

Interculturalidad en tiempos de pandemia: un encuentro de experiencias y saberes propios en los procesos educativos en Unguía. Reflexiones para una educación comunitaria y decolonial¹

José Luis Macía Tabares*

Sebastián Vásquez Sogamoso**

*Licenciatura en Ciencias Sociales,
Universidad de Antioquia,
Medellín, Colombia,
joselmatab7@gmail.com.
<https://orcid.org/0009-0009-7572-8315>

**Licenciatura en Ciencias
Sociales, Universidad de Antioquia,
Medellín, Colombia,
svasquezogamoso@gmail.com.
<https://orcid.org/0009-0002-0015-1514>

Cómo citar este artículo:

Macía Tabares, J. L. & Vásquez Sogamoso, S. (2025). Interculturalidad en tiempos de pandemia: un encuentro de experiencias y saberes propios en los procesos educativos en Unguía. Reflexiones para una educación comunitaria y decolonial. *Cuadernos Pedagógicos*, 27(39), 1-10.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/359262>

Resumen

La pandemia generada por covid-19 trajo consecuencias nefastas para el tejido social. Por ello, el análisis de la educación y su vinculación a los territorios, en este contexto de pandemia, da paso a la construcción de una serie de reflexiones que invitan a problematizar una agudización de las desigualdades en una relación de centro-periferia. Es así como la interculturalidad, como concepto y acción articuladora, se presenta como un puente entre las diferentes comunidades que habitan en la región del Darién y que, de forma, específica, ejercen territorialidad por diferentes procesos culturales, sociales, pedagógicos y políticos en Unguía-Chocó, para hacerle frente a una emergencia sanitaria que sacudió al mundo.

Palabras Clave

Interculturalidad; pandemia; territorio; educación; desigualdad.

Interculturality in Pandemic Times: a Meeting of Experiences and Own Knowledge in the Educational Processes in Unguía. Reflections for a Community and Decolonial Education

Abstract

The pandemic generated by Covid-19 virus brought disastrous consequences for the social structure, for that reason the analysis of education and its connection with territories in this context of pandemic, leads to the construction of a series of reflections that make an invitation to problematize an exacerbation of inequalities in a center-periphery relationship. Is in that way how the interculturality, as a concept and articulating action, presents itself as a bridge between the different communities that inhabit the Darién region and specifically exercise territoriality through various cultural, social, pedagogical, and political processes in Unguía-Chocó, to face a health emergency that shook the world.

Keywords

Interculturality; pandemic; territory; education; inequality.

La "colonización" de la vida cotidiana del indio, del esclavo africano poco después, fue el primer proceso "europeo" de "modernización", de civilización, de "subsumir" (o alienar), al Otro como "lo Mismo"; pero ahora no ya como objeto de una praxis guerrera, de violencia pura..., sino de una praxis erótica, pedagógica, cultural, política...
Dussel (1992, p. 49)

1. Introducción

El presente artículo se desarrolló en la región del Urabá chocoano. Allí se llevó a cabo un trabajo de campo que aporta a la investigación a partir de los testimonios de diversas personas de las comunidades del municipio de Unguía. Se parte de tres problemáticas que comenzaron a emerger: la crisis de la educación, la pandemia y los diferentes conflictos que se daban en esta región.

En consecuencia, se realiza un recorrido por las diferentes comunidades para contextualizarlas y se reflexiona respecto a los conflictos que se han dado a nivel histórico y las dificultades que trajo la pandemia. El encuentro cultural no se caracteriza únicamente por el conflicto y la tensión, sino que también posibilita el diálogo. Un ejemplo de ello son los conocimientos, saberes y usos propios relacionados con las plantas medicinales, los cuales enriquecen los procesos educativos y comunitarios que se gestan en el Urabá.

Por último, las reflexiones invitan a comprender la interculturalidad como un proceso en constante desarrollo que contribuye a la educación decolonial. Se apuesta por otras formas de educar que no solo son necesarias, sino posibles, y por el fortalecimiento de los encuentros entre diferentes comunidades.

