Anexo 1 NORMATIVIDAD EDUCACIÓN PARA GRUPOS ÉTNICOS EN COLOMBIA

El siguiente cuadro presenta el desarrollo de la normativa que en el país se ha dado en materia de educación de los pueblos indígenas:

Normas	Objeto
Concordato 1887	Celebrado Entre La Santa Sede Y La República De Colombia 1887
Ley 89 de 1890	Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada
Concordato de 1973	La República de Colombia y la Santa Sede con el propósito de asegurar una fecunda colaboración para el mayor bien de la Nación Colombiana, animadas por el deseo de tener en cuenta las nuevas circunstancias que han ocurrido, tanto para la Iglesia Católica, Apostólica y Romana como para la República de Colombia desde 1887, fecha del Concordato suscrito entre ellas, han determinado celebrar un nuevo Concordato, que constituye la norma que regulará en lo sucesivo, sobre bases de reciproca deferencia y mutuo respeto, las relaciones entre la Iglesia Católica y el Estado
Decreto 2768 de 1975	Por el cual se derogan los Decretos 2768 de 1975 y 2484 de 1976 y se dictan otras disposiciones
Ley 088 de 1976	Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.
Decreto 1142 de 1978	Por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto – ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas.
Decreto 85 de 1980	Por el cual se introducen unas modificaciones al Decreto extraordinario 2277 de 1979.
Resolución 3454 de 1984	Por el cual se crea el Grupo de etnoeducación dentro del Ministerio de Educación Nacional con el fin de impulsar programas etnoeducativos.
Decreto 1498 de 1986	Por el cual se dictan normas sobre nombramientos y traslados del personal docente nacional y nacionalizado del sector educativo nacional y se dictan otras disposiciones
Decreto 2230 de 1986	Por el cual se crea el Comité Nacional de Lingüística Aborigen.
Resolución 9549 de 1986	Por la cual se reglamentan los artículos 11 del Decreto 1142 de 1978 y 14 del Decreto 2762 de 1980, en relación con la profesionalización de maestros indígenas.
Decreto 1217 de 1987	Por el cual se introduce una modificación al Decreto 610 de 1980
Decreto 1490 de 1990	Por el cual se adopta la metodología Escuela Nueva y se dictan otras disposiciones
Constitución Política de Colombia 1991 Art. 67	La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios

Constitución Política de Colombia 1991. Artículo 68	Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión. La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente. Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa. Las (sic) integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.
Decreto 2127 de 1992	Por el cual se reestructura el ministerio de educación nacional
Ley 115 DE 1994	Por la cual se expide la ley general de educación.
Decreto 804 de 1995	Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.
Decreto 907 de 1996	Por el cual se reglamenta el ejercicio de la suprema inspección y vigilancia del servicio público educativo y se dictan otras disposiciones.
Ley 397 de 1997	por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias.
Decreto 088 de 2000	Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones
Ley 715 de 2001	Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.
Decreto 230 de 2002	Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional
Decreto 2230 de 2003	Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones.
Declaración ONU, 2007	Proclama solemnemente la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas
Ley 1381 de 2010	Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes.
Decreto 2500 12 de julio de 2010	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 1953 de 2014	Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política.
Decreto 1075 de 2015	Por el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación, para reglamentar la Ley 1740 de 2014.
Decreto 1862 de 2017	Por el cual se adiciona una Sección 7 al Capítulo 6, del Título 1, de la Parte 3, del Libro 2, del Decreto 1075 de 2015, y se dictan otras disposiciones

ANEXO 2. DIMENSIONES DE ANÁLISIS METODOLÓGICO

El siguiente cuadro relaciona las dimensiones estructurales, subjetivas e institucionales con los ejes y tipos de desigualdad y, para cada uno de ellos las preguntas que guiaron la recolección de la información con la técnica de recolección de información, elementos que permitieron a su vez, el análisis de la misma.

