



Experiencias de procesos educativos en comunidades negras de Belén de Bajirá en tiempos de pandemia

Santiago Hernández Palacio
Cristian David Palacio Bedoya

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Asesor

Diego Andrés Ramírez Giraldo, Magíster (MSc) en Estudios Latinoamericanos

Línea de investigación
Escuela abierta y formación para la ciudadanía

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Ciencias Sociales
Medellín, Antioquia, Colombia
2021

| | |
|---------------------|---|
| Cita | (Hernández Palacio & Palacio Bedoya, 2021) |
| Referencia | Hernández Palacio, S., & Palacio Bedoya, C. D. (2021). <i>Experiencias de procesos educativos en comunidades negras de Belén de Bajirá en tiempos de pandemia</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. |
| Estilo APA 7 (2020) | |



Trabajo de grado vinculado al Observatorio de Ruralidad y Paz en Contextos de Pandemia y Postpandemia Instituto de Estudios Regionales (INER).



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Cártul Vargas Torres.

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



AGRADECIMIENTOS

Santiago Hernández Palacio

Es inevitable no sentir alegría al ir finalizando mi trabajo de grado después de tantos sacrificios y retos que me he tenido que trazar, es un camino que me ha brindado muchos aprendizajes, agradezco a la vida y a Dios, que me permitió dejar este testimonio.

Quiero agradecer a mis maestros Diego, Hader, Beatriz, Jorge y John Alexander. Sin ustedes y sus virtudes, su paciencia y constancia este trabajo no lo hubiese logrado tan fácil. Sus consejos fueron siempre útiles cuando no salían de mi pensamiento las ideas para escribir lo que hoy he logrado. Sus palabras fueron sabias, sus conocimientos rigurosos y precisos, a ustedes les debo mis conocimientos. Donde quiera que vaya, los llevaré conmigo en mí transitar profesional.

Quiero dedicar mi trabajo de grado a mi abuelo Daniel Palacio, que siempre creyó en mí, a pesar de su ausencia pues sé que estaría orgulloso, por ello honro su presencia y legado. A mis padres Gabriel y Mónica por la humildad que siempre inculcaron en mí, ante todo por su amor, paciencia y las alentadoras enseñanzas. Ustedes han sido siempre el motor que impulsa mis sueños y esperanzas. Hoy cuando concluyo mis estudios, les dedico a ustedes este logro amados padres, como una meta más conquistada. A mi compañera Michell por siempre su cariño y nobleza brindan luz a mi camino.

Por último, a mi compañero Cristian que hoy nos toca cerrar un capítulo maravilloso en esta historia de vida y no puedo dejar de agradecerle por su apoyo y constancia, al estar en las horas más difíciles, por compartir horas de estudio.



Gracias por estar siempre allí a todos.

Un nuevo capítulo con muchas páginas por escribir.

Cristian David Palacio B.

He podido participar de estas líneas, gracias a Dios, que me ha dado la vida.

Quiero entregar y dedicar estas líneas a mi familia, en especial a mi mamá. Ahora los tengo lejos, pero ellos saben que soy en tanto ellos. Por eso el amor y el cariño con los que escribimos nuestro trabajo.

Gracias a los maestros que han pasado por mi vida, todos ellos hacen parte de estas experiencias. Mi profe Elba Rocío y tantos otros profes que nos han abrazado a través de su cariño y participación en esta investigación. Gracias a Santiago, mi compañero de trabajo de grado, la admiración por su tesón y carácter de un maestro en formación. Profe Diego, más que un asesor, un ser vivo en la comprensión, la entrega y la vocación; voy a releer los textos que desde hace casi dos años nos empezaste a compartir, ahora los entenderé de otro modo. La sutileza de una mente brillante y sus moralejas se han impregnado en mí y agradecen, así, la presencia de la profesora Beatriz Henao.

Los niños y niñas que me he encontrado en la escuela han ayudado a curar mis heridas, tristezas y miedos: acá están Luis David, Jair, Karen, Cristian, Leidy y muchos y muchas más.

Gracias a la Universidad Pública que me ha traído hasta acá. Que siga siendo el lugar que abraza a tantas personas en la libertad y la academia.



TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|----|
| RESUMEN..... | 7 |
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| CAPÍTULO I..... | 10 |
| Planteamiento del problema | 10 |
| Contextualización | 12 |
| Contexto de pandemia..... | 12 |
| Comunidades negras en la región del Urabá y en Belén de Bajirá | 14 |
| Objetivos..... | 27 |
| Objetivo General..... | 27 |
| Objetivos Específicos..... | 27 |
| Metodología..... | 27 |
| Sistematización de experiencias | 28 |
| Técnicas de recolección de información..... | 30 |
| Grupos de discusión | 30 |
| Entrevista semiestructurada..... | 31 |
| Diario de campo – Ficha de recuperación de aprendizajes | 32 |
| Cuestionario | 34 |
| Revisión documental | 34 |
| CAPÍTULO II | 40 |
| Un acercamiento conceptual a las dinámicas culturales, espaciales y sociales en Belén de Bajirá | 40 |
| CAPÍTULO III | 52 |
| Los sentidos de la educación de las comunidades negras en tiempos de pandemia..... | 52 |
| Un acercamiento a la educación en la región..... | 59 |
| Champalanca como un modelo etnoeducativo en tiempos de pandemia | 60 |
| Construyendo aprendizajes y superando retos desde la distancia | 72 |
| Unas reflexiones a modo de cierre | 85 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 93 |
| ANEXOS..... | 97 |
| Formato Consentimiento informado..... | 97 |
| Guía de aprendizaje – IER Belén de Bajirá – Grado quinto..... | 98 |



| | |
|--|-----|
| Ejemplos de encuestas-cuestionario a estudiantes grado sexto de la IER Belén de Bajirá | 109 |
| Ficha de recuperación de aprendizajes | 110 |
| Proceso de Sistematización de experiencias-Ejemplo de entrevista transcrita..... | 120 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Mapa población censada NARP y su distribución geográfica en Colombia | 16 |
| Figura 2. Adjudicación de tierras para algunos Consejos Comunitarios | 17 |
| Figura 3. Mapa del Chocó y sus subregiones..... | 20 |
| Figura 4. Mapa – territorio en disputa Belén de Bajirá..... | 22 |
| Figura 5. Mapa físico de Belén de Bajirá..... | 24 |
| Figura 6. Mapa – cartografía social de Belén de Bajirá | 25 |
| Figura 7. Ruta metodológica del trabajo de grado-Categorización entrevistas..... | 38 |
| Figura 8. Detalle aplicación encuesta de percepción de la pandemia | 39 |
| Figura 9. Jugando con el balón..... | 42 |
| Figura 10. Fachada de una casa de Belén de Bajirá | 48 |
| Figura 11. Estudiando matemáticas con los cuidados necesarios | 53 |
| Figura 12. Reunión socialización modelo Champalanca | 62 |
| Figura 13. Ciclos etnoeducativos de acuerdo con el modelo Champalanca | 64 |
| Figura 14. La pandemia Covid-19 desde los núcleos temáticos problemáticos del modelo Champalanca | 68 |
| Figura 15. Lavadero de motos en Belén de Bajirá | 73 |
| Figura 16. Fragmento guía de aprendizaje, grado quinto, IER Belén de Bajirá | 78 |
| Figura 17. Estudiemos matemáticas en el salón de preescolar | 80 |
| Figura 18. Escuela rural de Belén de Bajirá..... | 81 |
| Figura 19. Actividades de proyecto en inicio Se vale soñar | 82 |
| Figura 20. Poderosas Colombia en acompañamiento a jóvenes en IER Belén de Bajirá | 84 |
| Figura 21. IER Belén de Bajirá – Sede principal | 86 |
| Figura 22. Barrio La Invasión – Belén de Bajirá | 90 |

Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Esquema de trabajo para la recolección de información..... | 36 |
| Tabla 2. Territorios culturales, contenidos culturales y núcleos temáticos problemáticos | 64 |
| Tabla 3. Equivalencia de términos curriculares adoptada por el modelo Champalanca..... | 65 |



RESUMEN

Esta investigación busca acercar al lector a un conjunto de experiencias en el corregimiento de Belén de Bajirá, en los tiempos actuales de pandemia, enfatizando en las comunidades negras y los procesos educativos que se dieron frente a la emergencia sanitaria.

En un primer capítulo presentamos una contextualización de la educación en Colombia a partir de la pandemia Covid-19, de allí enmarcarla en la región del Urabá y dirigimos después a Belén de Bajirá. Esta contextualización permitió plantearnos una pregunta problematizadora, para vincularla a unos objetivos y una metodología de investigación.

Se quiso ‘hilar’, en el segundo capítulo, los conceptos teóricos que orientaron este trabajo de grado, los cuales fueron la etnización, identidad, etnoeducación y experiencia, tejidos a partir del concepto territorialidad; reconociendo la importancia de la tierra para las comunidades negras y teniendo en cuenta que Belén de Bajirá es un corregimiento de disputa limítrofe entre los departamentos de Chocó y Antioquia.

Las experiencias derivadas del trabajo de campo se ubican en el tercer capítulo, conectando lo teórico con las voces de las personas entrevistadas y plasmadas en los diarios de campo. A partir de lo anterior, surgieron algunas preguntas como: ¿Qué pasó en Belén de Bajirá cuando llegó la pandemia? ¿Cuáles fueron los planes de acción desde los colegios para continuar la educación? ¿Cuál fue el papel del maestro en la educación en tiempos de pandemia? Nos ayudamos de la etnoeducación para acercarnos a las comunidades negras, compartiendo las experiencias de algunas personas que han trabajado en la construcción del modelo etnoeducativo Champalanca, propuesta a implementar en las instituciones educativas del Bajo Atrato en la actualidad.



INTRODUCCIÓN

Este trabajo de grado busca comprender algunas dinámicas educativas que se dan dentro de las comunidades negras en Belén de Bajirá, por medio de la escuela y fuera de ella, con el fin de saber qué procesos educativos se están tejiendo en tiempos de pandemia, desde conceptos como identidad, territorio y experiencia.

La educación en tiempos de pandemia, juega un rol importante en la creación de los mecanismos para la protección de la identidad y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, además del fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de equidad frente al resto de la sociedad colombiana.

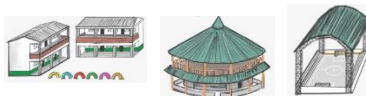
La importancia de esta investigación parte de establecer los elementos que conforman la educación de comunidades negras, para conocer y aproximarse a la comunidad, sus hábitos y creencias, luego reflexionar acerca de cómo se han articulado los diferentes factores educativos en tiempos de pandemia para impactar de forma negativa o positiva en ellas y, por último, comprender los retos, aprendizajes o aportes pensando en un futuro próximo, a propósito de la actual emergencia sanitaria.

Por otro lado, esta investigación la asumimos como una forma de reto pues exige, de parte nuestra, nuevas formas de investigar y producir conocimiento, por el motivo de tener dificultades por las restricciones de salubridad a nivel nacional, dadas las condiciones de aislamiento que trajo la pandemia.

Finalmente, se reconstruye desde la óptica comunitaria, teniendo como objeto de estudio la escuela desde las voces del maestro, estudiante, padres de familia y líderes sociales, por ende, nuestro trabajo se va tejiendo en las necesidades actuales de pensar la educación en tiempos del



Covid-19, a razón de nuestra postura como maestros-investigadores, en un contexto diferente al de la universidad. Desde allí, buscamos dar cuenta de nuestra formación como licenciados en Ciencias Sociales, aportando estrategias que permitan incidir en nuestro conocimiento como futuros docentes.



CAPÍTULO I



Yo tengo que tomar un poco de lo afro, un poco de lo mestizo, a veces también encuentro comunidades indígenas, que ellos también tienen su etnoeducación específica para ellos. Entonces es como hacer esa combinación de esas culturas, de esos saberes, mezclarlos y sacar de ahí un delicioso salpicón y hacerles ver a ellos que no importa si somos negros, si somos blancos; somos personas, somos únicos, y que debemos de aprender a querernos y entre eso fortalecer, claro, sus culturas, las cuales los identifica a cada uno de ellos.
(Entrevista; docente anónimo, 26 de agosto, 2021)

Planteamiento del problema

Las comunidades negras en Colombia han recorrido un camino, aún sin concluir, por la reivindicación de sus derechos ante una constante de deudas históricas, evidenciadas en problemáticas como la discriminación, prejuicios, exclusión y maltrato. Las luchas de estas comunidades han logrado sus propósitos, pero más en el papel que en la realidad, además que faltan más conquistas por conseguir, entre ellas la materialización de una educación en la que se conozca y se difunda las prácticas culturales propias de las comunidades negras, así como sus aportes a la historia y cultura de Colombia.

El caso de Belén de Bajirá, que conforma la población objeto de esta investigación, debe abordarse desde distintos puntos, pues si bien una buena proporción de su población es negra, también es considerable el porcentaje de los demás grupos étnicos que la habitan y las relaciones entre sí, mediadas por asuntos como la presencia de actores sociales armados, como los paramilitares, y sus intereses; la carga que aún le significa una disputa territorial entre los departamentos del Chocó y Antioquia y de allí, la condición de ser uno de los tantos territorios con



vacíos institucionales, uno de tantos rincones de nuestro país donde la gobernabilidad no la ejerce el Poder Ejecutivo sino grupos armados organizados. Con este panorama, ¿qué hay de la educación, entonces, en Belén de Bajirá? Como un territorio pluriétnico, las bases para una etnoeducación deberían fortalecerse con las prácticas docentes en el aula y con una organización comunitaria fuera de ella; ¿qué hay de la etnoeducación en la escuela?

Con la llegada de la pandemia Covid-19, estas cuestiones pudieron aplazarse o afirmarse o ser un camino de solución alternativa para las situaciones problemáticas de la comunidad. Antes de la pandemia, la desigualdad en el acceso a la educación era evidente y preocupante, tanto para las comunidades negras como indígenas; presentaban niveles de educación formal muy inferiores a personas que no se reconocen como integrantes de alguno de estos dos grupos étnicos. Ejemplo de ello es que, según cifras de DANE (2018), aproximadamente sólo el 31% de la población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera (NARP) ha terminado su educación básica primaria. Incluso, se han empezado a realizar estudios para rastrear los efectos de la pandemia a nivel educativo. De acuerdo con el periódico El Tiempo (2021): “La pandemia de la covid 19 y las clases a distancia han podido generar el atraso de un año en el nivel educativo del alrededor del 70 por ciento de los alumnos de todos los niveles”.

Con la pandemia, la brecha educativa se pudo haber ampliado aún más, debido a que las medidas de distanciamiento social han hecho que el acceso a la educación dependa principalmente de dos factores: el nivel de cobertura a internet en los hogares y contar con una computadora y/o tableta. En ese orden, cabe analizar las respuestas y acciones por parte de la comunidad de Belén de Bajirá, haciendo hincapié en el ámbito educativo, pero también en lo organizativo.

Así pues, la pregunta problematizadora que abordará nuestro trabajo es: ¿Cómo se han llevado a cabo los procesos educativos en las comunidades negras organizadas en el corregimiento de Belén de Bajirá, en tiempos de pandemia?



Conceptos claves: Procesos educativos; pandemia; territorio; identidad; comunidad negra.

Contextualización

Contexto de pandemia

Desde diciembre de 2019, cuando apareció el primer caso de infección por Covid-19¹, en la ciudad de Wuhan (China), hemos estado afrontando cambios constantes, en distintos ámbitos de nuestras vidas. Como medidas para evitar la propagación del virus, las autoridades sanitarias han hecho un llamado a mantener el distanciamiento social, extremar las prácticas de higiene (lavado continuo de manos, desinfección de objetos y alimentos), uso de tapabocas, entre otros.

Así las cosas, esta emergencia sanitaria mundial ha afectado las dinámicas en las sociedades, limitando el contacto físico. Muchas empresas suspendieron sus actividades, cuando no cerraron definitivamente; los eventos sociales se restringieron en cuanto el número de participantes; los centros educativos cerraron sus establecimientos, buscando estrategias para la enseñanza como los entornos virtuales, además de otras tantas regulaciones que han representado retos para todos.

El panorama en Colombia ha sido ejemplo de ello, pues la pandemia ha implicado desacomodados para las personas, algunos afectados por crisis emocionales, además de inestabilidad económica en el contexto familiar y de país. La labor del gobierno se ha manifestado

¹ A partir de su caracterización epidemiológica, el Covid-19 se manifiesta en las personas a través de síntomas leves que incluyen resfriado, sensación de cansancio, dolor de garganta, congestión nasal y fiebre, teniendo en cuenta que estos síntomas pueden variar de organismo a organismo. Los estudios indican que el virus en adultos mayores puede representar un alto riesgo, aumentándole el mismo con la presencia de comorbilidades como obesidad, problemas renales e hipertensión. Sin embargo, el virus no tiene una alta letalidad, en general, una vez que de cada seis personas, una puede presentar complicaciones serias a su salud (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020)



en programas de alivio para las empresas, subsidios para población en condición económica vulnerable, ampliaciones para períodos de pago a entidades financieras, equipamiento a hospitales y clínicas para atender los pacientes en estado delicado de salud por el virus, entre otros.

Muchos cambios en poco tiempo, añadiendo como factor clave que dadas las distintas formas de vida, son distintas las repercusiones ante los protocolos de prevención de propagación del virus. En el contexto educativo es importante identificar unos nuevos escenarios de formación, como lo señala Casanova (2020):

(...) Bajo la emergencia sanitaria se ha dado paso, además, al surgimiento de prácticas pedagógicas de carácter emergente. Así, se ha experimentado un singular tránsito desde el aula y los espacios de recreo y descanso, hasta la sala y el comedor de casa y, en el caso de la educación básica, se ha requerido de la participación de madres y padres de familia para atender problemas de orden académico. Todo ello partiendo del supuesto de que habrá un televisor y una computadora con acceso a internet, así como las capacidades humanas necesarias para asesorar en temas científicos, humanísticos y artísticos (p.12).

La vida en estos momentos se ha desenvuelto en nuevas condiciones de relacionamiento entre las personas, retomando prácticas que antes no eran tan frecuentes y enfatizando en lo necesario que ahora son procesos como la reinención, la adaptación y la interacción virtual. No obstante, como ya se mencionó, se parte de algunos supuestos para afrontar la pandemia, como asumir, por ejemplo, que todas las personas cuentan con un computador e internet, pudiendo caer en un error, pues la realidad económica de los hogares colombianos es otra. Viene al caso traer un planteamiento de la *Antropología de la situación*, donde Mèlich (2009) afirma: “‘Mi’, situación es ‘una’ situación posible, y esto significa que siempre hay ‘otras’ situaciones imaginables” (p.86). Los escenarios en los que nos movemos son múltiples, además de la forma y condiciones en que cada persona aborda una misma situación. Dadas estas condiciones, cabe resaltar las dificultades



que pueden afrontar las comunidades negras para acceder a este tipo de escenarios de aprendizaje por la falta de dispositivos digitales; falta de conectividad; escaso conocimiento sobre el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC); un limitado capital cultural en los padres, entre otros.

Comunidades negras en la región del Urabá y en Belén de Bajirá

En lo específico, nuestro trabajo de grado se enfoca como estudiantes de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia, en buscar aportar a la documentación sobre los impactos y respuestas por parte de los habitantes e instituciones, desde la mirada educativa, en los tiempos de pandemia en la región del Urabá y, más específicamente en Belén de Bajirá. La región del Urabá está constituida por los municipios de San Juan de Urabá, Arboletes, San Pedro de Urabá, Necoclí, Turbo, Apartadó, Carepa, Chigorodó, Mutatá, Murindó, Vigía del Fuerte (departamento de Antioquia); Valencia y Tierralta (departamento de Córdoba) y, Carmen del Darién, Riosucio, Acandí y Unguía (departamento del Chocó). Descrito como un “amplio territorio histórico-cultural” (García y Aramburo, 2011), que para sus habitantes, según estas autoras, no tiene diferencia alguna entre los límites de los departamentos pero a los que les corresponde estar sujetos a particularidades y dependencias de tipo administrativo y político.

Debido a su diversidad natural y posición geográfica, además de otros factores como los políticos, en la región del Urabá se han desarrollado ciertas actividades al margen de la ley como el narcotráfico de acuerdo con una publicación de PBI COLOMBIA (2018), se indica:

Las selvas profundas, los ríos, pantanos, manglares y macizos montañosos han ofrecido ventajas comparativas para el desarrollo de actividades ilegales. El Urabá ha sido zona de contrabando desde el siglo XIX, no es extraño que albergara desde temprano actividades vinculadas al narcotráfico, el tráfico de armas y la actividad protagonizada por grupos armados ilegales.



Las tensiones derivadas de la disputa por las tierras en el Urabá entre distintos actores sociales, con vacíos en el accionar estatal, propició oleadas de violencia y la consecuente emergencia de organizaciones armadas ilegales.

Se generaron por tanto diferentes ciclos de violencia desde mediados del S XX, donde surgieron estructuras armadas de distinto carácter y orientación política, que con el tiempo se reciclaron en nuevas organizaciones. Algunas de ellas se plantearon como autodefensas campesinas, otras como grupos insurgentes o como contrainsurgentes, siendo ineficientes las respuestas del estado nacional para recuperar el orden público. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2021)

Estos grupos armados han ido avanzando en cuanto control territorial y poder en buena parte de la región del Urabá. Sus intereses intervienen en la vida de las personas; en los cuerpos de mujeres; en las reglas de convivencia en los barrios; en decisiones políticas y en la tenencia de la tierra, por cuanto se benefician del narcotráfico.

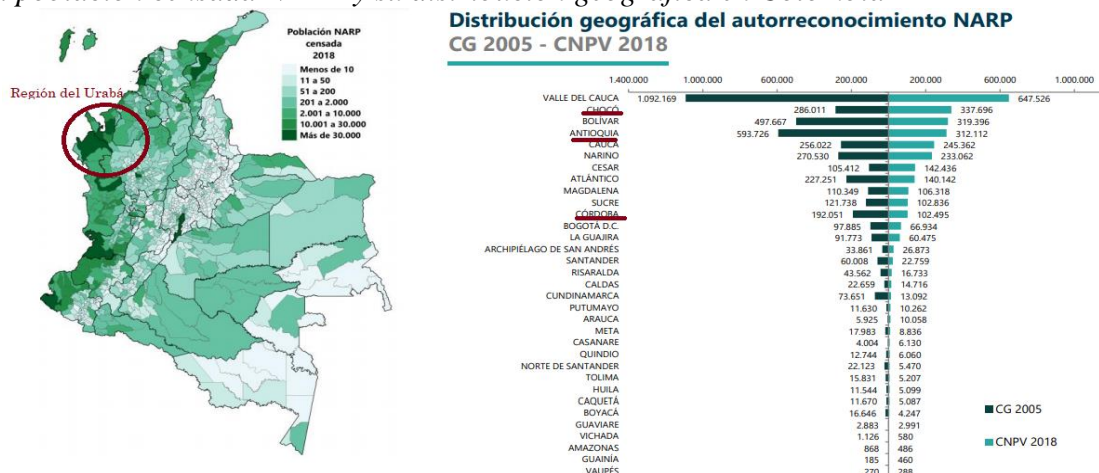
Ahora bien, cabe resaltar la alta presencia de grupos autorreconocidos como negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros (NARP), estos en los departamentos de Antioquia y Chocó, como se muestra en la Figura 1, a partir de información obtenida en DANE (2018). La confluencia de distintos grupos étnicos en la región es consecuencia de oleadas migratorias, relacionadas con la bonanza maderera y bananera; la construcción de la vía Medellín al mar; el contrabando y el narcotráfico, entre otros.

Así pues, ante un conjunto de factores complejos como el conflicto armado; la diversidad étnica de la población; los intereses de distintos actores y otros, son distintas las formas de apropiación del espacio, por ello, más adelante mostraremos que el concepto de territorialidad permite dilucidar el desarrollo de este trabajo investigativo, puesto que gracias a una identidad territorial específica se propondrán esquemas educativos propios a su espacialidad y realidad sociocultural.



Figura 1

Mapa población censada NARP y su distribución geográfica en Colombia



Nota: Tomada y modificada de (DANE, 2018)

Ahora bien, tomando en cuenta la diversidad étnica de Belén de Bajirá, se requiere trabajar con las comunidades negras bajo un tipo de organización social como los Consejos Comunitarios entendiéndose como entidades político administrativas que se encargan de gestionar las problemáticas que conciernen a las comunidades de sus territorios como lo son las relativas a la educación.

El cambio social mayor generado por la introducción de la figura política de los Consejos Comunitarios, en comparación con la figura de la Junta de Acción Comunal es el reconocimiento de la etnicidad afrocolombiana. Así en el nuevo contexto ideológico de reconocimiento de la etnicidad negra introducido por la Constitución de 1991, por la ley 70 y el decreto 1745 de 1995, el Consejo comunitario se ha vuelto no sólo una nueva fuente de autoridad a nivel jurídico sino que aspira también a volverse una fuente autoridad a nivel simbólico, en el sentido de la “identidad afrocolombiana”. (Rolland, 2005, pp.5-6)

En la región del Urabá se tiene un total de 30 consejos comunitarios, de los cuales uno es del departamento de Córdoba, seis pertenecen al departamento de Antioquia y 23 al Chocó. Pese a



esto, hoy en día, varias de las tierras de estas comunidades están pendientes de ser restituidas, como producto del despojo y desplazamiento forzado, a causa del conflicto armado. Para los años 1999 y 2000, fueron adjudicadas por el Instituto Colombiano de Reforma Agraria (INCORA) tierras en los Consejos Comunitarios de Curbaradó, Jiguamiandó y Pedeguita-Mancilla (PBI COLOMBIA, 2018), tal como se muestra en la Figura 2.

Figura 2

Adjudicación de tierras para algunos Consejos Comunitarios



Nota: Tomada de (PBI COLOMBIA, 2018)

En la región, sin embargo, persisten problemáticas como el desplazamiento forzado; la ocupación ilegal; la venta de territorios colectivos; la imprecisión en la clarificación de los predios, que han desencadenado conflictos por la tenencia de la tierra entre colonos; propietarios ganaderos; comunidades negras y comunidades indígenas, además de ser un obstáculo para la implementación de los Acuerdos de paz, en sus fases de restitución de tierras y retorno de víctimas.

En espacios de conflicto y disputa territorial, se producen ataques deliberados por motivos políticos, militares, ideológicos, sectarios, étnicos o religiosos, o sea, que “(...) en el marco de una escalada de la guerra y de presencia del narcotráfico, ha impactado de diversas maneras a las organizaciones étnico-territoriales, a las poblaciones locales y al proyecto imaginado desde la



etnización de ‘comunidades negras’ (...)” (Restrepo, 2013, p.36). Entendiendo la etnización como un proceso mediante el cual las comunidades negras se reconocen como sujetos histórico-políticos, ante su razón de ser como grupo étnico, configurando sus visiones de vida, bajo sistemas de representación propios, reclamando su lugar ante el Estado colombiano en un empeño constante de mantener vivo su legado cultural, pese a escenarios de conflicto armado que terminan afectando el derecho a la vida, a la tierra, la diversidad étnica. Un ejemplo de rescate de identidades y luchas de resistencia, fruto de su trabajo y lucha políticas, es el desarrollo de la etnoeducación, definida como:

(...) un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico. (Rojas y Castillo, 2005, pp.80-81)

Los miembros de comunidades negras, exigieron un respeto por la diversidad y que dicho respeto estuviera materializado dentro de la Constitución Política de 1991. Y han sido ellos mismos quienes, en gran medida, han presionado para que su proyecto etnoeducativo prospere. Cabe resaltar que han surgido, así, experiencias educativas en la región, tales como el denominado Champa Pedagógica, antecedente de Champalanca Pedagógica desarrollado en los municipios de Riosucio y Carmen del Darién. Este es un modelo etnoeducativo gestionado y apropiado por la Asociación de Consejos Comunitarios y Organizaciones del Bajo Atrato (ASCOBA), generado por ésta, los organismos nacionales y departamentales de educación junto a la comunidad educativa en general y los sabedores². Más adelante se desarrollará, en detalle, el contexto de emergencia del modelo Champa Pedagógica, así como se expondrá el porqué de sus dificultades para la implementación, sus características formales y su actualidad en la coyuntura de la pandemia.

² Se entiende por “sabedores y “sabedoras” toda persona joven o mayor que posee conocimientos propios de la cultura y la vida en las regiones del Bajo Atrato.



Esta iniciativa es el resultado de un trabajo permanente que tiene varios antecedentes. Uno es el inicio de la construcción del plan de Etnodesarrollo desde el año 2004 que a partir de 2007 tuvo el apoyo del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) en conjunto con ASCOBA y que en 2009 tuvo la orientación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (ASCOBA, 2011, p.61). Así, en el período 2011-2013 se pudo establecer el proyecto Champa Pedagógica (MEN-ASCOBA, 2013), la cual fue retomada el presente año (2021) ante la posibilidad de emplear su modelo en un momento en el que ya se ha asimilado el choque de la pandemia que obligó a replantear la educación nacional en el escenario de la virtualidad, dificultando el desarrollo de la etnoeducación presencial.

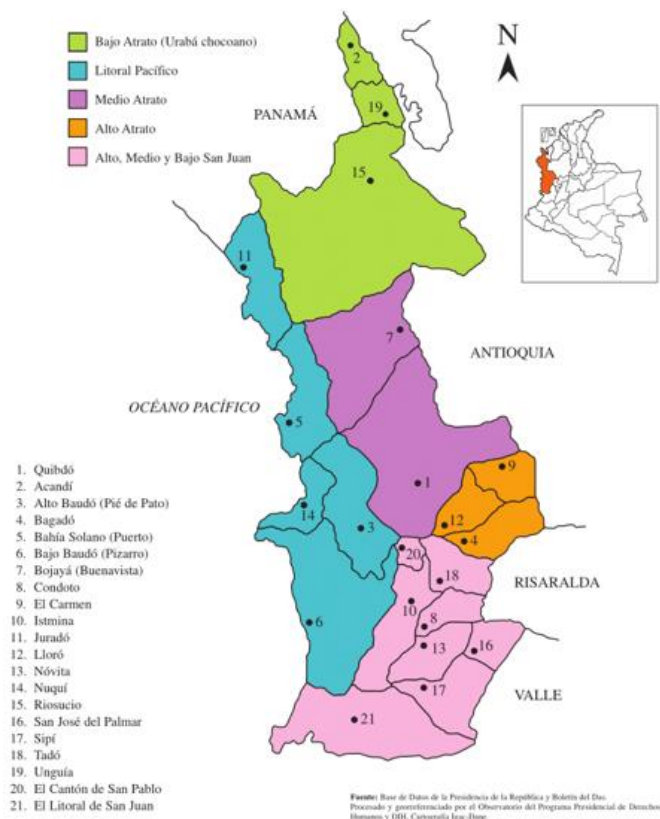
Desde las facilidades de trabajo de campo, pese al distanciamiento social por el Covid-19, el trabajo investigativo se ha delimitado sobre el corregimiento de Belén de Bajirá, en el departamento del Chocó. Así pues, el microanálisis, como corriente historiográfica, es pertinente en tanto la elección de este corregimiento como una forma de límite de nuestro trabajo, es así como los conceptos lugar, escala y recorte se revisten de importancia en esta corriente:

(...) el espacio puede ser claramente una abstracción que nos guía en la organización de una investigación, o puede estar “localizado” en términos de corporización territorial. El lugar adquiere otra relevancia porque también explica la delimitación del objeto de estudio, y de este modo guarda una vinculación sustancial con el espacio simbólico que recortamos en una investigación. De alguna manera, el lugar adquiere, o mejor aún, se identifica con la acepción concreta del espacio. (Fernández, 2020, p.10)



Figura 3

Mapa del Chocó y sus subregiones



Nota: Tomado de (Echandía, 2003)

La subregión del Bajo Atrato alberga, principalmente, a los municipios de Riosucio y Carmen del Darién, es decir, que también cubre a Belén de Bajirá por ser éste un corregimiento del municipio de Riosucio (Figura 3-color verde claro). Desde esta subregión podemos hacer un rastreo que da explicación a parte de las dinámicas actuales, como la mezcla y confluencia en Belén de Bajirá de población proveniente de distintas partes del país.

En la segunda mitad del siglo XX, el Bajo Atrato también fue marcado por flujos migratorios importantes, en particular de Chilapas, que a principios de los años 50 huyeron por causa de acciones de desalojo y apropiación de sus tierras por los latifundistas. A partir de los años 70 se presenta un doble fenómeno migratorio con el desplazamiento masivo de los campesinos de Córdoba, Bolívar y el Urabá antioqueño, causado por la intensificación de los conflictos armado y



social en esos departamentos, por un lado, y la llegada de población negra, oriunda de la subregión del Baudó, en busca de mejores condiciones para el desarrollo de sus actividades económicas, por el otro. (Rosas, 2013, p.83)

Entre una conjugación de población originaria de distintas zonas de Colombia, Belén de Bajirá incorpora como actividades económicas principales la extracción maderera, además de su comercialización, vía fluvial, para los años 50. Luego, en la década de los años sesenta, la ocupación guerrillera en Belén de Bajirá se intensificó, pero en favor de intereses y control territorial, el ejército se enfrentó a ésta mientras que la población quedaba en medio de la contienda. Se fue recrudeciendo el conflicto a nivel regional, a medida que surgieron nuevos actores del conflicto. En su ocupación en Bajirá, por tanto: “establecieron un alto nivel de fiscalización, hicieron del miedo un estructurante implacable, determinando a quién hablar, qué hablar, sitios prohibidos, horas de encierro, momentos de callar y muertos a negar y olvidar” (Ríos, 2002, p.141).

Por otro lado, Belén de Bajirá, el marco geográfico en el que nos pensamos este trabajo de grado, toma forma desde la legislación colombiana, para finales de la década de 1970; no obstante, es un territorio atravesado por tensiones de tipo político-económico, sobre todo, entre muchos más actores que los que se han mencionado, en torno a la disputa entre los departamentos del Chocó y Antioquia, Figura 4. El Chocó ha reclamado a Belén de Bajirá como municipio, mientras que Antioquia como corregimiento del municipio de Mutatá (Hincapié, 2016), tornándose en un litigio constante entre ambas partes, en el que no ha habido claridad sobre los límites geográficos de Belén de Bajirá. Una contienda de alrededor de 20 años, en la que la comunidad es la directamente afectada porque, aunque Bajirá sea foco de intereses de muchos, esa indeterminación limítrofe le ha costado condiciones de calidad de vida insatisfechas, sin calles pavimentadas, ni servicio de alcantarillado y una presencia diferenciada del Estado.



Figura 4

Mapa – territorio en disputa Belén de Bajirá



Nota: Tomado de (El Mundo, 2016)

Si bien a través de los estudios adelantados por el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC) sobre el conflicto territorial entre los departamentos de Chocó y Antioquia fue esclarecido y se determinó la pertenencia de Belén de Bajirá al departamento del Chocó, en la población existen rumores sobre una posible nueva definición de los límites territoriales que determinarían el corregimiento como perteneciente al departamento de Antioquia. Y es que entre las personas que viven en Belén de Bajirá, algunas veces, se vislumbra una identidad territorial diferenciada producto de la disputa territorial entre los dos departamentos, caracterizada por una carga de prejuicios relacionando al chocoano como “vago” o “corrupto”, mientras que para el antioqueño es símbolo de trabajo y pujanza.