2. Desarrollo

La pandemia de covid-19, declarada a comienzos del 2020, fue un evento que cambió las dinámicas sociales, económicas, culturales, psicológicas, antropológicas y educativas en todo el mundo. El distanciamiento físico fue una de las medidas que más afectaciones generó, agudizando el aislamiento de comunidades, como lo menciona la CEPAL-UNESCO (2020) en su informe sobre la pandemia de covid-19:

La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. (p. 1)

La crisis sanitaria también reveló la problemática relacionada con las instalaciones de atención médica y su capacidad para atender las afectaciones porque se encontraban muy lejos, haciendo difícil el acceso. Lo mismo sucedía con los centros educativos que, además, fueron cerrados durante el cerco sanitario. Por

lo anterior, se reflexiona sobre la diversidad del territorio y las relaciones culturales, económicas y de poder que se tejen en el contexto de crisis generado por el covid-19. Estas relaciones se ven marcadas por la tensión, pero también por el diálogo con el otro. Por eso, fue importante indagar cómo se manifiesta la interculturalidad y cómo, en medio de la pandemia, las comunidades generaron procesos educativos y la circulación de saberes y experiencias en Unguía.

Lo anterior conduce a formular el siguiente interrogante: ¿Cómo la interculturalidad se manifiesta en las experiencias y saberes por medio de los procesos educativos en las comunidades de Unguía en tiempos de pandemia? Al plantear este interrogante, se parte de una concepción de los pueblos indígenas, comunidades negras y colonos no como individuos aislados y pasivos, sino como partícipes en la constitución de su territorio.

Por ello, es necesario partir de una comprensión histórica y política del papel que ha tenido la educación, debido a que su proceso de larga duración se ha establecido sobre unas estructuras y dinámicas orientadas al control, subordinación, integración y negación del “otro negro”, del “otro indígena” y del “otro colono”. Al respecto, Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz (2010) mencionan que la educación “operó a través de la evangelización como dispositivo educador para indios y negros, y propició en el siglo XVIII la emergencia de la Iglesia-docente como un sistema de administración de estas poblaciones” (p. 111).

En contraste, durante las últimas décadas, han surgido proyectos de organización social de comunidades negras y afros, indígenas y campesinas, evidenciando la importancia de procesos educativos y comunitarios interculturales que apuesten por el diálogo para la comprensión de las relaciones de poder que entre ellas se han gestado históricamente por medio de unas experiencias y saberes propios. Entonces, es importante indagar en las comunidades de Unguía sobre cómo se han llevado esos procesos y cómo es que se han configurado en medio de la pandemia. De esta forma se allana el camino para reconocer aquello que fortalece a las comunidades, evidenciando las necesidades de cambio ante el abandono estatal en la región y la falta de recursos para generar unos procesos educativos óptimos.

La pregunta también orientó las búsquedas que ayudaron a construir el derrotero teórico y de acercamiento a las comunidades. En un principio, fue necesario comprender la interculturalidad, cómo se manifiesta en las experiencias y saberes de las comunidades y las relaciones que tejen entre estas durante un momento de crisis como el covid-19.

La crisis de la educación, la pandemia y el conflicto fueron las tres problemáticas centrales para desarrollar el proyecto y el trabajo de campo. En consecuencia, observamos en qué medida las comunidades indígenas, las comunidades de colonos y las comunidades negras buscaron la forma de solventar cada una de estas problemáticas.

Respecto a la crisis de la educación, los maestros buscaron resolver las dificultades mediante la utilización de teléfonos celulares y computadores para tratar, en la distancia, de enseñar sus respectivos cursos, sin embargo, los maestros y las mismas comunidades se dieron cuenta de que la virtualidad no era el camino más apropiado para avanzar en el proceso educativo. Una maestra de la comunidad Emberá del resguardo de Citará nos dice lo siguiente:

¿Que si los muchachos aprendieron lo que se les mandó el año pasado? No creo que haya un docente que diga que sus alumnos sí aprendieron y menos en esta zona. Se tiene que tener en cuenta eso y que no todas las personas aprenden al mismo ritmo, entonces, eso también se ve ahí enmarcado. Había muchachos que aprendían mejor cuando uno estaba aquí en el tablero que con un celular o un video, eso nunca va a ser lo mismo. Uno sí tenía en cuenta el muchacho que decía que quería aprender, valoraba como ese esfuerzo del muchacho, que, si de pronto lo hizo mal, uno les decía la parte en que se equivocó, aunque seguían bien el proceso, pero como ustedes saben, las matemáticas, con una cosita, dañan todo. Pero sí se tenía en cuenta ese esfuerzo, los que sí querían aprender. (Entrevista a profesora de la Institución Educativa Guna Yala, agosto de 2021)

Las comunidades sí estaban interesadas en continuar con sus respectivos procesos, pero las dificultades no dejaban que se hiciera de una forma óptima. Además, los maestros que residen en el municipio o en veredas aledañas, como es el caso del corregimiento de Gilgal, en Unguía, les tocaba duplicar su carga laboral porque los niños necesitaban asesorías, explicaciones o indicaciones en alguna materia. El trabajo llegó a extenderse por fuera de la jornada académica, generando dificultades de acuerdo con las diferentes visiones de los maestros; incluso, el rector del Instituto Cooperativo Regional Alcides Fernández de Gilgal (ICRAF) debía apoyar los procesos de los maestros, sirviendo como otro profesor.

Las comunidades negras asentadas en las riberas del río Atrato se destacaban por mantener procesos comunitarios que, sin dejar de lado los saberes de la escuela, potenciaban conocimientos propios como la pesca, la medicina ancestral, la protección del medio ambiente y el enriquecimiento de la biblioteca y ludoteca comunitaria. Esto no solo permitió enfrentar los desafíos de la pandemia, sino que también constituyó una apuesta fundamental para estas comunidades: el fortalecimiento de los procesos comunitarios. Así lo señala Fernando Huanacuni (2015):

La educación comunitaria está basada en un enfoque y principio comunitarios, no implica solamente un cambio de contenidos, sino un cambio en la estructura educativa. Esto significa salir de la lógica individual antropocéntrica, para entrar a una lógica natural comunitaria, salir de una enseñanza y evaluación individuales, a una enseñanza y valoración comunitarias, salir del proceso de desintegración del ser humano con la naturaleza y reemplazarlo por la conciencia integrada con la naturaleza, salir de una enseñanza orientada a obtener sólo

fuerza de trabajo, para instituir una enseñanza que permita expresar nuestras capacidades naturales, salir de la teoría dirigida a la razón para sólo entender, a una enseñanza práctica para comprender con sabiduría, salir de una enseñanza que alienta el espíritu de competencia, a una enseñanza aprendizaje complementaria para que todos vivamos bien y en plenitud. (p. 163)

En la comunidad de Marriaga, fue la construcción de lazos la que permitió fortalecer cada uno de los procesos, no solo desde lo educativo, sino también desde las condiciones cotidianas de supervivencia.

Respecto al conflicto, este ha azotado la zona durante muchos años. Guerrilla, paramilitares, Ejército y bandas organizadas han fragmentado el tejido social, volviéndolo una colcha de retazos. Las comunidades, día a día, por medio de la reivindicación, el reconocimiento, el esclarecimiento y la organización comunitaria, han tratado de sanar y tejer procesos de reconstrucción social y cultural.

La interculturalidad, como concepto central de este trabajo, posibilitó observar las tensiones culturales que, en gran medida, tuvieron su origen en el conflicto armado colombiano y han calado estructuralmente en las vidas cotidianas de las comunidades de Unguía y de toda Colombia. En este sentido, la interculturalidad ha generado caminos de comprensión que invitan a la esperanza, al mostrar que no solo existen tensiones, sino posibilidades derivadas de la convivencia, los valores, los saberes, y las costumbres, lo cual facilita la colaboración en momentos de crisis profundas.

3. Debate y conclusiones

Luego de haber hecho un recorrido por las diferentes comunidades que hacen parte del Darién, específicamente del municipio de Unguía, y de habernos preguntado cómo se ha ido tejiendo y desarrollando cada uno de los procesos educativos en medio de la pandemia, resulta fundamental escuchar cada una de las voces que le dan sentido y significado tanto a la investigación como al presente artículo. Es así como reflexionar sobre las diferentes formas de educar permite reconocer que estas han trascendido más allá de la búsqueda de alternativas educativas presenciales. En este contexto, las diferencias se presentan al considerar que la educación, en esta coyuntura histórica, no solo generó impactos problemáticos, sino que abrió posibilidades para las comunidades de colonos, campesinos, negros e indígenas.

Los anterior se evidenció en los distintos relatos en los que, pese a todas las dificultades que emergieron durante la pandemia, se enaltece la educación como pilar fundamental para estas comunidades. Los maestros idearon distintas formas de continuar con los procesos educativos, a través de un celular, un computador o una tableta. Desafiaron el temor generado por el riesgo de contagio de Covid-19 para hacer su labor de la mejor manera, viajando desde los municipios hasta los

resguardos o instituciones educativas. Los estudiantes también acudían a la casa de los maestros que quedaban en el corregimiento para solicitar ayudas y asesorías.

Las voces de los maestros refieren cómo les tocó vivir esa realidad. Al respecto, la profesora del resguardo de Cítara narró lo siguiente:

Llegué el año pasado a finales de febrero, pero en marzo nos cogió la pandemia y todo el mundo empacó para la casa. En octubre, más o menos, nos tocó regresar, las comunidades ya lo pedían porque no era lo mismo mandar un video a los muchachos y, también, se tenía que tener en cuenta la señal porque si le mandábamos un video el día de hoy, le podía llegar el viernes porque a veces se podían quedar hasta una semana sin señal y uno se preguntaba si es que se habían puesto a trabajar o alguna otra cosa. (Entrevista a profesora de la Institución Educativa Guna Yala, agosto de 2021)

Esta maestra cuestiona las garantías que los estudiantes tenían para aprender y asegura que no las hay. La deslocalización de la escuela y su traslado a la virtualidad trajo consecuencias que revelaron las dificultades y baches del sistema educativo respecto a los procesos educativos ubicados en las llamadas periferias, ignoradas por una centralidad que aparece débilmente. La pandemia agudizó la crisis educativa en la ruralidad cuando la escuela comenzó a basarse y exigir una virtualidad que requería de una preparación, cobertura, infraestructura y planeación. Como menciona la profesora, los ritmos de aprendizaje son diferentes, por lo que la presencialidad, el contacto o encuentro físico con el otro resulta fundamental en los procesos educativos.

La educación se imparte desde diferentes perspectivas e intereses, como es el caso de la educación comunitaria, pero, pese a los esfuerzos para llevar a cabo un proceso, es necesario el contacto con el otro. Esta es la situación en la ciénaga de Marriaga, donde la educación se construye a partir de la cotidianidad y tareas comunes como la pesca, la protección ambiental, el trabajo de las parteras, las huertas caseras y el conocimiento de plantas medicinales. Estas labores implican necesariamente de relacionamiento y constituyen apuestas comunitarias que permiten resistir, desde sus diferentes procesos, frente a una crisis como los virus, la guerra o el conflicto armado. Así lo señalan García et al. (2019):

En efecto, la pesca en Marriaga como actividad predominante en los oficios diarios que ejercen los pobladores debe entenderse como parte constitutiva de su memoria colectiva, pero es importante reconocer que más allá del acto mecánico de pescar, a través de esta actividad se establecen intercambios sociales y económicos, desde los cuales se forjan los relatos e historias comunitarias que adquieren valor en este espacio local. (Pp. 18-19)

Otra voz ayuda a ampliar la comprensión sobre la experiencia de los maestros que habitaban el corregimiento de Gilgal y cómo enfrentaron esos retos pedagógicos que implicaron, en un principio, el cierre de las escuelas y que los maestros

provenientes de otros lugares retornaran a ellos. La maestra de Ciencias Sociales del ICRAF menciona que había una creencia general de que la pandemia no duraría mucho, pero los retos comenzaron cuando se fue extendiendo: no tenían buena señal de internet, los padres de familia no estaban familiarizados con los medios de comunicación y no había una cantidad suficiente de maestros que pudieran solucionar las preguntas y dificultades de los estudiantes. Así lo indica la maestra:

Entonces, sí, fue muy duro porque nosotros no podíamos estudiar ni venir aquí al colegio con los estudiantes y ahí empieza la fase más dura para nosotros y para los padres de familia, pues, debido a la conectividad, nosotros no podíamos hacer trabajo virtual porque aquí la señal es pésima y, además de eso, aquí las familias no cuentan con equipos, a duras penas tienen un celular, no de alta gama, y en una misma casa estudiando tres niños. También hay problemas porque no todos los padres tienen una formación académica para poder ayudar a los estudiantes y tampoco manejan los equipos, además, los padres de familia tampoco se preocupan mucho por la parte educativa. Entonces, nosotros nos sentíamos muy solos porque los papás no nos colaboraban mucho, primero, porque no tenían herramientas y, segundo, porque no tenían la capacidad y el conocimiento; uno entiende también eso. (Entrevista a profesora del Instituto Cooperativo Regional Alcides Fernández de Gilgal, agosto de 2021)

La escuela en un comienzo recibió un impacto que causó una deslocalización de su espacio, pero generó una oportunidad para que emergieran otras formas de enseñanza y pensarse la educación. Sin embargo, al no estar habilitadas o dadas unas condiciones, los obstáculos comenzaron a hacerse latentes y a reclamar la presencialidad. El maestro, por ejemplo, se vio atiborrado en sus labores. Sobre excedido en su trabajo, su hogar se convirtió en un espacio de esa escuela dislocada y los estudiantes comenzaron a acudir a sus casas para recibir acompañamiento. Hubo un desbordamiento de acciones para cubrir esos vacíos que dejaron los maestros que volvieron a sus respectivos municipios. La presencialidad urgía como elemento constitutivo del acto educativo.

A modo de conclusión, comprendemos que los procesos educativos en la región del Darién se vieron sumamente afectados por la pandemia porque no hubo un desarrollo propicio. Fue necesario buscar múltiples formas de enseñanza, pero también emergieron problemáticas como la conectividad, que en esta zona del país está casi perdida por el olvido estatal al que han estado sometidos estos lugares. Frente a este panorama, las comunidades promovieron la educación comunitaria, fortaleciendo lazos de interculturalidad, identidad, saberes propios, y retroalimentando nuevas experiencias con otras comunidades mediante las diversas formas en que enfrentaron la pandemia de covid-19.

Figura 1.

Foto tomada en el Instituto Cooperativo Regional Alcides Fernández. Gilgal.



Nota: Vásquez Sogamoso, S. (2021). "Cierre de las jornadas desarrolladas por el Semillero de Historia Pública y Pedagogía social en el ICRAF"

Nota

1. El presente artículo es producto del trabajo de grado *Interculturalidad en tiempos de pandemia: un encuentro de experiencias y saberes propios en los procesos educativos en Unguía. Reflexiones para una educación comunitaria y decolonial*. Fue asesorado por el profesor Diego Andrés Ramírez Giraldo y financiado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

4. Referencias bibliográficas

- Castillo Guzmán, E., Caicedo Ortiz, J. A. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Nómaditas*, (33), 109-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3385098>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19, CEPAL-UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Dussel, E. (1992). *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Ediciones Antropos.

Huanacuni, F. (2015). Educación comunitaria. *Integra educativa*, 7(4), 159-168.
http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v8n1/v8n1_a08.pdf

García, A., Rave, C., & Muñoz, M. (2019). *Memorias afrodiaspóricas en la construcción étnico-territorial de Marriaga: una comunidad negra del Darién Chocoano*. [Trabajo de grado de pregrado] Universidad de Antioquia.