Dimensión	Eje	Tipo de desigualdad	Elementos a indagar	Técnica de recolección de información
Dimensión estructural	Pueblo Indígena Embera		Historia del pueblo Embera, lugar de procedencia, contexto cultural, geográfico y económico de los pueblos Embera en Chocó, conflicto social y armado, acceso a los servicios de salud, educación en Chocó y en Medellín, concepción de la educación en la cultura Embera, concepción de ser hombre y ser mujeres, roles, concepciones de infancia, concepción de juventud, historias de origen, características principales del pueblo Embera Concepto de educación para el pueblo Embera Katío y en general para los pueblos indígenas de Colombia	Análisis Documental
	Comuna	DV*	Tazas de Mortalidad de niños y niñas, principales enfermedades reportadas e en niños y niñas, desnutrición infantil, situación de hambre de los niños y las niñas, casos de mortalidad infantil reportados de niños y niñas, situación de violencia intrafamiliar y violencia sexual a niños y niñas	Análisis documental
		DE**	No y caracterización general de proyectos destinados a la infancia y a los jóvenes en de Niquitao, ¿Existen iniciativas comunitarias dirigidas a la niñez y a los jóvenes? cuáles? ¿Cómo es el discurso y la intervención hacia los niños y las niñas? Formas de intervención institucionales, análisis de los discursos dirigidos a la situación de las niñas y las niñas. por ejemplo: ¿cómo es el trato que reciben los niños y las niñas ¿se concibe a los niños y a las niñas como sujetos de derechos?, son intervenciones paternalistas? ¿Qué visión de futuro se dibuja a los niños y a las niñas?	Análisis documental Entrevista Observaciones participantes y no participantes
		DR***	Principales características socio-económicas de la niñez de la comuna, dotación de centros de salud, identificación de espacios destinados a niños y niñas en edad como lugares de recreación, instituciones educativas, conexión y servicios públicos, hábitat de los niños y las niñas, principales características de los lugares más habitados por los niños y las niñas	Análisis documental Observación no participante Entrevistas
		DE	Relaciones de la cultura no indígena con la cultura Embera, concepciones de indígenas Embera sobre el no indígena, concepciones de personas no indígenas en torno al pueblo Embera,	Observación participante y no participante Entrevistas

	Familiar	DV	Principales enfermedades que enfrenta el grupo familiar, experiencias de violencia intrafamiliar y violencia sexual, casos de mortalidad infantil reportados, ¿ha habido muertes de niños y de niñas en la familia? cuándo? ¿Cuáles fueron las causas?	Entrevistas
		DE	Pertenencia o no a un grupo étnico, adscripción a grupos o movimientos sociales, historias de migraciones y desplazamientos (si las hay o no), cómo llegaron a poblar la comuna 10, trayectorias escolares de los miembros de la familia – niveles de estudio, ¿participan de los programas institucionales y comunitarios? cuáles? ¿Por qué? cómo?	Entrevistas Observación participante
		DR	Principal actividad económica de los miembros de la familia, ¿están sisbenizados? ¿cuáles son los recursos económicos con los que cuenta?, formas de relacionamiento	Entrevistas
	Individual		Edad, pertenencia de género, a grupos y movimientos sociales, pertenencia étnica,	Entrevistas
Dimensiones situacionales y subjetivas	Identificación de los espacios habitados por el niño o la niña, el joven y la familia y toma de decisión		¿Qué le gusta hacer? ¿Qué espacios frecuenta?, ¿Cómo se dio cuenta que existían esos espacios?, ¿qué fue lo que motivó la asistencia a ese espacio? ¿Qué hay en esos espacios? ¿Quiénes han intervenido en la toma de decisión con respecto al asistir al espacio? ¿Quiénes te apoyan para que asistas a ese espacio?	Entrevistas
	Formas de habitar el espacio		¿Qué hace en cada uno de los espacios que frecuenta? ¿Por qué los frecuenta? ¿Con qué frecuencia asiste? ¿Qué considera ha aprendido en esos espacios? ¿Qué le gusta del espacio? ¿Qué no le gusta? ¿Considera que ese espacio aporta para su futuro? ¿Cuál ha sido la experiencia más significativa de transitar por ese espacio? ¿Qué de lo aprendido considera le ha aportado en otros espacios? ¿Ha hecho relaciones sociales en esos espacios? ¿En qué momento ha ingresado y se ha retirado de esos espacios? ¿Cuáles fueron las motivaciones por las que se retiró de esos espacios?	Entrevistas
	Representaciones y Concepciones de la Educación		Concepciones de Educación ¿qué se entiende por educación? ¿Dónde se educa? ¿Quién lo/a educa? ¿Cuándo considera que ha aprendido algo? ¿Quiénes son los agentes educativos?, ¿Cuáles fueron los es	Entrevistas
	Concepciones en torno al devenir de sus propias vidas		Valoración de la Educación: concepciones en torno al para qué de la educación	
Dimensión institucional		Gestiones para el ingreso a espacios escolarizados y no escolarizados Acciones institucionales con respecto a la escolarización Tiempos Autoridades	Entrevistas Observaciones participantes Observaciones No participantes	