De modo que aparecen unas definiciones de identidad territorial que se acentúan, producto de unas estigmatizaciones sobre lo regional que afectan la definición del territorio y sobre las personas que habitan una u otra región. Puede que esto no signifique un cambio fuerte en el bienestar de las personas en Belén de Bajirá, pero sí le signifique al corregimiento una escasez de



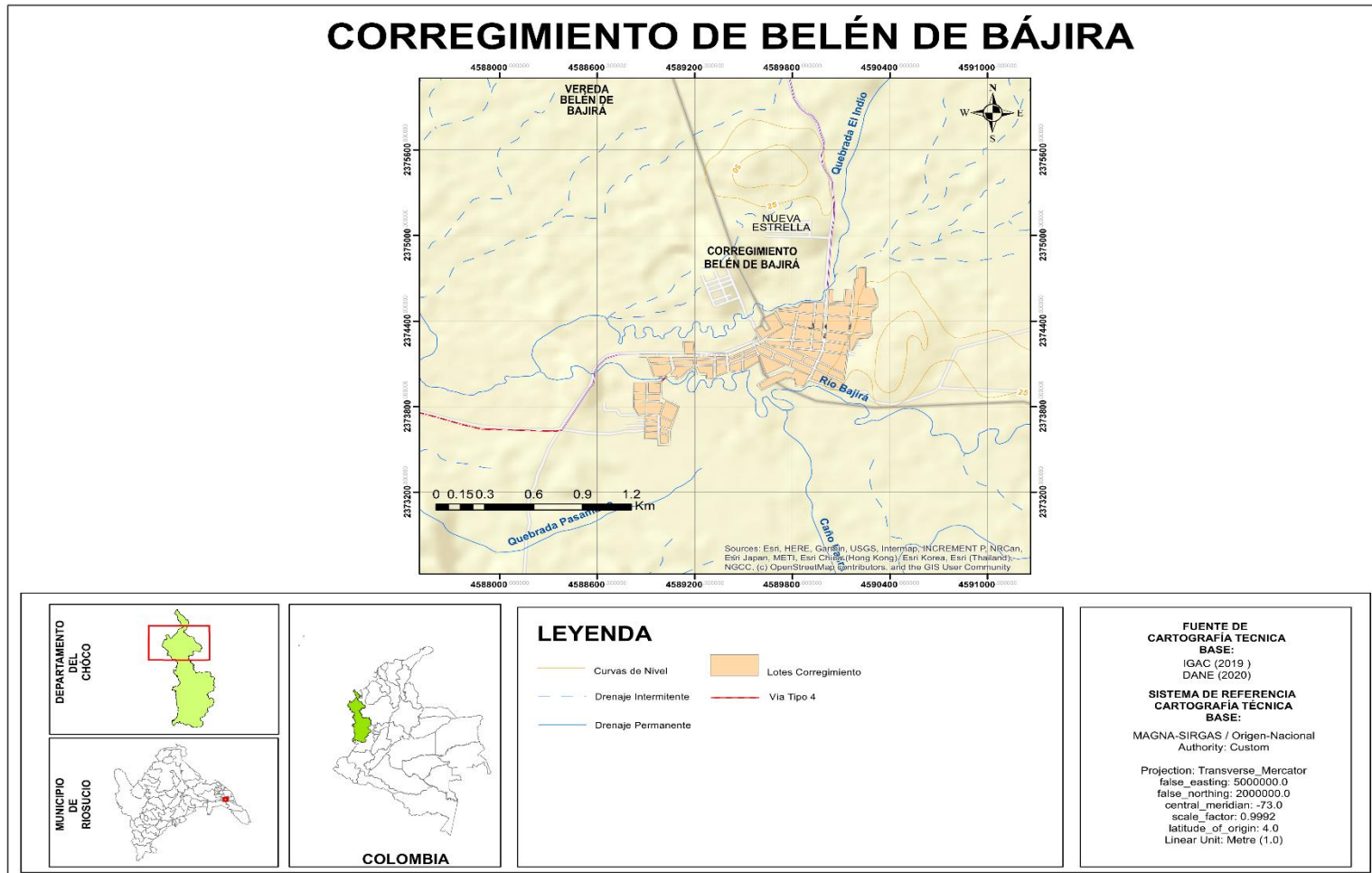
políticas de inversión en cuestiones educativas, de salud, de infraestructura. Algunos pobladores, de hecho, indican que lo anterior no ocurrirá hasta que Belén de Bajirá no sea municipio.

Para un mejor ‘aterrizaje’ al lector, se ha querido presentar una ubicación del corregimiento a nivel departamental y regional, puesto que se ha hecho ahínco en el tema limítrofe y administrativo, además de sus principales vías y cuerpos de agua (Figura 5); mientras que en la Figura 6, en un ejercicio del investigador, se ilustra un reconocimiento (y por qué no, una apropiación) espacial de Belén de Bajirá a través de una cartografía social, se complementa con los trazos de algunas de sus calles, puntos de referencia y límites.



Figura 5

Mapa físico de Belén de Bajirá



Nota: Elaborado por Isaura Quintero

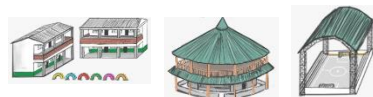
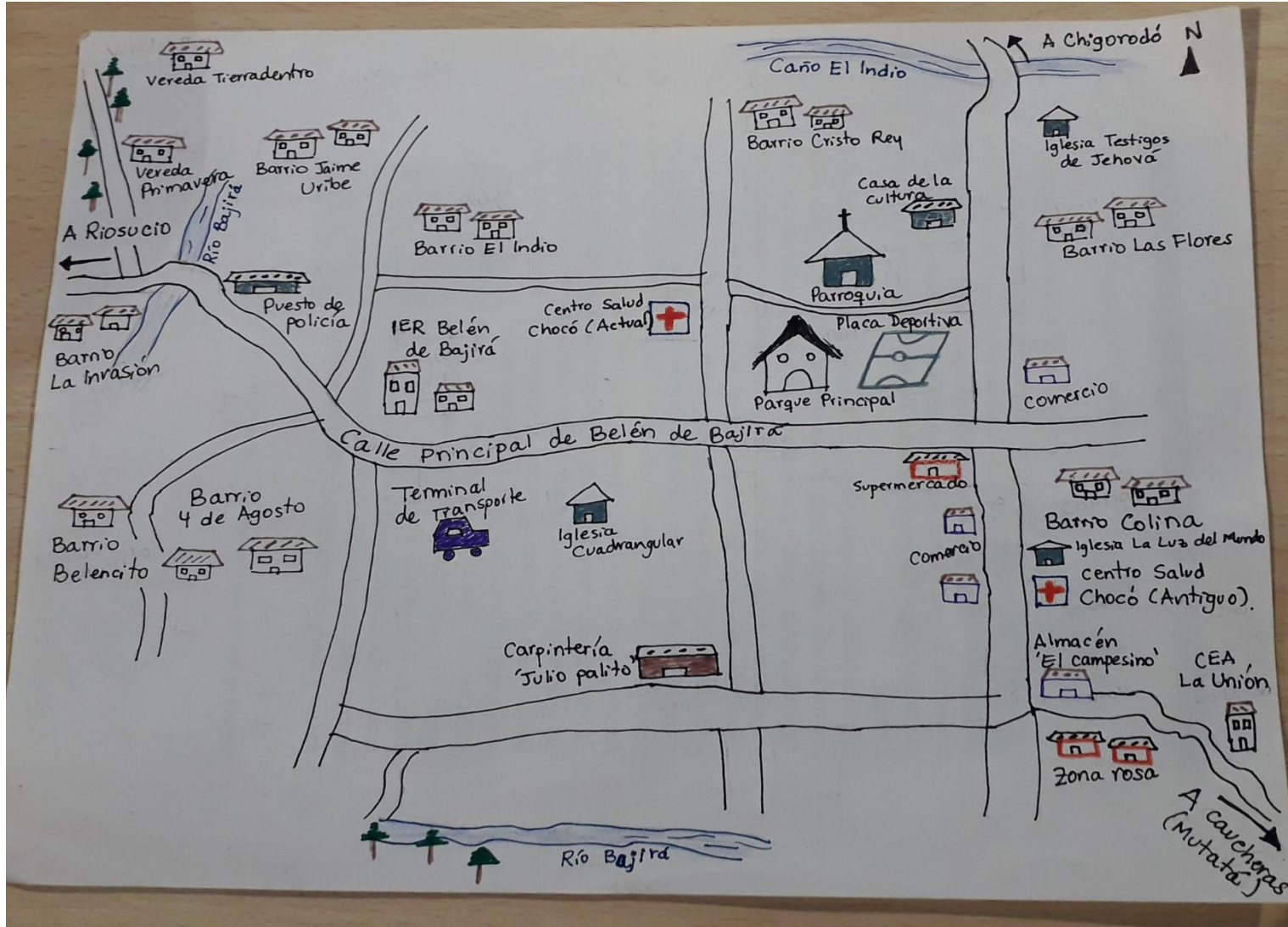
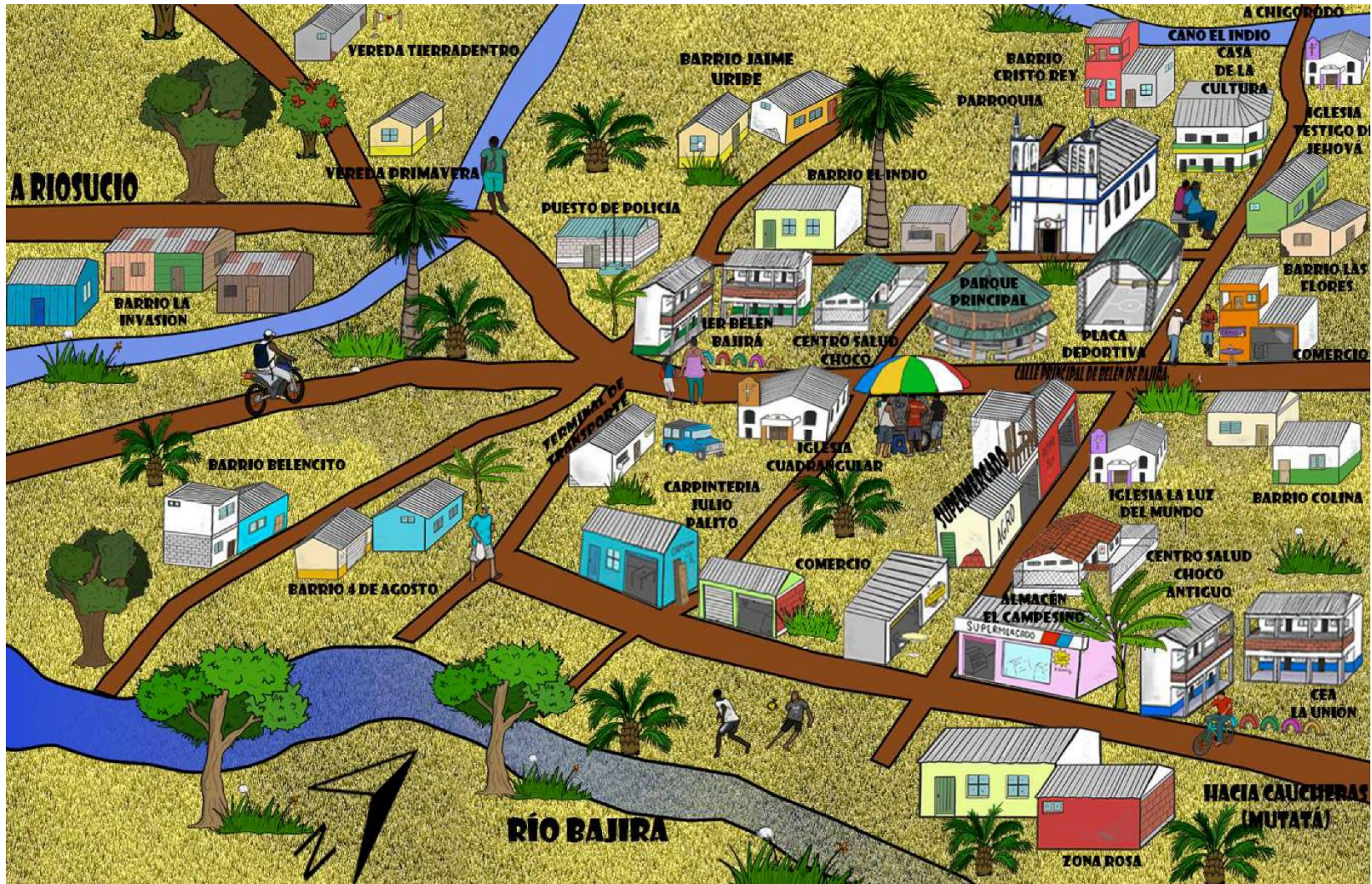


Figura 6

Mapa – cartografía social de Belén de Bajirá





Nota: Elaborado por Isaura Quintero



Objetivos

Objetivo General

- Comprender los procesos educativos en comunidades negras organizadas en el corregimiento de Belén de Bajirá-Chocó en tiempos de pandemia.

Objetivos Específicos

- Identificar procesos educativos en tiempos de pandemia, de las comunidades negras organizadas en el corregimiento de Belén de Bajirá-Chocó.
- Analizar los aprendizajes y retos en los procesos educativos de las comunidades negras para aportar soluciones a otros aspectos de la educación en tiempos de pandemia.

Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativo, puesto que se basará en la experiencia y conocimiento de la población negra entrevistada, quienes desde su vivencia en una realidad específica y experiencia, nos brindarán un conocimiento propio no universal ni científico; ello se logrará a través de la realización de entrevistas, observación participativa, grupos de conversación que permiten dar a conocer, mediante la sistematización de experiencias, los significados y socializaciones culturales propios para la investigación.

Dado que es una investigación de carácter cualitativo, basada en la voz de la población, se debe tener en cuenta que la educación se entiende no sólo como un núcleo compuesto por alumnos y docentes, sino también que en ella convergen, lo que se llamaría en las ciencias sociales, la



escuela extensa, es decir, familia, iglesia, amigos y demás personas que por razones de vínculos sociales entran a ser también miembros de la misma.

Este trabajo de grado contempla la investigación cualitativa, en tanto se busca identificar procesos, producto de las relaciones entre los sujetos, como lo son las experiencias educativas, en conexión con unas dinámicas propias de la comunidad y ante un escenario más general, como la pandemia. Los insumos principales para nuestro accionar son las voces de las personas que conforman las comunidades negras y afrodescendientes de Belén de Bajirá. Contemplando lo que McMillan y Schumacher (2005) afirman:

La investigación cualitativa se ocupa, en primer lugar, de entender el fenómeno social desde la perspectiva de los participantes. El entendimiento se adquiere analizando los muchos contextos de los participantes y mediante la exposición de los significados de los participantes sobre estas situaciones y acontecimientos. Los significados de los participantes incluyen sus sentimientos, sus creencias, sus ideas, sus pensamientos y sus conductas (p.401).

Dentro de lo teórico en la investigación que planteamos, se hace referencia a los significados, comportamientos y orientaciones que tengan los participantes de la dinámica educativa. Las realidades son diversas y cambiantes, no hay nada totalizador, y en cuanto a la metodología investigativa se debe tener en cuenta que hay varios métodos para llegar a un objetivo; emergen diferentes corrientes, y el camino para hallar lo que se indaga es constructivo y de participación de todos los involucrados en la sistematización de experiencias.

Sistematización de experiencias

Debido a la forma como se han ido construyendo los procesos de conformación de la educación en este contexto, la metodología de sistematización de experiencias nos brinda herramientas para la organización, manejo e interpretación de la información. Esta metodología



sirve para lograr identificar los saberes prácticos derivados de la experiencia educativa en Belén de Bajirá, además esto lleva a pensar que no está dictaminada por preguntas hipotéticas desprendidas de marcos teóricos rígidos, en donde se ve al objeto de estudio como algo que está aislado de un contexto social e histórico, sino por el contrario, el sujeto estudiado es realmente un ente con relaciones sociales, en donde se va construyendo como propio formador de sus dimensiones sociales en las cuales se desenvuelve, y estos factores no se invisibilizan y tampoco se anulan.

Dentro de la sistematización se busca llevar a cabo una interpretación crítica y reflexiva de los procesos por los cuales un colectivo logra realizar sus objetivos. Esta reflexión crítica genera conocimiento a través de las actividades que hacen los actores sociales de dichos colectivos y sirve como ejemplo o guía de otras personas que se encuentran realizando las experiencias en diferentes campos con el fin de mejorar su actuar. Sistematizar experiencias significa, entonces, entender por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera.

Por ende, es una herramienta investigativa que produce nuevo conocimiento expresado como capacidad comprensiva, explicativa y verbalizada de la experiencia. En este sentido explícita, nombra, contextualiza y fundamenta diversos saberes, competencias prácticas, aprendizajes, lecciones aprendidas que la experiencia acumula en los sujetos que la desarrollan. (Escobar y Ramírez, 2010, p.101)

Consideramos que es una propuesta metodológica pertinente para el objetivo de nuestro proyecto. En la sistematización de experiencias “se trata de ir más allá, se trata de mirar las experiencias como procesos históricos, procesos complejos en los que intervienen diferentes actores, que se realizan en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual formamos parte” (Van de Velde, 2008, p.14).



La sistematización permite que las personas –y especialmente las/os actoras/es directas/os de las experiencias- hagan una especie de “alto en el camino”, y se den el tiempo para pensar sobre lo que hicieron, por qué lo hicieron, por qué lo hicieron de una manera y no de otra, cuáles fueron los resultados, y para qué y a quién sirvieron los mismos. La sistematización tiene el propósito de *provocar procesos de aprendizaje* (Ibíd., p.33).

Por lo tanto, la sistematización de experiencias nos permite escuchar otras voces que se vinculan a un ordenamiento de los distintos elementos subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de nuestras propias experiencias. Es ser capaces de pasar de lo descriptivo y narrativo a lo interpretativo. Consideramos que no sólo es importante lo que aconteció en la experiencia sino, fundamentalmente, entender las continuidades y las discontinuidades que describe cada sujeto, para poder aprender de lo sucedido y acercarnos un poco a sus propias realidades.

Técnicas de recolección de información

Grupos de discusión

El grupo de discusión es una técnica que permite recoger bastante información acerca de lo que se está indagando en la investigación con todas las personas involucradas en el contexto investigativo. Al mismo tiempo, permite interactividad entre los miembros participantes para ir orientando la discusión de manera que se vaya acercando a los objetivos del presente trabajo de grado.

Llopis (2004) afirma que el grupo de discusión puede definirse como “una conversación cuidadosamente planeada y diseñada con el objetivo de obtener información de una determinada área” (p.27), también plantea que la discusión “deberá desarrollarse de modo relajado y confortable en un ambiente permisivo, no directivo y el moderador debe propiciar que los participantes pongan



en común sus comentarios y expongan sus ideas” (Ibíd.). En este sentido se puede decir que el grupo de discusión es un espacio de conversación, de diálogo, que es acorde a los dos primeros objetivos específicos de esta investigación.

Orti (citado por Ibíd.) afirma que: “sus integrantes hablan, opinan y discuten sobre el objeto que el moderador propone al grupo”. Es importante destacar que la conversación debe adoptar la forma de una interacción espontánea y grupal. También, hay que aclarar que la reunión del personal involucrado en la investigación, es decir, los integrantes del grupo de discusión se van construyendo mediante la interacción verbal, es por esto que se deben tener en cuenta las opiniones, las formas como éstas van cambiando, sus actitudes y la manera como se exponen sus discursos.

Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es una técnica que nos permite obtener información de las personas que son entrevistadas, es una forma de acercamiento interpersonal con el otro, y además es un instrumento preciso que nos da acceso al conocimiento a través de las relaciones humanas.

Para Acevedo (2004), la entrevista es “una técnica que, entre muchas otras, viene a satisfacer los requerimientos de interacción personal que la civilización ha originado. El término entrevista proviene del francés *‘entrevoir’*, que significa: verse uno al otro. Como en sus orígenes fue una técnica exclusivamente periodística, se la ha venido definiendo como la visita que se hace a una persona para interrogarla sobre ciertos aspectos y, después, informar al público de sus respuestas” (p.8). A partir de esto, se puede definir la entrevista como “un intercambio verbal, que nos ayuda a reunir datos durante un encuentro, de carácter privado y cordial, donde una persona se dirige a otra y cuenta su historia, de su versión de los hechos y responde a preguntas relacionadas



con un problema específico” (Ibíd.). La entrevista entonces es una forma oral de comunicación interpersonal, que tiene como fin obtener información en relación a un objetivo específico.

Por lo anterior, la entrevista supone un manejo de las comunicaciones en todos sus sentidos, puesto que al momento de tener el contacto con la persona que se entrevista empiezan a salir a flote múltiples señales, comunicaciones que van más allá de las palabras, como los movimientos corporales, los movimientos de los ojos, la postura que tiene el entrevistado al momento que se inician las preguntas por parte del entrevistador, las reacciones emocionales y el autocontrol.

En lo concerniente al trabajo de grado, y como se indica en la Figura 7, se realizaron en total cinco entrevistas, que incluyeron a docentes de la comunidad; líderes comunitarios como representantes legales de Consejos Comunitarios.

Diario de campo – Ficha de recuperación de aprendizajes

Se procuró a través de esta ficha de recuperación de aprendizajes ir recopilando los acontecimientos más relevantes para los objetivos de la investigación, pero que también movieron sensibilidades en el observador de realidades. “Recuperar lecciones de momentos significativos para ir conformando un banco de información de aprendizajes, que pueda usarse en la sistematización y pueda ser compartido con otras personas interesadas en las experiencias que realizamos” (Jara, 2011, p.15). De igual forma, complementarlo con el propósito de un diario de campo, esencial en el ejercicio reflexivo, crítico y cíclico del docente:

El diario del investigador recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación (...) reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después, proporcionando así una <<dimensión del estado de ánimo>> a la acción humana. (Latorre, 2003, pp.60-61)



Algo para tener en cuenta es el contexto en donde se realiza la entrevista ya que influye de manera directa en las respuestas que dé el entrevistado. El tipo de entrevista es semiestructurada porque es un tipo de entrevista que tiene una guía por parte del entrevistador con unos lineamientos generales que den cuenta del objetivo de la entrevista, pero da al entrevistado cierta libertad para ir contestando y abordando temas que tengan relación con cada una de las preguntas. En este tipo de entrevistas no se tiene un cuestionario con preguntas cerradas en donde las respuestas sean sí o no, en cambio, el entrevistado a partir de una pregunta puede ir abordando las respuestas, pero también puede contestar con argumentos que no están directamente relacionados con la pregunta pero sí ayuda a la obtención de la información del objetivo global.

El trabajo de grado se complementa con una apuesta desde distintas alternativas como las llamadas telefónicas, revisión de material *online* de nuestro interés. Poder, entonces, “virtualizar” algunas técnicas como la entrevista, en tanto responder a cuestionarios o formularios vía correo electrónico, llamadas telefónicas, facilitando su difusión a través de canales como *WhatsApp*, *YouTube*, redes sociales. En entornos virtuales es muy importante también la participación en seminarios, charlas, talleres, dentro de lo que se conoce como *webinars*. Estas herramientas, por tanto, promueven una cultura participativa que fortalece el compromiso social, a través de diferentes plataformas y herramientas, además de distintas iniciativas como tertulias digitales, maratones de encuentros virtuales gratuitos dirigidos a docentes y directivos de instituciones educativas, que buscan darle continuidad a la enseñanza.

En el desarrollo del trabajo de campo se hicieron posibles otro tipo de relaciones como un acercamiento etnográfico y registros fotográficos, que favorecieron nuestro trabajo de grado. Dadas las condiciones actuales sanitarias se garantizó, como investigadores, el cumplimiento de protocolos de bioseguridad, en tanto hacer uso de espacios abiertos e higiénicos donde las personas



conserven el distanciamiento, además de encargarnos del suministro de elementos de protección como tapabocas y alcohol.

Ahora bien, buena parte de los diálogos se consignan en la fichas de recuperación de aprendizajes, que se pueden consultar en la sección Anexos. Algunos de estos diálogos por la espontaneidad que los originó o por razones de seguridad (dada la temática a tratar), no pudieron ser consignados en grabación, razón por la que se presentan como el relato del investigador, en un diario de campo, haciendo uso de sus sensibilidades, memoria y observación.

Cuestionario

Gracias a este instrumento, nos pudimos acercar a otras realidades a través de la pregunta. De esta manera, las personas participantes emiten su postura o percepción sobre la temática o problema de estudio.

Dentro de las actividades que contempló el trabajo de grado se realizó, a manera de encuesta, una indagación sobre lo ocurrido a partir del inicio de la pandemia Covid-19, pudiendo expresar de manera abierta opiniones, sensaciones y reacciones. Se solicitó que se especificase cómo fue el tema educativo en estos tiempos. Esta encuesta, de tipo abierta, se realizó a 26 estudiantes de grado sexto de la IER Belén de Bajirá; aclarando que no es una muestra de población grande, pero sí puede darnos cabida para una referencia en una escala mayor. En la Figura 8 se presentan, de forma detallada, los resultados de esta encuesta, asimismo en la sección Anexos compartimos algunas respuestas del instrumento aplicado, conservando el anonimato.

Revisión documental

El análisis de distintos documentos (planes municipales; acuerdos departamentales; mapas históricos; textos de autores sobre los marcos de referencia, entre otros) posibilita que la información recolectada por entrevistas y observaciones se complemente, relacione y dialogue con



lo que se ha escrito en torno a una determinada temática. Sobre los contenidos etnoeducativos y estudios de las comunidades negras, por ejemplo, se abordaron textos de autores como María Isabel Mena, Elizabeth Castillo, Eduardo Restrepo, Axel Rojas, entre otros. “El análisis de documentos es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar (analizar) documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación” (Latorre, 2003, p.78)



Tabla 1

Esquema de trabajo para la recolección de información

| TÉCNICA | OBJETIVO | MEDIOS / REQUERIMIENTOS | ESQUEMA |
|---|---|--|--|
| <p>Entrevista Semiestructurada</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtener información sobre las experiencias en torno a la educación en la pandemia y la etnoeducación antes y durante la pandemia. Acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento. ▪ Aprovecharlo como medio de contraste de una información desde lo institucional (PEI de la IE, por ejemplo) y la percibida-narrada | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionarios-Formularios-Talleres virtuales con grupos enfocados ▪ Llamadas telefónicas ▪ Envío vía e-mail ▪ Entrevistas personales (trabajo de campo) ▪ Conexión a red wi-fi. Plan de minutos celular ▪ Búsqueda/consolidación de contactos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Durante este tiempo de pandemia, ¿qué ha pasado con el tema educativo? ▪ ¿En tu IE se imparte algún modelo etnoeducativo? ▪ ¿Cómo se ha establecido la comunicación con los compañeros y docentes en pandemia? ▪ ¿Qué papel han tenido, en estos meses de aislamiento, los saberes ancestrales? |
| <p>Ficha de recuperación de aprendizajes - Diarios de campo</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recuperar lecciones de momentos significativos para ir conformando un banco de información de aprendizajes, que pueda usarse en la sistematización y pueda ser compartido con otras personas interesadas en las experiencias que realizamos | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contexto de la situación ▪ Relato de lo que ocurrió ▪ Aprendizajes ▪ Recomendaciones |



| | | | |
|---------------------|--|---|--|
| Grupos de discusión | | <ul style="list-style-type: none">▪ Conexión a red wi-fi▪ Redes sociales▪ WhatsApp▪ Videoconferencias▪ Correo electrónico | <ul style="list-style-type: none">▪ Envío de formularios, material audiovisual por correo electrónico o WhatsApp▪ Llamadas telefónicas a participantes del proyecto (líderes sociales, rectores y docentes) |
|---------------------|--|---|--|

Fuente: Elaboración propia a partir de (Latorre, 2003)



Figura 7

Ruta metodológica del trabajo de grado-Categorización entrevistas

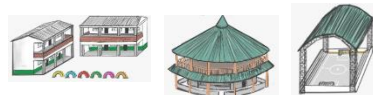
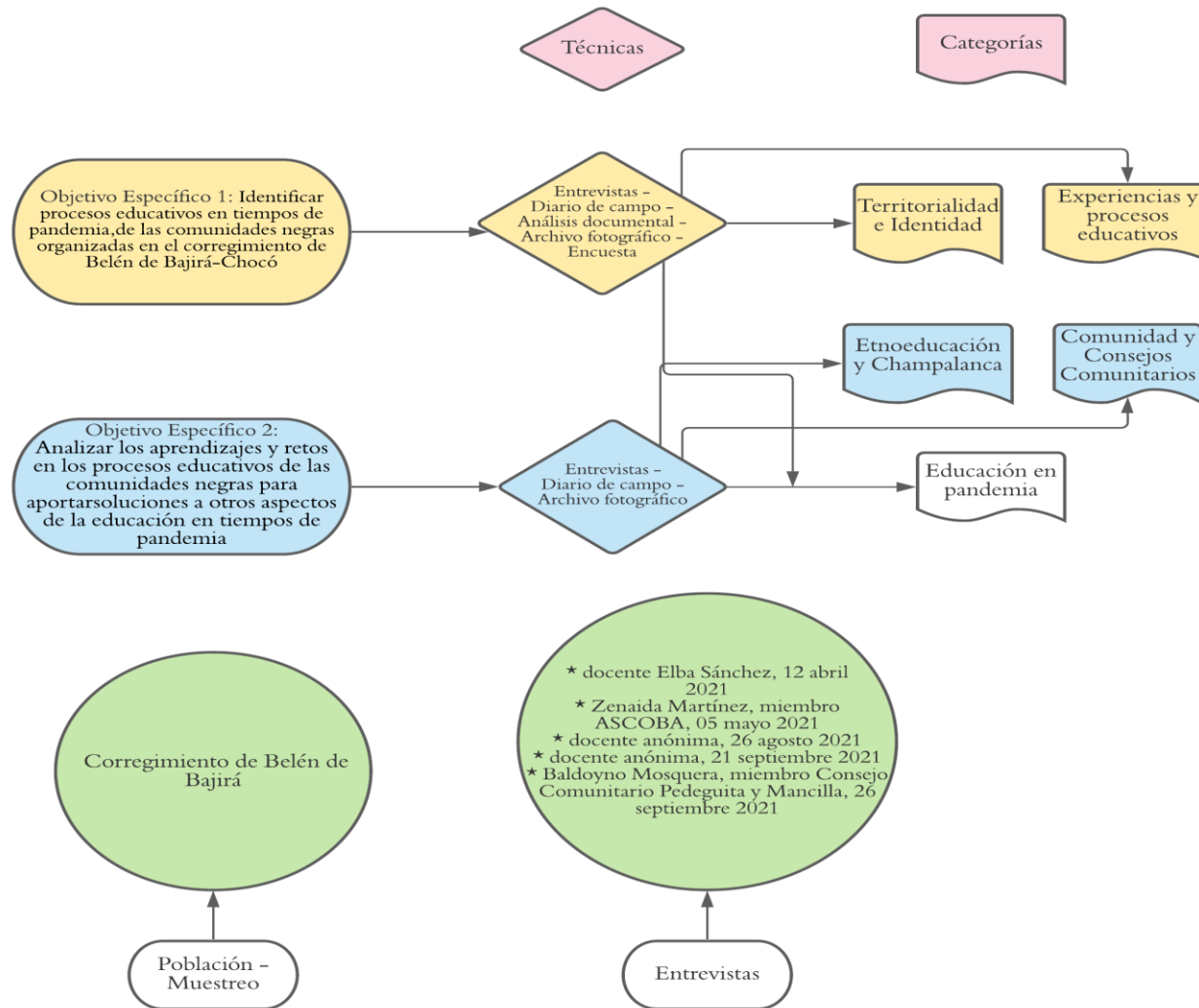
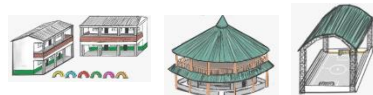
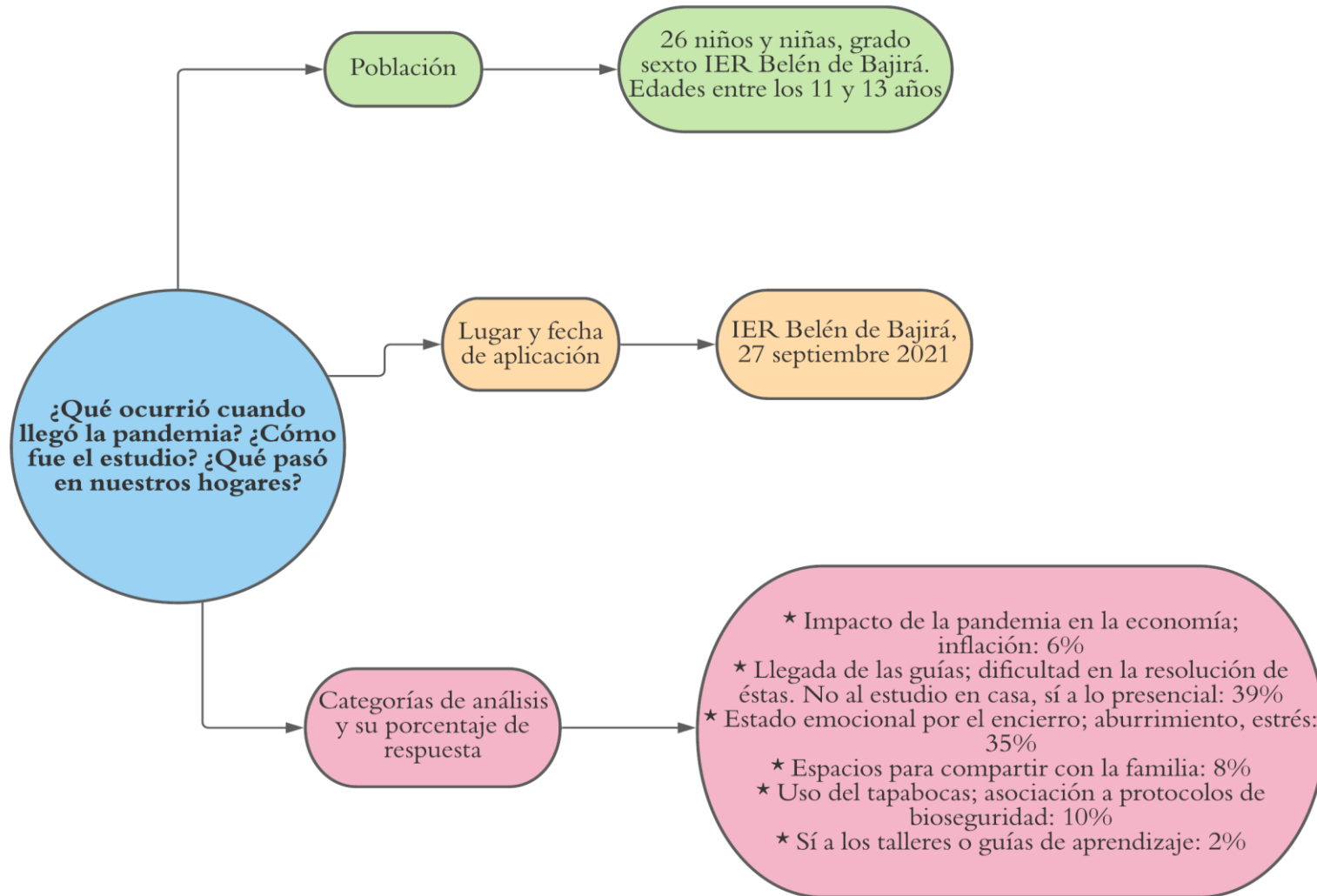


Figura 8

Detalle aplicación encuesta de percepción de la pandemia



CAPÍTULO II



Entonces, con esta pandemia, cada paso que yo doy es significativo, porque me estoy replanteando como maestra. Me estoy replanteando es que ya el estudiante no es para tenerlo en el aula abriendo y copiando y cerrando cuadernos, porque mira la pandemia cómo nos cambió. Entonces ya toca es replantear e ir formando un estudiante autónomo del aprendizaje, que él comprenda que para aprender no es necesario que el maestro esté allí. (Entrevista; docente anónimo, 26 de agosto, 2021)

Un acercamiento conceptual a las dinámicas culturales, espaciales y sociales en Belén de Bajirá

El entramado conceptual que facilita de una mejor forma lo que vamos a compartir en este trabajo, parte del concepto de territorialidad, desde dos acepciones del mismo que, por tanto, buscan explicar lo que se ha recogido de esta experiencia.

La primera vía denota la territorialidad como un conjunto de prácticas que representan a unos grupos sociales sobre un espacio determinado. “Las territorialidades no son objetos naturales sino realidades históricas configuradas por grupos sociales y culturales que han materializado sus formas de representación y sus prácticas sociales y políticas en procesos determinados de relación con el espacio” (García y Aramburo, 2011, p.273). Así, como se ha mencionado en la contextualización, comprender que las comunidades negras de Belén de Bajirá asumen unas prácticas y discursos en relación con la tierra y, de allí, configuran parte de su identidad, en lo que conforma la diversidad étnica colombiana.