* DV= Desigualdad Vital - ** DE = Desigualdad Existencial - ***DR= Desigualdad de Recursos

BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía de Medellín (2004). Plan de Desarrollo Medellín, Compromiso de toda la ciudadanía, 2004-2007. Versión en línea
https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_0_0/SharedContent/pdf%20codigo%20buen%20comienzo/Texto%20Completo%20Acuerdo%20Plan.pdf Fecha de Consulta: enero 2015

Alcaldía de Medellín (2006). Los Indígenas Nos Cuentan. Medellín.

Alcaldía de Medellín (2010). [mapa]. Versión en línea
<https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Cultura/Secciones/Mapas/Documentos/2010/Mapas%20tur%C3%ADsticos/mapamedellin.jpg> Fecha de consulta diciembre 2017

Alcaldía de Medellín (2011). Caracterización de la Población. En: Revista Salud Pública de Medellín, Vo. 5 Ene – jun. Medellín

Alcaldía de Medellín (2011). Plan de Desarrollo Medellín Solidaria y Competitiva, 2008-2011. Versión en línea
https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Plan%20de%20Desarrollo/Secciones/Rendici%C3%B3n%20P%C3%ABlica%20de%20Cuentas/Documentos/2008-2011/Informes%20de%20Gesti%C3%B3n/2011-12-15_InformeFinalGestion_2008-2011.pdf Fecha de Consulta: enero 2015

Alcaldía de Medellín (2012). Plan de Desarrollo Medellín. Un hogar para la vida, 2012 – 2015. Versión en línea
https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Plan%20de%20Desarrollo/Secciones/Publicaciones/Documentos/PlaDesarrollo2012-2015/2012-04-30_Proyecto%20de%20acuerdo%20VERSION%20COMPLETA.pdf Fecha de Consulta: enero 2015

Alcaldía de Medellín, (2011). Plan Ambiental Municipal – Pam: 2012 – 2019 Hacia Una Ciudad Sostenible. Universidad Nacional, Medellín

Alcaldía de Medellín. (2016) Cifras de Educación, Medellín. Versión en línea.
<http://medellin.edu.co/doc/educacion-en-datos/11-cifras-educacion-2016/file> Fecha de consulta, marzo, 2017

Alcaldía de Medellín. (2016) Encuesta Calidad de Vida Medellín. Versión en línea
<https://public.tableau.com/profile/subinfo#!/vizhome/ECV2015-2016Mapav2/Story1> Fecha de consulta, enero 2017

Alcaldía de Medellín. Coeficiente Gini. Sistema de Indicadores. Versión en línea. Fecha de consulta: febrero 2018

Almeida, A.M. (2013). Experiencias educativas y construcción de fronteras sociales en el Brasil Contemporáneo. 2º Reunión Internacional sobre Formación de las Elites. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Argentina

Alvarado y Llobet. (2014). Introducción. En: Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión. CLACSO. Colección de Red de Posgrados em Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina pp. 27 – 32

- Barbero, M (2017). Jóvenes entre el Palimpsesto y el Hipertexto. Nuevos Emprendimientos Editoriales, Barcelona
- Bernal, J. (2009). La crisis y la cuestión social: ¿Es la desigualdad! Desde La Región No 51
- Blanco, M. y Pacheco, E. (2003). Trabajo y Familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas. Papeles de Población, 38 pp. 159-193.
- Bourdieu, P. (1998). El campo intelectual: un mundo aparte". En: Bourdieu. P. Cosas dichas. Gedisa. Buenos Aires, pp. 143-151.
- Bracchi y Gabbari (2013). Subjetividades Juveniles y Trayectorias Educativas: Tensiones y Desafíos para la Escuela Secundaria en Clave de Derecho. En: Culturas Estudiantiles: Sociología de los Vínculos en la escuela, Kaplan, C. Miño y Dávila.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. (2009). Estudiantes Secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de la violencia. En: Violencia Escolar Bajo Sospecha, Kaplan, Carina, Miño y Dávila
- Caisamo, G. (2012) Kirincia Bio Kuita, Pensar Bien El Camino de la Sabiduría. Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Carvajal, O. (2010). Ser indígena en la ciudad: espacio de tensión y reelaboración de relaciones identitarias, Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia.
- Casal, J., Merino, R., García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes- En: Revista de Sociología 96, N° 4. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Castillo G., E. Rojas, A. y (2005). Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Popayán: Editorial Universidad del Cauca
- Cataño, A. Medina, J. y Sepúlveda D (2011). Exclusión Social en Medellín: Sus dimensiones objetivas y Subjetivas. En Estudios Políticos, 39, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, (pp. 97-116)
- Castellanos, M. y Caviedes, M. (2007). La educación en los pueblos indígenas de Colombia Observatorio Indígena de Políticas Públicas de Desarrollo y Derechos Étnicos. En: Indígenas sin Derechos. Situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas. CECON, Bogota p. 265-281
- CEPAL (2012) Documento Formativo CEPAL, Panorama Social de América Latina, Versión en línea: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/48455/PanoramaSocial2012DocI-Rev.pdf> Fecha de consulta, abril de 2017
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. Revista Aula de Intervención Educativa, No. 219
- Comisión Nacional De Trabajo Y Concertación De La Educación Para Los Pueblos Indígenas (2013). Perfil Del Sistema Educativo Indígena Propio". Bogotá. Versión en línea <https://opiac.org.co/documentos/documentos-de-interes?download=29:sistema-educativo-indigena-propio-seip> Consultado en julio, 2016
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2013). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales.
- Corporación Región y la Universidad de Antioquia (s.f). *Las trayectorias escolares y la inclusión, una relación por comprender*

- De Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa, España
- Delgadillo, I., García, D. y Sandoval, B., (2013) *Educación inicial y diversidad cultural. Una experiencia de formación de maestros de los jardines infantiles indígenas de Bogotá*. En: *Experiencias de Educación Indígena en Colombia: Entre prácticas pedagógicas y políticas para educación de grupos étnicos*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Gabbai, I. (2012). *Desigualdad, Jóvenes, Violencias y escuelas Secundarias: Relaciones entre Trayectorias Sociales y Escolares*. (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –Sede Argentina, Buenos Aires.
- Galeano, E. (2003). *Diseños de Proyectos de Investigación Cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Medellín.
- Galería de imágenes escuela del hábitat – CEHAP (2006). *Vía del barrio Niquitao, Medellín*. Facultad de Arquitectura. Universidad Nacional. Versión en línea
<https://arquitectura.medellin.unal.edu.co/escuelas/habitat/galeria/displayimage.php?pid=6659> Fecha de consulta diciembre 2018
- Galvis, R (2012). *Comunidad quechua en Medellín: lengua, identidad y cultura*. En *Boletín de Antropología*. Universidad de Antioquia, Medellín, Vol. 27, No 44, pp. 304-318
- Gallego, J., López, D. y Sepúlveda, C. (2014). *Estratificación socioeconómica con base en información catastral. Modelos para el caso de Bogotá, D.C. Serie de Documentos de Trabajo No. 171*. Universidad del Rosario
- Gluz, N. (2004). *Trayectoria Educativa y Pobreza en Contextos de Asistencialismo. La Construcción Socioeducativa del Becario*. (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –Sede Argentina. Buenos Aires
- Gómez, E, Vásquez, G., Betancur, V., Martínez, D., Ocampo, M., Uribe, E., Soto, M., Ramírez, M., Leyes, E., Karupia, W., Lectamo, J., Atehortúa, O., Valdés, D. y Arcos, A. (2015). *Dialogo de Saberes e Interculturalidad. Indígenas, Afrocolombianos y campesinado en la ciudad de Medellín*. Pulso y Letra Editores, Medellín, pp. 191
- Google Maps (2017) *Cra. 44, Medellín, Antioquia*. Versión en línea
<https://www.google.com.co/maps/place/Cra.+44,+Medell%C3%ADn,+Antioquia/data=!4m2!3m1!1s0x8e44285133c38d6d:0x776870fccee8c85e?sa=X&ved=0ahUKEwiGrcaO5LLZAhUvxVvKkHb3qAzIQ8gEIJTAA> Fecha de consulta diciembre 2017
- Greco B. y Toscano A. G. (2014) “*Trayectorias educativas en escuela media, desafíos contemporáneos de la obligatoriedad*”. Ficha de Cátedra. Publicación CEP Facultad de Psicología
- Guerra Ramírez, I. (2006). *Jóvenes de Sectores Populares y Escuela: Encuentros y Desencuentros a lo Largo de la Vida*. Ponencia Presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, México
- Guido, S. y Bonilla, H. (2013). *Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos*. En: *Experiencias de Educación Indígena en Colombia: Entre prácticas pedagógicas y políticas para educación de grupos étnicos*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Gutiérrez, A. B. (2012). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Piliedros. Buenos Aires, Argentina