La Constitución Política de 1991 fue el espacio político para reunir la diversidad poblacional que conforma Colombia; en lo específico, las comunidades negras fueron el foco de una discusión académica de si podrían denominarse como “grupo étnico” o no. “La noción misma

de las ‘comunidades negras’ como grupo étnico ha implicado la apelación a la existencia de unos territorios que han manejado desde prácticas tradicionales de producción en una ‘relación armónica con la naturaleza’” (Restrepo, 2013, p.223)

La Ley 70 de 1993 (Ley de Comunidades Negras y desarrollo del Artículo transitorio 55³ de la Constitución Política) consolidó a las comunidades negras como grupo étnico, reconociendo unos derechos territoriales y culturales. Así queda establecido en el Artículo 1 de dicha ley:

(...) tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana. (Ley 70 de 1993, Art.1, 1993)

Así las cosas, la Ley 70 de 1993 representa un espacio político para las comunidades negras, bajo el marco de grupo étnico, que posibilita unos derechos particulares, como una titulación colectiva sobre la tierra, para contribuir a la protección de su identidad como colectivo. O sea, el territorio para las comunidades negras es parte indivisible de la conformación de su identidad.

(...) la etnicidad negra se cimienta bajo premisas como la historia compartida (la diáspora africana), un territorio común (la llamada Cuenca del Pacífico) y unos rasgos culturales que serían inherentes

³ Descripción de la Norma:

Artículo transitorio 55. Dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigencia de la presente Constitución, el Congreso expedirá, previo estudio por parte de una comisión especial que el Gobierno creará para tal efecto, una ley que les reconozca a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva sobre las áreas que habrá de demarcar la misma ley. En la comisión especial de que trata el inciso anterior tendrán participación en cada caso representantes elegidos por las comunidades involucradas. La propiedad así reconocida sólo será enajenable en los términos que señale la ley. La misma ley establecerá mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de estas comunidades, y para el fomento de su desarrollo económico y social. (Ministerio del Interior, 2017)

Cabe mencionar que, de acuerdo con el Parágrafo 1 del artículo 55 transitorio, se extiende la aplicabilidad de la norma a otras zonas del país que hayan sido ocupadas por comunidades negras y que tengan prácticas tradicionales de producción.



y comunes a todos sus miembros. Este discurso se pone en circulación, configurando un régimen de verdad que los mismos actores sociales reivindican, al punto que la Ley 70 se transforma en el libreto por excelencia con el que los movimientos negros piensan y reivindican su identidad. (Ruiz-Serna, 2006, p.12)

Figura 9

Jugando con el balón



Nota: Entre inicios de la alternancia y las guías, los niños y jóvenes disfrutaban con el fútbol en las calles de Belén de Bajirá. Fuente: Tomada por (Palacio, agosto 2021)

A partir de este hecho, entra al escenario el concepto de etnización:

(...) con la idea de etnización se busca indicar una sutil filigrana de mediaciones y tecnologías que han hecho pensable (han literalmente producido) a las ‘comunidades negras’ como ‘grupo étnico’, lo cual ha posibilitado no sólo la existencia de organizaciones de carácter étnico-territorial, sino también de las intervenciones del estado y otros actores a nombre de dichas ‘comunidades’.

(Restrepo, 2013, p.23)

El proceso de pensarse como colectivo, bajo particularidades que acoge a las comunidades negras como grupo étnico, aboga al respeto por sus cosmovisiones y la conformación de un lugar reconocido en la normativa colombiana. Por tanto, la constitución de comunidades negras en Belén



de Bajirá, para el caso de este trabajo de grado, consiste en un conjunto de discursos, representaciones y prácticas que aluden a una identidad.

Ahora bien, el término identidad posee muchas connotaciones, las cuales llegan a generar muchas imprecisiones sobre el significado apropiado del mismo; sin embargo, en muchas situaciones se entiende como una entidad, cuya posesión permite al sujeto preguntarse con respecto al “quién soy yo”, “cómo soy”, y “cómo me ven”; no obstante a esta pregunta se puede responder desde dos puntos: uno de ellos puede ser entendido como lo que “yo” considero que soy frente al otro; y el segundo se puede entender como un producto o resultado social de mi interacción con otros. “La identidad está dentro del discurso, dentro de la representación. Está constituida en parte por la representación. *La identidad es una narrativa del sí mismo, es la historia que nos contamos de nosotros mismos para saber quiénes somos*” (Hall, 2010, p.345, la cursiva es nuestra).

Es de nuestro interés relacionar la construcción de identidades de las comunidades negras en Belén de Bajirá, en medio de un contexto, singular e inesperado, como el de la actual pandemia. Allí, posiblemente, se conjugarían prácticas de estas comunidades, asumidas desde lo social, político y cultural, con el matiz propio, que corresponde a lo que ellos y ellas son. Consideramos, en ese sentido, que la definición a este concepto, dada por Stuart Hall nos ayuda a la construcción de un camino para el alcance de los objetivos de nuestra investigación.

Desde esta primera ruta, entonces, se puede establecer una relación en la que la tierra (y las distintas relaciones que de ella surgen por los grupos sociales) configura identidades que, para el caso colombiano, derivaron desde la ley, la denominación a grupos étnicos. Sin embargo, para la especificidad de este trabajo de grado, se deben leer unas condiciones históricas que alteraron esa línea conceptual presentada. A este respecto, debemos tener en cuenta que desde una escala macro, como el Urabá, las dinámicas comunes se movieron alrededor del desplazamiento forzado.



Alrededor del territorio colombiano, Uribe de Hincapié (1999), explica lo que representan estos espacios como la región del Urabá:

A ese vasto territorio, no controlado o excluido de la nacionalidad reconocida y representada, llegaron a lo largo de los años, aquellos pobladores que por diversas razones no cabían en los marcos estrechos de la pretendida identidad fundante de la Nación (...) Territorios vastos que no son muy distintos a los lugares escogidos por las guerrillas para situar sus efectivos y reclutar sus bases de apoyo desde hace casi cuarenta años, que coinciden en muchos lugares con las actuales zonas de cultivos ilícitos y que hoy son escenario de acciones de reconquista paramilitar. Para ilustrarlo, se puede pensar en Urabá, en el Magdalena Medio, en el sur de Bolívar, en el Bajo Cauca, en la Bota Caucana, en el páramo del Sumapaz, en el Ariari, en el Guaviare y en las orillas de los ríos de las planicies orientales. (pp.27-28)

Producto de estas dinámicas en los territorios vastos, a los que alude María Teresa Uribe, se configuran desplazamientos que, en una escala micro como Belén de Bajirá en el marco de la subregión del Bajo Atrato, reúnen grupos sociales provenientes de distintas partes de la zona, como la Costa Atlántica, Antioquia y Córdoba, como se presentó de manera más amplia en la contextualización. Esta condición histórica en el Bajo Atrato daría como resultado un espacio de disputas y tensiones entre pobladores de ascendencia afrodescendiente y mestizos (producto de los movimientos migratorios), por la ocupación de las tierras, a sazón de lo consagrado en la Ley 70 de 1993.

El rígido carácter descriptivo de la Ley 70 no daba pie para interpretación que no fuera la de la pertenencia colectiva de estos territorios a las comunidades negras, quienes bajo la idea de etnicidad podían, contrario a los chilapos, demostrar ancestralidad, así como singularidad cultural en su interrelación con la naturaleza. (Ruiz-Serna, 2006, p.17)

Se pone, así, en juego la confrontación por definir quién o quiénes pueden entrar en la denominación de un grupo étnico, o sea, parte del proceso de etnización, todo ello originado por



una relación con el espacio o, de forma más concreta, con la tenencia de la tierra. En un contexto como el que atravesaba la zona, un desplazamiento forzado, consecuencia del conflicto armado de la década de 1990, se convertiría, sin embargo, en un hito para el Bajo Atrato, pues se ‘salta’ la rigidez de la inserción a un grupo étnico para aunar fuerzas como resistencia a la violencia de la época.

No obstante el conflictivo panorama que parecía perfilarse por la reivindicación de derechos sobre el territorio, hubo un hito importante en la historia del Bajo Atrato que transformó la manera en que se apeló por el reconocimiento de la titulación colectiva: el desplazamiento forzado de 6 mil campesinos de las comunidades bajo atrateñas a Pavarandó en 1997. En este nefasto año el conflicto armado que enfrentaba a la guerrilla de las FARC, a los grupos paramilitares de las ACCU (Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá) y a la propia fuerza pública por el control territorial, llegó a su punto más degradante produciendo varias masacres y el destierro de sus territorios de las comunidades ribereñas. (Ibíd., p.18)

Lo que viene después es una reunión de esfuerzos entre la población que cohabita la zona, llámense negros, mestizos, indígenas, en consolidar colectivos que promuevan la construcción de escenarios de paz, además de poder tramitar con calma el dolor a costas que llevaban por la pérdida de familiares y amigos, víctimas de la violencia, es decir, recuperar espacios para la memoria colectiva. Visto así, los límites que nos definen a causa de unas diferencias fenotípicas apreciables, pasaron a un segundo plano, por cuanto se comparte una identidad marcada por un hecho común: padecer el flagelo del conflicto armado colombiano. De esa forma, se consolidan las Comunidades de paz, que más adelante darían forma a ASCOBA y, como hecho significativo, el reconocimiento a los campesinos, víctimas del desplazamiento forzado a ser partícipes de la titulación colectiva.



Este es el mayor cambio social producido por la introducción de los Consejos Comunitarios: el reconocimiento legal de los campesinos y de los pescadores locales afrocolombianos y mestizos como propietarios de sus tierras (...) En el contexto actual de presiones permanente sobre la tierra ejercidas por grandes empresas explotadoras de recursos naturales en el Bajo Atrato –madera principalmente- y por grandes empresas agroindustriales –palma aceitera y ganadería extensiva especialmente- la obtención por los campesinos de garantías sobre la propiedad de la tierra se ve particularmente bien en el caso de las comunidades mestizas que viven en la zona del Bajo Atrato. Para los campesinos “chilapos” de esas comunidades que han sido desplazados varias veces durante las distintas olas de violencia que ha conocido la zona desde el año 1996, el Consejo Comunitario representa el acceso a la propiedad y a cierta estabilidad territorial. (Rolland, 2005, p.8)

Es decir, el reconocimiento de esas experiencias educativas debe estar mediado por el análisis de la relación que las comunidades negras hilan con el espacio, tengamos en cuenta que como forma de organización en Consejos Comunitarios se ha establecido la tierra como propiedad colectiva (propia de su configuración como grupo étnico), pero que no está ajena a dinámicas sociales y políticas que implican, quizá con la pandemia, nuevos órdenes y cambios.

El esposo de la profe, entonces, me fue diciendo que la cosa funcionaba más o menos como una venta, pero tenía sus condiciones, donde el Consejo Comunitario era quien avalaba esa ‘contrato’ bajo un documento que era como un poder, se debía dar un dinero al Consejo, pero que eso no significaría que la persona se convirtiese en dueño o dueña de la tierra porque esas tierras, como yo había dicho, eran de titulación colectiva. También me aclaró que la figura que vendría a ser era de ocupante temporal y que se debían respetar unas normas de convivencia, que competían a que uno respetara a los vecinos; no fuera epicentro de escándalos ni fomentara la violencia en su cuadra, además de que no podía vender esa porción de tierra cuando, por alguna razón, fuera a irse de allí, la tierra volvería a quedar disponible para ser ocupada por un nuevo ocupante. (Fragmento Diario de Campo; esposo de una docente, comunicación personal, 20 de abril, 2021)



Ahora bien, la segunda vía plantea la territorialidad, en Belén de Bajirá, por una constante lucha entre los departamentos del Chocó y Antioquia. Una lucha de hace casi dos décadas que, como se afirmó anteriormente, desencadena una identidad territorial, producto de un juego de intereses por ser de alguno de los dos departamentos o por una carga de prejuicios e imaginarios que le dan fuerza a regionalismos.

Por ejemplo yo te doy un caso, llegaba un programa por ejemplo de música, para que los estudiantes aprendieran o los jóvenes, los niños de la comunidad, aprendieran a tocar instrumentos musicales y eso. Y pasaban los avisos, los anuncios por la emisora y lo perifoneaban por las calles, cuando iban los estudiantes, o los jóvenes del pueblo, lo primero que le decían era: “¿de dónde es su Sisbén?” les preguntaban, “si su Sisbén es de tal parte, entonces no porque acá sólo son los...” (Entrevista; docente Elba Rocío Sánchez, 12 de abril, 2021)

En consecuencia, podemos evidenciar que el concepto de territorialidad se puede leer desde esas relaciones de poder que se establecen por ser de un departamento o de otro, es decir, está permeado por unos intereses individuales más que por un bienestar colectivo. Desde allí, el relato de una docente anónima, plasma que esta problemática ha afectado el desarrollo del corregimiento desde lo cotidiano a lo educativo.

La disputa ha hecho que de pronto el pueblo no progrese como tal. Bajirá debería estar en otras condiciones, ha crecido mucho, pero en desarrollo como tal, no. Cuando puede estar organizado, las vías en buenas condiciones (interrupción por el horario de aseo del salón). Entonces de pronto eso ha hecho que el pueblo no esté en mejores condiciones. Aunque, y comparo al Bajirá que conocí en 2008 con el Bajirá de ahora... Bajirá ha crecido mucho. Y su población se ha triplicado. (Entrevista; docente anónimo, 21 de septiembre, 2021)

Además, Belén de Bajirá, junto con otros territorios colombianos, es un corregimiento en el que se ha dado fuerza a grupos paramilitares en la actualidad que, entre sus formas de operar, se



insertan en asuntos de convivencia entre vecinos; en la irrupción de otras tierras, otros cuerpos, el cuerpo de la mujer, que denota otras territorialidades, que en palabras de la maestra María Teresa Uribe (1999), conforman unas territorialidades bélicas y órdenes alternativos de hecho.

Cuando, en una casa, había una pelea y se formaba un escándalo, al día siguiente ellos los citaban en algún lugar para que conversaran, pero que la cuestión era para advertirles que no querían que eso se repitiera, que si volvía a suceder les ponían un plazo para que se fueran del pueblo, además de que en esa primera cita les cobraban una multa por ese escándalo (...) Ahí habló la chica y nos dijo que ella una vez estaba en una vereda, con su marido y unos conocidos de ellos, cuando llegaron miembros ‘paras’, entre ellos el comandante de la zona, y que cuando se fueron acercando a ellos, el comandante le tocó los senos a ella, estando ella abrazada por su marido. Nos contó que fue muy incómodo y que había llegado hasta ahí, que luego se había ido, pero que ni ella ni su marido se atrevieron a evitarlo o detenerlo porque era el comandante el que lo había hecho y encararlo podría significarles consecuencias graves. (Fragmento diario de campo; docente y empleada, comunicación personal, 19 de marzo, 2021)

Figura 10

Fachada de una casa de Belén de Bajirá



Nota: Muchas de las fachadas de las casas de Belén de Bajirá tienen la marca, en graffiti, de los paramilitares Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC). Fuente: Tomada por (Palacio, agosto 2021)



El ambiente de Belén de Bajirá denota hechos con tintes de machismo. En varios de los hogares del corregimiento son los hombres los que laboran en las fincas, con cultivos de plátano o coca; en obras de construcción; o en el comercio de la madera; existe entre sus habitantes una idea de que el hombre es quien responde económicamente por los gastos del hogar mientras que la mujer cuida de sus hijos y realiza las labores domésticas. Esta distribución de tareas puede propiciar una interpretación de apropiación y dominación del hombre sobre la mujer, en tanto un vínculo dependiente para la subsistencia, mismo que se deduce del fragmento del diario de campo, donde el miembro del grupo armado quizá, por su condición de hombre que vigila y controla, asume un rol de invasor y abusador al irrumpir el espacio que demarca el cuerpo de aquella chica. Una visión de territorialidad en la que la soberanía sobre el espacio corpóreo es violentada por un agente externo en beneficio de sus instintos.

Estos poderes políticos insurgentes han servido como eje articulador e integrador para poblaciones de orígenes étnicos y regionales muy diversos, entre los cuales logran cierto reconocimiento para dirimir conflictos entre vecinos, tensiones domésticas, control a la delincuencia menor y protección a los pobladores. Se trata de un rasgo propio de los viejos patronazgos en un contexto diferente y signado por la guerra, pero cumplen con la función semiestatal de ofrecer protección, orden y seguridad a cambio de lealtad incondicional y obediencia absoluta. (Uribe de Hincapié, 1999, p.36)

Por lo tanto, la etnoeducación representa un proyecto construido a partir de los deseos de las comunidades, permitiendo brindar posibilidades a las tensiones y conflictos que se viven en el territorio; vista así la etnoeducación se concibe como un proyecto de identidad, como el que propone Perea (citado en Rojas, 2011):

La etnoeducación Afrocolombiana, entendida como un proyecto de vida permanente, debe ser el reconocimiento a los afrocolombianos e indígenas al derecho a una educación integral que enaltezca su identidad y etnicidad, que los induzca al conocimiento y transformación de la realidad



comunitaria regional, nacional e internacional; que los habilite a conocer, valorar, aprovechar y potencializar sus recursos naturales dentro de la visión etno-desarrollista de ‘sostenibilidad’ (p.126).

Con la Ley de Comunidades Negras, no sólo se reconocieron como grupo étnico estas poblaciones en Colombia, sino también la puja que inició desde la década de 1970 por parte de éstas, las que tuvieron frutos, recordando que, como afirman Castillo y Caicedo (2015), desde mediados del siglo XX comienza una labor ardua por parte de líderes, intelectuales, maestros y organizaciones negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales (NAPR), con el objetivo de construir una educación autónoma en los procesos pedagógicos y curriculares en los territorios colectivos (Etnoeducación); y un modelo pedagógico y curricular que favoreciera el conocimiento de la afrocolombianidad en el sistema escolar del país (CEA).

Queda, por tanto, una sensación entre lo disímil que es la realidad y la teoría, y acá llega la etnoeducación, inclusive, cuando las políticas públicas no cuentan con fondos de inversión ni se realizan las gestiones correspondientes para el avance de los proyectos. Parte del reclamo constante a los gobiernos lo expresa la etnoeducadora Ángela Mena, en una participación al respecto del modelo etnoeducativo Champalanca:

(...) es una invitación, también y lo repito, a la Secretaría de Educación del departamento del Chocó para que la etnoeducación no sea un agregado, no sea algo que se dice sólo cuando hay que hacer experiencias significativas y llevarlas al Ministerio, porque en el Ministerio también tenemos un problema que no ha asumido, en verdad, lo que es la política etnoeducativa del departamento. (Secretaría de Educación Departamental del Chocó, 2020)

La etnoeducación debe abogar por la construcción de conocimientos a través de las experiencias de vida de las personas, abiertos al acontecer cotidiano. Este concepto que trabaja Jorge Larrosa, se desarrolla a partir de la frase: “*eso que me pasa*”, aludiendo que la experiencia



es algo fuera de mí, es un acontecimiento (Alteridad, Exterioridad), pero para el cual se debe estar abierto a las posibilidades (Subjetividad) y que se torna un pasaje hacia otra cosa (Pasión). Se va conformando, así, un sujeto de formación y transformación (Larrosa, 2006). La apuesta de nuestro trabajo es reconocer esas formas de construcción del conocimiento, ante una situación inesperada y que nos afecta como la pandemia Covid-19.

Lo que se recoge de cada experiencia, mediante una acción reflexiva (anticipándonos un poco a la Sistematización de experiencias), sirve de insumo para reunir narrativas y configurar nuevos conocimientos. Lo que se plasma, por ejemplo, en el diario de campo de un docente es un ejemplo fiel de un conjunto de experiencias, ante un sujeto dispuesto a que lo que le pase, lo forme y lo transforme. Entenderemos, pues, la experiencia como un intercambio de saberes de manera cíclica. De acuerdo con Larrosa (2003), el saber de experiencia es:

(...) el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es (...) El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo) (pp.34-35).



CAPÍTULO III



Acá también utilizamos el canaleta que es una especie de cuchara, es un remo pero más alargado abajo y sirve también para impulsar la canoa, pero la palanca es más completa porque es más larga y la puedes utilizar en remolinos, entonces es una alegoría para significar que nos embarcamos en una travesía pedagógica con nuestros sueños, con nuestras aspiraciones de ver una educación propia

fortalecida y que esperamos que algún día los estudiantes, los niños asuman ellos mismos las riendas de nuestros destinos, de nuestras poblaciones, de nuestras comunidades y lo hagan con acierto.
(Entrevista; docente Elba Rocío Sánchez, 12 de abril, 2021)

Los sentidos de la educación de las comunidades negras en tiempos de pandemia

La pandemia actual nos ha ofrecido espacios para poner en común experiencias enriquecedoras alrededor de distintos ámbitos de la vida, sería esa mirada que Jorge Larrosa desarrolla sobre la experiencia. En ese sentido, y aunque cada uno de nosotros ha transitado un conjunto de caminos distintos con esta emergencia sanitaria a cuenta del Covid-19, tiene cabida mencionar la experiencia en estos tiempos de pandemia como *eso que nos pasa*, con la salvedad que es un recorrido que aún no termina, pues seguimos luchando y cuidándonos del virus.

En el *eso que nos pasa*, la o las experiencias que surgen van siendo el resultado de algo externo a nosotros (eso); como se mencionó, el sujeto de formación, transformación y donde tiene lugar la experiencia es el yo, pero en el momento de recoger un sentir propio de una acción social como la educación, lo más pertinente es nombrarlo desde lo plural, como una reunión de experiencias individuales (nos); un recorrido que se ha caracterizado por la duda y la incertidumbre sobre lo que vendrá, es ese tránsito y ese pasaje, esa travesía (pasa).

A partir de las entrevistas y observaciones realizadas, en un primer punto, se puede ver que la pandemia se asumió como algo nuevo de corta duración. El *eso* que llegó a comienzos del 2020,



inicialmente, se creía que duraría, a lo sumo, un mes. Así lo relataron algunos docentes Belén de Bajirá:

Entonces en marzo, sí, se decreta esto y nos dicen: “no, mándenme ahí unos talleres a los estudiantes mientras volvemos a las aulas”, que pensamos que era en dos meses, un mes, pero ya luego nos dimos cuenta de que no, realmente no íbamos a volver. (Entrevista; docente Elba Rocío Sánchez, 12 de abril, 2021)

Bueno la verdad es que inicialmente, lo recuerdo mucho, fue un 16 de marzo, estábamos en aula de clase, cuando en horas de la tarde se decretó a nivel ministerial y de país que nos íbamos para la casa por el efecto del nuevo virus, que ya había entrado al país y tenía personas contagiadas. Yo imagine que de pronto iban a ser unos días, una semana, pero a medida que fueron corriendo los meses nos dimos cuenta de que no era algo tan simple. Que tocaba replantear de qué manera se iba a continuar la enseñanza. (Entrevista; docente anónimo, 26 de agosto, 2021)

Figura 11

Estudiando matemáticas con los cuidados necesarios



Nota: estudiantes de grado sexto y séptimo, en la Sede Tierradentro de la IER Belén de Bajirá. Fuente: Tomada por (Palacio, marzo 2021)

Aunque habitó entre las personas la incertidumbre por la llegada de la pandemia, estos meses transcurridos han hecho su trabajo en cada uno de nosotros, en donde la experiencia que hemos tenido de estos tiempos nos concibe como sujetos de la formación y la transformación. En



ese sentido, ¿cómo, cada uno de nosotros de forma orientada, nos organizamos con la llegada de la pandemia Covid-19?

En Belén de Bajirá, por ejemplo, los dos colegios cerraron; el transporte estuvo interrumpido por un tiempo, se podía salir en casos de urgencia y se llegó a sentir algo de desabastecimiento de alimentos. Muchas personas recurrieron, como medidas de protección al virus, y ante un sistema de salud con carencias, a la medicina ancestral, preparando y tomando bebidas con matarratón, jengibre, manzanillo y limón o hacer buches o gárgaras, dado que se decía que el virus se asentaba inicialmente en la garganta.

(...) Patty me dijo que ella, y muchas más personas que conoce, se preparaban y tomaban a diario una bebida que hacía con hojas de matarratón, ella las machacaba y de ahí sale un zumo y se exprime un limón y listo, que eso lo tomaba y que ella, gracias a Dios, no le había dado nada. Que también fue muy usada la manzanilla y el eucalipto; en cambio, yo le dije que en diciembre a mí y a mi familia nos había dado el virus, sólo que en Medellín los casos sí estuvieron muy altos. (Fragmento diario de campo; Patty, comunicación personal, 30 de septiembre, 2021)

Siendo un territorio pluriétnico, en Belén de Bajirá puede apreciarse las distintas cosmovisiones y, de alguna forma, ciertas resistencias a la medicina convencional toda vez que existía cierta repulsión por parte de sus habitantes en consultar al médico por un presunto caso de Covid-19 y optaban por preparar remedios caseros o los casos en que decidían no vacunarse. Hay una relación, por tanto, de creencias opuestas frente a un asunto común como la pandemia, relación que evidencia lo diverso que es nuestro territorio y, en ese orden, la riqueza que contiene esa diversidad.

Desde los grupos de representación como los Consejos Comunitarios, hubo un llamado al autocuidado y a seguir las recomendaciones de bioseguridad, aunque sus oficinas cerraron, tal como lo manifiesta Baldoyno Mosquera, miembro del Consejo Comunitario Pedeguita y Mancilla.



Vea, cuando llegó la pandemia ¿qué fue lo que hicimos? Pedirle a la gente, de por Dios, que evitáramos las aglomeraciones en un solo sitio y cerrar la oficina. Cerramos la oficina del Consejo Comunitario para evitar la aglomeración de personas y hacer las recomendaciones, el tapabocas, tapabocas y las distancia. Eso fue lo que hicimos. Igual, pues, la comunidad siguió su actividad agrícola normal. (Entrevista; Baldoyno Mosquera, 26 de septiembre, 2021)

Ahora bien, ¿qué directrices y acciones se tomaron para orientar la labor educativa en Belén de Bajirá con la llegada de la pandemia? En general, se cumplió la orden dada por el MEN de que los niños fueran a sus casas y, desde allí, seguir recibiendo sus clases; quedaba, entonces, la compleja tarea de cómo educar desde la distancia.

(...) se viene la locura, el Ministerio de Educación mandándonos a participar en cuanta *webinar*, en cuanto taller, en cuanto capacitación, Secretaria de Educación lo mismo, los colegios lo mismo, y “hagan guías, y hoy hagan esta guía, háganlas de esta manera, hagan guías, manden guías”. Y mandábamos guías a lo loco sin, de pronto tomar en cuenta que ya veníamos en proceso como Aula Sin Fronteras que ya tiene unas secuencias, Champalanca que tiene unas directrices y cuestiones. (Entrevista; docente Elba Rocío Sánchez, 12 de abril, 2021)

Otro de los relatos que recogió la investigación, alude al trabajo llevado a cabo por los docentes. En tiempos de pandemia, por tanto, se planteó una adecuación de los contenidos para el trabajo en casa, como lo expresa una docente entrevistada:

La primera experiencia fue iniciar a construir materiales para poderle enviar las tareas a los niños, pero era pensar de qué manera se hacía, donde se evidenciara que el padre orientaba el proceso y el niño en realidad estaba haciendo la actividad. En ese entonces aparecieron las guías, que generaban un aprendizaje autónomo pero dentro de nuestra institución todavía no se había implementado (...) (Entrevista; docente anónimo, 26 de agosto, 2021)

Por tanto, al menos en Belén de Bajirá, como se puede ver, la tarea de las instituciones educativas estuvo orientada a la preparación de material para la educación desde casa para los



estudiantes, en concreto a la preparación de las guías de aprendizaje. Sin embargo, desde cada institución la puesta en marcha de estos talleres o guías integradas no se dio por igual, parte de esa diferencia se explica desde el acompañamiento de entidades educativas mediante sus programas de capacitación, varios de los cuales ya se venían adelantando, por lo que sirvió para recoger aprendizajes y dar cara a la emergencia sanitaria, o incluso hacer mano de un proyecto educativo como Champalanca Pedagógica que, al parecer, estaba ‘en remojo’ en tanto su implementación en algunas instituciones educativas de la región. De este proyecto hablaremos más adelante con detalle. Ahora bien, el rol de los Consejos Comunitarios en cuanto a lo educativo no fue tan sobresaliente, dándonos algunos visos del papel de éstos sobre este ámbito comunitario o sobre su función, centrando esfuerzos, sobre todo, en la administración y en la defensa del territorio.

¿En la parte educativa nosotros qué hicimos? Como se realizaron con los maestros en lo que podíamos y los maestros trabajaron, pues, virtual, y ya. Pues el Consejo ahí no intervino mucho. La intervención de nosotros en el magisterio es más que todo, tenemos que ver como en la parte organizativa, orientamos mucho cuando nos estamos reuniendo con ellos permanente. Mirar a dónde el Consejo pueda aportar y aportamos. (Entrevista; Baldoyno Mosquera, 26 de septiembre, 2021)

Por su parte, cada docente inició un plan de acción, que no sólo convocaba las guías de aprendizaje sino otras estrategias basadas en las condiciones propias del contexto, bajo las dificultades de conectividad; y pocos recursos tecnológicos. “Yo creo que si en esta pandemia hubieron docentes comprometidos, fuimos los docentes rurales, a nosotros nos tocaba subir sí o sí, porque nosotros no teníamos quién nos entregue guías, nosotros no teníamos allá quién nos orientara una guía” (Entrevista; docente anónimo, 26 de agosto, 2021).

Desde Escuela Nueva se generó un plan de casa con diferentes actividades y los diferentes instrumentos que maneja Escuela Nueva: el cuaderno viajero, el libro de valores, la aproximación



de la familia y muchos más, planificar con la familia el trabajo en casa, el desarrollo de las guías. Se flexibilizó el contenido, o sea tratamos de generar guías que tuvieran que ver más con el contexto de la familia para aprovechar ese escenario de hogar y convertirlo en un aula de aprendizaje (...) ¿Qué me tocó hacer desde el inicio? Hacer un diagnóstico y ese diagnóstico lo he convertido continua y continuamente y claro, con la evaluación formativa, para que me pueda de pronto ir mostrando esos desempeños que yo quiero para ese niño de 4° como debe de ser. Y generar planes de apoyo para poder nivelar esas dificultades o superar esas dificultades que el estudiante tiene con relación al grado anterior. (Entrevista; docente anónimo, 26 de agosto, 2021)

Aunque cada docente adoptó distintas estrategias para estos nuevos escenarios impuestos por la pandemia, sí se debe reconocer que la labor docente no podía seguir siendo la misma, porque las condiciones habían cambiado y, en aras de adaptar contenidos y favorecer el aprendizaje desde casa, ese plan descrito arriba por el docente fue pertinente en tanto ubicó su trabajo de acuerdo a una lectura de sus estudiantes a través de una evaluación diagnóstica y, con ella, ir perfilando una planeación de los contenidos de las guías teniendo como base una flexibilización curricular. En la modalidad de Escuela Nueva, por ejemplo, donde el docente puede tener un contacto más estrecho con las familias de los estudiantes, se apoyó mucho desde cada hogar para que el trabajo iniciado por el docente continuase coordinado y orientado por los padres de familia.

En tiempos de incertidumbre, de enfermedad y muerte de tantas personas, también los profesionales demandan que la escuela sea un espacio de soporte para ellos, por lo que las estrategias de cuidado, motivación y reconocimiento debe ser dirigido a todos los miembros de la comunidad educativa, considerando espacios formales como reuniones, cuidados de equipo, pero también informales como llamadas, grupos de *WhatsApp*, apoyo entre pares, entre otros, asegurando así que el bienestar de quienes conforman la escuela sea construido entre todos.



La pandemia actual se presentó, entonces, como un punto de inflexión o de giro que ocasionó en el docente repensar sus prácticas pedagógicas mediáticas y buscar estrategias para pasar de la modalidad presencial a la modalidad virtual exclusiva en la educación. Lo anterior, conllevó a realizar cambios en los procesos educativos, ajustes en las subjetividades y actuaciones docentes frente al uso y formación en las TIC, como todo un trasegar de programaciones institucionales para capacitar de manera urgente a los docentes, quienes debieron generar y compartir contenidos de sus cursos a partir de nuevas aplicaciones, herramientas y canales de comunicación virtual, flexibilizar sus prácticas de enseñanza y entender, en medio de todo este proceso, la diversidad de contextos en los cuales se inserta el estudiante, para ofertar una educación coherente al mismo.

A partir de las entrevistas y de la encuesta realizada a estudiantes de grado sexto de la IER Belén de Bajirá, presentada en la sección Metodología, cuando llegó la pandemia una buena proporción de los niños y niñas expresaron situaciones de ansiedad, aburrimiento, inclusive tristeza por las medidas desde el Ministerio de Salud, como el distanciamiento social y el cierre de escuelas. Otra de las respuestas más frecuente aludió a la dificultad de estudiar desde casa, pues algunos talleres que se les asignaban a los niños y jóvenes no eran fácilmente comprensibles y un deseo constante de que llegase la presencialidad. Los niños también encontraron en estos tiempos de pandemia el espacio para compartir en familia, viendo televisión, jugando cartas o realizando labores domésticas; por el contrario, y en menor medida, se mencionaron las prácticas de bioseguridad, además de resaltar, en algunos casos, la incomodidad en el uso del tapabocas. En un principio, entonces, estamos llamados como docentes en formación en concebir la flexibilidad curricular en escenarios particulares e inciertos, como la educación en pandemia. Asimismo, sobresale el hincapié en la salud mental de quienes conformamos la comunidad educativa,



posiblemente afectada por la emergencia sanitaria Covid-19, atendiendo a la constitución de que somos sujetos atravesados por las emociones y sensibles a las realidades de los demás.

Un acercamiento a la educación en la región

El reconocimiento de los sentidos de la educación en tiempos de pandemia en Belén de Bajirá, cobra más coherencia cuando se puede identificar el estado de la educación en la región y en el país. Superando el dato estadístico, consideramos que los contrastes en las cifras dan luces para que analicemos los efectos de esta emergencia sanitaria a nivel educativo, que indefectiblemente se relacionan con los ámbitos sociales, económicos y políticos.

Como se ha visto, las respuestas de las personas en Belén de Bajirá, al momento de la llegada del Covid-19, involucraron cambios en sus formas de vida: nuevos escenarios para vivir; otras maneras de aprender y enseñar; unos protocolos para relacionarse entre sí, entre otros. En lo concerniente a las instituciones educativas de Bajirá, que son de carácter oficial, en un entorno rural, emergen ciertas particularidades, dado los bajos recursos de inversión que los gobiernos, tradicionalmente, allí han hecho. En un inicio, se debe tener en cuenta que la mayoría de la población estudiantil colombiana pertenece al sector oficial, aproximadamente el 80%, de los cuales una proporción alta (90%) proviene de hogares con bajos ingresos (pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3) (Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, 2021b). Muchos de los entornos en Belén de Bajirá no cuentan con servicios de agua o disposición de residuos sólidos; sumado a eso, la condición de corregimiento de tránsito y crecimiento económico en los últimos años han hecho que las prácticas de auto construcción de viviendas, en lo que se llaman barrios de invasión, aumenten, describiendo problemas de orden territorial, planeación y, sobre todo, de desigualdad social y disminución en las condiciones de calidad de vida.



Ahora bien, con la pandemia el trabajo en casa, desde los colegios, requirió la mediación tecnológica para que los estudiantes se comunicaran con sus profesores o, en algunos casos, recibieran sus clases de forma virtual. Sin embargo, las cifras mostrarían un panorama de alerta en cuanto a una brecha educativa, pues sobre el 63% de los estudiantes en educación media, del sector oficial, no cuentan con un computador ni internet en sus hogares (Ibíd.).

Champalanca como un modelo etnoeducativo en tiempos de pandemia

El proyecto etnoeducativo Champalanca Pedagógica representa el trabajo consensuado de varias comunidades de la subregión del Bajo Atrato. Es una iniciativa que empezó en el año 2003, con labores organizativas con foco en las comunidades rurales, impulsadas por ASCOBA. Cabe resaltar, empero, que uno de los antecedentes de esta organización fueron las Comunidades de Paz, en las que la población trabajó, de forma colectiva, para construir territorios de paz luego del hito que sentó el desplazamiento forzado de familias campesinas del Bajo Atrato a Pavarandó, que data del 1997, detallado anteriormente. Las comunidades de Paz eran un grupo de personas y familias desplazadas que reunieron esfuerzos para un retorno a sus lugares de origen y que, de forma organizada, trabajaban por la defensa de su identidad y sus tierras (Ruiz-Serna, 2006).

Luego de ello, entonces, ASCOBA empieza a inquietarse por la creación de una propuesta educativa que les significase identidad para sus comunidades, de acuerdo con las directrices del MEN. Así lo indica MEN-ASCOBA (2013), afirmando que Champalanca:

Es resultado del proceso organizativo de las comunidades y el acompañamiento de las instituciones, que debe seguir siendo alimentado y mejorado en su aplicabilidad o implementación, fundamentado en la identidad, la visión de territorio, las manifestaciones culturales heredadas, y sobre todo la firme decisión personal y comunitaria de generar y sostener, en el tiempo, acciones específicas que conlleven al mejoramiento de la calidad de vida de la población. (pp.15-16)



Entonces dijimos: “bueno, aquí el Ministerio del Interior le planteó la posibilidad a ASCOBA, la Asociación de Consejos Comunitarios y Organizaciones del Bajo Atrato, la posibilidad de trabajar en un proyecto. Ellos hicieron un sondeo dentro de la comunidad, los docentes dijimos: podría ser que trabajáramos un proyecto etnoeducativo, en vista de todo lo que ha venido pasando. Luego empezamos una serie de reuniones, porque a ellos les caló eso y quedamos en que sí, se iba a trabajar el proyecto desde la parte educativa, fortaleciendo la educación propia. Pero una cosa que dejamos muy clara es fortalecer la educación propia pero sin sacar al estudiante, sin eximirlo del mundo, de que conozca el mundo, de que conozca de Europa, Asia, Oceanía, todo lo que ha pasado a lo largo de la historia, todas las situaciones ¿ya? Pero que tengan sentido de pertenencia. (Entrevista; docente Elba Rocío Sánchez, 12 de abril, 2021)

El sujeto en el que se enmarca el modelo Champalanca, por tanto, se reconoce como eje central de su historia, dado por el reconocimiento y apropiación a sus raíces, vivas en el legado que la tradición oral les hereda y en el sentido de identificarse en el proceso de construcción del conocimiento, pues éste último se va edificando desde el modelo por la problematización de la realidad de la persona, sin hacer a un lado el panorama y contexto que habita (la dinámica de un mundo neoliberal). Asimismo, se aboga por una educación que los convoque como colectivo para el fortalecimiento de su condición étnica, simbolizando una resistencia a un orden homogeneizante que ha desencadenado problemáticas como la segregación, el racismo y la xenofobia.

La manera en que Champalanca fue tomando forma, describe un modelo comunitario y participativo, recogiendo el sentir de las personas y valorando sus aportes, en espacios periódicos de trabajo en equipo, como se ilustra en la Figura 12. “Nos reuníamos cada quince días en una comisión que se llama el CETCO, Colectivo Étnico Comunitario, de ese CETCO hacen parte todas las autoridades civiles, militares, sabedores, estudiantes, docentes, bueno todos, representantes de cada uno de estos estamentos” (Entrevista; docente Elba Rocío Sánchez, 12 de abril, 2021). De



manera complementaria al CETCO, las personas se reunían en la Comisión Institucional Etnoeducativa (CIE), conformando grupos pequeños en cada pueblo, institución y comunidad.

Figura 12

Reunión socialización modelo Champalanca



Nota: Trabajo por equipos para socialización y capacitación de Champalanca con la comunidad. Fuente: Tomada de (Notiriosucio, 2021)

En el CETCO se dejaban trabajos, actividades, porque fue recopilar todo ese acervo cultural, todo ese acervo histórico, tradicional para vincularlo a los diferentes núcleos temáticos ¿sí? Entonces dejábamos trabajo en el CETCO, veníamos a las instituciones la CIE se organizaba: “sí, nosotros, queremos esto, queremos que en este núcleo se hable de esto, que las problemáticas susceptibles de abordar en cada núcleo sean estas”. Eso lo llevábamos lo presentábamos, nos poníamos todas las comunidades de acuerdo y decíamos: “bueno, quedó esto”, así se hizo el trabajo. (Entrevista; docente Elba Rocío Sánchez, 12 de abril, 2021)

Dentro de su planteamiento, Champalanca concibe que a nivel escolar, los contenidos deben guardar un hilo conductor y lógico en tanto éstos se vinculen con las realidades del estudiante, es decir, siempre se está buscando una educación contextualizada, y aunque se ha propuesto un conjunto de denominaciones de acuerdo a asuntos que los identifique (que adelante se presentarán), no se aparta al estudiante del contexto más global en el que vive, el conocimiento



que hemos tomado y heredado de Occidente y que se asienta en un escenario neoliberal. Así las cosas, desde esas denominaciones o definiciones que el modelo propone, quiere construir en la educación un espacio para el crecimiento integral de la persona y no seguir haciendo una educación que invite a competir, puntuando a un niño o joven en un intervalo numérico, sino proponer alternativas que indiquen un grado de apropiación del estudiante con los contenidos contextuales de una manera cualitativa. En esa vía se presentarán algunos aspectos básicos del modelo en cuanto a lo pedagógico y curricular, como alternativa para una educación en tiempos de pandemia.

Los ciclos etnoeducativos o etapas de aprendizaje “son los estadios del ser humano en los que se presentan los desarrollos biológicos, cognitivos y prácticos, marcados por la interacción social” (MEN-ASCOBA, 2013, p.101). Figura 13.

Además de los ciclos etnoeducativos, dentro del diseño curricular, Champalanca concibe la construcción del conocimiento en tanto el sujeto es un problematizador de su realidad, por lo cual lo que hemos conocido como asignaturas, bajo este modelo se encuentran agrupadas e interrelacionadas, en un propósito de trabajo interdisciplinar, materializado en los núcleos temáticos problemáticos.

Así, como lo plantea la etnoeducadora Ángela Mena, en una capacitación virtual organizada por Aulas Sin Fronteras⁴ (ASF) sobre Champalanca Pedagógica:

(...) algo que hace el modelo Champalanca, justamente, era salir de esa individualidad en la que nos encasilló el Ministerio de Educación de que cada quien con su materia y área separadas hacia repensar y construir, desde los enfoques, los ejes, los asuntos de las áreas unos núcleos y poner en

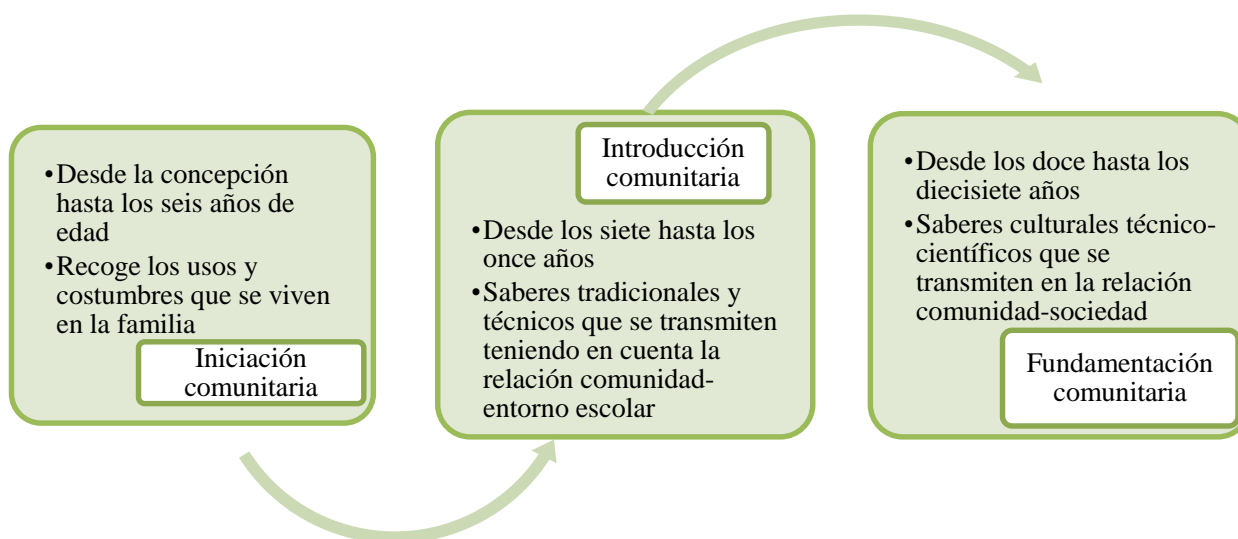
⁴ “Aulas sin Fronteras” – ASF- es un programa del Ministerio de Educación Nacional –MEN-, en alianza con la Unión de Colegios Internacionales –UNCOLI 1-, que busca mejorar la calidad de la educación. Su objetivo principal es el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes, y por tanto del aprendizaje de sus estudiantes. Con su implementación se mejora el tiempo efectivo de aprendizaje, a la vez que se fomenta el uso de estrategias de aprendizaje activo y colaborativo en el aula. (Colombia Aprende, s. f.)



diálogo la interdisciplinariedad (...) el modelo pone a dialogar los saberes tradicionales, los saberes ancestrales con los saberes de la ciencia. (Secretaría de Educación Departamental del Chocó, 2020)

Figura 13

Ciclos etnoeducativos de acuerdo con el modelo Champalanca



Fuente: Elaborado a partir de (MEN-ASCOBA, 2013)

En la Tabla 2 se presenta la organización por núcleos temáticos problemáticos y en la Tabla 3 la argumentación de la terminología curricular propia que plantea el modelo etnoeducativo Champalanca:

Tabla 2

Territorios culturales⁵, contenidos culturales y núcleos temáticos problemáticos

| No. | TERRITORIOS CULTURALES | CONTENIDOS CULTURALES (Formas de saber, hacer, ser, convivir) | NÚCLEO TEMÁTICO PROBLEMÁTICO |
|-----|---|--|----------------------------------|
| 1 | La estructura y el subsistema (social, político, económico, historia, geografía, etc) | Conocimientos sociales, cívicos y culturales, necesarios para comprender y participar en la vida social. | Identidad, Sociedad y Naturaleza |

⁵ Por medio de los Territorios culturales, se quiere pensar los contenidos como espacios, lugares, territorios de saber, de habitación, generadores de hábitos, sentidos, sentimientos y luchas, recogiendo las producciones del pensamiento y la acción de hombres y mujeres como sujetos sociales, históricos, públicos, éticos, estéticos, políticos. (MEN-ASCOBA, 2013)



| | | | |
|---|---|--|--------------------------------|
| 2 | Medio ambiente | Ambientes físicos y construidos por el hombre que mejoran la sensibilidad hacia las fuerzas que mantienen y destruyen el medio ambiente. | |
| 3 | Educación para la salud (sentido del bienestar) | Aspectos físicos, emocionales y mentales (repercusiones en otras áreas). | |
| 4 | Conocimientos científicos y tecnológicos | Destrezas y razonamiento matemático. Modos de conocimiento científico y tecnológico con aplicación en la vida productiva. | Mundo Matemático |
| 5 | Mundo del trabajo, estilos de vida, ocio | Artes, pesca, agricultura, etc. | Etnodesarrollo y Productividad |
| 6 | Sistema y razonamiento moral. Cosmovisión | Filosofía, religión. | Cosmovisión y Espiritualidad |
| 7 | Expresiones estéticas | Literatura, música, artes visuales, dramatización, trabajo con madera, vivienda, deporte, vestido, folklore, etc. | Artístico-Estético |
| 8 | Lenguaje y comunicación | Códigos verbales y no verbales relacionados con el conocimiento y los sentimientos | Comunicación y Lenguaje |

Nota: Tomada de (MEN-ASCOBA, 2013)

Tabla 3

Equivalencia de términos curriculares adoptada por el modelo Champalanca

| NOMBRE COMÚN | PROPUESTA PROPIA |
|----------------------|---|
| Eje temático | <i>Campo temático problemático</i> , respondiendo a la integridad y complejidad que deviene del trabajo por núcleos, además de conferir a este componente didáctico de etnicidad, de sentido de territorio |
| Logro | <i>Cosecha</i> , dando cuenta del resultado de la siembra de nuestros educadores, maestros tradicionales culturales (sabedores), madres, padres y estudiantes, durante el proceso educativo |
| Indicadores de logro | <i>Señal de cosecha</i> , así se da cuenta del avance del estudiante en su proceso de aprendizaje. Es una expresión afín al lenguaje de padres-madre y mayores, lo cual posibilita una participación más consciente, activa e informada en la educación de nuestras niñas, niños y jóvenes |
| Competencias | <i>Dominios</i> , distanciándose de la carga negativa de competencia y la ideología economicista neoliberal. El dominio está atado al territorio y a la idea de apropiarse y preservar los conocimientos, saberes, prácticas y actitudes que en él se desarrollan |
| Estándar | <i>Tope</i> , es una expresión muy usada por nuestros mayores en la vida cotidiana para indicar cuál ha de ser un punto máximo de referencia sobre el alcance de algo. Aquí alude a una valoración del nivel de actitudes, destrezas, habilidades y conocimientos básicos que debe alcanzar el estudiante en sus aprendizajes en los distintos dominios |
| Actividades | <i>Tonga</i> se utiliza para indicar la actividad mancomunada y planificada que se realiza cuando por ejemplo se roza un terreno para prepararlo para la siembra |



| | |
|-------------------------|---|
| Criterios de evaluación | <i>Pautas de tanteo</i> , así se pretende trascender y eliminar de la mente de docentes, estudiantes y padre-madres de familia la intencionalidad excluyente que arrastra la evaluación, para convertirla en una práctica formativa en sí misma |
| Recursos | <i>Herramientas educativas</i> , en tanto se sigue con la lógica constructorista y la metáfora del campo y su relación con la labor de hombres y mujeres afrodescendientes de nuestra zona rural bajoatrateña |
| Plan especial de apoyo | Es tradicional en nuestra comunidad, que cuando un maestro(a), se encuentra con un padre o madre de familia, y una de las partes pregunta o da cuenta del progreso del estudiante, salga a flote la palabra <i>ajuste</i> |

Nota: Elaborado a partir de (MEN-ASCOBA, 2013)

Desde la opinión de algunos docentes, que han participado de jornadas de capacitación para la implementación de Champalanca en las instituciones educativas, puede creerse, quizá, que las adaptaciones antes presentadas, sólo conducen a un cambio de términos, sin embargo se pretende una reivindicación de las comunidades étnicas, desde la forma en que denominamos los componentes que estructuran la educación, procurando, en la medida de lo posible, que se vinculen con las actividades cotidianas de la población.

(...) pero sí quisimos como trabajar unas terminologías propias. No es cambiar por cambiar. Por ejemplo al hablar de territorialidad, al hablar de las *champas*. O al hablar, por ejemplo del *catival metodológico* que es todo lo que te estoy diciendo al hablar de *atarrayas* que para nosotros, por ejemplo, el plan de área, los planes de estudio, el currículo, lo nosotros lo llamamos *trasmallo*. Un *trasmallo*, una *atarraya* son unos artefactos [entrevistador: unas redes] que sirven para pescar y ahí cae de todo, de toda clase de pescados y eso, y se entreteje una cuestión. Entonces, lo quisimos hacer así porque así mismo es la educación. (Entrevista; docente Elba Rocío Sánchez, 12 de abril, 2021)

En la Figura 14, se recoge la presentación de una capacitación virtual sobre Champalanca, en la que se muestra de qué forma se relacionan, para el ámbito educativo del modelo, los núcleos problemáticos con la actual pandemia Covid-19.



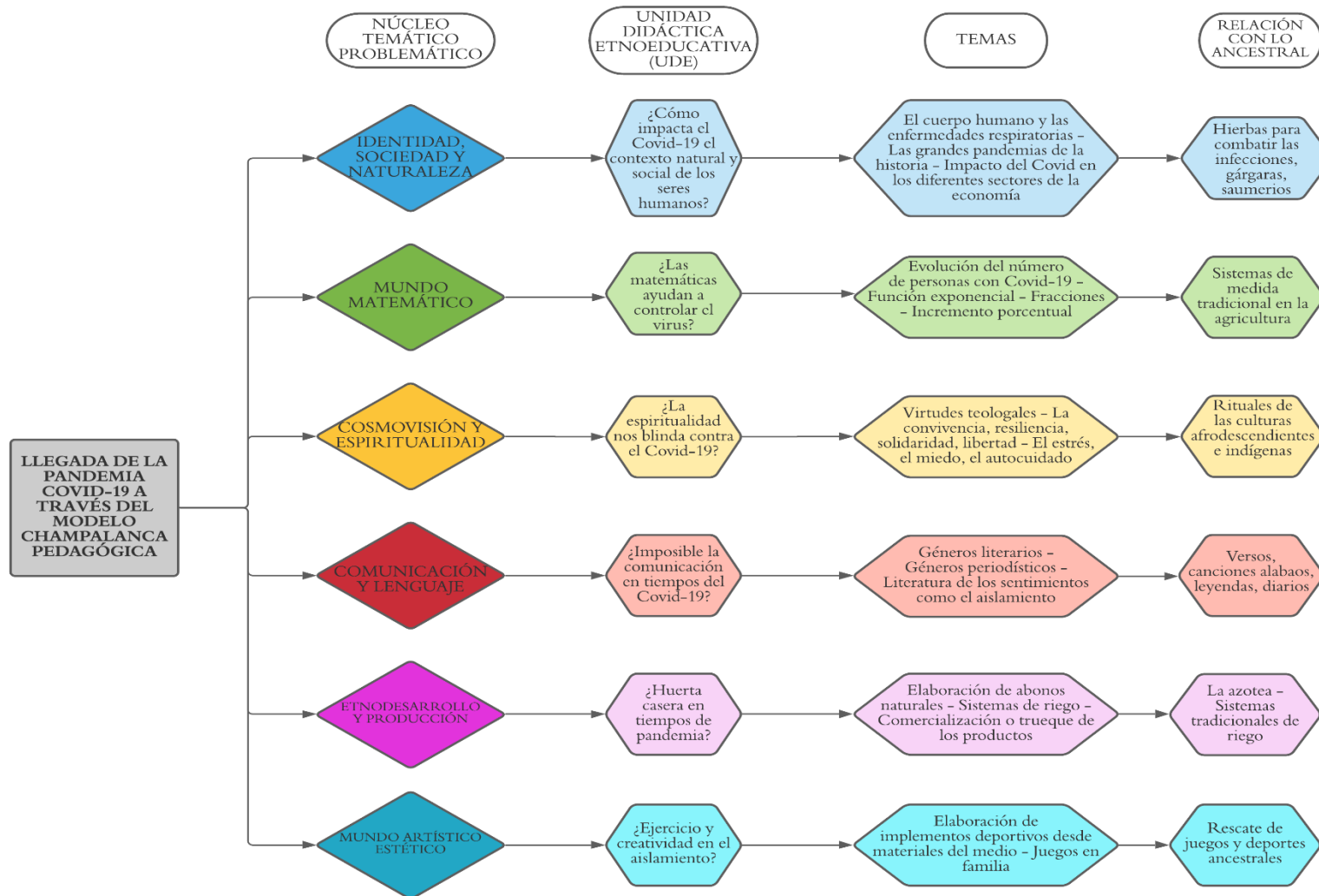
Ahora bien, las bases pedagógicas del modelo retoman una mirada desde la pedagogía latinoamericana, entre quienes se destaca a Paulo Freire como uno de sus mentores, así el modelo toma el nombre de emancipador. En lo que a ello corresponde, se persigue la constitución de un sujeto crítico y reflexivo, que lea su mundo y lo problematice; cuestionando el conocimiento y la idea de verdad impuestas por una hegemonía.

No queremos que nos miren como los diferentes, pero que sí se tengan en cuenta las particularidades. Pero no, nos encasillaron en unas poblaciones mayoritarias donde nuestros jóvenes, nuestros niños no se ven representados. Unos libros donde sólo vienen personas mestizas, de la etnia mestiza ¿sí? (Entrevista; docente Elba Rocío Sánchez, 12 de abril, 2021)



Figura 14

La pandemia Covid-19 desde los núcleos temáticos problemáticos del modelo Champalanca



Nota: Elaborada a partir de (Secretaría de Educación Departamental del Chocó, 2020)

En estos tiempos de pandemia, en muchas instituciones educativas del país se coordinaron esfuerzos para una educación a distancia y una de las estrategias a adoptar fue el trabajo a través de las guías de aprendizaje o talleres integrados. Fue, ciertamente, un proceso de aprendizaje por parte de directivos y docentes, en tanto ajustar unos contenidos a una labor interdisciplinar, además de tomar en cuenta los retos que les estaba significando la pandemia a las familias de la comunidad educativa. En este punto, se debe decir que el trabajo por guías de aprendizaje representa una experiencia educativa, toda vez que nos reta a llevar la educación a escenarios y mediaciones relativamente nuevos, fuera de la escuela y con una sensación de incertidumbre constante por lo impredecible del virus al que nos enfrentamos. Pero, entonces, ¿qué relación tiene acá Champalanca? Toda, debemos afirmar. El modelo Champalanca asume una educación, no sólo desde la escuela, sino en espacios que den cuenta de las realidades del sujeto y que involucre las disciplinas de manera conjunta e interconectada, motivados por preguntas problemáticas alrededor de lo que va aconteciendo. ¿Acaso ese no ha sido un devenir en estos tiempos de pandemia? El aislamiento nos ha llevado a la reflexión de nuestro lugar en el mundo y múltiples preguntas y conjeturas flotaron para dar explicación a una emergencia sanitaria que aún no termina.

Entonces viene la locura porque “ahora vamos a mirar guías de aprendizaje y vamos a ver”, nos olvidamos totalmente de Champalanca y ahí viene como la época del oscurantismo para Champalanca, por culpa de la pandemia (...) Los padres de familia comienzan a quejarse que los niños están recibiendo muchas guías, tú sabes que ven 12-13 materias y 12-13 guías recibían padres de familia que tienen 4 hijos, por cada uno recibían 12 guías. Padres de familia que o son analfabetas o sólo llegaron hasta 6º, 7º, algunos sí terminaron, pero que tienen sus ocupaciones ¿cómo ayudarle a esos 4 hijos? Eran las quejas. Entonces digo: “hombre, pero si tenemos Champalanca y la propuesta pedagógica de Champalanca es trabajar 6 núcleos temáticos problemáticos que recogen

todas las áreas del saber propuestas en el decreto 1860 del Ministerio y en el artículo 35 de la Ley de educación”. (Entrevista; docente Elba Rocío Sánchez, 12 de abril, 2021)

De esta forma, la pandemia se ha convertido en una oportunidad para fortalecer el modelo etnoeducativo Champalanca, con un reto permanente: crear estrategias, como docentes, para que el estudiante se relacione con contenidos en los que se vea reflejado y sean dotados de sentido y significado.

Sin embargo, quedan vacíos en el camino que conducen a una apropiación consciente por parte de la comunidad, ya que para la implementación del modelo se requiere de iniciativas de gestión e inversión por parte de las entidades territoriales.

Se logra sacar adelante procesos exitosos como el del bajo Atrato chocoano, en los municipios de Riosucio y Carmen del Darién, que llegaron a construir, colectivamente, su Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador “Champalanca Pedagógica”, avalado por el MEN y asumido mediante resolución, por la Secretaría de Educación departamental, como el modelo a aplicar en las instituciones educativas de esos municipios, pero que por falta de la gestión institucional desde la Secretaría de Educación Departamental y el empoderamiento de la comunidad educativa, principalmente rectores y educadores, para exigirlo, hasta la fecha, no ha hecho la etapa final de su implementación. (Mena y Mena, 2020, p.215)

Y no ha sido implementado, ha tenido sus obstáculos, primeramente porque para implementar un proyecto de esta magnitud se necesita el concurso decidido, contundente y férreo de todos los entes territoriales y de todas las instancias (...) Porque un modelo, y más que todo un modelo propio requiere un poco cambiar el chip de la escuela tradicional, entonces vamos a organizar ahora es unos talleres. “Ah, sí, que aquí vamos a aprender física, vamos a aprender química, vamos a aprender esto”, pero necesitamos esos talleres de un aserradero, por ejemplo, donde se asierra la madera, donde se lleva la madera, se transforme la madera, pero el estudiante sepa que para poner esta madera, entonces necesita unas fórmulas físicas, unas fórmulas esto, lo otro, pero también el



laboratorio que es el aserradero ¿cierto? Pero no hemos tenido ese apoyo. (Entrevista; docente Elba Rocío Sánchez, 12 de abril, 2021)

Si bien el modelo Champalanca Pedagógica cuenta con unas bases sólidas normativas, educativas y filosóficas, desde las mismas entidades organizativas y comunitarias, pasando por la perspectiva de docentes apropiados al modelo, se reconoce que ha faltado apoyo por parte de la Secretaría de Educación departamental, y una mayor apropiación del lado de docentes y comunidades. Sumado a esto, también se debe mencionar que la pandemia favoreció que el proyecto, en sus fases, quedara en pausa. La tarea, por tanto, de ASCOBA, como colectivo fundador del modelo, ha estado orientada en la actualidad a impulsar las capacitaciones a nivel de instituciones educativas de los municipios de Riosucio y Carmen del Darién. En ese sentido, se convocan a rectores, coordinadores, cuerpo docente, estudiantes y miembros de las comunidades para que vayan reconociendo los fundamentos y el sentido de Champalanca que, como los líderes que abanderan el proyecto, es una invitación a que “todos nos montemos en la champa”.

Antes de la pandemia y ahora, pues, en pandemia ya nosotros vamos a retomar el modelo porque ¿qué necesitamos ahora?: capacitar a las comunidades en general, porque sí se ha hecho con la participación, pero de delegado, pero a nivel general, no se ha hecho una pedagogía en todas las comunidades. Entonces siempre se delegaban docentes, estudiantes, sabedores. Sabedores somos los adultos mayores que tenemos conocimiento de que esta planta es para esto. Los sabedores y los rectores, el cuerpo de docentes, y un equipo que se encargaba de convocar las actividades en su momento. Hasta ahí llegó porque hasta ahí llegó el modelo. Ya lo vamos a retomar. (Entrevista; Zenaida Martínez, 05 de mayo, 2021)



Construyendo aprendizajes y superando retos desde la distancia

Tal vez, más que una aproximación a una producción académica, nuestro trabajo recoge distintos aprendizajes y experiencias de vida. En mención a uno de los aprendizajes en construcción está la importancia de la educación en contextos no escolares en Belén de Bajirá. Si bien se pueden identificar falencias desde la escuela, con lo que acarrea la educación rural colombiana, en Belén de Bajirá, con una mixtura de problemáticas como la disputa territorial; el avance progresivo en el cultivo de coca; una vacancia estatal constante en atención a la comunidad, entre otros, la educación para la vida se convierte en algo esencial para la niñez y, sobre todo, para la juventud.

En estos tiempos de pandemia, en Belén de Bajirá, se fortalecieron las prácticas de juego en la calle, compartiendo el balón, risas, peleas, disgustos, la complicidad cuando se juega 'escondidijo', a la vez que se iban adelantando el desarrollo de las guías de aprendizaje del colegio, muchos niños hacían sus tareas reunidos en espacios comunes. También, cuando se plantearon guías de aprendizaje por par de grados (por ejemplo, el mismo contenido para grados sexto y séptimo), se incentivó el trabajo colaborativo desde los hogares, pues en algunos de ellos los niños tienen edades muy cercanas, pero están en niveles escolares distintos. En general, el tiempo libre era bastante y así como se invertían horas en el juego, también se invirtió en el 'rebusque'. La pandemia nos llevó a movilizarnos constantemente, los niños y niñas pasaron semanas en fincas y casas lejanas a lo que era su hogar habitual. Incluso muchos de los estudiantes, actualmente, no han retomado la presencialidad gradual por cumplir con sus labores como ayudantes en obras, trabajando en las fincas o en tareas distintas como lavado de motos. Figura 15.



Figura 15

Lavadero de motos en Belén de Bajirá



Nota: De forma alternativa al tiempo de estudio, algunos niños y jóvenes dedican su tiempo al trabajo, lavando motos, por ejemplo. Fuente: Tomada por (Palacio, 2021)

El tiempo libre en niños y jóvenes, en tiempos de pandemia, pudo significar una oportunidad para el alcance de algunos de los objetivos de los grupos armados al margen de la ley en Belén de Bajirá, en tanto incorporación a sus filas como piezas clave en el comercio de sustancias adictivas como la coca y la marihuana.

“Un muchacho con el que crecí, hace dos semanas lo mataron, profe. Él estaba consumiendo y ese día lo tenían pillado, lo siguieron y por los lados del cementerio lo mataron. Como que ya lo habían visto robar y ellos supieron. Eso es así, profe, ellos mismos manejan el negocio del vicio y cuando la persona ya está muy metida en eso, lo van eliminando”, qué denso eso, pensé, qué tan inimaginables son las realidades que cohabitan un espacio. (Fragmento diario de campo; Jesús, comunicación personal, 29 de julio, 2021)

Uno de los centros de nuestra conversación fue cuando la profe me dijo que le había preguntado al niño si había llegado a consumir y él, el niño de esta última historia, le dijo que sí, que sí lo había hecho, entonces la profe le preguntó que si pensaba seguir en eso, pero él dijo que no. Según me contó la profe, fueron compañeros de trabajo del niño que empezaron a convidarle para que probara las drogas. La profe, aterrada, me contaba que el niño le había dicho que cuando probó el perico, comenzó a reaccionar muy extraño, que había cogido un machete y lanzaba golpes como atacando



a alguien que tuviese enfrente, defendiéndose de alguien cuando, en realidad, no había nadie. (Fragmento diario de campo; profesora de primaria, comunicación personal, 22 de septiembre, 2021)

Como se pudo apreciar, los niños y jóvenes en Belén de Bajirá, pueden ser actores que faciliten el negocio que se deriva de la producción de la coca o de la distribución de la marihuana. Pareciese, por tanto, que el *modus operandi* del paramilitarismo en el corregimiento, hablando de este aspecto, es atraer al joven a estas drogas, por un vínculo laboral ('raspando' coca); de alguna forma insertarlo en el consumo de las mismas; fungir como cliente proveedor (recordando que la dinámica de control de los paramilitares llega, incluso, en hacerse consolidar como el único distribuidor de drogas permitido; convertirse en una competencia en su negocio, puede traducirse en un claro objetivo a depurar) y, como 'ente' para la seguridad y convivencia en la comunidad, encargarse de eliminar a los jóvenes que han caído en un estado de consumo considerable y puedan representar un riesgo para la comunidad, por poder recurrir al robo para suplir su adicción, esto último como una suerte de limpieza social.

Todo lo anterior para argumentar sobre la importancia en la educación en contextos no escolares en Belén de Bajirá, dado que un aprovechamiento del tiempo libre para niños y jóvenes puede convertirse en una cuestión para proteger su vida. Así, poder potenciar habilidades para el deporte, el baile, el canto, entre otros, es decir, seguir planteándonos la educación como forma de resistencia al conflicto armado y, con éste, a todo su aparataje, estrategias e intereses.

Esto compromete a quienes orientan la educación y también a quienes la administran a plantear estrategias que contribuyan a una educación para la vida. Desde el aula, por ejemplo, planear encuentros que rebasen lo memorístico y que, en cambio, propongan contenidos con sentido y significado, en las que el estudiante se vea reflejado porque le hablan desde su lugar, desde sus realidades.



“(...) Es que si le contara, profe, eso el año pasado fue horrible, profe. Los niños tenían alguna duda de los talleres y se llamaba, a veces, a algunos profes o se les escribía al *WhatsApp*, pero nada, eso pasaban los días y no respondían, algunos profes se iban como que para unas fincas, lejos del pueblo y no sabía uno nada de ellos (...) Ahora, profe, otra cosa, mire que yo no alcancé a terminar el colegio, soy madre cabeza de familia, tengo a Luis Manuel y a la niña de cinco años, con esos talleres hay algunas cosas que yo no sé cómo ayudarles cuando me preguntan, entonces uno se siente muchas veces perdido. Es lo que ellos hagan por sí mismos, además yo trabajo en una finca y a veces me quedo allá más de dos días seguidos, profe”. (Fragmento diario de campo; doña Mary, comunicación personal, 19 de junio, 2021)

Con la pandemia, los cambios de lugar de vivienda fueron frecuentes, hubo un constante tránsito entre ciudades, municipios de acuerdo con las medidas de los gobiernos. Por este motivo y vinculado con el anterior fragmento de charla, se puede vislumbrar que una de las dificultades del estudiante para trabajar las guías de aprendizaje, en los tiempos de pandemia, fue el cambio de los espacios habitados por el docente, su limitada disponibilidad y acompañamiento al proceso de aprendizaje del estudiante, uniendo a esto, además, las realidades de las familias en la Colombia rural, muchas veces caracterizadas por la escasez de recursos y, como se relata en la charla, el analfabetismo.

El trabajo en casa impactó bastante porque fue un cambio drástico y además de que Belén de Bajirá tiene muchas dificultades económicas, de pronto familiares, los estudiantes viven en hogares monoparentales, una cantidad de cosas. Bajirá no estaba preparado para ello, como no estaba ninguna parte del mundo, pero quizás acá habían muchas dificultades, porque muchos estudiantes son de veredas, otros no tienen internet en las casas, de pronto para estar conectados a clases virtuales, el tema de las guías para algunos era muy complejo, porque la mayoría de los padres no tienen educación superior, algunos no son ni siquiera bachilleres. Desconocen una cantidad de contenidos, que nosotros les mandábamos unas guías y que ellos no, obviamente no estaban en la



capacidad de explicarles a los chicos. Y fue bastante duro (...) El rendimiento académico bajó y retrocedieron los estudiantes. Pareciese que algunos estuvieron dos o tres años sin estudiar. (Entrevista; docente anónimo, 21 de septiembre, 2021)

Estas circunstancias bien pudieron explicar la deserción por períodos del año escolar, el MEN reportó para octubre de 2020 que alrededor de 102880 estudiantes desertaron del sistema educativo (Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, 2021b). El Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2021), realizó un informe titulado *Cambios y retos que enfrentaron los docentes durante el cierre de colegios por la pandemia*, que recogía los resultados de encuestas hechas a docentes y rectores; acerca de las razones que dan cuenta de la falta de participación en alguna actividad académica por parte de los estudiantes, a partir de la pandemia, el informe reveló que están la ausencia de la conectividad a internet (aproximadamente 29%); falta de dispositivos (computador, tableta, teléfono inteligente; con 25%); la falta de apoyo de la familia (13%). Podemos recalcar la relevancia que ha tenido la conectividad y la disposición de equipos tecnológicos en el trabajo en casa por parte de los estudiantes, ligado al acompañamiento que reciben de los docentes y de su familia; otros motivos que se pueden mencionar es la ocupación de niños y niñas en distintas labores para apoyar la situación económica del hogar o también la falta de motivación frente al trabajo en casa.

La implementación de guías de aprendizaje fue uno de los medios más frecuentes de trabajo desde las instituciones educativas con la llegada de la pandemia, o al menos así fue para el caso de Belén de Bajirá y el resto del departamento del Chocó⁶. De esta manera, se propuso unir varias

⁶ De acuerdo con la Secretaría de Educación del Chocó, el servicio educativo se prestó a través de guías metodológicas, elaboradas por los docentes y revisadas por un equipo interdisciplinario de la misma entidad. Asimismo se señala que el departamento cuenta con una cobertura de internet del 13%, la cual está concentrada, en su mayoría, en Quibdó. Por su parte, la cobertura de acueducto en el departamento llega al 28,5% de la población y el porcentaje de población que carece de alcantarillado es del 80% (El Espectador, 2020).



asignaturas para, entre sí, plantear unas actividades interrelacionadas, que facilitasen tanto el trabajo para el estudiante como para el docente. En el camino de su implementación, para el caso de Belén de Bajirá, hubo fallas en su distribución, realización y socialización.

“(…) Hubo un período, creo que fue el último, donde iba a reclamar los talleres en la secretaría del colegio y, sin mentirle, como en dos o tres ocasiones fui y me decían que la impresora estaba mala y no pude ir por los talleres, finalmente, por eso creo que ese período Luis Manuel le aparece perdido, porque ya cuando íbamos a ir, de nuevo, ya era muy tarde, además de que no sabíamos si íbamos a perder la ida al colegio por lo de la impresora mala”. (Fragmento diario de campo; doña Mary, comunicación personal, 19 de junio, 2021)

El planteamiento de estas guías de aprendizaje, por tanto, involucra un ejercicio riguroso y consciente de transversalización de las distintas áreas del conocimiento, es decir, el ejercicio docente de interrelacionar los contenidos de su área y crear ‘puentes’ de aprendizaje para conectar con contenidos de otras disciplinas. De esta forma, podemos disponer de espacios de aprendizaje para que la etnoeducación entre en juego, en tanto la transversalización se facilite cuando aterricemos contenidos abstractos, propios de cada disciplina, a las realidades de los educandos.

Para ejemplificar un poco sobre estos ejercicios de transversalización, mediante las guías de aprendizaje, se presenta una guía desarrollada por los docentes de grado quinto de la IER Belén de Bajirá, para el primer período. La temática que atravesó la lógica de trabajo de esa guía fue la cocina, en específico la preparación de un arroz con leche, de esta manera se pudo vislumbrar el tejido temático que tiene lugar alrededor de la comida. Por ejemplo, se trabaja la comprensión lectora en tanto ejercicio de apropiación de la receta del arroz con leche; el razonamiento lógico-matemático, en las cantidades y medidas requeridas para la receta; una dimensión desde la ética y valores se desarrolla en el mismo ejercicio de preparación de la receta en compañía de la familia del estudiante, resaltando la potencia e importancia del trabajo en equipo, facilitado por relaciones



interpersonales basadas en el respeto y la confianza. En sumo, se buscó, con esta actividad, fortalecer habilidades del estudiante desde las distintas disciplinas, una vez que entre sí hilaron relaciones para la construcción del conocimiento. A continuación, en la Figura 16, se presenta un fragmento de esta guía ejemplo; se podrá consultar la misma en la sección Anexos.

Figura 16

Fragmento guía de aprendizaje, grado quinto, IER Belén de Bajirá

| |
|---|
| <p>ÉTICA Y VALORES</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendo la importancia de valores como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo (a) y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (familia, medio escolar, comunidad). <p>INDICADOR DE DESEMPEÑO</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconoce las características físicas y de personalidad apropiándose de sí mismo. <p>ACTIVIDAD</p> <ol style="list-style-type: none"> Elabora una carta dirigida a tu familia donde expreses los sentimientos que te producen o transmiten trabajar en compañía de ellos. Anexa la carta a la guía. Describe con una frase. Donde expreses como te sentiste en la realización de esta actividad. Escribe que valores evidenciaste en la preparación de la receta con tu familia y cuando se reunieron a compartir lo que prepararon (arroz con leche). |
|---|

Nota: Presentación de actividades propuestas desde Ética y valores a partir de la realización de una receta en familia. Fuente: Tomada de (Docentes grado quinto IER Belén de Bajirá, 2021)

Alrededor de esa relación interdisciplinar en la construcción de talleres o guías de aprendizaje, implementado para estos tiempos de pandemia se puede decir que ese fue y es uno de los retos que trajo la pandemia por Covid-19 a los docentes en Colombia (sobre todo en las zonas rurales, como Belén de Bajirá): pensarse, elaborar y diseñar estrategias para una educación que responda a las necesidades del estudiante; una educación que siga impactando a pesar del distanciamiento social impuesto y, en las etapas de retorno progresivo a la presencialidad, cuestionarnos: luego de esta emergencia sanitaria y todo lo que nos ha implicado, ¿volveremos a las aulas tal y como lo hacíamos antes de la llegada de la pandemia? ¿La pandemia no nos invitaría a replantearnos aspectos del quehacer docente?



Al respecto, en una de las sesiones de un ciclo de conferencias organizado por la Universidad de los Andes, llamado *Experiencias de formación de docentes en tiempos de pandemia*, se discutió sobre los planes de acción que han ido adelantando instituciones educativas en estos tiempos de pandemia y, *grosso modo*, indican que fue necesario realizar ajustes a los contenidos planeados; hacer lectura de realidades-diagnósticos locales y regionales; realizar adaptaciones; resignificar lo que se denomina modelos pedagógicos; acompañamiento para lo académico pero también lo emocional para la nueva escuela que hoy se va configurando, a partir de los cambios generados por la pandemia. La escuela ya no puede ser la misma porque los sujetos que la conforman no son los mismos de antes (Educación Continua Uniandes, 2021). En este mismo espacio formativo, Liliana Inés Ávila, directora del área disciplinar gestión educativa de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, exhorta sobre la tarea que tienen los docentes en estos tiempos, además de la mirada sobre el sujeto docente y el estudiante:

(...) quién es ese sujeto niño, joven que está hoy y que va a llegar hoy a la institución y a cuál institución; desde cuáles familias; desde cuáles comunidades; cómo se han transformado, que vuelven al escenario de lo presencial frente a unas transformaciones que habrá que leer (...) Nuevas configuraciones familiares, debido a las pérdidas de tantos seres humanos, que vienen con una carga de emociones diversas (...) eso nos tiene que mover, en términos de las reflexiones del currículo, y además de eso está el sujeto maestro y maestra, que se integra a una presencialidad; que ya no es el mismo de antes; que tiene una carga de sentimientos, de emociones, de miedos, de temores, de tristezas (...) con incertidumbres frente a su escenario escolar, que en muchas ocasiones, y sobre todo en el contexto de lo rural, siguen en desventaja (...) cómo superar esos miedos y cómo contemplarlo en las nuevas miradas del currículo. (Ibíd.)

Además de la emergencia sanitaria, la situación se complica más con el despido masivo de trabajadores formales y las limitaciones para trabajadores informales, aspectos que de una u otra



manera inciden en los procesos educativos, como lo observamos a través de los diarios de campo. Las desigualdades en la educación, son evidentes entre aquellos que tienen posibilidades económicas y aquellos que a diario buscan medios para vivir. Los procesos de aprendizaje-enseñanza en tiempos de pandemia son un reto para toda la comunidad educativa, el cambio repentino de escenarios presenciales de aprendizaje a un escenario virtual limita el contacto social, tal limitación puede traer consigo varias consecuencias, por ejemplo, la relación directa entre sujetos y dispositivos digitales evitan reconocer las emociones y sentimientos de los otros.

Con la pandemia hemos valorado que nuestra salud mental es importante. Reconocer que nuestras emociones orientan nuestras actividades, nos definen y que no está mal sentir miedo, frustración, incertidumbre o angustia. Por ello, es necesario comunicar nuestro sentir y buscar apoyo, en caso de requerirlo. Además, que es algo que pasamos por alto en ocasiones: la condición humana que compartimos en el aula estudiantes y docentes, siendo sujetos emocionales, atravesados por el sentimiento.

Figura 17

Estudiamos matemáticas en el salón de preescolar



Nota: estudiantes de grado sexto y séptimo, Sede Principal IER Belén de Bajirá. Fuente: Tomada por (Palacio, julio 2021)



Me imagino una formación orientada a hacer que los maestros puedan conversar (...) con la alteridad y que posibiliten la conversación de los otros entre sí. Es por eso que entiendo que habría algunas dimensiones inéditas en el proceso de formación, más allá de conocer "textualmente" al otro, independientemente del saber "científico" acerca del otro: son aquellas que se vinculan con las experiencias que son del otro, de los otros, con la vibración en relación con el otro, con la ética previa a todo otro específico, con la responsabilidad hacia el otro (...) (Skliar, 2005, p.20)

La escuela, por tanto, se convierte en un espacio de acogida y hospitalidad para muchos niños y niñas. Los meses en que hemos vivido bajo una pandemia incierta han posibilitado que esos espacios de socialización (escuela, universidad, parques) se echen de menos; se añora el retorno y el reencuentro para compartir experiencias y aprendizajes.

(...) Entonces, por un tiempo permanecimos al otro lado de la escuela, que era el *WhatsApp*, pero ahora con el retorno a clases se siente una armonía, a los niños se les ve la felicidad del regreso a clase, que se convierte en otra experiencia significativa. Y desde ese momento, tratar de evaluar sus emociones para ver cómo se sienten, qué les pareció, qué aprendieron. Entonces todo se va convirtiendo en un cúmulo de experiencias significativas y nuevas para uno, porque están dentro de un contexto que uno no esperaba. (Entrevista; docente anónimo, 26 de agosto, 2021)

Figura 18

Escuela rural de Belén de Bajirá



Nota: En la actualidad estos salones se encuentran abandonados, pertenecen al Centro de Educación (CEA) La Unión. Fuente: Tomada por (Palacio, 2021)



En lo que compete a experiencias educativas, en estos tiempos de pandemia, vale mencionar dos referentes en Belén de Bajirá. La primera surge como respuesta a la situación, antes descrita, de los jóvenes en la comunidad, en cuanto al aprovechamiento del tiempo libre. Así pues, es una iniciativa que va caminando, coordinada por la profesora Elba Sánchez y apoyada por algunos docentes de las instituciones CEA La Unión e IER Belén de Bajirá. Se hizo un llamado e invitación a un grupo de jóvenes, quienes participaron en una riña a machetes a la salida del corregimiento, miembros paramilitares los citaron una vez se dieron cuenta de lo sucedido y, como reprimenda, los pusieron a podar varias zonas de Bajirá. Ante esta necesidad, se ha ido reuniendo a los jóvenes para conocer sus deseos, aspiraciones y sentir y, en ese camino, trabajar para construir, a un mediano plazo, una fundación para que apoye las capacidades de los jóvenes, que represente una resistencia a acciones de reclutamiento o inserción en grupos al margen de la ley y sea una ‘catapulta’ para orientar sus proyectos de vida. El fútbol, el canto, la academia y la música reúnen a estos jóvenes y niños, la idea es potenciar estos espacios e ir descubriendo otros nuevos, que sean ellos mismos forjadores de territorios de paz. A este grupo que ha ido conformándose, los niños y jóvenes lo han llamado *Se vale soñar*. Figura 19.

Figura 19

Actividades de proyecto en inicio Se vale soñar



Nota: Fase de bienvenida, apertura e identificación del grupo. Fuente: (Palacio, septiembre 2021)



Como segunda experiencia queremos resaltar el trabajo que, por varios días, la fundación *Poderosas Colombia*⁷ adelantó en la IER Belén de Bajirá. En este tiempo, representantes de la fundación trabajaron con algunas estudiantes de la institución con el objetivo de educar para fortalecer el poder de decisión sobre el cuerpo, la sexualidad y el proyecto de vida de las jóvenes, además de prevenir el embarazo a temprana edad dentro de los entornos comunitarios. Con este propósito se convierte en una necesidad la revisión, seguimiento y evaluación a los Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT) para facilitar los vínculos con fundaciones, colectivos y universidades para enriquecer los aprendizajes en el camino. Figura 20.

Por otra parte, Belén de Bajirá reúne varios elementos que caracterizan la condición histórica de la educación rural en Colombia, con tintes más intensos porque lo que ha dejado, entre tantas cosas, el litigio limítrofe entre los departamentos del Chocó y Antioquia es una serie de proyectos a medio desarrollo. Cuando, por ejemplo, a inicios de este año, con el fallo que dio a Chocó como el departamento al que pertenece Belén de Bajirá, las distintas instituciones (a nivel comercio, salud y educación) salieron del corregimiento; los empleados del centro de salud construido cuando Belén era de Antioquia fueron trasladados y, por meses, la edificación que prestaba el servicio de salud, estuvo en completo abandono, teniendo en cuenta lo importante que es, sobre todo en estos tiempos de pandemia, la atención a la salud. Para septiembre, inició una adecuación física y de prestación del servicio, en representación del Chocó.

Así las cosas, mientras se concretan asuntos de índole político-administrativo sobre esta contienda territorial, las entidades o instituciones que ayudan a suplir las necesidades y permiten el goce de derechos fundamentales para los habitantes del corregimiento están ausentes, se

⁷ Poderosas Colombia es un colectivo de niñas y jóvenes que inició en el 2018 ante la necesidad de pensar y materializar la justicia social a través de la educación sexual. Así, busca reforzar el poder de decisión de las participantes a partir de la apropiación de sus derechos sexuales y reproductivos; de promover prácticas de amor propio y autocuidado menstrual (Revista Diners, 2021).



configura una suerte de limbo institucional. Los líderes comunitarios afirman que esta situación requiere atención, para bienestar de la comunidad.

Figura 20

Poderosas Colombia en acompañamiento a jóvenes en IER Belén de Bajirá



Nota: Actividades de socialización Poderosas. Fuente: Tomada por (Poderosas, 2021)

El tema de la educación acá ha sido compleja y ha sido muy compleja porque también uno ve, pues, que el momento que las administraciones municipales como que se descuidan. Hoy tenemos muchos colegios e inclusive en el tema de Belén de Bajirá, colegios que devolvió Antioquia y hasta este momento el Chocó no le ha puesto mano y que en algunos lugares, por ejemplo, Nuevo Oriente y Blanquicet, hay colegios, hermano, que aún no tienen los servicios sanitarios en adecuadas condiciones, entonces nosotros venimos trabajando en torno a esa situación. Esperamos que Dios quisiera nos permita llegar a administrar. A ver cómo hacemos y sacar adelante esta situación. (Entrevista; Baldoyno Mosquera, 26 de septiembre, 2021)

El otro tema que nos atañe a todos es el tema de la salud, aquí en Bajirá hay una salud a medias, en Bajirá hay dos médicos. Y Bajirá estamos hablando de un aproximado de 60 mil habitantes. Entonces yo digo: no en Bajirá no pueden haber dos médicos. En Bajirá no hay ambulancia. En Bajirá hay una ambulancia que, en otras cosas, pasa varada, no estamos diciendo: Bajirá necesita tener una. No, dos ambulancias o tres, porque aquí llega la gente de Carmen del Darién, la gente de



Murindó, la gente de Vigía del Fuerte. Bajirá es un punto estratégico donde pasa todo mundo.
(Entrevista; Baldoyno Mosquera, 26 de septiembre, 2021)

Unas reflexiones a modo de cierre

Luego de este recorrido de lo que ha venido siendo la educación en Belén de Bajirá en estos tiempos de pandemia, en específico y bajo una óptica de crítica, de la etnoeducación en comunidades negras del corregimiento ¿qué podemos traer a manera de reflexiones y acotaciones finales?

Al respecto de la etnoeducación se develan, a través de las experiencias sistematizadas, la aparición de algunas de las definiciones de etnoeducación. Desde el MEN, las entidades territoriales como las secretarías de educación, por ejemplo, se concibe la etnoeducación como parte de una política en favor de una educación para grupos o comunidades con una cultura y lengua propias. Sin embargo y con lo presentado en esta investigación, se puede vislumbrar la etnoeducación como un medio para el reconocimiento educativo o como un ‘trampolín’ para fijar perfiles políticos. Recordemos que uno de los mayores impulsores del modelo etnoeducativo Champalanca es ASCOBA que, si bien adopta un aval legal, como figura ‘madre’ de los Consejos Comunitarios, centra su accionar más desde lo territorial y administrativo que desde lo educativo. Actualmente, en la mira de ASCOBA y Secretaría de Educación del Chocó está la implementación de Champalanca como modelo etnoeducativo para las instituciones de los municipios del Carmen del Darién y Riosucio, pues ya el MEN le ha dado el visto bueno. Así las cosas, con fondos especiales para esta ardua tarea, miembros de ASCOBA, junto con su equipo de trabajo, han realizado jornadas de capacitación para que las comunidades se asocien y ‘se monten’ en la Champa Pedagógica. O sea, la etnoeducación sería un camino que posibilita accesos, relevancias



y perfiles a la disposición de distintos actores sociales, que a mediano plazo les signifique un respaldo electoral, por figurar como líderes comunales.

Figura 21

IER Belén de Bajirá – Sede principal



Nota: Tomada por (Palacio, 2021)

Lo que la Ley 70 de 1993 ha generado es, junto a una reivindicación de los derechos humanos de las comunidades negras a causa de la esclavitud, el racismo y la discriminación, un puente para que la población se organice de forma colectiva, trabajando por un bien común como la tierra y el cuidado del entorno. Ejemplo de ello son las Asociaciones de Consejos Comunitarios o los Consejos Comunitarios; en la práctica se pierde claridad sobre la diferencia entre ellos, aunque se leen tensiones: qué figura está por encima de cuál o quién debe disponer de las normativas en relación con el territorio. Pareciese que sus tareas se realizan por separado.

Ahora, con un contexto como el de Belén de Bajirá, atravesado por ser centro de una contienda limítrofe entre dos departamentos por muchos años, ¿cómo pensarnos la etnoeducación?



Tengamos en cuenta, además, que en Belén de Bajirá la institucionalidad en cuanto presencia estatal es mínima. Se plantea, a modo de consideraciones finales, que en Belén de Bajirá la identidad territorial, denominémosla así, se posiciona por encima de la identidad étnica, pues:

- La denominación comunidades negras, puesta como requisito primario para la titulación colectiva con la Ley 70 de 1993, fue secundaria para la época de violencia a fines de la década de 1990 en la subregión bajo atrateña. Mestizos, llamados chilapos y negros (que vivieron en tensión por la tenencia de la tierra), acogieron su situación de desplazados y afectados por el conflicto como una historia compartida.
- Las comunidades negras en la subregión (como las de Belén de Bajirá) estuvieron compuestas por una variedad étnica que por medio de las acciones de organizaciones colectivas como ASCOBA, hicieron posible el acceso a la tierra por parte de muchos hombres y mujeres provenientes de otras zonas del país. Visto así, y como relatamos en este trabajo de grado, el tema de la titulación colectiva se separó un poco del proceso de etnización y se adhirió a unas realidades coyunturales como el conflicto armado y el desplazamiento forzado.
- Después de escuchar algunas personas que viven en Belén de Bajirá, es más conveniente expresar: “mi eps es de Antioquia” que “me reconozco como negro”. Con la incertidumbre, luego de una decisión estatal que daba a Belén de Bajirá perteneciente al Chocó, muchos programas sociales terminaron y fue recurrente oír: “si con Antioquia estábamos así, imagínese ahora que somos del Chocó cómo irá a ser”. Si bien la identidad alude a un discurso y unas prácticas de representación, también es cierto que la identidad se asumirá cambiante cuando está de por medio unos beneficios que contribuyen a una mejor calidad de vida. Mientras el empalme de un departamento a otro se hace de forma lenta



(típicamente burocrática), el apoyo a las familias bajireñas en lo relacionado con la salud, la educación o el trabajo, queda en el aire; sumemos a lo anterior la presencia diferenciada del Estado en el corregimiento y los retos de un escenario incierto como esta pandemia que aún vivimos. ¿Dónde está el espacio para pensar (nos) alrededor de lo étnico y su reivindicación amén de lo contemplado en la ley colombiana? El discurso escrito y los escenarios reales distan mucho entre sí.

- El vaivén en el que ha estado Bajirá por años, entre los dos departamentos, se materializó cuando las instituciones estaban de a dos: dos colegios; dos centros de salud, pudiendo trazar de forma imaginaria, una frontera invisible que delimite al Chocó y Antioquia dentro de un mismo espacio, aparentemente homogéneo.

La educación, entretanto, en Belén de Bajirá ha sido un espacio de encuentro de lo pluriétnico que es el corregimiento, se devela la escuela como espacio de acogida para la diversidad, sin embargo, como la identidad étnica no ha sido pensada como rescate cultural de lo ancestral ni como narración propia, asistimos entonces a una educación sin enfoques diferenciados, con la idea de un único sujeto: el sujeto perfilado desde un currículo rígido, propio del neoliberalismo, al servicio del mercado y de la competencia laboral. Por tanto los saberes populares no son relevantes o no se sabe cómo vincularlos en el aula; hemos replicado tantas veces lo mismo que nos abraza la incapacidad de pensar a partir de la diferencia.

La incorporación y apropiación de un modelo etnoeducativo emancipador como Champalanca exige a la escuela replantearse en favor de que realmente se asuma una educación que libere al sujeto oprimido, en palabras de Freire. En el camino para concebir esa escuela, se debe plantear otra escuela escrita (y ojalá, otra escuela vivida), que trabaje en favor de la reflexión y la crítica, como acciones políticas de los sujetos que la conforman. Está la tarea, por citar un



ejemplo, de transición de Proyecto Educativo Institucional (PEI) a Proyecto Etnoeducativo Comunitario (PEC); se visualiza, pues, una escuela fuera de las paredes porque se concibe una construcción comunitaria de la educación que se nutre de los saberes populares mediante la acción participativa. Como se mencionó, Champalanca no es la misma escuela que hemos tenido pero con terminología diferente, no; para ello se necesita una apropiación comunitaria del modelo, de mano del equipo pedagógico del mismo. Concebirnos desde los cimientos del modelo, no sólo desde el aula sino fuera de ella, como sujetos que protegen su territorio y desde él construyen conocimientos y retroalimentan lo que ya se ha venido diciendo. Sujetos inquietos, problematizadores de la realidad. Sin lugar a dudas, la puesta en marcha real de un modelo etnoeducativo, con todo lo que ello implica, sería una pieza central para la transformación.

Aunque en el recorrido de este proceso, también puede leerse la implementación del modelo etnoeducativo como inconveniente. O estamos muy asociados a un esquema evaluativo numérico o realmente sí puede ser contraproducente valorar el avance en la construcción del conocimiento de la persona de acuerdo con los grados de maduración del plátano. “En el Meta, por ejemplo, cómo se les va a hablar del plátano. Allá no van a saber que es un catival, que es una tonga”, estas son algunas de las expresiones reiterantes entre algunos docentes que manifiestan su posición frente a una inminente implementación del modelo. Ante esto, el equipo pedagógico de Champalanca, debe contar con informes valorativos genéricos, por ejemplo, que permitan una equivalencia con los términos propios del modelo para que sea comprensible en zonas distintas al Bajo Atrato o realizar estudios completos de viabilidad con las comunidades, además de lecturas de los contextos para identificar si es o no plausible el modelo en otros escenarios.



Figura 22

Barrio La Invasión – Belén de Bajirá



Nota: Tomada por (Palacio, 2021)

Ante esto y con otros argumentos válidos (o que al menos los autores de este trabajo apoyamos) por parte de directivos y docentes de las instituciones educativas, se debe contar con capacitaciones sobre el modelo, que promuevan su apropiación y esquemas de denominación alternativos o que sean comprensibles para otros escenarios colombianos. Y acá puede criticarse la etnoeducación en Colombia o, más bien, cómo ha venido siendo pensada, pues aunque es un planteamiento para una educación étnicamente diferenciada, no debemos asumirla sólo o para los indígenas o para las comunidades negras. La etnoeducación debe ser un espacio en el que todos estemos concebidos. Desde lo experiencial, en la IER Belén de Bajirá se ha considerado que no se debería, por ahora, implementar Champalanca porque la población autoreconocida como negra no son la mayoría, pero entonces, ¿será que el modelo es sólo para las comunidades negras? ¿Los demás grupos étnicos no se contemplan en el discurso emancipador? porque oprimidos estamos tantos los negros como los mestizos. Ahí es cuando puede que se le encuentre sentido a que la



inclusión, finalmente, genera exclusión. De hecho, los planteamientos originales que configuraron la etnoeducación parecen difuminarse y perderse ante las políticas actuales de reconocimiento como sujetos de derecho. Una tensión, entonces, tiene lugar al hablar de etnoeducación en Colombia, de acuerdo con Castillo (2008), pues debería cobrar el sentido de derecho, pero en la realidad es más como servicio. En el primer caso:

Se trata de la exigibilidad de una educación (escolarizada o no) que responda y respete la identidad cultural de los pueblos (...) La noción de servicio confiere, a los grupos étnicos, su participación en la administración del servicio educativo, entendido como escolarización. (p.20)

Vista así, la etnoeducación respondería a necesidades de tipo institucional: asignar cupos en las escuelas para grupos étnicos, acudiendo a una ‘inclusión’ y ‘cobertura’, pero sin las bases educativas y culturales propias de dichos grupos, pues puede ser que el equipo docente no esté capacitado desde lo etnoeducativo, por ejemplo, o que se incurra en una colonialidad del saber por cuanto seguimos replicando los discursos de las clases dominantes, la herencia de Occidente: el eurocentrismo.

Por otro lado, de manera similar a como se describió la incorporación de chilapos a los beneficios de la Ley de Comunidades Negras, se puede ver la inserción a un modelo etnoeducativo como Champalanca, pues la idea es que todos nos montemos a la champa y arranquemos la travesía que nos depara la educación. En la etnoeducación se debe leer el bogotano, el costeño, el valluno y no algunas ciertas comunidades. Estas precisiones nos orientan hacia una mirada en el que la etnoeducación, por ejemplo, representa un espacio de tensiones donde unos no quieren pertenecer, otros buscan ingresar, otros no lo logran y otros tantos están adentro del selecto grupo. Una muestra del trabajo del sociólogo francés Pierre Bourdieu sobre las prácticas culturales, pues es semejante el ingreso un grupo determinado, donde se entrelazan unas reglas de juego y un choque de fuerzas entre quien ostenta el dominio y quien lucha por éste.



El grupo se reproduce debido precisamente a ese mutuo "reconocerse" y al reconocimiento de la pertenencia que ese "reconocerse" implica. Simultáneamente, se reafirman sus límites, esto es, los límites más allá de los cuales no pueden tener lugar las relaciones de intercambio constitutivas para el grupo. (Bourdieu, 2001, p.152)

Se interrogaría, entonces, si los discursos sobre la etnización, la etnoeducación y con ello, de la identidad desembocan en la constitución de un campo social, fortalecido por las conexiones y relaciones de intercambio, posibles gracias al capital de cada uno de sus miembros. En la dinámica de estos grupos se demarcan los límites para que lo ajeno no ingrese y no exista el riesgo de afectar el equilibrio de todos. No podemos permitir que el fruto de las luchas para combatir las desigualdades sociales, como la etnoeducación, nos traslade a espacios de ingreso exclusivo, derivando la discriminación; y no es que sea éste el fin de la etnoeducación: terminar excluyendo, sino que guarda mucha relevancia la intencionalidad de quienes la promueven. Los gobiernos, en el papel del MEN, la contemplan para que haya un reconocimiento en el avance educativo; las secretarías de educación como posibilidad de ingreso de recursos para la puesta en marcha de proyectos etnoeducativos que no terminan ejecutándose del modo deseado y los líderes comunitarios con una agenda en la que sobresale lo administrativo sobre lo educativo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, A. (2004). *El proceso de la entrevista: Conceptos y modelos*. Limusa.
- ASCOBA. (2011). *Proyecto etnoeducativo e intercultural del Bajo Atrato*.
- Bourdieu, P. (2001). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En *Poder, Derecho y Clases sociales* (pp. 131-164).
- Casanova, H. (2020). Presentación. En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 10-17). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.es>
- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: La fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 15-26.
- Castillo, E., y Caicedo, J. (2015). Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica. *Revista nuestraAmérica*, 3(6), 115-130.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2021). *Informe analítico sobre el paramilitarismo en el Urabá antioqueño, el sur de Córdoba, el bajo Atrato y Darién*. http://micrositios.centrodememoriahistorica.gov.co/validacion_informe_uraba/
- Colombia Aprende. (s. f.). *Aulas sin Fronteras* [Educativa]. Colombia Aprende. Recuperado 31 de octubre de 2021, de <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/plataforma/aulas-sin-fronteras>
- Ley 70 de 1993, (1993). https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/30_ley_70_1993.pdf
- DANE. (2018). *Población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera. Resultados del censo nacional de población y vivienda 2018*. Departamento Nacional de Estadística (DANE). <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-poblacion-NARP-2019.pdf>
- Docentes grado quinto IER Belén de Bajirá. (2021). *Guía de aprendizaje, grado quinto, primer período. IER Belén de Bajirá*. IER Belén de Bajirá.
- Echandía, C. (2003). Panorama actual del Chocó. *Observatorio DD.HH. y DIH*.
- Educación Continua Uniandes. (2021, junio 18). *Conferencia: Experiencias de formación de docentes en tiempos de pandemia*. https://www.youtube.com/watch?v=O_GhY1LfKN4



- El Espectador. (2020). *Colegios de Chocó: Sin infraestructura, internet, ni agua potable las 24 horas del día* [Text]. ELESPECTADOR.COM. <https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/colegios-de-choco-sin-infraestructura-internet-ni-agua-potable-las-24-horas-del-dia-article/>
- El Mundo. (2016). *Belén de Bajirá, a estudio para ser municipio*. www.elmundo.com. <https://www.elmundo.com/portal/pagina.general.impression.php?idx=280229>
- El Tiempo. (2021). *La pandemia ha retrasado un año el nivel educativo de los alumnos*. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/la-pandemia-ha-retrasado-un-ano-el-nivel-educativo-de-los-alumnos-599136>
- Escobar, L., y Ramírez, J. (2010). La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestras y maestros. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 2(1), 98-107.
- Fernández, S. (2020). Escala, espacio, lugar. Reflexiones sobre la perspectiva regional/local. En *La ruralidad en tensión* (p. 23). Teseo. <https://www.teseopress.com/ruralidad/chapter/escala-espacio-lugar-reflexiones-sobre-la-perspectiva-regionallocal/>
- García, C., y Aramburo, C. (2011). Configuraciones socioespaciales y conflicto armado Urabá, 1990-2006. En *Geografías de la guerra, el poder y la resistencia: Oriente y Urabá antioqueños, 1990-2008* (pp. 263-310). Cinep-Odecofi ; Instituto de Estudios Regionales, Universidad de Antioquia.
- Hall, S. (2010). Identidad y representación. En *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 337-482). Envió Editores.
- Hincapié, S. (2016). *Caso Los Cedros: Belén de Bajirá*. Universidad Nacional de Colombia. https://transformemospaz.com/wp-content/uploads/2018/09/15_Los-Cedros.pdf
- Jara, Ó. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*.
- Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. (2021a). *Cambios y retos que enfrentaron los docentes durante el cierre de colegios por la pandemia*. <https://economieadelaeducacion.org/docs/>
- Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. (2021b). *Grandes retos para la educación básica y media en el 2021*. <https://economieadelaeducacion.org/docs/>



- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Llopis, G. (2004). *El grupo de discusión: Manual de aplicación a la investigación social, comercial y comunicativa*. ESIC.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). Diseños y métodos de investigación cualitativa. En *Investigación cualitativa* (pp. 397-438). Pearson Educación, S. A.
- Mèlich, J. (2009). Antropología de la situación. En *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 79-96). Homo Sapiens Ediciones.
- Mena, Ú., y Mena, Á. (2020). La gestión etnoeducativa institucional en Colombia. En *África en la escuela: Del camino recorrido a los retos para una escuela sin racismo ni discriminación racial* (pp. 205-219). Niñeces de Goré.
- MEN-ASCOBA. (2013). *Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador «Champalanca Pedagógica»*. Proyecto Etnoeducativo Intercultural del bajo Atrato.
- Ministerio del Interior. (2017). *Artículo Transitorio 55 de la Constitución Política de 1991 | Ministerio del Interior*. <https://www.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/articulo-transitorio-55-de-la-constitucion-politica-de-1991>
- Notiriosucio. (2021). *Se retomó Champalanca Modelo pedagógico etnoeducativo emancipador liderado por ASCOBA*. <https://www.youtube.com/watch?v=RL41bRvAgfU>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Coronavirus disease—Answers*. World Health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/coronavirus-disease-answers>
- Palacio, C. (2021). *Fotografías Belén de Bajirá*.
- PBI COLOMBIA. (2018). Urabá, violencia y territorio en la historia contemporánea. *PBI Colombia (spanish)*. <https://pbicolombiablog.org/2018/01/15/uraba-violencia-y-territorio-en-la-historia-contemporanea/>
- Poderosas. (2021). *Fotos trabajo IER Belén de Bajirá*.
- Restrepo, E. (2013). *Etnización de la negritud: La invención de las «comunidades negras» como grupo étnico en Colombia*. Universidad del Cauca.



- Revista Diners. (2021). Poderosas: Así es llevar la educación sexual y el empoderamiento por Colombia. *Revista Diners | Revista Colombiana de Cultura y Estilo de Vida*. https://revistadiners.com.co/tendencias/88130_poderosas-el-proyecto-de-educacion-sexual-que-viaja-por-colombia/
- Ríos, A. (2002). Paramilitarismo y pluralidad religiosa en Belén de Bajirá. *Maguaré*, 15-16, 136-153.
- Rojas, A. (2011). Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Colombia. En *Rutas de la Interculturalidad. Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuestas*. UNESCO.
- Rojas, A., y Castillo, E. (2005). Educación para indígenas y negros en Colombia: De la evangelización a la etnoeducación. En *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia* (pp. 59-99). Universidad del Cauca.
- Rolland, S. (2005). Los consejos comunitarios de las comunidades negras: ¿una nueva forma de hacer política en la zona del Bajo Atrato, Chocó? *Revista Controversia*, 184, 1-20.
- Rosas, E. (2013). Conflictos interétnicos en la subregión del Bajo Atrato (Chocó) y ruptura de procesos comunitarios. *Criterio Jurídico Garantista*, 9, 80-91.
- Ruiz-Serna, D. (2006). Nuevas formas de ser negro: Consideraciones sobre las identidades entre la gente chilapa y negra del Bajo Atrato. *Colección Monografías*, 37, 1-35.
- Secretaría de Educación Departamental del Chocó. (2020). *Aulas Sin Fronteras—Capacitación Virtual Día 5*. <https://www.youtube.com/watch?v=-hxm7s8RdBs>
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(41), 11-22.
- Uribe de Hincapié, M. (1999). Las soberanías en disputa: ¿conflicto de identidades o de derechos? *Estudios políticos*, 3-45.
- Van de Velde, H. (2008). *Sistematización de experiencias: Texto de referencia y consulta*. CICAP/Volens Centroamérica.



ANEXOS

Formato Consentimiento informado



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Yo, _____, con documento de identidad No. _____, y con _____ años de edad, aceptó de forma voluntaria se me incluya como sujeto participante en el proyecto de investigación Experiencias de procesos educativos en comunidades negras organizadas en la región del Urabá en tiempos de pandemia, después de haber conocido y comprendido la información sobre el mismo en su totalidad, riesgos (si los llegase a haber) y beneficios de mi participación en el estudio, además de entender que:

- No habrá ninguna sanción en caso que decida no participar
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente, aunque el investigador principal no lo solicite; si es mi deseo, podré exponer los motivos en una carta y pudiendo recuperar la información relativa a mi participación en el proyecto
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos y sobre mi información personal
- Puedo solicitar, en cualquier momento de la investigación, información actualizada sobre éste

Lugar y Fecha _____

Nombre y firma del participante _____

Nombre de quien proporciona este consentimiento _____

Nombre y firma del investigador principal _____



Guía de aprendizaje – IER Belén de Bajirá – Grado quinto

GUIA DE APRENDIZAJE

| SEMANA DE APLICACIÓN: | | | | DÍA DE ENTREGA: | | | |
|-----------------------|---|----------|--------|----------------------|---|------------|---|
| COLEGIO | INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL BÉLEN DE BÁJIRA | | | | | CALENDARIO | A |
| AÑO LECTIVO | 2021 | GRADO | QUINTO | PERIODO | 1 | DOCENTE | |
| CORREO ELECTRONICO | | TELEFONO | | NOMBRE DE ESTUDIANTE | | | |

INDICADOR DE DESEMPEÑO

Español: Reconoce diferentes textos y el mensaje que estos quieren dar

Matemáticas: Identifico los elementos, objetos por su tamaño y peso

Naturales: Conoce las propiedades de los alimentos que consume diariamente

Sociales: Conoce sobre la producción de arroz en su territorio y apropia con seguridad el tema

Ética y Valores: Reconoce las características físicas y de personalidad apropiándose de sí mismo.

Artística: Realiza creativamente ejercicios de habilidad motriz que permitan adquirir destreza manual a través de la observación e invención de trazos.

METODOLOGÍA/ SECUENCIA DIDÁCTICA

1. Unidad didáctica 1

LA RECETA

2. Propósito

Reconocer los tipos de textos y desarrollar la receta en compañía de su familia, que despierte el interés, el amor y la solidaridad en familia.

Responde la siguiente pregunta:

¿Qué esperas a aprender con el desarrollo de la guía?

3. Desarrollo cognitivo instruccional



LA RECETA

¿Qué es?

La receta es un texto instructivo que entrega las indicaciones e ingredientes para preparar un plato. Este tipo de texto considera como destinatario a quien quiera o desee aprender a preparar cualquier tipo de alimentos. El uso de la receta es práctico, fácil de leer y de clasificar.

Cualquier persona puede escribirla, mientras posea los conocimientos necesarios.

Cómo construir una receta

Primero, es importante definir el plato a preparar. Posteriormente, deberás hacer una lista de los ingredientes que vas a utilizar y, para terminar, debes entregar las instrucciones, paso a paso, de cómo prepararlo.

En este tipo de texto no harás ninguna referencia espacial o temporal, su lenguaje es más bien imperativo, lo cual hace referencia a las órdenes para alguna preparación, como por ejemplo; “revuelve”, “hornea”, “bate”, etc., o en infinitivo como por ejemplo; “sazonar”, “mezclar”, “servir”, etc. Así, se utilizará la segunda persona singular para referirte al lector. Esto te mantendrá atento, ya que deberás considerar verbos específicos para actividad culinaria:

Partes de la receta.

La receta está compuesta de tres partes importantes:

- el título (o nombre del plato),
- los ingredientes que se utilizarán en la preparación con sus respectivas cantidades,
- instructivo de la elaboración, indicando paso a paso.

Además, entrega información acerca del tiempo que necesita el plato para prepararse, el número de porciones y, generalmente, una foto.

La receta es un texto instructivo que entrega las indicaciones e ingredientes para preparar un plato. Este tipo de texto considera como destinatario a quien quiera o desee aprender a preparar cualquier tipo de alimentos. El uso de la receta es práctico, fácil de leer y de clasificar.

Cualquier persona puede escribirla, mientras posea los conocimientos necesarios.

Cómo construir una receta

Primero, es importante definir el plato a preparar. Posteriormente, deberás hacer una lista de los ingredientes que vas a utilizar y, para terminar, debes entregar las instrucciones, paso a paso, de cómo prepararlo.

En este tipo de texto no harás ninguna referencia espacial o temporal, su lenguaje es más bien imperativo, lo cual hace referencia a las órdenes para alguna preparación, como por ejemplo; “revuelve”, “hornea”, “bate”, etc., o en infinitivo como por ejemplo; “sazonar”, “mezclar”, “servir”, etc. Así, se utilizará la segunda persona singular para referirte al lector. Esto te mantendrá atento, ya que deberás considerar verbos específicos para actividad culinaria:

Partes de la receta.

La receta está compuesta de tres partes importantes:

- el título (o nombre del plato),



- los ingredientes que se utilizarán en la preparación con sus respectivas cantidades,
- instructivo de la elaboración, indicando pasa a paso.

Además, entrega información acerca del tiempo que necesita el plato para prepararse, el número de porciones y, generalmente, una foto.

4. Desarrollo metodológico

RECETA ARROZ CON LECHE “CUENTO DEL ARROZ”

Hace muchísimos años, en un país que no es este, existió una colina que no era como las de aquí. A los pies de esa colina había una aldea donde sus habitantes no vivían muy felices, y por eso la colina era gris. La gente se sentía triste sin nunca saber cuál era el motivo de su tristeza.

Uno de sus habitantes era un niño llamado Fito. A Fito le gustaba mucho ayudar a mamá en la cocina, pero lo entristecía ver que siempre preparaban lo mismo en casa. Fito sentía que podía ayudar, pero no descubría cómo hacerlo.

Un buen día, Fito decidió visitar la aldea cercana. Esta aldea no era gris como la suya sino verde, muy verde. Los aldeanos cruzaban las calles felices, los mayores silbando y los niños saltando. Caminando por sus calles, Fito descubrió una casita muy bonita. En ella había un letrero que decía: "Descubre la receta de la felicidad" - Curso de cocina para niños. Fito no lo dudó y se inscribió.

Fito iba a las clases seguido y era tan aplicado que se memorizó todas las recetas, hasta las más complicadas. El problema era que al hacerlas, nunca le salían bien. Unas veces se le quemaba la mantequilla, otras veces se le pasaban las medidas de sal o agua e incluso en otras el preparado terminaba en un mazacote incomible.

Un buen día Fito se sentó bajo un árbol a la salida del curso. Revisaba su cuaderno de notas cuando descubrió entre las páginas un granito de arroz. Al querer cogerlo y para su asombro, el granito de arroz dio un brinco y le dijo así:

-¿Por qué me despiertas? ¡Estaba calentito aquí adentro!

Fito dio un salto. No podía creerlo. ¡Un arroz le estaba hablando!

-Puedes hablar!

-...y cantar y bailar y hacer muchas cosas. Y apuesto a que tú también.

-No. La verdad que nada me sale bien.

Fito regresó a casa y se quedó conversando con el granito de arroz. Ya iba siendo hora de dormir, cuando finalmente le contó su problema.

-No te preocupes, Fito -le dijo el arroz, brincando de alegría-. Déjame a mí.

Al día siguiente, Fito asistió a su curso de cocina ocultando el granito de arroz en su bolsillo. Antes de que se diera cuenta, el arrocito ya se había trepado y escondido detrás de su oreja. Pero no le dijo una palabra hasta el final de clases:



-Fito, creo que sé lo que te falta. Mañana cuando regresemos te lo diré. Ah, sólo una cosa más. Piensa qué es lo que más te gusta en la vida, lo que más anhelas y lo que más feliz te hace.

Fito aceptó. Al día siguiente le contó al arrocito:

-Lo que más me gusta es hacer la comida con mi mamá y anhelo verla feliz, así como sus canciones me hacen feliz a mí.

-Pues entonces, Fito, cuando estés cocinando, piensa en esas canciones. Siente lo que haces como sientes esas canciones. Hazlo con el corazón.

En ese momento la clase empezó y con ella Fito a entonar una canción, tarareando su melodía. En su mente apareció la imagen de mamá cocinando, y en su corazón un sentimiento de inacabable felicidad. Las manos de Fito se movían por toda la mesa cogiendo los ingredientes con suavidad pero con destreza y seguridad.

Sus amiguitos de curso estaban asombrados. Un festival de luces de brillantes colores saltaban por todas partes en la mesa de Fito. Nadie más atinaba hacia nada. Hasta que Fito terminó su receta.

El profesor, un Chef muy serio y un poco gordito, se acercó. Con una ceja levantada tomó una cucharada del plato de Fito y se hizo el silencio.

Una sonrisa de plenitud se dibujó en el rostro del profesor y sus pies se desprendieron ligeramente del suelo, mientras un luminoso arcoíris se dibujaba en su pecho.

La noticia corrió como un río caudaloso y llegó a la aldea de Fito antes que él regresara de su clase. Fue recibido como un héroe. Fito se encargó entonces de expandir su arte en la aldea, que se iluminó a partir de entonces con los brillantes colores del arco iris.

Pero lo que Fito nunca dejó de hacer fue preparar la comida con mamá -la mamá más feliz de la aldea- en su cocina.

Y fue así como Fito descubrió que para ser y hacer feliz a todos, primero debes estar feliz de ti mismo, de lo que eres, y de lo que puedes ser capaz de hacer. No importa lo pequeño que te sientas.

¿Y qué fue del granito de arroz? Bueno, nadie supo nunca más de él. Pero cuando estés bajo un árbol y te sientas preocupado y confundido, podrías dejar tu libro o tu mochila del colegio abiertos. A lo mejor encuentres un arrocito dentro al volver a casa...

ESPAÑOL

- Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva producirlo

INDICADOR DE DESEMPEÑO

- Reconoce diferentes textos y el mensaje que estos quieren dar

ACTIVIDAD

- Responde las siguientes preguntas, después de haber leído el cuento.



1. ¿Quién era Fito?

2. ¿Qué era lo que más le gustaba hacer a Fito?

3. ¿Quién era Fito?

4. ¿Qué era lo que más le gustaba hacer a Fito?

5. ¿Qué se encontró Fito en la aldea cercana a su pueblo y que aprendió en ella?

6. Elabora una ilustración del cuento.

INICIO



DESARROLLO**DESENLACE**

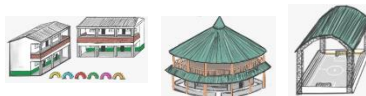
- Elabora la receta en compañía de tu familia, observa el video de como se hace una receta, ver el link si tienes computador o celular. https://www.youtube.com/watch?v=fXf_PjGA73s

RECETA: ARROZ CON LECHE**INGREDIENTES**

Arroz Agua
 Leches (condensada, líquida, en polvo y crema)
 Azúcar
 Coco
 Queso (opcional, se agrega si desea)
 Uvas pasas

PREPARACIÓN

1. Cocinar el arroz con la leche por un término de 15 minutos
2. Se licua el coco
3. Se agrega el agua de coco al arroz con leche cuando este en ebullición
4. Se baja la olla del fuego
5. Se deja reposar el arroz
6. Se le agrega los ingredientes faltantes como las uvas pasas, el queso, el azúcar, la pisco de sal, la leche condensada.



Después de preparar la receta de arroz con leche, desarrolla las siguientes actividades.

- Elabora un cuento con los ingredientes que utilizaste en la receta de arroz con leche
- Elabora una carta dirigida a tu familia donde expreses los sentimientos que te producen o transmiten trabajar en compañía de ellos. Anexa a la guía la carta
- Descríbete con una frase. Donde expreses como te sentiste en la realización de esta actividad.
- Busca en el diccionario el significado de los verbos que utilizaste en la preparación de la receta.
Ejemplo; cocinar: Preparar un alimento para que quede listo para ser comido, especialmente cuando se somete a la acción del fuego o de una fuente de calor.

CIENCIAS NATURALES

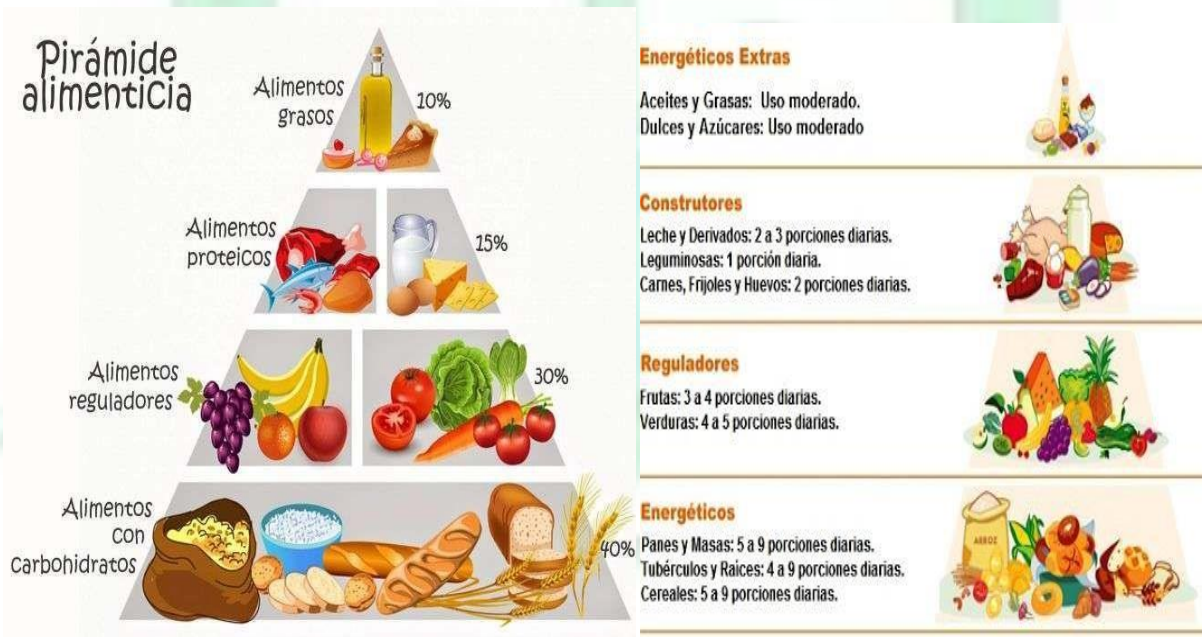
- Propongo y verifico necesidades de los seres vivos

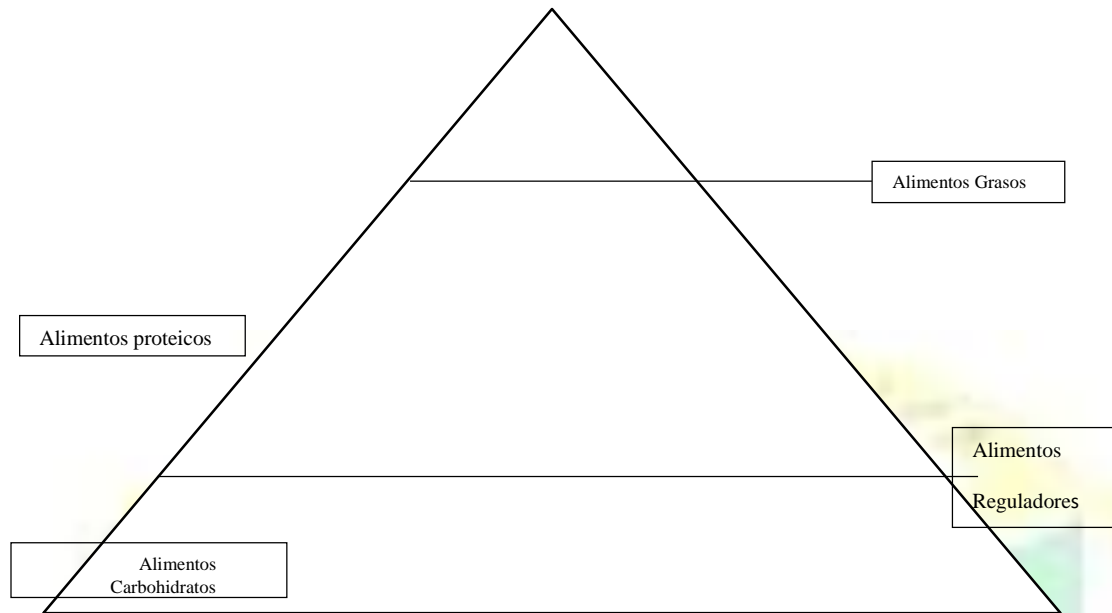
INDICADORES DE DESEMPEÑO

- Conoce las propiedades de los alimentos que consume diariamente

ACTIVIDAD

- En la pirámide de alimentos vamos a clasificar los ingredientes de la receta según sus propiedades, observa las pirámides y elabora la clasificación de los ingredientes que utilizaste en la receta de arroz con leche en la pirámide que aparece debajo.





MATEMÁTICAS

- Reconozco en los objetos propiedades o atributos que se puedan medir (longitud, área, volumen, capacidad, peso y masa) y, en los eventos, su duración.

INDICADOR DE DESEMPEÑO

- Identifico los elementos, objetos por su tamaño y peso

ACTIVIDAD

Elabora problemas matemáticos con los ingredientes que se utilizaron en la receta, los cuales posibiliten reforzar operaciones básicas Como la suma, resta, multiplicación y división.

Ejemplo:

SUMAS

Pedro compró una paca de arroz que le costó 37.850 pesos y una docena de cocos por 27.320 pesos.

¿Cuánto pago Pedro en total por la compra que hizo?

$$\begin{array}{r} 37.850 \\ + 27.320 \\ \hline \end{array}$$

RESTA

Pedro compró una paca de arroz que le costó 37.850 pesos y una docena de cocos por 27.320 pesos, pago con 100.000 mil pesos. ¿Cuánto dinero le queda a Pedro?

MULTIPLICACIÓN

Margarita y Yineth necesitan 850 cajas de leche y en cada una hay 9 bolsas. ¿cuántas bolsas hay en total?

DIVISIÓN

Margarita y Yineth repartieron 850 uvas pasas entre 23 personas. ¿de cuántas uvas pasas, salió cada uno?



CIENCIAS SOCIALES

- Clasifico y describe diferentes actividades económicas (producción, distribución, consumo) en diferentes sectores económicos (agrícola, ganadero, minero, industrial...) y reconozco su impacto en las comunidades.

INDICADORES DE DESEMPEÑO

- Conoce sobre la producción de arroz en su territorio y apropia con seguridad el tema

ACTIVIDAD

Colorea en el croquis de Colombia los departamentos donde se cultiva arroz.



ETICA Y VALORES

- Comprendo la importancia de valores como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo (a) y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (familia, medio escolar, comunidad).

INDICADOR DE DESEMPEÑO

- Reconoce las características físicas y de personalidad apropiándose de sí mismo.

ACTIVIDAD

- Elabora una carta dirigida a tu familia donde expreses los sentimientos que te producen o transmiten trabajar en compañía de ellos. Anexa la carta a la guía.
- Descríbete con una frase. Donde expreses como te sentiste en la realización de esta actividad.
- Escribe que valores evidenciaste en la preparación de la receta con tu familia y cuando se reunieron a compartir lo que prepararon (arroz con leche).

EDUCACIÓN ARTISTICA

- Diseña creativamente ejercicios de habilidad manual e identifica y aplica los elementos de la composición artística través de la utilización de diferentes técnicas de dibujo, texturas y manualidades.

INDICADOR DE DESEMPEÑO

- Realiza creativamente ejercicios de habilidad motriz que permitan adquirir destreza manual a través de la observación e invención de trazos.

ACTIVIDAD

Cada estudiante construirá su propio gorro de cocina, el cual deberá convertir en su historiador de recetas, en el deberán ir plasmado con imágenes como el arroz, la leche y sus derivados, las uvas pasas, de los vasos plásticos, usar el gorro en el momento que este elaborando la receta en familia.

Ejemplos de gorros



EVALUACIÓN

1. Realiza con ayuda de tu familia un video donde se evidencia la elaboración de la receta en familia y compartirlo por whatsapp (máximo 3 minutos de grabación).
2. Elabora un recetario donde aparezcan las recetas favoritas compartidas en familia. (máximo 3).
3. Contesta a partir de las lecturas que aparecen en la guía. Marca con una "X" Ten presente



consultar si es necesario.

En la receta se encuentra indicaciones sobre lo que se debe hacer para obtener un producto o resultado, siendo así, la receta pertenece al texto.

- Informativo
- Instructivo
- Expositivo
- Narrativo

En el cuento del ARROZ, Fito tuvo una gran enseñanza, que le permitió ver la vida de otra manera y estar feliz. ¿Qué aprendió Fito?

- Debo hacer feliz primero a los demás
- Debo hacer infeliz a los demás
- Debo ser primero feliz yo
- Debo primero dar a los demás

¿Qué no dejó de hacer Fito nunca?

- De cocinar con su mamá
- De cocinar con el granito de arroz
- De cocinar con los amigos
- De cocinar con los vecinos

Los alimentos protectores permiten:

- Fortalecer los huesos y los dientes
- Fortalecer el cabello y las uñas para que se sientan fuertes
- Fortalecer los tejidos y sistemas que ejecutan importantes acciones en la salud
- Fortalecer la disminución de enfermedades

Dentro de los alimentos constructores aparecen:

- Leche, azúcar, dulces, pescado, pollo, pan
- Queso, pescado, habas, leche, yogurt, garbanzo, viseras
- Aceite, aceite de coco, azúcar, panela, plátanos,
- Verduras, legumbres, frutos secos, frutas

¿Qué aprendí?

¿Qué crees que se puede hacer en la próxima guía para un mejor entendimiento de ustedes como estudiantes y padres de familia o acudiente?

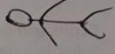
POR FAVOR ENTREGAR LAS GUÍAS EN EL TIEMPO INDICADO, ORDENADAS Y LIMPIAS CON LETRA LEGIBLE, ESCRITAS POR EL ESTUDIANTE




Ejemplos de encuestas-cuestionario a estudiantes grado sexto de la IER Belén de Bajirá

para analizar
cuando comenzó la pandemia no pudimos estudiar
lo previsible y nos mandaron a las casas
de nosotros yo me sentía muy triste no po-
da salir ni ver a mis amigos y me sentía
aburrida no estaba acostumbrada a utilizar
tapa boca esto estubo
y se me asía muy duro con los talleres
a hora no


[redacted]
para mí estudiar en casa
fue muy aburrido no me gustaba
y la pandemia no nos permitía
ir al colegio me aburría en la
casa




2m




[redacted]
muy aburrido
era mejor
con el profe



Jugando
parque con mi
familia



volver al
colegio



Ficha de recuperación de aprendizajes

Territorio y tinto

Persona que la elabora: Cristian David Palacio Bedoya

Organismo/institución: Universidad de Antioquia

Fecha y lugar de la elaboración de la ficha: 27/03/21, Belén de Bajirá

Contexto de la situación

Siento que cuando tengo la oportunidad de compartir con otros profes, podemos hallar afinidades en el relato de historias y experiencias. Ser ahora profe es algo nuevo para mí, es uno de esos sueños que tanto deseaba se hicieran real y acá estoy. Cuando, entonces, conversar con los demás profes y también con los niños y niñas de la comunidad se alienta la vida, sus historias de vida alimentan la memoria y el ser.

En el colegio estamos con el trabajo de guías de aprendizaje, son escasas las ocasiones en que nos podemos reunir con estudiantes. El panorama de la pandemia no es alentador, cuando creemos que el nivel de contagios ha disminuido, como que se vuelven a encender las alarmas y los decretos de aislamiento y cuarentena se siguen manteniendo.

Los acontecimientos que últimamente han venido pasando no son esperanzadores y en Belén de Bajirá aún se siente la vacancia por el cambio de departamento, según un fallo judicial, Belén pertenece al departamento del Chocó. Recuerdo que el primer día de trabajo, por allá a inicios de enero, un grupo de personas de la comunidad no nos dejaron entrar a la Institución Educativa Rural (IER) Belén de Bajirá ¡Fue desconcertante, qué estaba pasando! De lo que recuerdo ahora fue que dijeron que no permitirían que docentes elegidos por Antioquia enseñaran en el colegio; también escuché que, muchas veces, algunos docentes iban a ‘meter’ ideas y adoctrinar a los estudiantes. Yo, en cambio, pensaba: “la educación debe superar los límites dentro de un país, el objetivo es que nos formemos, sin importar de dónde venga un docente”, pero olí que esto era un asunto de tiempo atrás, percibí heridas o resentimientos en el ambiente. Ese día no ingresamos, finalmente, al colegio; de hecho, no pudimos conocerlo sino hasta casi veinte días después.

Muchas veces esos momentos de charla y compartir nos ayudan a despejar la bruma hecha por un día o una semana caótica.

Relato de lo que ocurrió

Era viernes 19 de marzo, celebrado popularmente como fecha para la celebración del día del padre. Yo quise ir a visitar a una de las profes con quien me llevo bien y más acogido me ha hecho sentir desde que llegué a Belén.

Cuando la llamé a la puerta, me abrió la puerta la chica que, por días, trabaja en casa de la profe haciendo labores domésticas, me saludó muy amable, la llamé y me dijo que me sentara, que ya venía. En contados segundos la profe salió y me saludó, me dijo que compartiéramos un tinto, le dijo a la chica que nos preparara un tintico, mientras que nos pusimos a charlar. Le comenté a la profe de tantas cosas que estaban ocurriendo y ella, que lleva más años en el colegio, me dijo que ese tipo de cosas solía pasar y más con lo de la disputa territorial y que no me desanimara, que eso ya se solucionaría. Después hablamos sobre lo que hemos podido adelantar con los estudiantes y el trabajo desde casa, la profe me dijo que más tarde les iba a hacer un video de las actividades que les había puesto como tarea a los niños.

¡Llegó el tinto! La chica también se sentó con nosotros a charlar mientras descansaba un rato. No recuerdo por qué llegamos a un tema que fue complejo para mí, sobre la presencia de paramilitares en



Belén. La profe, casi susurrándonos, nos decía que ellos ya debían saber sobre los profes nuevos que habían llegado al colegio, que eso no era raro, que ellos se enteraban de casi todo. Cuando, en una casa, había una pelea y se formaba un escándalo, al día siguiente ellos los citaban en algún lugar para que conversaran, pero que la cuestión era para advertirles que no querían que eso se repitiera, que si volvía a suceder les ponían un plazo para que se fueran del pueblo, además de que en esa primera cita les cobraban una multa por ese escándalo. ¿Cómo así? Pensaba yo, ellos por qué y cómo llegan a esas instancias, es como si controlaran la convivencia de cada familia y entraran a litigar en asuntos, diría a uno, tan de lo privado. Agregaba la profe que en distintos lugares del pueblo estaban repartidos, vigilan y están pendientes si llega fuerza pública, a ellos se les conoce como ‘puntos’. Es más, que una vez, ella no sabe cómo fue que ocurrió y que un ‘punto’ consiguió su número móvil y le comenzó a escribir, que en plan de conocerla e invitarle a salir, hasta que ella supo de su labor e inventó una excusa para evadirlo. La profe nos dijo que cuando una mujer se metía con uno de ellos, era muy peligroso; que una chica, hacía años, lo hizo y se vio envuelta como informante o ‘sapa’ por ellos, le advirtieron, parece que ella no obedeció y la terminaron asesinando. Solté el pocillo con el tinto, lo dejé en la mesa y, creo, gesticulé mi reacción de asombro y miedo.

Ahí habló la chica y nos dijo que ella una vez estaba en una vereda, con su marido y unos conocidos de ellos, cuando llegaron miembros ‘paras’, entre ellos el comandante de la zona, y que cuando se fueron acercando a ellos, el comandante le tocó los senos a ella, estando ella abrazada por su marido. Nos contó que fue muy incómodo y que había llegado hasta ahí, que luego se había ido, pero que ni ella ni su marido se atrevieron a evitarlo o detenerlo porque era el comandante el que lo había hecho y encararlo podría significarles consecuencias graves.

El tinto se me hacía más amargo, más difícil de tomar cuando me iba enterando de todo esto. Hubo un dulzor ahí cuando ambas me dijeron: “ten cuidado con lo que escuches, veas y hables, profe, ellos están pendientes de todo”.

Aprendizajes

Belén de Bajirá ha sido centro de disputa territorial, no sólo entre Chocó y Antioquia, es como un botín, de esos que tanto hay en Colombia, por ser objetivo para distintos actores sociales (fuerza pública, grupos armados al margen de la ley, grandes empresarios), se puede percibir en su historia tensiones que han resultado en el recrudecimiento de la violencia. Por su parte, la fuerza paramilitar que acá se asienta controla, administra y es la idea primera de mando, por encima de la policía o las fuerzas militares. Las dinámicas de estos grupos se basan en el terror, la vigilancia y el establecimiento del orden en tanto convivencia ‘pacífica’.

Recomendaciones

Palabras claves

Paramilitarismo; territorio; Belén de Bajirá; conflicto armado

La tierra en Belén de Bajirá

Persona que la elabora: Cristian David Palacio Bedoya

Organismo/institución: Universidad de Antioquia

Fecha y lugar de la elaboración de la ficha: 04/05/21, Belén de Bajirá

Contexto de la situación



La noche nos ofreció un ambiente fresco, ameno y propicio para compartir historias mientras nos íbamos tomando un tinto. Estaba con dos profesoras de la IER Belén de Bajirá y una de ellas con su pareja. Considero que siempre estuvimos charlando un tiempo considerable; alcanzó a llover y volver a escampar, la lluvia casi siempre acompaña los días de Belén de Bajirá. Martes 20 de abril de 2021.

Relato de lo que ocurrió

Mientras degustábamos el delicioso tinto hecho por una de las profes, el esposo de una de ellas habló sobre el lote que hacía pocos días había comprado y el dinero que debió dar como para ‘pisar’ el negocio. En ese momento yo me pregunté, para mis adentros, cómo sería eso porque de lo que íbamos adelantando y leyendo de Belén, entendía que era un territorio cobijado por unos Consejos Comunitarios, por tanto sus tierras eran de propiedad colectiva, en razón de la Ley de Comunidades Negras, entonces, ¿por qué se hablaba de comprar lotes dentro del corregimiento? No aguanté la sensación de duda y le pregunté al esposo de la profe sobre esto, le expresé mi inquietud. Ellos, al inicio, les pareció como rara mi pregunta, pero yo les comenté que estaba llevando a cabo una investigación y ese era un tema de relevancia. El esposo de la profe, entonces, me fue diciendo que la cosa funcionaba más o menos como una venta, pero tenía sus condiciones, donde el Consejo Comunitario era quien avalaba esa ‘contrato’ bajo un documento que era como un poder, se debía dar un dinero al Consejo, pero que eso no significaría que la persona se convirtiese en dueño o dueña de la tierra porque esas tierras, como yo había dicho, eran de titulación colectiva. También me aclaró que la figura que vendría a ser era de ocupante temporal y que se debían respetar unas normas de convivencia, que competían a que uno respetara a los vecinos; no fuera epicentro de escándalos ni fomentara la violencia en su cuadra, además de que no podía vender esa porción de tierra cuando, por alguna razón, fuera a irse de allí, la tierra volvería a quedar disponible para ser ocupada por un nuevo ocupante.

Inicialmente, no entendí muchas de las cosas que el señor me había dicho, creo que habría que seguir dejándome ‘empapar’ por la experiencia que he estado viviendo. Por ejemplo, cómo garantizar que un ocupante cumpla con las reglas pactadas, como que se dejaba un buen criterio a la palabra de las personas, a su buena fe. No quise preguntar más, creo que ese había sido un cambio de tema abrupto a lo que veníamos charlando, por ahora sería mejor conservar lo que me había contado él y seguir compartiendo mientras terminaba de escampar esa noche.

Aprendizajes

Empezar a establecer relaciones entre los distintos actores sociales en Belén de Bajirá alrededor de la tierra, claro está que se hace necesario seguir leyendo espacios, tener una mente dispuesta al hilado de acontecimientos, además de una escucha de los relatos. Tengo, para este momento, cierta confusión, pues creo que la propiedad colectiva se deriva de la Ley de Comunidades Negras, pero no sé si esto del ocupante entonces aplique para personas identificadas a las comunidades negras o para cualquier comunidad étnica.

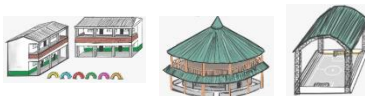
Además del esposo de la profe, creo que muchas más personas han recurrido a esa ruta de consecución de lotes, quién sabe desde cuándo funciona esta situación así, ¿habrán algunas entidades estatales que vigilen y controlen estos procesos?

Recomendaciones

Palabras claves

Consejos Comunitarios; Territorio; Comunidades Negras; Belén de Bajirá

Cuando llegó la pandemia



Persona que la elabora: Cristian David Palacio Bedoya

Organismo/institución: Universidad de Antioquia

Fecha y lugar de la elaboración de la ficha: 23/06/21, Belén de Bajirá

Contexto de la situación

Ese sábado 19 de junio en la mañana, acordé visitar a Luis Manuel, estudiante de grado séptimo que, para ese entonces, estaba conmigo en el salón donde yo era director de grupo. Días anteriores venía programando con la señora Mary, la mamá de Luis Manuel, este encuentro, sólo que las distintas tareas mías no me lo habían permitido. Era una mañana soleada, pero animado de poder conversar con doña Mary y con Luis Manuel, emprendí camino a su casa.

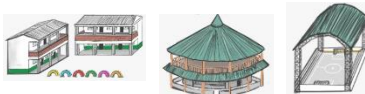
Relato de lo que ocurrió

Más o menos a las diez de la mañana llegué a la casa de Luis Manuel. Fue una caminata como de veinte minutos, la casa de Luis Manuel estaba en el barrio La Invasión, al lado de la vía que conduce a Riosucio, queda un poco apartado de la cabecera de Belén de Bajirá, para llegar allí se pasa al lado de unas extensiones considerables de tierra, no cultivadas, dedicadas para algo de ganado y más al fondo de las mismas, se alcanzaban a ver establos y algunas casas. Cruzé un pequeño puente, caminé unos cinco minutos al lado de la carretera y ahí, a mi lado izquierdo, estaba La Invasión.

Es un barrio que sigue en expansión. Hace ya un tiempo, según algunos pobladores, inició su construcción y sí, está totalmente caracterizado por un barrio de invasión: en la periferia de los poblados; con prácticas de autoconstrucción de viviendas, con ayuda de la red de amigos, familiares y conocidos. Iba a disponerme a llamar a doña Mary, cuando vi a Luis Manuel en un lavadero de motos, allí me estaba esperando mientras él hablaba con un niño de su edad. Me saludó cordialmente y me preguntó que en qué medio de transporte había llegado, le dije que a pie y se sorprendió con una risa, me dijo que cómo había llegado a pie, que aparte de lejos, con ese sol, era muy maluco caminar, yo me reí también y le dije que no, que había sido agradable la caminata.

Caminamos, así, entre las calles que eran caminos sin pavimentar, sólo la tierra y rocas, un terreno irregular, y cuando llegamos a la casa de Luis Manuel, percibí que en su mayoría las casas presentaban un común denominador: hechas de madera; algunas aún con lona protegiendo las partes de la vivienda que faltaban por construir; así como en Belén, muy estrechos los espacios de socialización, sobre todo por parte de los niños jugando en las calles y compartiendo; una que otra vivienda era de cemento.

Doña Mary me saludó amablemente, preguntando cómo me había parecido el recorrido y también se aterró de que hubiese caminado en medio del sol que hacía a esa hora, me decía que mejor es la moto (en Belén de Bajirá es el medio de transporte más común). Una vez dentro de su casa, me ofreció asiento y qué deseaba tomar, que si gaseosa, a lo que le dije que sí, la verdad era que sí sentía mucho bochorno. Por dentro, el piso era la tierra y toda hecha de tablones de madera, con muy buena ventilación pues sus ventanas eran muy amplias. Me sentí muy bien el tiempo que les visité, me acogieron de una forma especial. Una vez sentados Luis Manuel, doña Mary y yo, bebiendo una colombiana, comencé a explicarles por qué los había ido a visitar. “En la guía que me entregaste esta semana, Luis Manuel, revisándola para separarla por áreas, encontré algunos detalles. Debemos responder con más argumentos las preguntas que se nos formulen, así el profesor o profesora tendrá una idea de que te apropiaste mejor de la guía de trabajo, asimismo recuerda leer bien qué es lo que te solicitan responder en un ejercicio, para ser asertivo con los ejercicios, en las mismas lecturas iniciales de cada área deben estar las respuestas a la mayoría de preguntas”, tanto la mamá como el niño entendieron y estuvieron de acuerdo conmigo. Les dije que cuando tuviesen alguna inquietud, me escribieran o me llamaran, que también yo iba a estar pendiente de cómo le estaba yendo a Luis Manuel con las guías. Creo que esa visita era necesaria y,



aunque lo ideal era hacerla con todos los estudiantes, Luis Manuel y doña Mary pudieron aclarar varias dudas.

Sentía mucho calor, pero el ventilador que estaba detrás de nosotros disipaba la sensación térmica, además de lo bien ventilada que era la casa de doña Mary. Preparé para irme despidiendo, pero doña Mary me dijo que esperara que me iba a ofrecer un ‘fresquito’, me dio pena rechazarlo y la verdad creo que me cayó bien para refrescarme. A los, casi, veinte minutos, estábamos compartiendo no sólo una gaseosa colombiana, sino unos, recién fritos, patacones con tajada de queso encima, muy sabrosos, por cierto. Mientras comía, seguíamos conversando y, entonces, doña Mary me dijo: “profe, qué bueno que usted sacó el espacio y vino hasta acá, mire que Luis Manuel había entregado esos talleres incompletos, pero con lo que usted nos dijo, ya para que los entregue bien. Es que si le contara, profe, eso el año pasado fue horrible, profe. Los niños tenían alguna duda de los talleres y se llamaba, a veces, a algunos profes o se les escribía al WhatsApp, pero nada, eso pasaban los días y no respondían, algunos profes se iban como que para unas fincas, lejos del pueblo y no sabía uno nada de ellos. Hubo un período, creo que fue el último, donde iba a reclamar los talleres en la secretaría del colegio y, sin mentirle, como en dos o tres ocasiones fui y me decían que la impresora estaba mala y no pude ir por los talleres, finalmente, por eso creo que ese período Luis Manuel le aparece perdido, porque ya cuando íbamos a ir, de nuevo, ya era muy tarde, además de que no sabíamos si íbamos a perder la ida al colegio por lo de la impresora mala. Ahora, profe, otra cosa, mire que yo no alcancé a terminar el colegio, soy madre cabeza de familia, tengo a Luis Manuel y a la niña de cinco años, con esos talleres hay algunas cosas que yo no sé cómo ayudarles cuando me preguntan, entonces uno se siente muchas veces perdido. Es lo que ellos hagan por sí mismos, además yo trabajo en una finca y a veces me quedo allá más de dos días seguidos, profe. Qué bueno que usted se ha preocupado por lo de los talleres de Luis Manuel. En serio, muchas gracias, profe”.

Sólo pude decirles a ellos que cuando necesitasen de mí, que ahí estaría, en la medida de lo posible, que me fuera contando cómo le iba yendo al niño con los talleres. La merienda brindada por doña Mary, estaba deliciosa, agradecí ese gesto de bondad y atención y me despedí con una nube de información densa.

Aprendizajes

Me movió todo esto que doña Mary me había contado; por qué pasan ciertas cosas que no deberían pasar; ¿cuál es el lugar del maestro en unos nuevos escenarios educativos, como los que nos ha planteado esta pandemia? Pese a una homogeneización desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el plan de acción para atender esta emergencia sanitaria, la educación rural asume los embates de la vacancia estatal en las comunidades, no es solamente suplir las necesidades básicas, es también contar con los medios para hacerlo, teniendo en cuenta las condiciones de las vías; el difícil acceso a muchas veredas; la conectividad que muchas veces no existe; los niveles de analfabetismo en las zonas rurales; entre otros.

Recomendaciones

Palabras claves

Educación; pandemia; guías de aprendizaje; contextos rurales; rol docente

Te escucho, Jesús

Persona que la elabora: Cristian David Palacio Bedoya

Organismo/institución: Universidad de Antioquia

Fecha y lugar de la elaboración de la ficha: 31/08/21, Belén de Bajirá



Contexto de la situación

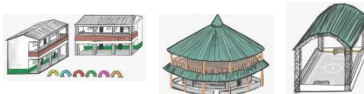
Esa tarde del día jueves 29 de julio, estaba afuera de la casa de la profesora Enith, creo que no solamente una de las compañeras docentes con quien más hablo sino amiga en este tiempo que llevo en el colegio. Sin embargo, parece que esa tarde la profe no estaba en casa, había salido pues las ventanas de su casa estaban cerradas y luego de tocar algunas veces la puerta, nadie respondía. Era una tarde más bien soleada, de esas que con frecuencia hay en Belén de Bajirá, que terminan en un fuerte aguacero después.

Relato de lo que ocurrió

Mientras estaba sentado en uno de los bancos que la profe tenía afuera de su casa, veía pasar personas, unos eran niños que iban a hacer mandados, otros eran adultos que se dirigían al templo a orar y, ahí, mientras corría el tiempo pensaba en lo que había pasado en mi vida en los últimos meses: tantos cambios, las experiencias que he ido viviendo en Belén de Bajirá, en mi familia y, bueno, de forma incontrolable hasta uno piensa en lo que vendrá, en el futuro. Algo interrumpió este trance y fue en el momento en que un joven se acercó a mí, en un momento creí que me había confundido con alguien, pero no, en realidad preguntó si la profe estaba y le comenté que creía que no estaba, que yo hacía un corto tiempo estaba ahí pero que no había nadie. El joven entendió pero me dijo que era para preguntar por lo de la nocturna, yo le dije que no, que finalmente la Secretaría de Educación no había avalado la jornada nocturna, debido a que el MEN no destinó recursos para eso. A manera de infortunio le dije que era una lástima eso, que yo también estaba muy ilusionado con la nocturna y que no entendía bien esas decisiones de las administraciones. Así le comenté que yo también trabajaba en el ‘colegio verde’ como profesor y esto, quizá, le dio más confianza a él para seguir charlando conmigo.

Él se llama Jesús y tiene 17 años, me dijo. Vive con su mamá y con sus hermanos, él es el hermano mayor y quien ahora está enfrente de su familia, porque su mamá está enferma. “Profe, yo quería y necesitaba estudiar en la nocturna, así podía trabajar también”, me dijo eso y yo quise dar una respuesta, pero no, para ese tipo de aseveraciones no hay que dar respuesta, así que le di toda la razón, yo quería que su voluntad y ánimo por estudiar se conservaran intactas, así que fuera de sentirme desconcertado, me sentí impotente por no alcanzar mis posibilidades una vía para ayudar a Jesús. Quizá tenía una idea de que a los jóvenes no les llama la atención el estudio, pero me equivoqué, cuánto necesitamos ese deseo de educación. Después él me fue contando parte de su vida y me dijo que por esos días estaba trabajando en construcción, pero que estaba quieta la cosa esa semana, entonces estaba esperando. Jesús es un joven con un pensamiento en el que tener hijos, por ahora no está en su lista de deseos, él quiere “salir adelante”, poder ayudar en su casa mediante un trabajo y, sobre todo, poder terminar el bachillerato. “Profe y además ¿sabe?, la cosa en Bajirá se va a poner caliente”, me dijo y le pregunté por qué y me fue diciendo que estaban haciendo ‘limpieza’, yo creo que comprendí qué me quería decir, pero él ahí mismo me indicó que a los ‘pelados’ que estaban en malos pasos, consumiendo vicio, les hacían seguimiento y si robaban o se metían a casas ajenas o en algo que alterara el orden, los mataban. “Un muchacho con el que crecí, hace dos semanas lo mataron, profe. Él estaba consumiendo y ese día lo tenían pillado, lo siguieron y por los lados del cementerio lo mataron. Como que ya lo habían visto robar y ellos supieron. Eso es así, profe, ellos mismos manejan el negocio del vicio y cuando la persona ya está muy metida en eso, lo van eliminando”, qué denso eso, pensé, qué tan inimaginables son las realidades que cohabitan un espacio. “Profe, le confieso, yo estuve en el vicio, pero yo hace mucho que no consumo, ni quiero seguir en eso. Ahora quiero dedicarme a estudiar, por eso estoy interesado en la nocturna, ojalá el otro año la hagan”. Yo le decía que, por favor, se cuidara, que esa era la actitud, apuntándole al estudio, a todos los proyectos que él tenía, que los siguiera cultivando y que también yo creía que el próximo año iban a dar la nocturna y que yo esperaba verlo a él allá, estudiando.

Aunque tenía en la mente, en ese momento, muchos pensamientos uno de los primeros fue por qué no habían autorizado este año la nocturna y caí en cuenta que días atrás, convocados por algunos funcionarios de la Secretaría de Educación del Chocó, nos comunicaron que la nocturna no la autorizaban y la razón era que desde el MEN no habían asignado recursos. Yo, en esa reunión, entonces les



preguntaba el motivo, sabiendo que el colegio, según los profesores y su resolución, ha tenido jornada nocturna; yo les dije que si el cambio de departamento, de Antioquia a Chocó, por el que pasó Belén de Bajirá tenía que ver con esta decisión y, para mi asombro, como que dejé sin respuesta el funcionario, sin embargo, él terminó asintiendo. Con esta narración de Jesús y sus deseos de estudiar, lamenté que la educación se debatiera en motivos burocráticos, de índole administrativa e inmersa en litigios territoriales. ¡Qué tan crucial es la educación en algunos espacios y para algunas personas! Estar estudiando pudo haber sido el salvavidas para el amigo de Jesús que habían asesinado días atrás.

Sin muchas palabras por decir, más que recordarle a Jesús que cualquier cosa en que le pudiera ayudar, que no lo dudara, que contaba conmigo, que yo mantenía mucho en casa de la profe Enith y que siguiera así, pendiente de su familia y con esos ánimos de estudiar y trabajar en lo que él le apasionaba. Él se despidió apretando mi mano, me dijo que gracias por escucharlo y yo le dije que las gracias eran para él por compartirme algo tan sentido y suyo. Jesús siguió su camino y yo quedé más anclado a la silla luego de tantas dosis de realidad colombiana de manos de un joven.

Aprendizajes

La educación colombiana, en especial la rural, puede apartarse de los discursos de las instituciones educativas como el MEN, en tanto las condiciones y realidades de estos contextos no son los que presuponen estas entidades. Para el caso de Belén de Bajirá la educación oscila ante las decisiones de las entidades territoriales como la Secretaría de Educación departamental; de los gobiernos municipales, departamentales y nacionales; dispuestos a los matices sociales y políticos en las comunidades, de ello han hecho parte los grupos armados al margen de la ley, que para Bajirá sería los paramilitares.

La inversión en la educación, por tanto, es fundamental como garante de un derecho de las personas pero, que atendiendo las líneas anteriores, es una inversión ‘a medias’. Las necesidades de la escuela rural en Belén de Bajirá van desde mobiliario; personal de aseo y vigilancia; computadores; reparación a infraestructura y creación de nuevas aulas, entre otras, pero las respuestas más frecuentes, de parte de las instituciones de gobierno ante estas peticiones es que no hay recursos. Si hacemos hincapié en Belén de Bajirá, un corregimiento peleado por los departamentos de Antioquia y Chocó, con una evidente ausencia estatal, los recursos para la educación pareciesen nulos; sumemos, además, las dificultades y retos que ha venido trayendo la pandemia, pues muchas de las inversiones del gobierno cubrieron los rubros de la salud para atender la emergencia sanitaria. Algunas problemáticas, por tanto, volvieron a tomar fuerza, como masacres y desapariciones en algunas zonas del país; avanzada del conflicto en zonas rurales.

Por ello queremos elevar una sentencia: “la educación es un salvavidas para la niñez y la juventud en medio de escenarios con ausencia estatal y todo lo que ello acarrea”. Jesús nos ha relatado su experiencia, que argumenta esto, los jóvenes van habitando territorios en conflicto donde ellos son una población objetivo, para que ingresen a las filas de los grupos armados o para que funjan como uno de los vehículos para facilitar la trama del narcotráfico. Se instrumentaliza la vida de la niñez y de la juventud.

Recomendaciones

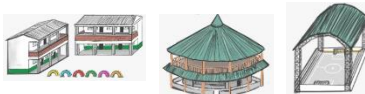
Palabras claves

Paramilitarismo; narcotráfico; educación; juventud

Relato para un niño de grado quinto

Persona que la elabora: Cristian David Palacio Bedoya

Organismo/institución: Universidad de Antioquia



Fecha y lugar de la elaboración de la ficha: 22/09/21, Belén de Bajirá

Contexto de la situación

En medio de uno de los corredores de la IER Belén de Bajirá, mientras que estaba esperando que el rector saliera de una reunión, empezamos a charlar una profesora de primaria y yo, con motivo de un niño de grado primero que en ese momento era llamado de atención por su profesora porque casi siempre hacía desorden en clase.

Relato de lo que ocurrió

Nuestra conversación, entonces, empezó a darse alrededor del pequeño Mateo, de grado primero, que casi todos los días, la profesora le pedía que se sentara y que no hiciera desorden. De esta manera, le dije a la profesora que estaba conmigo en el corredor que contar con tantos niños en un mismo espacio, a razón del proceso de retorno a la presencialidad, es todo un reto, pues hay momentos en que se requiere avanzar en los contenidos planeados y esta situación lo dificulta y ella me dijo que tenía razón.

Mientras la profesora iba revisando una actividad de alguno de sus estudiantes, me decía que más que lo académico (señalando el cuaderno), al menos de parte de ella, era lo que le estaba pasando al estudiante su mayor interés en estos tiempos, que en lo que ella ha podido hacer en su labor docente, la escucha a los niños y niñas ha estado allí y yo, mentalmente, asentía, diciéndome: “eso es lo que los niños acá necesitan, ser escuchados”. La profesora me dijo que tuvo, hace tiempos, un estudiante muy conflictivo, que ante cualquier comentario o llamado de atención de sus compañeros, él reaccionaba exaltándose o, incluso, dando golpes y que al ver ese patrón ella se preguntaba qué pasaría con el niño, ella habló con el niño, le preguntó y él le decía que vivía sólo con su abuela, que ya era muy mayor. Casi no tenía acompañamiento y era en el colegio donde manifestaba sus carencias.

La profesora me contó de un segundo caso, esta vez era un niño que había dejado de ir al colegio por varios días, cuando regresó la profe habló con él y le preguntó por qué no había vuelto, que qué pasaba, él le dijo que estaba trabajando en construcción. En ese momento volví a asentir, recordando que de lo que llevo allí, en la escuela, éste ha sido el caso de otros estudiantes, han ido alternando sus tareas y sus guías con trabajos en fincas o en construcciones o, también, en la tierra, cultivando plátano, yuca, arroz y coca. De pronto, le expresé esto último a la profe y ella me dijo que era cierto, que este oficio no sólo se estaba volviendo frecuente en adultos sino en niños y jóvenes y que con la pandemia sí que se intensificó esa tendencia, porque cuando empezaba a llamar a padres y estudiantes para saber qué pasaba, ellos le decían que estaban trabajando en la finca y, días después, ella se daba cuenta por comentarios de otras personas que algunos laboraban ‘raspando’. La profe me decía que en muchos hogares, los padres trabajaban en fincas lejanas al pueblo, entonces el hijo mayor debía cuidar de sus otros hermanos (a veces las familias son muy numerosas; cuatro o cinco hijos). “Una vez tuve la oportunidad de conocer una de las viviendas donde vivía uno de sus estudiantes, tenía una sola habitación, en donde dormían los cinco hijos con su padres. Las casas son muy humildes, en su mayoría. Cuando llueve muy fuerte, casi siempre se inundan”.

Uno de los centros de nuestra conversación fue cuando la profe me dijo que le había preguntado al niño si había llegado a consumir y él, el niño de esta última historia, le dijo que sí, que sí lo había hecho, entonces la profe le preguntó que si pensaba seguir en eso, pero él dijo que no. Según me contó la profe, fueron compañeros de trabajo del niño que empezaron a convidarle para que probara las drogas. La profe, aterrada, me contaba que el niño le había dicho que cuando probó el perico, comenzó a reaccionar muy extraño, que había cogido un machete y lanzaba golpes como atacando a alguien que tuviese enfrente, defendiéndose de alguien cuando, en realidad, no había nadie.



En ese momento algo común, creo, nos pasó a la profe y a mí, porque la conversación se detuvo. Quizá fue porque ya la densidad de lo que estábamos hablando era bastante. Algo así como rebasando lo imaginable.

Aprendizajes

Podemos situar en lo ocurrido la importancia del rol del docente en la escuela, concibiéndose a sí como un sujeto de emociones, en el que la escucha a los estudiantes ocupa un lugar principal en su quehacer. Asimismo, se pudo evidenciar uno de los tantos caminos que atravesaron niños y niñas con la llegada de la pandemia, en tanto debieron trabajar para ayudar en sus hogares; plantearnos, posiblemente, que antes de que llegase la pandemia, ellos ya estaban asociados al trabajo como forma de ayudar al sostenimiento de su hogar. Son realidades que al menos, desde lo rural, han sido comunes, a pesar de que pueda estar en riesgo de vincularse con el consumo de narcóticos, producto de su oficio.

La expansión de los cultivos ilícitos evidencia la realidad de lo que ha venido siendo el proceso de paz para 2016, implementado parcialmente. En algunos casos, las víctimas aún no han podido regresar a sus tierras. De acuerdo con el relato, la erradicación de cultivos ilícitos no es del todo efectiva –o no, al menos, en Belén de Bajirá-; una vez que en el cultivo de coca muchos habitantes del corregimiento encuentran una fuente de ingresos.

Recomendaciones

Palabras claves

Rol docente; educación; pandemia; narcotráfico

Charla bebiendo jugo de naranja

Persona que la elabora: Cristian David Palacio Bedoya

Organismo/institución: Universidad de Antioquia

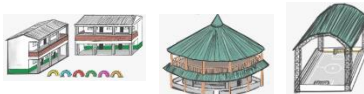
Fecha y lugar de la elaboración de la ficha: 01/10/21, Belén de Bajirá

Contexto de la situación

Esa mañana de jueves, 30 de septiembre, salí al centro de Bajirá a sacar unas impresiones para la clase de hoy con grado 6C. Distinto a la mayoría de personas que se movilizan en moto en el pueblo, yo camino las calles aún destapadas y, a veces, con enormes charcos por la llovizna de la noche anterior. El cielo estaba despejado y sentía mucho calor, ya había sacado las impresiones pero ahora, de regreso me asaltaron algunos pensamientos alrededor de la pandemia y de todo lo que ha desencadenado.

Relato de lo que ocurrió

Mientras caminaba, pensaba en mi familia (y en tantas familias que debían estar pasando por duros momentos) y rogaba a Dios que estuvieran bien en la ciudad, en Belén las personas, en general, no usan tapabocas, se me hace extraño, ¿estamos viviendo una pandemia! Sin embargo, Patty, la señora que conocí me dijo que casi no ha habido casos de ese virus. Ella vende jugos al lado de una de las calles de Belén, me tomé ese día un refrescante jugo de naranja, el sol arreciaba casi al mediodía. ¡Qué genial fue saciar la sed que tenía en ese momento! Patty me ofreció una silla de plástico que tenía para sentarme, yo acepté. Yo me aterré porque cuando me quité el tapabocas para beber y luego de haber terminado, no me lo volví a poner, sería porque sentía que ya todo estaba más calmado o por la sensación de calor, creo pues.



Ella me miró y entonces me dijo que esos tapabocas como que lo ahogaban a uno, yo le dije que sí pero que era mejor usarlos, que el virus del Covid-19 aún estaba por ahí, pero ella me fue contando que en Belén no había llegado con tanta fuerza. Que cuando llegó el virus, a los días, el transporte se restringió mucho, casi no salían ni llegaban rutas para el pueblo, que en Necoclí o Apartadó la cosa sí estuvo más dura, pero en Belén no tanto, eso sí la situación se estaba complicando porque ya empezaba a haber escasez de algunos alimentos, así me iba contando y yo escuchaba, ya un poco más tranquilo por el calor. Patty me dijo que ella, y muchas más personas que conoce, se preparaban y tomaban a diario una bebida que hacía con hojas de matarratón, ella las machacaba y de ahí sale un zumo y se exprime un limón y listo, que eso lo tomaba y que ella, gracias a Dios, no le había dado nada. Que también fue muy usada la manzanilla y el eucalipto; en cambio, yo le dije que en diciembre a mí y a mi familia nos había dado el virus, sólo que en Medellín los casos sí estuvieron muy altos. Ambos nos dijimos que ojalá ese virus se fuera del todo, que ya había hecho mucho daño.

Patty me cayó bien y creo que yo a ella también, cuando me fui despidiendo, me dijo que si no quería otro jugo de naranja o que ella también tenía vita-fer o el arrechón, me causó gracia y le dije que no, que para la próxima de pronto sí, fue muy cordial y muy tesa, estar ahí, todos los días, en medio de esos solazos tan fuertes.

Aprendizajes

Cómo asumimos un mismo acontecimiento, como la pandemia, distintas personas es fruto de la cultura. Los espacios demarcan relaciones entre los sujetos y se conjugan como marco de intercambio de saberes. El reconocimiento, por tanto, de la diversidad cultural abre el horizonte a otros saberes, no tan comercializados o publicitados en las ciudades, no tan capitalizables. Los saberes ancestrales recurren a una apropiación de los recursos que la naturaleza nos provee, una vez que se establezca relaciones de armonía y respeto con ella.

Recomendaciones

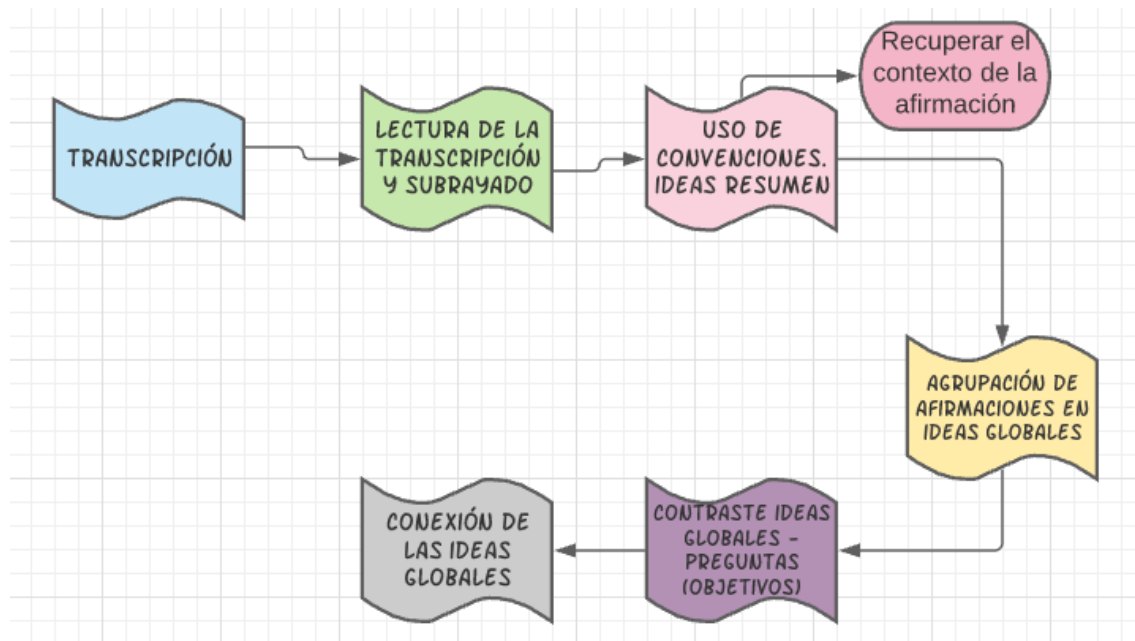
Palabras claves

Saberes ancestrales; pandemia; cultura



Proceso de Sistematización de experiencias-Ejemplo de entrevista transcrita

Proceso análisis y procesamiento de la información



Paleta de colores

| | |
|----------------------|--|
| Verde: | educación en pandemia. |
| Amarillo: | Sobre Comunidad y Consejos Comunitarios. |
| Azul medio oscuro: | Experiencias y procesos Educativos. |
| Anaranjado: | Territorio e Identidad. |
| Azul claro (verdoso) | Etnoeducación y Champalanca. |
| Morado: | Cuestiones sociales. |

Transcripción de la entrevista a la docente Elba Rocío Sánchez Bejarano, sobre: [Educación en tiempos de pandemia], [Belén de Bajirá], [12 abril 2021]. [Por: Cristian Palacio Bedoya].

[Docente del Centro Educativo Agrícola (CEA) La Unión, Belén de Bajirá]

Entrevistador: bueno, nos encontramos acá con la profesora Elba Rocío Sánchez. Profe, buenas tardes ¿cómo estás?

Elba S: Muy bien gracias a Dios, buenas tardes.



Entrevistador: profe, me alegra mucho. Profe, bueno, darte las gracias por este espacio, en serio, por el tiempo, la disposición y bueno, que de pronto nos puedas compartir de ti, muchas de las situaciones y también muchas experiencias en este recorrido de vida ¿cierto? Que has tenido la oportunidad. Bueno, profe, cuéntenos un poco quién eres tú, quién es de pronto ya como tal la persona tuya, también un poco de pronto la experiencia tuya recorrido como docente y también de pronto algo personal, que te caracterice, que tú digas: “éste es mi sello, por esto me gusta continuar mi labor, esto me apasiona”, te estoy escuchando.

Elba S: vale, Cristian, bueno, te diré, como tú dijiste, Elba Rocío Sánchez Bejarano, hija de un señor Benigno Sánchez que era abogado, era juez. Fue juez, fue alcalde, bueno, tuvo muchísimos cargos en el departamento del Chocó y de Edilma Bejarano quien siempre trabajó como secretaria de un juzgado en Riosucio Chocó. Yo nací en Riosucio Chocó, mi papá era quibdoseño y luego, ya cuando iba a estudiar 6º de bachillerato nos trasladamos a Quibdó porque yo quería ser maestra. Entonces ya nos fuimos a vivir a Quibdó, allá en Quibdó estudié mi bachillerato, de hecho terminé como normalista superior, pero ya cuando terminé como normalista superior y después de haber visto durante toda mi vida hasta ese momento tantos expedientes, tantas cuestiones, yo me perdía entre los expedientes. Quise ser abogada y empecé a estudiar derecho, pero surgió una situación familiar que me obligó a dejar los estudios por un año y ya cuando retomé quería seguir siendo maestra y ya nos trasladamos a Barranquilla. En Barranquilla estudié licenciatura en educación con especialización en ciencias sociales y económicas en la Universidad del Atlántico y de verdad que ahí como que aterricé con todo lo mío, eso era lo que realmente quería y bueno.

Ah, bueno, pues de mi vida personal también te diré que tengo 4 hermosos hijos, ya tengo una que, como te dije ahora, terminó derecho, es abogada, los otros aún están en su proceso de educación y ya luego pues los dos mayores son de Barranquilla. Me vine para acá, acá tuve los otros dos y al llegar acá... pues, en Barranquilla trabajaba educación, pero trabajaba en colegios privados y digo “pero” porque yo quería trabajar, era tener la experiencia trabajando en colegios públicos y trabajar en mi departamento, siempre tuve la ilusión de trabajar en el departamento del Chocó y gracias a Dios se me dio la oportunidad.

Inicialmente me surgió una oferta de trabajo en Riosucio, en Riosucio trabajé 3 meses y luego me trasladaron acá a Belén de Bajirá y desde que llegué de verdad que sentí que había llegado al lugar propicio para lo que yo quería porque me gusta mucho el trabajo comunitario. O sea, no solamente trabajar la parte cognitiva con los estudiantes, los contenidos, aprendizaje, cuestiones, evaluaciones, sino también proyectar, siempre he querido proyectar como, o ayudar a que los estudiantes, los jóvenes, los niños, proyecten con aciertos su futuro, se inmiscuyan en las cosas de las comunidades. Entonces, encontré aquí en belén de Bajirá como un terreno virgen donde podía darle rienda suelta a todos esos sueños y aspiraciones que tenía.

Y al momento siento que ha sido así, pues, porque empecé a trabajar inicialmente en la comunidad educativa de Santa María en una vereda aquí cerca como directora rural. Y la verdad es que el trabajo fue bastante fructífero, organizamos el colegio, se consiguieron muchas cosas. Pero luego ya por cuestiones de salud, embarazada, y el camino para allá era bastante difícil, me tocaba ir en moto, entonces mucho riesgo con el embarazo, me vive a trabajar aquí al casco urbano de Belén de Bajirá en la Institución Educativa Agrícola de la Unión donde actualmente laboro.

Y desde ese trabajo que he realizado aquí, la verdad es que he tenido la oportunidad de incidir, diría yo positivamente en la comunidad estudiantil, y no solamente en la comunidad estudiantil, en la comunidad en general, porque también he hecho bastante trabajo comunitario con los adultos,



entonces he trabajado acá como educadora familiar con Bienestar Familiar llevándole charlas a los barrios sobre maltrato intrafamiliar, drogadicción. O sea, como sobre las problemáticas que más aquejan a la comunidad. Entonces, alguno de los proyectos, en lo que te digo que de pronto creo, o estoy segura que se ha incidido positivamente son, por ejemplo, el encuentro regional de personeros y contralores estudiantiles, que es un espacio donde se potencia el liderazgo de los jóvenes que son líderes estudiantiles, valga la redundancia.

Y yo creo que para ti, pues, no es un secreto de la problemática que se ha vivido, la problemática limítrofe entre Antioquia y Chocó. Entonces daba mucha tristeza uno como docente, sin importar por qué ente territorial uno está trabajando le impacta de manera muy triste el hecho de que estas problemáticas, que deberían dirimirse allá en las altas esferas lleguen a la población civil y la enfrenten como hubo enfrentamientos aquí. Donde se enfrentaban las diferentes etnias, las diferentes culturas y se ofendían de una forma que, o sea, aquí hubo una descomposición social horrible por parte de esa problemática y eso me llevó a organizar un proyecto que se llamó Sensibilización sobre las diferencias étnicas y culturales en Belén de Bajirá, y eso tuvo un impacto muy positivo porque vinculamos a las dos instituciones, la Rural de Bajirá y la Unión de Bajirá y trabajamos de manera muy unida, muy unificada entre las dos instituciones con actividades. De hecho acá trajimos al Ministerio de Interior con muchas actividades, también con charlas para que los jóvenes vieran que el hecho de que se presentan estas problemáticas, que no son muy usuales, pero que se pueden presentar, no da para que nos enfrentemos, o sea, vivimos aquí, trabajemos todos por Belén de Bajirá y dejamos que allá las autoridades se encarguen de organizar sus problemáticas.

Entonces ese proyecto también me pareció súper chévere y he venido inmiscuida también en muchos proyectos, otros que tiene que ver más que todo con la parte ya cognitiva. Por ejemplo está Aula Sin Fronteras que es un proyecto creado única y exclusivamente para el departamento del Chocó. Este proyecto busca mejorar las condiciones o la calidad educativa en el departamento. El proyecto fue pensado entre el Ministerio de Educación y Uncoli, Uncoli es la Unión de Colegios Internacionales. Al proyecto lo llamamos Aula Sin Fronteras y trabajamos con docentes de los diferentes colegios privados que hacen parte de la Uncoli que están en Bogotá. Son colegios privados y que tienen un desempeño académico muy superior y ellos quisieron aportar esas buenas prácticas que a ellos les han valido estar en esa posición al departamento del Chocó, para mejorar la calidad educativa. En ese proyecto elaboramos secuencias didácticas, guías para docentes, guías para estudiantes y grabamos videoclips de acompañamiento a las clases de los docentes.

Y bueno, pues también en cuanto a la participación siempre he estado como muy pendiente buscando las oportunidades, buscando los mecanismos, preguntando dónde pueden haber espacios de interacción en los que mis estudiantes, al menos los que están en mi institución puedan participar y que tengan la oportunidad de darse cuenta que fuera de la burbujita donde ellos están en Belén de Bajirá, hay otros espacios que pueden ser muy enriquecedores y de los cuales podemos aprender y poner en práctica en nuestro contexto ¿sí? Entonces, en ese orden de ideas, los estudiantes han participado en muchas... han tenido muchas experiencias.

Hemos tenido salidas pedagógicas a Medellín, a Medellín más que todo con los estudiantes a los que les doy geografía económica, geografía de América Latina y el Caribe, para que ellos vean todo eso de mercado Mayorista, Minorista, bueno, todo este tema. Los he sacado en salidas también para que conozcan su propio entorno, porque, aunque uno no lo crea hay estudiantes aquí



en Belén de Bajirá que no conocen las veredas que están alrededor, que no saben las problemáticas. O sea, sólo están aquí y están por estar.

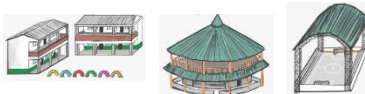
Y en Bogotá pues también afortunadamente se han abierto las puertas y me han abierto las puertas el Ministerio de Educación, los diferentes colegios, y nos han invitado a muchos eventos al modelo de la ONU, al Congreso joven, a experiencias propias de actividades que tienen estos colegios, nos han invitado para que los estudiantes vayan, interactúen. Y siente uno que no a pasos acelerados, no a pasos agigantados, pero poco a poco va como volviéndose un poco más ambiciosa la visión y la proyección de algunos estudiantes. Entonces eso así como a grosso modo.

Entrevistador: bastantes, bastantes experiencias ¿cierto profe? Consideras, desde lo que de pronto nos has comentado, que aquí Belén de Bajirá, dado el conflicto territorial entre los dos departamentos, eso incluso puede llegarse a hacer prioridad en vez de otras problemáticas por ejemplo, el tema de la inclusión, el tema de la diversidad étnica acá, reconociendo que vivimos, que aquí en el territorio lo habitamos mestizos, mulatos, negros, indígenas. ¿El tema territorial ha sido incluso, desde Belén de Bajirá, desde lo que tú has visto, más prioritario que esos temas como de tipo étnico?

Elba S: si ha sido más prioritario lo de la problemática, sí. Desafortunadamente yo pienso que aquí hubo un estancamiento con toda esta problemática limítrofe, un estancamiento que impidió y limitó la participación de los jóvenes, de los adultos, de los niños, en muchos proyectos, en muchos programas, en muchas actividades. Se dejaron de hacer cosas, se dejaron de organizar situaciones por atender sólo a esta problemática.

Por ejemplo yo te doy un caso, llegaba un programa por ejemplo de música, para que los estudiantes aprendieran o los jóvenes, los niños de la comunidad, aprendieran a tocar instrumentos musicales y eso. Y pasaban los avisos, los anuncios por la emisora y lo perifoneaban por las calles, cuando iban los estudiantes, o los jóvenes del pueblo, lo primero que le decían era: “¿de dónde es su Sisbén?” les preguntaban, “si su Sisbén es de tal parte, entonces no porque acá sólo son los...” Era cómo se va interponiendo la problemática limítrofe ante situaciones, ante cuestiones que deben ser para la comunidad que es lo que yo te decía anteriormente, que me entristecía porque habían jóvenes que con impotencia reclamaban por eso. Venían ayudas y decían: “no, si son de tal parte, no porque esto”. Y te reitero lo otro porque todo esto es inclusión, todo esto va dentro del marco de la inclusión, se dejó de lado todo esto hubo un periodo, diría yo de unos 17 años, 18 años, en los que aquí era como “sálvese quien pueda vamos a buscar”.

Y entonces habíamos docentes, porque, pues yo reconozco que también, además otros docentes, les preocupaba mucho la situación y buscábamos las maneras de unir, de esto, porque le daba a uno mucha tristeza. Mira, un día salimos en un desfile de la afrocolombianidad, porque tú sabes que aquí hay mucha población afro y entonces desde hace mucho rato me he dado a la tarea de que no se celebre una fecha por celebrar sino que los niños, jóvenes, adultos, sepan por qué se está celebrando. Que si hay un día de jolgorio, lo haya, de rumba en cuestión, pero que anterior a eso ya ha habido conversatorios en ese orden de ideas, entonces acá celebramos el mes de la afrocolombianidad. Se hacen conversatorios, se hacen eventos para que los estudiantes participen se escapen y a la final sí hay un desfile folclórico, porque tú sabes, una de las características de la etnia afro es su colorido, su música, su alegría para expresar todo. Entonces íbamos en el desfile cuando de un momento a otro se volvió una batalla campal cuando íbamos pasando por aquí por el colegio, del otro colegio. Se volvió una batalla campal, se tiraban piedras a morir, tuvo que venir la policía. Mira, todo eso fue en el marco de esa problemática limítrofe. Entonces sí siento que por



muchos años se antepuso este tema limítrofe ante otros temas coyunturales que debieron tenerse en cuenta para ir haciendo crecer a la población.

Entrevistador: ¿y crees que todavía está la división?

Elba S: Sí.

Entrevistador: ¿a pesar digamos de que el año pasado ya se dijo que Belén pertenece a Chocó?

Elba S: sí, aún persiste. Sí, puedo decir que hay una, una disidencia, podría decirte pequeña pero que todavía... tú la viviste, creo no sé, cuando los docentes que iba a posesionar la Secretaría de Educación del departamento iban a entrar a una institución, esas disidencias no quiso que entraran. Bueno ya luego han entrado como [no se entiende], o sea, el hecho de cambiar de una entidad territorial... bueno, pues yo sé que sí genera resquemores porque milenariamente hemos sido educados y preparados para defender el territorio, pero también debemos reconocer cuando ya las cosas las ponemos en manos de la ley, y la ley ya dice: “bueno, esto es así”, trabajemos por la comunidad que en última instancia es la que nos necesita.

Se me olvidó decirte, y algo muy importante, y es, ¡ay qué vergüenza! Entre esos proyecto, el proyecto bandera y con el que yo siento que de verdad aporté a mi comunidad, a mi etnia afrodescendiente, fue la construcción del modelo etnoeducativo emancipador Champalanca Pedagógica. Es un modelo que busca fortalecer la educación propia, sin descontextualizar al estudiante del mundo globalizado y cambiante. Esto no quiere decir que: “ah, no, vamos a fortalecer la educación propia entonces vamos a enseñarle a los estudiantes sólo lo de los afros”, no.

Es que el estudiante afro, con el que hicimos un diagnóstico y nos dimos cuenta que nuestros estudiantes, de pronto, por toda la situación histórica que han vivido los negros en el mundo, donde hemos sufrido de mucha invisibilización de nuestros fueros propios y autóctonos, de nuestras costumbres ancestrales, se nos obligó a olvidar eso. Y toda esta problemática, esa invisibilización, todo ese tema de la esclavización dejó secuelas. Secuelas que se viven hasta el día de hoy, porque muchos jóvenes les da pena decir que son negros, que son afros. Y cuando estudian la gran mayoría, eso ya ha ido cambiando y sustancialmente, pero cuando empezamos a hacer los estudios esos, nos dimos cuenta que la gran mayoría quería estudiar, pero irse a trabajar o a servir, a aportar en otros países o en otros departamentos.

Entonces dijimos: “bueno, aquí el Ministerio del Interior le planteó la posibilidad a ASCOBA, la Asociación de Consejos Comunitarios y Organizaciones del Bajo Atrato, la posibilidad de trabajar en un proyecto. Ellos hicieron un sondeo dentro de la comunidad, los docentes dijimos: podría ser que trabajáramos un proyecto etnoeducativo, en vista de todo lo que ha venido pasando. Luego empezamos una serie de reuniones, porque a ellos les caló eso y quedamos en que sí, se iba a trabajar el proyecto desde la parte educativa, fortaleciendo la educación propia. Pero una cosa que dejamos muy clara es fortalecer la educación propia pero sin sacar al estudiante, sin eximirlo del mundo, de que conozca el mundo, de que conozca de Europa, Asia, Oceanía, todo lo que ha pasado a lo largo de la historia, todas las situaciones ¿ya? Pero que tengan sentido de pertenencia.

Entonces creamos un modelo todo bonito, con una parte pedagógica muy hermosa porque no quisimos desligarnos de las directrices del Ministerio de Educación nacional, pero sí quisimos como trabajar unas terminologías propias. No es cambiar por cambiar. Por ejemplo al hablar de territorialidad, al hablar de las *champas*. O al hablar, por ejemplo del *catal metodológico* que es



todo lo que te estoy diciendo al hablar de *atarrayas* que para nosotros, por ejemplo, el plan de área, los planes de estudio, el currículo, lo nosotros lo llamamos *trasmallo*. Un *trasmallo*, una *atarraya* son unos artefactos [entrevistador: unas redes] que sirven para pescar y ahí cae de todo, de toda clase de pescados y eso, y se entreteteje una cuestión. Entonces, lo quisimos hacer así porque así mismo es la educación. Y lo llamamos *Champalanca Pedagógica* porque es una palabra compuesta entre “*champa*”, que es el vehículo utilizado, por excelencia, en los ríos de nuestras comunidades y que sirve para transportarse de un lugar a otro, es algo parecido a la chalupa, a la canoa y la “*palanca*” que es un trozo de madera largo que le sirve para impulsar esa canoa. Acá también utilizamos el *canalete* que es una especie de cuchara, es un remo pero más alargado abajo y sirve también para impulsar la canoa, pero la *palanca* es más completa porque es más larga y la puedes utilizar en remolinos, entonces es una alegoría para significar que nos embarcamos en una travesía pedagógica con nuestros sueños, con nuestras aspiraciones de ver una educación propia fortalecida y que esperamos que algún día los estudiantes, los niños asuman ellos mismos las riendas de nuestros destinos, de nuestras poblaciones, de nuestras comunidades y lo hagan con acierto.

Entrevistador: Profe y *Champalanca*, bueno, ¿más o menos en qué año empezó y cuál es como su fundamento, así, pedagógico? como bajo qué enfoque más bien, digamos, a ver, puede ser, no sé, enfoque más bien como alemán, francófono o latinoamericano o sus fundamentos [teóricos].

Elba S: *Champalanca* empezó aproximadamente en 2012, sí, más o menos por allá en esas épocas, empiezan a visitarnos los diferentes miembros de ASCOBA, llegamos empiezan unas reuniones, el mecanismo para reunirnos. Ideamos unos mecanismos para reunirnos. Nos reuníamos cada 15 días en una comisión que se llama el CETCO, Colectivo Étnico Comunitario, de ese CETCO hacen parte todas las autoridades civiles, militares, sabedores, estudiantes, docentes, bueno todos, representantes de cada uno de estos estamentos. En el CERCO es como la comisión grande y en esa nos reuníamos cada 15 días básicamente en Riosucio, porque *Champalanca* tiene una visión global, no es solamente hecho por los docentes, sino por toda la comunidad, *maestros sabedores* son aquellos que manejan un saber en la comunidad y no necesariamente tienen que ser personas adultas, pueden ser jóvenes que manejan cierto conocimiento de la comunidad ¿ya? Y vinculamos a esos sabedores, esos sabedores nos acompañan a los docentes que hemos estudiado pedagogía, que hemos ido a las universidades, nos acompañan en ese proceso de aprendizaje, en muchas cosas que nosotros no sabemos.

Bueno, entonces, esa es una metodología para reunirnos y la otra es la CIE, Comisión Institucional Etnoeducativa, que ya es el grupo pequeño de cada Institución, de cada pueblo, de cada comunidad, entonces vinculado a nosotros. Ah, los sabedores de Belén de Bajirá son estos, los docentes que van a ser parte, por ejemplo, de este núcleo, porque trabajamos en la parte pedagógica por núcleos temáticos problemáticos, entonces son estos. Entonces la CIE. En el CETCO se dejaban trabajos, actividades, porque fue recopilar todo ese acervo cultural, todo ese acervo histórico, tradicional para vincularlo a los diferentes núcleos temáticos ¿sí? Entonces dejábamos trabajo en el CETCO, veníamos a las instituciones la CIE se organizaba: “sí, nosotros, queremos esto, queremos que en este núcleo se hable de esto, que las problemáticas susceptibles de abordar en cada núcleo sean estas”. Eso lo llevábamos lo presentábamos, nos poníamos todas las comunidades de acuerdo y decíamos: “bueno, quedó esto”, así se hizo el trabajo. ¿Qué fue la otra cosa que preguntaste?

Entrevistador: sobre el modelo pedagógico emancipador.

Elba S: ¿Emanciparnos de qué? Tú sabes que desafortunadamente el gobierno colombiano ha utilizado, y el Ministerio de Educación nacional, un sistema de educación para nosotros, los



negros, excluyente, excluyente porque no podemos desconocer, y de hecho así lo ratifica el decreto 808 y la ley 70 y todas estas leyes de comunidades negras, así lo ratifican, que Colombia es un país pluriétnico y multicultural, hay diferencias. No queremos que nos miren como los diferentes, pero que sí se tengan en cuenta las particularidades. Pero no, nos encasillaron en unas poblaciones mayoritarias donde nuestros jóvenes, nuestros niños no se ven representados. Unos libros donde sólo vienen personas mestizas, de la étnia mestiza ¿sí? y los niños no se ven representados.

Y entre muchos de los estudios que hicimos y de los diagnósticos esa fue una de las cosas que impactó. Y el hecho de que los estudiantes no se ven representados y también había resentimientos o hay todavía por parte de muchos educadores y todo. Encasillarnos en la población mayoritaria sin tener en cuenta esas particularidades, pero sí sacaban y sacan decretos y cuestiones que “ah, no, que la Cátedra de la paz, entonces hay que enseñar...”, pero ¿dónde aparecemos nosotros dentro de ese sistema educativo, no aparece. Ahora, por medio de las luchas de reivindicación que hemos hecho es que se ha ido logrando. Entonces por eso emancipador. Emanciparnos de esas prácticas tradicionales impuestas, de esa educación mayoritaria impuesta ¿ya?

Y el sustento, el referente pedagógico, el mentor pedagógico de nuestro modelo es Paulo Freire, para el que la educación es una puesta dialógica ¿sí? Paulo Freire, bueno y yo creo que tú sabes porque estudiaste ahí, es el, ¿cómo se llama él? Bueno [el defensor] de las mentes oprimidas, es un pedagogo social, político. Entonces, ese es nuestro referente pedagógico. Y nos apoyamos mucho en la Pedagogía Activa y el movimiento constructivista en educación. No el modelo constructivista como tal, como en algunas instituciones y en algunos países lo han trabajado, pero sí recogemos algunos postulados, y de la pedagogía activa. Es decir, aprender haciendo, porque la metodología principal de Champalanca es esa metodología teoría-práctica, enseñamos, hablamos, pero también practicamos. Aquí por ejemplo la laguna, un catival, catival es una siembra de una madera que se llaman cativo, una siembra de melina, o sea, la madera, unos árboles, para nosotros esos son ambientes de aprendizaje a donde es necesario que llevemos a los niños, a los ríos debemos llevarlos para que conozcan, entonces, la metodología más que todo es esa teoría práctica.

Entrevistador: profe y, pues, aparece Champalanca que reúne los Consejos Comunitarios del Bajo Atrato. ¿Más o menos cuáles Consejos Comunitarios?

Elba S: Sí, Champalanca fue impulsado...

Entrevistador: perdón, ASCOBA.

Elba S: impulsado por ASCOBA y ASCOBA tiene varios Consejos Comunitarios adscritos, está Pedeguita-Mancilla, La Larga Tumaradó, está el de Curbaradó, porque uno dice del Bajo Atrato, pero la zona de influencia de ASCOBA, ellos aspiran a que los Consejos Comunitarios de Acandí, de Unguía, de Bojayá, se adhieran, pero es un proceso, tú sabes que son comunidades, las comunidades a veces tienen celos, ellos se toman su tiempo, hablan y después deciden a la final si se adhieren a ASCOBA o no, pero la zona de influencia de ASCOBA es Riosucio y Carmen del Darién y todos los Consejos Comunitarios que hay en Riosucio, Carmen del Darién, están adscritos a ASCOBA.

Entrevistador: ¿también conoces de diferentes procesos educativos y comunitarios como Champalanca?

Elba S: bueno, conocer a fondo no, pero sí porque he tenido la oportunidad de interactuar en las reuniones que se han hecho en el país, bueno, a nivel nacional, en los encuentros etnoeducativos y



sé que en el Cauca, sé que hay iniciativas ya organizadas, en Cauca, Buenaventura, propuestas etnoeducativas. En el departamento del Chocó sólo Champalanca, porque hubo, podría decir, un conato por allá en Nóvita, pero pensábamos que lo que estaban trabajando era como un modelo, un modelo a seguir de cómo organizar las áreas y todo, pero no [era un modelo]. Lo que ellos hicieron fue como un proyecto, un proyecto sí dirigido a que los estudiantes conocieran algunas cuestiones relacionadas con la etnia afro, pero no, no fue modelo.

Acá en Champalanca, siendo un modelo, pues, tiene una propuesta pedagógica bastante sólida, clara, que va desde... la propuesta pedagógica tiene sus componentes, sus principios, tiene su metodología, tiene toda la parte de los lineamientos curriculares, lo que pensamos nosotros, la propuesta de lo que se puede enseñar en cada grado y todo, ya de ahí el docente es el que decide o las instituciones deciden qué toman qué no. Y esto no es una materia acabada, esto es susceptible de irse fortaleciendo, de irlo retroalimentando.

Entrevistador: profe y viene Champalanca más o menos desde 2012 ¿cierto? Y pues han habido, me imagino que muchos retos, muchos, de pronto, aciertos, me imagino que muchas dificultades. Digamos de lo que tú recuerdes y también has vivenciado, la idea era que también desde los Consejos Comunitarios, Instituciones Educativas, se forjara la aplicación de este modelo. En esa tarea ¿cómo les ha ido, cómo va eso?, o bueno, el balance que tú puedes hacer.

Elba S: bueno, pues te diré y me gustaría hablar un poquito, bueno, los retos, tremendos y los obstáculos y dificultades mucho más porque todos los docentes que trabajan en nuestras comunidades, todos no son de acá del Bajo Atrato, la gran mayoría, podría decir yo, son de Atrato Arriba que es ya Quibdó, San Juan. Entonces se presenta un fenómeno acá que la mayoría de los docentes cuando les dan el trabajo ellos dicen: “sí, me voy para cualquier parte”, con el objetivo de tener su trabajo, pero cuando ya llegan a la zona, enseguida llegan a buscar su traslado, entonces, se deriva de esto que son docentes que tienen poco sentido de pertenencia. De todos estos docentes habrá uno, dos, unos cuantos, que sí llegan y se comprometen con las comunidades, pero la gran mayoría quiere irse, y esa gran mayoría de la que te estoy hablando, fue el mayor obstáculo que tuvimos y que seguimos teniendo, porque eran los que decían: “ah, pero para qué Champalanca, es que esto es del Bajo Atrato y si nosotros nos vamos a ir y esto”. Y en estos momentos es el mayor problema que tenemos, porque la implementación del proyecto... El modelo fue adoptado por la Secretaría de Educación, fue adoptado y las directrices muy claras: “Aplíquese en todo el territorio”, pues de la zona de influencia de ASCOBA.

Y no ha sido implementado, ha tenido sus obstáculos, primeramente porque para implementar un proyecto de esta magnitud se necesita el concurso decidido, contundente y férreo de todos los entes territoriales y de todas las instancias. Dígase la Secretaría de Educación, municipal, departamental, Instituciones Educativas, Ministerio de Educación, Alcaldía, gobernación, o sea, todos. Porque un modelo, y más que todo un modelo propio requiere un poco cambiar el chip de la escuela tradicional, entonces vamos a organizar ahora es unos talleres. “Ah, sí, que aquí vamos a aprender física, vamos a aprender química, vamos a aprender esto”, pero necesitamos esos talleres de un aserradero, por ejemplo, donde se asierra la madera, donde se lleva la madera, se transforme la madera, pero el estudiante sepa que para poner esta madera, entonces necesita unas fórmulas físicas, unas fórmulas esto, lo otro, pero también el laboratorio que es el aserradero ¿cierto? Pero no hemos tenido ese apoyo. “Ah, que se necesita tener unos recursos, o un bus, porque necesitamos en tal parte hay unos sabedores que les pueden enseñar a los estudiantes cómo sembrar tradicionalmente”. Lo que ellos ya conocen mecánicamente, cómo sembrarlo tradicionalmente,



porque cuál es la idea también: mantener nuestra cultura en el tiempo y en el espacio. Entonces, ok, que venga la modernidad, pero también llevemos en la mente de los niños esa tradicionalidad, lo tradicional, porque quién quita que en algún momento lleguemos a eso. Entonces no ha habido apoyo de esa parte [entrevistador: de los entes territoriales]. Y eso ha obstaculizado la debida implementación del modelo.

Algunos docentes inquietos hemos seguido y desde las Instituciones Educativas, como te digo, la mayoría de los trabajos de campo que organizo con los docentes de sociales en estos momentos se circunscriben es en la zona, desde Champalanca.

Entrevistador: yo creo que también un obstáculo que hubo, no sé si me equivoco, fue la llegada del virus, de la pandemia.

Elba S: por supuesto.

Entrevistador: el modelo de Champalanca que nos estás contando, pero también muchos de los procesos, proyectos que estaban empezando a emerger, pero también lo que estaba haciendo Champalanca.

Elba S: por supuesto, claro que sí.

Entrevistador: cuéntenos un poquito de eso, como, qué pasó.

Elba S: bueno, hasta aquí, por ejemplo, podríamos decir, mira todo lo que era antes cómo venía esto y ya se venían dando ya esos acercamientos con la Secretaría de educación, porque afortunadamente, queda en Secretaría de Educación, hace dos años, sí, hace dos años, el año pasado, mentira, un año. Un señor, un muchacho digo yo, Francisco Asprilla un gran etnoeducador, conocedor de Champalanca, que desde la secretaría de Educación estuvo apoyando el modelo, entonces dijimos: “¡Eureka!, aquí es la hora nuestra”, se mete la pandemia y de una vez corta todo esto porque, entonces ya le toca a la Secretaría de Educación departamental y a los diferentes entes dedicarse a abordar esta problemática que se nos vino así. Entonces viene la locura porque “ahora vamos a mirar guías de aprendizaje y vamos a ver”, nos olvidamos totalmente de Champalanca y ahí viene como la época del oscurantismo para Champalanca, por culpa de la pandemia.

Porque yo creo que, no sé todavía no estabas activo como docente, pero se vivió algo tan impresionante. Entonces en marzo, sí, se decreta esto y nos dicen: “no, mándenme ahí unos talleres a los estudiantes mientras volvemos a las aulas”, que pensamos que era en dos meses, un mes, pero ya luego nos dimos cuenta de qué no, realmente no íbamos a volver y entonces se viene la locura, el Ministerio de Educación mandándonos a participar en cuanta Webinar, en cuanto taller, en cuanto capacitación, Secretaria de Educación lo mismo, los colegios lo mismo, y “hagan guías, y hoy hagan esta guía, háganlas de esta manera, hagan guías, manden guías”. Y mandábamos guías a lo loco sin, de pronto tomar en cuenta que ya veníamos en proceso como Aula Sin Fronteras que ya tiene unas secuencias, Champalanca que tiene unas directrices y cuestiones. Ahora estamos aterrizando un poco la situación, ahora o a finales del año pasado ya nos dimos cuenta como de que “pero, epa, hagamos un alto en el camino y miremos, tenemos una capacidad [no se entiende], se puede decir, de algunas experiencias, de algunos proyectos de los cuales analicémoslos y busquemos lo bueno que hay en ellos y que podamos fortalecer y aplicar en esta pandemia”.

Y mira qué chévere, entonces, ese trabajo lo hice yo con Uncoli, con Aula Sin Fronteras, Champalanca. Los padres de familia comienzan a quejarse que los niños están recibiendo muchas



guías, tú sabes que ven 12-13 materias y 12-13 guías recibían padres de familia que tienen 4 hijos, por cada uno recibían 12 guías. Padres de familia que o son analfabetas o sólo llegaron hasta 6º, 7º, algunos sí terminaron, pero que tienen sus ocupaciones ¿cómo ayudarle a esos 4 hijos? Eran las quejas. Entonces digo: “hombre, pero si tenemos Champalanca y la propuesta pedagógica de Champalanca es trabajar 6 núcleos temáticos problemáticos que recogen todas las áreas del saber propuestas en el decreto 1860 del Ministerio y en el artículo 35 de la Ley de educación”.

Entonces, yo presenté una propuesta que incluso hasta te la puedo pasar, sobre cómo podríamos ver un campo temático, cuando te digo campo temático es palabra de Champalanca, me salgo del tema, no es un tema: “ah, no, vamos a ver la célula”, no. Aquí hablamos de campo temático problemático que se asemejaría a lo del tema, pero es porque se ve como una problemática: “vamos a ver la célula, pero como una problemática transversalizada desde todas las áreas del saber”, entonces vamos a ver, por ejemplo, el campo temático no lo llamaríamos la célula sino algo así como: “la célula como estructura vital del ser humano”, no solamente desde la parte orgánica, biológica, sino también desde la parte social, de la parte... y todo eso, desde la parte artística, desde todo.

El ejemplo que lo presenté el año pasado a una capacitación que hubo con todos los docentes del departamento fue sobre el Covid, pero visto desde los 6 núcleos temáticos, entonces desde matemáticas, el Covid en las estadísticas en cuestión, desde ciencias sociales, el Covid con las problemáticas sociales, la migración, todo el tema, desde educación artística, entonces vamos a estos. Porque los grupos temáticos problemáticos hay unos que se salen de las áreas propuestas por el Ministerio, porque hay unos que llamamos etnodesarrollo y producción, que es el que va encaminado a mirar toda esa parte de lo rural, de la agropecuaria, porque la mayoría de las comunidades nuestras son comunidades rurales.

Entonces es bueno que los estudiantes conozcan también del campo, no los obligamos porque habrán algunos que tienen aspiraciones, pero es bueno que ellos conozcan, que ellos exploten, nosotros tenemos ventajas comparativas que no tienen otros sectores geográficos de Colombia, entonces hay que aprovechar, entonces traes el etnodesarrollo, cómo generar desarrollo desde lo nuestro, desde nuestra etnia. Y en ese núcleo metimos las asignaturas de emprendimiento y de tecnología, que van muy de la mano, es como tecnificar...

Esa propuesta fue un boom, fue bien percibida, mira, de 12 guías bajamos a 6 guías, o sea, eso fue lo bueno. Se empezó a fortalecer esa propuesta de Champalanca. Y muchas instituciones en este momento están trabajando sólo 6 días.

Entrevistador: o sea que Champalanca también tenía una solución para afrontar lo que fue la pandemia ¿no?

Elba S: claro, sí.

Entrevistador: y en todo este, pues, lo que nos significó la pandemia, bueno, el modelo, el trabajo de las guías así en conjunto, que transversalicen. Todo esto, y también lo que hubo antes, durante la pandemia. ¿Cuál ha sido el papel...? Porque tengo entendido que es un trabajo mancomunado de ASCOBA, como Consejos Comunitarios, así como no sé, como la figura representativa ¿cierto?, impulsó el modelo. ¿Cuál fue de pronto el apoyo de...?, pues ya vimos de pronto algunos entes territoriales en que ha sido una dificultad ¿cierto? pero también de ASCOBA, ASCOBA y en relación ASCOBA con lo educativo. ¿Cómo ha sido el trabajo de los Consejos Comunitarios a



favor también de lo educativo? Porque veo que esta iniciativa educativa es más bien por parte de los docentes, pero el papel de los Consejos Comunitarios, sus representantes legales.

Elba S: bueno, mira, ese es un tema bastante escolloso porque la percepción que yo tengo de los Consejos Comunitarios es que ellos sí como por obligatoriedad, tienen dentro de su estructura acá el representante de la educación, el representante de esto, el representante de aquello. Pero luego de la construcción del modelo ASCOBA se queda un poco al margen en cuanto a Champalanca. Porque ellos debieron seguir. Bueno, pues, de hecho sí siguieron y hasta cierto tiempo estuvieron ahí muy pendientes del desarrollo, sí, entonces luego venía un proceso en el que ya ASCOBA iba a administrar la educación del propio territorio, la educación propia acá. Iban a ser los encargados de escoger a sus docentes y de hecho alcanzaron a hacer reuniones con todos los docentes, acerca de las características que tenía que tener un etnoeducador y todo el tema. Bueno, pero no sé qué pasó, se quedaron cortos en el camino. Y, en estos momentos yo siento que los Consejos Comunitarios más que todo se circunscriben es a sus temas legales, de tierras, de cuestiones y la parte educativa. Tienen una figura que tocaría como sentarnos a mirar, pero la verdad es que no he visto mucha incidencia de ellos en esto de la pandemia. No han tenido como mucha incidencia en a las instituciones. Y yo te lo digo con conocimiento de causa porque yo he estado metida de lleno en este proceso de la pandemia, mirando, buscando soluciones, reuniéndome con unos, pero la verdad con ellos no.

Y los Consejos Comunitarios, pues, también hay otra cosa que ahora sí como que están vinculando a profesionales en las diferentes áreas que ellos manejan, pero normalmente son los integrantes de los Consejos Comunitarios son campesinos que conocen mucho de la ley 70, que conocen todo este tema de territorio, de organización comunitaria, que van a muchas capacitaciones y todo. Pero, yo siento que también y me echo ahí un poco la culpa como representante en estos momentos de la educación, nos ha faltado establecer esa sinergia para hacer un trabajo mancomunado, nos ha faltado.

Entrevistador: entiendo. Como una de las respuestas que dices que aparecieron como gran ayuda aliciente para esta situación de la pandemia fue los ejes temáticos de Champalanca a través de las guías, que las implementen en las Instituciones Educativas ¿cierto? De pronto fuera de eso ¿conoces otra, también, respuesta desde las comunidades o para afrontar esta pandemia acá?

Elba S: ¿a nivel educativo?

Entrevistador: a nivel educativo.

Elba S: no, nada, no conozco.

Entrevistador: ahora bien, lo del tema de las guías ¿sabes si se aplican y se implementan realmente así como de forma transversalizada en las Instituciones Educativas? Y ¿cómo se implementa?

Elba S: sí, sí sé que se están implementando porque, yo, de hecho soy una de las coordinadoras de uno de esos núcleos del núcleo de identidad social y naturaleza. Nosotros en estos momentos, todavía en nuestra institución, estamos en esa cuestión del acierto y del error, mirando qué es lo más salomónico. Ahorita, por ejemplo, estamos trabajando sólo dos guías integradoras, bueno ahora trabajamos la cuarta ya vamos para trabajar la quinta guía y ahí ya vamos a tener tres guías integradoras.



La primera guía de este año fue diagnóstica y la trabajamos... Sé que se han implementado porque el año pasado, y fue un trabajo bastante difícil, porque, como te decía, hay algunos docentes que son anti-Champalanca, entonces al ya, como institución, las directivas decir: “van a trabajar por núcleos temáticos”, les tocó a esos que son anti-Champalanqueros, les tocó trabajar o sí o sí integradamente, entonces ya te imaginarás la dificultad. “Es que yo quiero que se ponga esto”, o sea, porque trabajar unas guías integradoras es difícil porque cada área tiene su metodología, cada docente tiene su forma de pensar, fue formado de una manera diferente. Entonces es como encontrar ese punto en común. Las primeras guías muy difícil, quedaban muy extensas, pero ya después hemos ido aprendiendo en la marcha.

Ahorita estamos trabajando dos guías, una guía más que todo como con las áreas [istem], que son matemáticas, tecnología, ahí en esa metimos química, física, bueno las metimos ahí, y otras que son las áreas de humanidades conservando la estructura de Champalanca, los campos temáticos, esto, las actividades, o sea, tratando de ver, no unos temas sino situaciones problémicas, porque uno de los fuertes de Champalanca es la enseñanza problémica a partir... [entrevistador: basado en problemas] sí, basado en problemas. Partir de una problemática real, por qué los ríos de desbordan... y a partir de ahí empezar a hablar y mirar desde todo, pasarlo por cada una de las áreas. Tener una visión global de eso. Entonces acá nos reunimos las áreas de las humanidades y está lo que tiene que ver con sociales, geografía, lenguaje, ética, filosofía y aquí metimos artística, que estaba como por ahí en el aire.

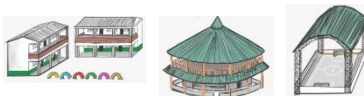
Entrevistador: profe, en lo que tú llevas de experiencia, ¿crees que a veces aquí...? y sobre todo, porque es importante, en las comunidades negras, se acerquen a la etnoeducación. ¿Crees que realmente valoren la etnoeducación, sepan que es un lugar para ellos, bueno, para todos, un lugar especial, una construcción? O una forma indistinta educación, etnoeducación.

Elba S: bueno, mira, te voy a decir, hace diez años te hubiera respondido: no, no pasa nada, no saben, o sea, les da lo mismo que les hablen de educación, etnoeducación, les da lo mismo que les hable de afrocolombianidad, o de antioqueñidad, o sea, porque todo eso es etnoeducación, les da lo mismo. Hoy te puedo decir que sí, un gran porcentaje de la población no solamente estudiantil y juvenil, sino de la población en general sabe ya lo que es etnoeducación, han ido metiéndose en el proceso. Te hablo de mi etnia, la afro, te digo Cristian que, hacíamos unas encuestas y los estudiantes venían a preguntarme: “profe, ¿yo de qué etnia soy?”, se miraba, o sea, no había un sentido de pertenencia, no había una identidad. El tema de la identidad también lo hemos trabajado mucho. Tú acá no veías una niña con un afro, acá celebrábamos, por ejemplo, el día de la afrocolombianidad, algunos eventos de la afrocolombianidad era los gualilos, las prácticas propias de la etnia afro y se reían los muchachos se escondían por allá, les daba pena. Ya no, ya viven con orgullo por ejemplo eso y saben que están en etnoeducación. Un gran porcentaje, habrá otros que no lo saben, pero ya un gran porcentaje sí es consciente de eso. Porque aquí nos hemos dado a la tarea de eso.

Entrevistador: y las Instituciones Educativas llevarán el mensaje de la etnoeducación por igual o va muy en dependencia de la labor de cada profe.

Elba S: bueno, en mi Institución Educativa La Unión de Bajirá eso es como la carta de navegación, la carta de presentación, la etnoeducación; en otras instituciones no es así. Desafortunadamente no es así. Tú sabes que las directrices son para todas las instituciones.

Entrevistador: ¿y qué pasa si están en unas directrices, cuál es la diferencia?



Elba S: porque hay unos sitios de autonomía, sabes que las instituciones son autónomas y organizan su propia educación, dicen: “no, es que mi institución va a ser perfecta”. Pero sí deberían, por ejemplo, la cátedra de estudios afrocolombianos es obligatoria para todas las instituciones indistintamente donde estén, pero no lo hacen así.

Entrevistador: profe, ya un poquito a modo de... pues la pandemia no ha pasado y todavía enfrentamos muchas dificultades ¿cierto? **Cuéntanos qué aprendizajes te ha ido dejando esto, enseñar en medio de estos tiempos**. Y, no sé, a modo de sueño ¿qué te gustaría hacer cuando podamos volver otra vez a clases?, cuando esto ya haya pasado, desde tu lugar, alguna iniciativa en especial, algo ambicioso que quisieras o que has tenido todo este tiempo en mente y que te gustaría ahorita hacer eso. No sé.

Elba S: bueno, lo primero fue qué aprendizaje de la pandemia. El principal aprendizaje basado en la educación: trabajo en equipo. Los docentes tendemos a ser muy individualistas y eso es comprensible, pero definitivamente la mejor enseñanza que me ha dejado esta pandemia es el trabajo en equipo, porque de hecho yo tendía a ser muy individualista, porque no todos tenemos el mismo ritmo de trabajo y yo soy bastante rápida, entonces me desesperaba bastante. Ahorita ya he aprendido a manejar la calma frente a eso. Esa es una de las principales enseñanzas, trabajo en equipo, y pensar antes de lo que yo quiero enseñar, que yo quiero que los estudiantes aprendan es mirar la realidad, o sea, es enseñar desde la realidad del niño. Ellos sienten así una educación con más sentido.

Y algo que quisiera hacer cuando terminara todo esto irme con los estudiantes de 9° a 11° a esos trabajos de campo que por culpa de la pandemia no he podido ir. No, de verdad, estos momentos porque yo tengo por experiencia, Cristian, que los estudiantes aprenden por fijación, los estudiantes aprenden por la práctica. Yo prefiero estar más por fuera del aula que dentro del aula. Tú vas a hacer un trabajo de campo con unos estudiantes donde en el aula ya les hablas un poco, ya han visto un poco de la teoría y les das una guía para su trabajo de campo y los sueltas. Y te digo que esos estudiantes aprenden muchísimo, o sea, y ya he tenido la experiencia y son estudiantes que viven motivados que van a llegar a contar y que al contarte ya están dando respuesta de las lecciones que tu querías enseñarles. Entonces yo quisiera hacer eso inmediatamente pase la pandemia.

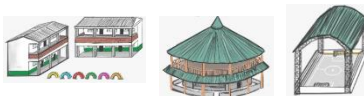
Entrevistador: entonces en ese sentido...

Elba S: y te concluyo, me preguntaste cuál es mi pasión, esa misma pregunta me la hizo... yo estuve en una rueda de prensa con la Ministra de Educación cuando estaba la doctora Gina Parody, estuve en una rueda de prensa con ella, y me preguntó, y le dije: “Mi pasión es enseñar, es la educación”, o sea, yo no veo esto como un trabajo, para mí el trabajo aquí, lo obligatorio, lo feo diría yo de todo este proceso es la parte de la evaluación. Es sentarme a tener que poner en números o en letras, unas valoraciones a un estudiante. Para mí eso es lo caótico, me gustaría tener un asistente, y ya.

Pero de resto yo vivo la educación como una aventura, o sea, es mi pasión.

Entrevistador: entonces **¿creerías como que el proceso y a nivel de aprendizaje, cuando llegó la pandemia, por parte de los estudiantes, se ralentizó se pausó?**

Elba S: **sí, indiscutiblemente**. En estos días estuve en Chigorodó y me tocó ir a imprimir un documento y estaba la dueña del centro de copiado, de este centro de sistemas, tiene como 10



cubículos y en uno estaba un niño y el niño lloraba y el papá se paseaba como un pavo real en el pequeño espacio de la sala y decía: “es que eso lo tiene que saber usted”, y miro yo la pantalla y un poco de fórmulas matemáticas, de ecuaciones y el niño rojo, lloraba. Y entonces le dije yo: “ay, no, qué pesar, en qué grado estará el niño” y me dijo “está en 5º”, me dijo la señora “y él es mi papá”, pero “¿mi hijo cómo lo ayudamos si estamos aquí atendiendo?” o sea. Y yo no me aguanté y me le acerqué me dijo “yo no entiendo eso”, y le mandaron un video todo magistral ya, entonces ha decrecido mucho [la educación]. **Los niños están desanimados, ya de esa guía.** Hoy levanté a mis dos hijas a trabajar y el niño pequeño es fanático de su colegio, él va con esas ganas. Si él entra a las 2:30, a las 10:00 de la mañana ya está que urge a la muchacha que lo organice, que lo lleve, está súper desanimado.

Sí ha decrecido, la verdad es que la presencialidad es fundamental. Desafortunadamente sabemos que no podemos.

Entrevistador: y el escenario del niño que iba al colegio, a la escuela, con la pandemia, ahora ya el niño ¿a dónde fue fuera de ir a casa. A trabajar?

Elba S: a trabajar.

Entrevistador: ¿o encerrado en su casa?

Elba S: o encerrado en la casa. **Tengo varios estudiantes que: “ay, profe, no hay qué hacer”, aburridos. Los otros, “no, profe, no puedo participar en la cuestión virtual porque estoy trabajando”, “no, profe cuando venga porque estoy en la finca”. La mayoría está trabajando, la mayoría.**

Entrevistador: no, profe, yo creo que con esa respuesta me dejaste. Y antes en la presencialidad ¿el niño también trabajaba?

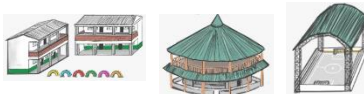
Elba S: hubo un tiempo, y eso lo superamos, es lo que más tristeza me da, porque acá **las familias estaban muy acostumbradas a vincular a todos los integrantes de la familia, del núcleo familiar, en las actividades de la finca, más que todo en los embarques. El día de embarques los colegios se nos quedaban solos, porque no los padres decían: “nosotros lo que tenemos es que cortar el plátano, hay que lavarlo, hay que empacarlo, hay que sellarlo”. Desde hace, te voy a decir, unos años, eso fue cambiando mucho. Unos ocho años comenzó a cambiar sustancialmente, ya los estudiantes no se van, no se iban, ya no sé qué pasa ahora que entremos.**

Entrevistador: entonces ¿habría como durante este tiempo también, el trabajo docente, ser muy, que cautive mucho al estudiante?

Elba S: sí, de llamar, de estar, de estar muy activo en los grupos. Yo los llamo mucho. Yo lo hago pero muchos no lo hacen, y de hecho a veces uno no tiene tiempo tampoco. Crea que yo este año le he hecho videollamada a los estudiantes una vez.

Entrevistador: pero dando también por hecho que tengan acceso.

Elba S: eso, dando por hecho que tengan acceso. Pero los que se van, por ejemplo, a veces me toca estar preguntando: “vayan averigüen allá donde los vecinos de tal, a ver si ya llegó, si llegó alguien averigüele, mándenle”. Sí, es triste. Y mira que esta pregunta que me haces me genera ahora mucha más preocupación, no vaya a ser que **decaigamos nuevamente**, que todos esos estudiantes que ya, eran muy constantes en su educación, en su estudio, ahora, luego, Dios por delante que pase todo



esto, no vayan a decir: “ah, no, profe ya me encarreté en el trabajo, recibí mi plata y yo ya no quiero volver a estudiar presencial”.

Entrevistador: sí, un gran riesgo ¿no?

Elba S: triste.

Entrevistador: bueno, profe, muchas, muchas gracias.