Hecht, A. y García, M. (2013). Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas. En: Tellus, año 9, n. 17, p. 163-186, jul./dez, Campo Grande

Jacinto, C (2010). Introducción Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En: La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Editorial Teseo, Buenos Aires.

Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión ¿Cuestión de genes o de oportunidades? En: Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Noveduc

Kaplan, C. (2008). Talentos, Dones e Inteligencias. El Fracaso Escolar No es un Destino, Buenos Aires, Colihue.

Kessler, G. (2004). Trayectorias Escolares de Jóvenes que Cometieron Delitos Contra la Propiedad con Uso de Violencia. Serie “Documentos de Trabajo” Escuela de Educación - Universidad de San Andrés, 33

Lectamo, J. (2016). “*En Medellín, estudiantes embera Katío aprenden a leer y a escribir en su propia lengua*”. En: Palabra Maestra, versión en línea [https://compartirpalabramaestra.org/noticias/en-medellin-estudiantes-embera- Katío -aprenden-leer-y-escribir-en-su-propia-lengua](https://compartirpalabramaestra.org/noticias/en-medellin-estudiantes-embera-Katío-aprenden-leer-y-escribir-en-su-propia-lengua). Fecha de consulta noviembre 2016

Ley General de Educación (1994). Capítulo 3. Educación para grupos étnicos. Bogotá.

Martín-Barbero, J. (2000). Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud. En: Martín-Barbero, J. y otros Umbrales. Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud. Pérez Islas, J.A. (coord.) Medellín: Corporación Región.

Medellín Cómo Vamos (2015). Alianza interinstitucional privada. Informe Medellín Calidad de Vida. Versión en línea <https://www.medellincomovamos.org/presentaci-n-informe-de-calidad-de-vida-de-medell-n-2014-2015/> Fecha de consulta, abril de 2017

Ministerio de Educación Nacional (2017). Colombia la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional, (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, Bogotá.

Ministerio de Educación. ¿Qué es el SIMAT? En: Sistemas de información, versión en línea. <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-297802.html> Fecha de consulta octubre 2017

Montes, N. & Sendón, M. (2006). Trayectorias Educativas de estudiantes de nivel Medio. Argentina Comienzos del siglo XXI. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 11, num. 29, 381 – 402

Montes, N. y Sendón, M. (2010). “Trayectorias educativas de adolescentes en una Argentina fragmentada”. SECYT. Recuperado el 30 de agosto de 2013 de <http://www.anped.org.br>.

Mora, M. (2004). Desigualdad Social en América Latina ¿nuevos enfoques, viejos dilemas?, En Cuadernos de Ciencias Sociales, Nro. 131. FLACSO, sede Costa Rica, pp 9 – 44

Muñiz, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. En: ReLMCS, vol. 2, n° 1, primer semestre de 2012., pp. 36-65 Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales

ONU-Hábitat (2014) Construcción de Ciudades Más Equitativas. Políticas Públicas para la Inclusión en América Latina. Versión en línea http://publicaciones.caf.com/media/39869/construccion_de_ciudades_mas_equitativas_web0804.pdf Fecha de consulta, abril de 2017

OXFAM (2016). Informe: Una Economía Al Servicio Del 1%. Acabar con los privilegios y la concentración de poder para frenar la desigualdad extrema. Versión en línea https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-es_0.pdf Fecha de Consulta, junio 2016

Piñeros, J. (2010). Descentralización, gasto público y sistema educativo oficial colombiano: un análisis de Eficiencia y Calidad. Facultad de Economía, Universidad Nacional

Piñeros, R. (2012). Las transformaciones en la escolarización y el mundo del trabajo a comienzos del siglo XXI: sus implicancias en las condiciones de vida de los jóvenes de Bogotá. (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –Sede Argentina. Buenos Aires

Plan de Vida Chibcariwak, (2012). Plan de Vida Chibcariwak. Versión en línea https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_15/InformacinGeneral/Shared%20Content/Documentos/instrumentos/PLAN_DE_VIDA_CHIBCARIWAK_MARZO2012.pdf Consultado en enero de 2015

Presta, S. y Almeida, A. (2008). “Fronteiras Imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro em adolescentes de grupos populares e médios”, Revista Educação & Sociedade, 103 (mai-ago), p. 401-424.

Reguillo, R. (2003). Jóvenes y Estudios Culturales. Notas para un balance reflexivo. En: Valenzuela, J. Los Estudios Culturales en México. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. En: Sociologías, Porto Alegre, año 19, no 45, mai/ago 2017, p. 300-335

Rodríguez, S. (2011). La Política Educativa (Etnoeducación) Para Pueblos Indígenas En Colombia A Partir De La Constitución De 1991. Tesis De Grado, Universidad Nacional De Colombia Facultad De Ciencias Humanas Departamento De Antropología, Bogotá.

Roja, A. & Yurén, M. (2011). Trayectorias de Escolaridad de los jóvenes jornaleros migrantes: El caso de estudiantes egresados de escuelas del PROMIN en el Estado de Morelos. Ponencia Presentada XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, México.

Santillán, Laura (2007). La “Educación” y la “Escolarización” Infantil en Tramas de Intervención Local. Una Etnografía en los Contornos de la Escuela. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 12, No 034, 895 – 919.

Santillán, Laura (2012). Quiénes Educan a los Chicos. Infancias, Trayectorias Educativas y Desigualdades Sociales. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Sierra, Z, Bustamante, L, Chepe, C, Gaitán, M, Jacanamijoy, E, Motato, J, Rojas, A, Ulcué, R, Casimo, G, Echeverri, O, Green, A, Restrepo, L, Santacruz, A, Cabrera, M, (2004). Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños. Universidad de Antioquia, IESALC-UNESCO, OIA-INDEI, Medellín, pp. 575

Tapia, L. y Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados En: Perfiles Educativos, Vol. XXXVIII, núm. 151, 2016. UNAM, México.

Terigi, F. (2009). Trayectorias Escolares. Documento OEA. Versión en línea http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Ecolares_Flavia_Terigi.pdf Fecha de consulta, abril de 2017

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las Trayectorias Escolares. Conferencia. Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa

Therbon, G. (2003). La Desigualdad Mata. Alianza Editorial, pp.216

UNESCO (1998). Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe,. Versión en Línea <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001131/113160s.pdf> Fecha de Consulta, mayo 2016

Universidad de Antioquia, (2015). Informe de Resultados. Construcción con la población indígena residente en Medellín y sus corregimientos de comprensiones sobre su proceso de incorporación a los entornos urbanos. Medellín, documento en línea <https://es.scribd.com/document/301454532/Informe-Final-de-Resultados-Caracterizacion-Indigena-2015> Fecha de consulta, enero de 2016

Vélez, O. L. (2002). La entrevista: dialogo intersubjetivo 11 P consultado en línea en junio de 2015, web site aprendeonline.udea.edu.co.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad Luchas (De)Coloniales De Nuestra Época. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito.

Zapata, C. y Hoyos, M. (2005). ¿Existe Una Condición De Juventud Indígena? En: Nómadas, No 23, Universidad Central, Bogotá.

Zapata, O. y Agudelo, M. (2014). El fracaso de la política pública para la población indígena de Medellín. En: Reflexión Política, vol. 16, núm. 32, diciembre, 2014, pp. 128-140, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia