



Karakol, vol. 6, agosto, 2026

DOI: 10.57819/t0n3-cj84

Caminos hacia un currículo intercultural: epistemología Guna como recurso para la enseñanza de la historia panameña

Edamaladba daggargwar odurdagleged igar: guna inmarismaladba e odurgaggedgi ebuega Banama igar dummagan igar sedaniggid

Pathways to an intercultural curriculum: Guna epistemology as a resource for teaching panamanian history

Débora Saavedra-Winch



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional



Caminos hacia un currículo intercultural: epistemología Guna como recurso para la enseñanza de la historia panameña

Edamaladba daggargwar odurdagleged igar: guna inmarismaladba e odurgaggedgi ebuega Banama igar dummagan igar sedaniggid

Pathways to an intercultural curriculum: Guna epistemology as a resource for teaching panamanian history

Débora Saavedra-Winch

Doctora en Educación

Universidad de Carolina del Norte

Correo: dwinch@charlotte.edu

ORCID ID: 0009-0005-9213-152X

Recepción: 27 de mayo de 2026

Aceptación: 29 de junio de 2026

DOI: 10.57819/t0n3-cj84

Palabras clave

Textos Guna, historia panameña, currículo intercultural, Congreso General Guna, Nanigar-Babigar.

Resumen

Este artículo analiza el conocimiento contenido en cuatro textos del Congreso General Guna (Wagua, 2007, 2017, 2019; Martínez, 2016) desde los marcos epistemológicos de Nanigar-Babigar y Red Pedagogy (Grande, 2004), e identifica su correspondencia con los dominios fundamentales de la educación en ciencias sociales para explorar caminos hacia un currículo intercultural de la historia en Panamá. Se empleó un análisis textual cualitativo con codificación temática en dos ciclos (Braun y Clarke, 2006; Saldaña, 2016). Como contexto, se analizaron textos de ciencias sociales de primer, segundo, tercer y sexto grado del Ministerio de Educación. Los textos nacionales enseñan la historia panameña desde una sola tradición epistemológica: la Revolución Tule de 1925 está ausente en los cuatro niveles, ningún pueblo indígena es nombrado en los grados iniciales y los ejes transversales incluyen "Afropanameños" sin equivalente para los pueblos indígenas. Leídos desde su propia lógica, los textos gunas contienen conocimiento correspondiente a cuatro dominios: historia nacional y relaciones con el Estado, ciencia política y gobernanza, geografía e interacción ambiental, y formación cívica y ética. Un estudiante que acceda a ellos recibe una educación completa sobre la trayectoria del pueblo guna, desde la era colonial hasta su condición actual de territorio autónomo, algo que el currículo nacional no ofrece. El artículo concluye que estos textos constituyen un recurso documentado, riguroso y en uso para la enseñanza intercultural de la historia panameña.

Gayamar:**Binsaed Issegwad**

*dule sabgamar,
Banama bia
daniggid igar,
igar
walladummad
odurdagged,
Onmagged
Dummad,
Nanigar-
Babigar.*

Wegi sabga maddabagge Onmagged Dummadgad (Waga, 2007. 2017, 2019; Martínez, 2016) bela e igarmar egi ilemaggaled mamarnai, ibu burwiganga odurdaglenai, Nanigar-Babigargad geb Red Pedagogy aba daglenado (Grande, 2004) e odurdagedba ilemaggarmardibe, sogedba burwigan odurnamardibe, igarmar bia anmar daniggidggi dognadibe, igar amiega igar walladummad odurdaggeddagadgi bela bullaggwa Banama yaurgi dulamar addobuggwad e igar daniggid odolegega, nabir nueggwa we igarba odurdaglegega. Sabgamar irbogi mamarlesa, eba willubdaggega ibu sabgagi odolena, igi sognamala (Braun y Clarke, 2006; Saldaña, 2016). Sabgamar mamarilesa babgan igarmar sedaniggid anmar yaurgi egi sunmalegnaid billigan soggwengadgi, sogbogadgi, sogbaagadgi geb sognergwagad Galu Odurdagged Dummadgadgi dognaid. Sabgamar mamarilesasggi daglesdo Banama Igar dummadgan unnir igar soggwenba odurdagye, Babgan Bila Onosad 1925 a gaddi sadde, e sabga maddabaggedgi daglesadgi narmaggar nasurdo, dulemar sogaggule buggwad nonbamar onogedggi bilenasad, bamalad igarmar odurdaglegedggi unnir Banama dorgan sissimarbi dognamala, dulemardi eba obarlesuli. We sabgamar dulegad absolesad sogedba burwigan odurdaggega nigdo, igarmar sogabagge wisggwergebed egi dogale: babgan na e igarmar nedgusad, neg sedaniggid, neggwebur aggued, neggwebur sed, igi dulemar buggwad, bia buggwad, babigarba daed bela wegi addosi. Mimmi durdagged we sabgamar abingadibe soggedba durdagnado, bela sogedi yar suidgi sumaglenaid, bia dulemar daniggi, igi daniggi, igi ensmiggwa yar suidgi dulemar buggwa, dagledo e igar walladumad odurdagged Banamagadgi oyonasuli, egi dogarsuli. We sabga sogdo we sabgamar sogabagge daglesad sogedba ilemaggarye, nabair sun ebuleye bela Banama yaurgi addobuggad e daniggidba e daedba odurdaggega.

Keywords:**Abstract**

*Guna texts,
history of
Panama,
intercultural
curriculum,
Guna General
Congress,
Nanigar Babigar*

This article analyzes the knowledge presented in four texts produced by the Guna General Congress (Wagua 2007, 2017, 2019; Martínez 2016) through the epistemological frameworks of Nanigar Babigar and Red Pedagogy (Grande, 2004). It examines how these texts align with core domains of social studies education to explore pathways toward an intercultural history curriculum in Panama. We employed a qualitative textual analysis with two cycle thematic coding (Braun & Clarke, 2006; Saldaña, 2016). For context, we also analyzed social studies textbooks from the Ministry of Education for grades 1, 2, 3, and 6. The national textbooks present Panamanian history from a single epistemological tradition: the 1925 Tule Revolution is absent from all four grade levels; no Indigenous peoples are named in the early grades; and cross curricular themes include “Afro Panamanians” but have no equivalent category for Indigenous peoples. Read on their own terms, the Guna texts contain knowledge corresponding to four domains: national history and relations with the state; political science and governance; geography and environmental interactions;

and civic and ethical formation. Students with access to these materials would receive a comprehensive education on the trajectory of the Guna people—from the colonial era to their present status as an autonomous territory—something not offered by the national curriculum. The article concludes that these texts constitute a documented, rigorous, and actively used resource for the intercultural teaching of Panamanian history.

1. Introducción

La Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación de Panamá, establece que los contenidos programáticos deben "promover una educación patriótica que profundice la enseñanza y conocimientos sobre nuestra historia, nuestra geografía y las luchas sociales que han contribuido a la conformación de la panameñidad" (artículo 255a).

El marco curricular que pone en práctica esa visión organiza las ciencias sociales en cuatro áreas, bajo un enfoque de competencias que integra el Saber, el Saber Hacer, el Saber Ser y el Saber Convivir (MEDUCA, 2014). Pero la enseñanza de la historia siempre ocupó un lugar marginal dentro de esos programas (Araúz Rovira, 2001). Y la historia de los pueblos indígenas del país, con sus luchas, sus gobiernos y sus formas de conocer, no tiene siquiera una categoría propia en esa estructura.

El problema no es solo panameño. Los estudios sobre el borrado curricular en América Latina describen un patrón que se repite de un país a otro. En Chile, la historia escolar congela a los pueblos indígenas en un pasado precolombino y borra su presencia actual (Canales Tapia et al., 2020). En Perú, los textos los dejan fuera como actores sociales, y cuando los incluyen es para atribuirles rasgos que restan valor a su papel en el desarrollo del país (Zárate Pérez, 2011).

Los libros argentinos, por su parte, cuentan su resistencia a la conquista como hechos sueltos y ya vencidos, nunca como una lucha política sostenida (Lewkowicz, 2015). Cuesta (1998) lo atribuyó a la función reguladora del currículo: la potestad de la administración para decidir qué pasado vale la pena enseñar. Bajo esa lógica, al indígena se lo folcloriza, se lo confina al período precolonial y no se reconoce su conocimiento como un saber, y así el mestizaje termina pareciendo la identidad natural del país.

Lo que esa literatura casi nunca hace es mirar lo que las comunidades produjeron por su cuenta. Bolivia es la excepción: su Ley 070 (2010) creó currículos regionalizados a cargo de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, con la premisa de aprender primero lo propio (Estado Plurinacional de Bolivia, 2010).

Esta tensión tampoco la descubrió la academia; el pensamiento Guna la viene nombrando desde hace décadas. En su tesis doctoral de 1981, Smith Victoriano estudió a las Guna entre dos sistemas educativos y describió esta fricción como “roces conflictivos”. Por un lado, identificó la formación propia que incluye una dualidad procesual basada en roles de género y ocurre en las ceremonias de paso y en el “*onmggednega*”, y por otro, la escuela nacional, que apuntaba a la asimilación (Smith Victoriano, 1981).

La idea siguió viva. Saavedra-Winch y Heafner (2024) la encontraron en los educadores Guna de hoy, que cumplen con el Estado mientras sostienen lo que el Estado no ve, y Hernández Campos (2025) la reformuló como tensiones epistémicas y violencia cognitiva, y propuso un diálogo horizontal donde el conocimiento indígena valga como par y no como un contenido más que añadir. Los cuatro textos de este estudio son, en palabras de Victoriano, ese primer paso: aprender lo propio.

Para leer esos textos, el estudio recurre a dos marcos de raíz indígena. El primero es “*Nanigar-Babigar*”. *Nanigar-Babigar* es el sistema de conocimiento guna que articula dos caminos formativos: “*Nanigar*”, el de la madre, y “*Babigar*”, el del padre. Los dos se equilibran y se necesitan; ninguno manda sobre el otro, y esa complementariedad es la que ordena cómo la comunidad guna concibe la educación, produce conocimiento y asume sus obligaciones colectivas (Apgar et al., 2015). Funciona en este estudio como el lente desde el cual se leen los textos.

El segundo es la pedagogía roja de Grande (2004), que trata la educación indígena como una tradición con lógica propia y no como una rama de la pedagogía crítica occidental. Desde ahí, la distancia entre los textos gunas y el currículo nacional deja de parecer un descuido y se entiende como el efecto de un sistema que, por su propia construcción, no tiene dónde colocar el conocimiento indígena. Leídos juntos, los dos marcos sacan el análisis de la lógica del déficit.

Por eso este artículo cambia la pregunta. En lugar de insistir en lo que falta en el currículo, que aquí sirve de telón de fondo, se pregunta qué hay en los textos del Congreso General Guna y qué muestran, leídos en sus propios términos, sobre una posible enseñanza intercultural de la historia panameña. El objetivo concreto es examinar el conocimiento de esos cuatro textos y ver hasta dónde coincide con los dominios centrales de las ciencias sociales.

De ahí la pregunta que guía este estudio: ¿qué conocimiento propio de las ciencias sociales contienen los textos del Congreso General Guna y qué revela ese contenido sobre las posibilidades de una enseñanza intercultural de la historia panameña? Si los trabajos sobre la dualidad educativa (Saavedra-Winch y Heafner, 2024) y sobre la EBI (Hernández Campos, 2025) preguntan cómo se vive la interculturalidad, esta pregunta: qué contienen los textos que la sostienen, y qué dicen sobre lo que la educación panameña todavía podría ser.

2. Metodología

El objetivo de la investigación fue analizar el conocimiento contenido en cuatro textos del Congreso General Guna e identificar en qué medida corresponde a los dominios fundamentales de las ciencias sociales. Para responderlo se adoptó un diseño cualitativo de tipo documental, culturalmente fundamentado (Smith, 2012; Chilisa, 2012). La decisión de trabajar con textos producidos por la propia comunidad, y no con entrevistas u observaciones, fue tanto metodológica como ética: se trataba de poner en el centro lo que la comunidad escribió para sus propios fines, no lo que una investigadora externa pudiera extraer.

El corpus lo forman cuatro textos del Congreso General Guna que suman 476 páginas, todos surgidos del testimonio oral y transcritos por integrantes de la comunidad (Tabla 1). La selección fue intencional y respondió a dos criterios: la autoridad comunitaria, pues cada texto cuenta con el aval de educadores gunas o del Congreso; y la amplitud temporal, porque el conjunto abarca desde la resistencia colonial hasta la EBI actual.

Tabla 1.

Textos primarios analizados

Documento	Año	Página	Función educativa
<i>Relatos de mi gran historia</i> (Wagua)	2019	128	Narrativas comunitarias que preservan enseñanzas ancestrales, fundamento cosmogónico
<i>Así lo vi y así me lo contaron</i> (Wagua)	2007	142	Testimonios de la Revolución Tule de 1925 recogidos mediante entrevistas intergeneracionales
<i>Mi gente que hizo historia</i> (Wagua)	2017	110	Biografías de líderes y maestros Guna, linajes de liderazgo y aprendizaje
<i>El legado de los abuelos</i> (Martínez)	2016	96	Enseñanzas intergeneracionales y conocimiento ecológico, currículo EBI contemporáneo

Fuente: elaboración propia.

Las categorías de análisis se definieron en dos planos. En el plano conceptual partieron de los principios de “*Nanigar-Babigar*” (conciencia comunal, aprendizaje participativo, responsabilidad ecológica y complementariedad de género) y de los dominios propios de las ciencias sociales. En el plano operativo, cada categoría se tradujo en un código: una etiqueta que se aplicó a los fragmentos del texto donde ese contenido aparecía.

El análisis siguió un protocolo de codificación temática en dos ciclos (Braun y Clarke, 2006; Saldaña, 2016), que se resume en la Tabla 2. La codificación combinó dos procedimientos. La codificación deductiva parte de categorías fijadas antes de leer los textos; aquí, los principios de “*Nanigar-Babigar*” y los dominios de las ciencias sociales, que sirvieron como rejilla de lectura inicial.

La codificación inductiva sigue el camino contrario: las categorías no vienen dadas, emergen de la lectura abierta y nombran lo que los propios textos plantean, como ocurrió con las narrativas de resistencia y la soberanía educativa. En el primer ciclo se aplicaron ambos tipos de código a lo largo de las 476 páginas del corpus. En el segundo, esos códigos se agruparon por afinidad en los temas que responden a la pregunta de investigación, los mismos cuatro dominios de las ciencias sociales que ordenan los hallazgos.

La triangulación entre los cuatro textos reforzó la confirmabilidad (Denzin, 2012). Los términos en lengua guna, como “onmaggednega”, “Babigala” y “Nabgwana”, se conservaron sin traducir porque ninguno tiene equivalente exacto en español: “onmaggednega” no es la “casa del congreso”, “Babigala” no es la “tradición oral” ni “Nabgwana” es la “naturaleza”.

Tabla 2.

Esquema de codificación temática en dos ciclos

Ciclo	Tipo de código	Definición	Códigos o temas
Primer ciclo	Deductivo	Categorías fijadas antes de la lectura, desde “Nanigar-Babigar” y los dominios de las ciencias sociales.	Conciencia comunal; aprendizaje participativo; responsabilidad ecológica; complementariedad de género.
Primer ciclo	Inductivo	Categorías emergentes de la lectura abierta de los textos.	Narrativas de resistencia; soberanía educativa.
Segundo ciclo	Temas	Agrupación de los códigos por afinidad en los temas que responden a la pregunta de investigación.	Historia y relaciones con el Estado; ciencia política y gobernanza; geografía e interacción ambiental; formación cívica y ética.

Fuente: elaboración propia.

Para interpretar los hallazgos se examinó, como telón de fondo, el material de ciencias sociales del Ministerio de Educación que circula hoy en las escuelas: los textos del estudiante de primero y segundo grado, las guías docentes de tercero y sexto, y el Módulo Autoinstruccional para Jóvenes y Adultos (MEDUCA, 2020). Este corpus contextual no constituye un estudio aparte; sirve para establecer qué encuentra realmente un estudiante panameño sobre la historia indígena en su educación formal.

La investigadora es panameña, no indígena, bilingüe en español e inglés, con experiencia en el Ministerio de Educación de Panamá (2010-2012) y formación doctoral en Currículo e Instrucción. Consciente de que el análisis de textos indígenas puede volverse extractivo si no rinde cuentas a las comunidades cuyo conocimiento examina, validó los hallazgos con un educador-investigador

guna bilingüe con más de quince años de experiencia en EBI, quien orientó las interpretaciones culturales.

3. Resultado

El paisaje curricular

¿Qué encuentra un estudiante panameño sobre los pueblos indígenas a lo largo de la primaria? El análisis de los textos de ciencias sociales de primero, segundo, tercero y sexto grado, junto con el Módulo Autoinstruccional para Jóvenes y Adultos (MEDUCA, 2020), muestra un paisaje en el que la historia indígena es, en la práctica, invisible.

Cuatro rasgos lo definen:

Primero, lo indígena queda confinado al pasado precolonial. El texto de sexto grado fija el fin del período prehispánico en 1501, "cuando arribaron los españoles al Istmo", y ordena la unidad sobre el "Legado histórico de América" en una secuencia de antigüedad, conquista y colonización donde los pueblos indígenas existen para ser conquistados y después desaparecen. En los primeros grados figuran apenas como "primeros pobladores", una presencia que enseguida se da por concluida. Ningún pueblo indígena del país (Guna, Ngäbe, Emberá, Buglé, Naso, Bribrí, Wounaan) se nombra en primer ni en segundo grado, y el Módulo para Jóvenes y Adultos reduce su Área 4, "Acontecer histórico de los pueblos", a la separación de Colombia, la independencia de España y el canal francés.

Segundo, la Revolución Tule de 1925, cuando el pueblo guna se enfrentó por las armas a la asimilación forzosa y obtuvo la primera comarca indígena (Wagua, 2007), no aparece en ningún grado ni en el módulo de adultos. El calendario de efemérides, igual en tercero y sexto, recoge la separación de Colombia, la independencia de España, los Tratados Torrijos-Carter y hasta el aniversario de la invasión estadounidense, pero ningún hecho de la historia indígena panameña. El 9 de agosto figura como "Día Internacional de los Pueblos Originarios", una fecha genérica, no una conmemoración nacional.

Tercero, la propia estructura del currículo revela una asimetría. Entre los ejes transversales, esos contenidos que deben atravesar todo el programa, figura "Afropanameños" como décimo eje en tercero y sexto grado. No hay uno equivalente para los pueblos indígenas. La identidad afropanameña recibe un reconocimiento estructural que recorre el currículo; la indígena no.

Cuarto, cuando lo indígena asoma, lo hace folclorizado. La mola aparece en segundo grado como "artesanía" genérica, desligada del pueblo guna que la crea y la viste. El Módulo define "nuestra cultura" con la pollera, el montuno, el tamborito, el sancocho y la Flor del Espíritu Santo,

marcadores mestizos, y los instrumentos de "origen indígena" flotan sin pueblo ni territorio que los nombre.

Este es el paisaje sobre el que intervienen los textos Guna. No corrigen un sistema deficiente: muestran lo que una enseñanza de la historia fundada en varias epistemologías podría ofrecer.

Los textos Guna como recurso de ciencias sociales.

Los cuatro textos del Congreso General Guna no se escribieron como material de ciencias sociales para el sistema nacional, sino para fines propios de la comunidad: preservar testimonios, transmitir enseñanzas, documentar liderazgos y registrar conocimiento ecológico. Leerlos desde *Nanigar-Babigar* —el sistema de conocimiento Guna que organiza la vida en torno a la conciencia comunal, el aprendizaje participativo, la responsabilidad ecológica y la complementariedad— permite ver dos cosas a la vez: que su contenido corresponde a los dominios centrales de las ciencias sociales y que cada uno abre una posibilidad concreta de enseñar la historia de manera intercultural.

Historia nacional y relaciones con el Estado (Wagua, 2007).

Antes de memorizar fechas, el pensamiento histórico exige trabajar con fuentes y comparar versiones. “Ahí, así lo vi y así me lo contaron” tiene mucho que ofrecer, es una fuente primaria sobre la Revolución Tule de 1925, el acontecimiento que el currículo omite, y recoge los testimonios del sagladummad Inakeliginya y de los hombres y mujeres que la vivieron. De su lectura salen dos aportes. El primero es histórico. La relación entre el pueblo guna y el Estado nunca estuvo fija: empezó como imposición, con la Ley 56 de 1912 que autorizaba “la reducción a la vida civilizada” de las tribus, y se rompió en 1925, cuando la Revolución forzó al Estado a tratar al pueblo guna como interlocutor y abrió paso al reconocimiento de la primera comarca. Fue apenas el inicio de un vínculo que seguiría cambiando.

El segundo aporte depende del lente con que se lea. Desde “*Nanigar-Babigar*”, el levantamiento no fue un hecho solo político; fue la expresión de la conciencia comunal que lo sostuvo, y por eso Wagua sostiene que “la única forma de entender... esta rebelión, es el camino de sus valores” (2007, p. 4). Leído junto a las fuentes oficiales, el texto deja una lección para el aula: comprender 1925 obliga a entrar en el sistema de conocimiento que le dio sentido. La enseñanza intercultural de la historia no añade un tema más; admite que un mismo pasado puede conocerse desde varias epistemologías.

Ciencia política y gobernanza (Wagua, 2017).

Así lo vi y así me lo contaron: se detiene en la ruptura; Mi gente que hizo historia sigue lo que vino después, cuando esa relación pasó del enfrentamiento a la negociación. El currículo presenta la organización política del país a través de sus instituciones republicanas y reduce las comarcas a una división administrativa, sin reconocer la gobernanza indígena como una forma legítima de organizarse. Wagua reconstruye esa gobernanza paso a paso. La separación de Colombia, en 1903,

había dividido las regiones Guna. En 1930 la Ley 59 dio reconocimiento legal a la Comarca, y en 1945 el Congreso de Dubwala unificó al pueblo bajo una sola autoridad. Para mediados de siglo el trato con el Estado ya era diplomático: en 1954 Yabiliginya creó un pacto con el ministro Marco Robles para la regulación del comercio del coco.

Detrás de esa trayectoria hay un principio. El gobierno Guna pone a la comunidad por delante, la conciencia comunal que organiza “*Nanigar-Babigar*”, y desde ahí toma del Estado lo que le sirve, sea la escuela, el comercio o la negociación, sin subordinarse a él. Esa integración selectiva, que sostiene la soberanía colectiva en lugar de disolverla, es lo que Grande (2004) describe como pedagogía roja. Para el aula, el texto ofrece un caso real con el que enseñar instituciones, ciudadanía y soberanía: un gobierno que funciona fuera del molde republicano. Y abre una posibilidad intercultural concreta, la de mostrar a los estudiantes que el poder puede organizarse de más de una forma legítima, y que el civismo no se agota en el Estado-nación.

Geografía e interacción ambiental (Martínez, 2016).

La interacción entre el ser humano y el medio ambiente es uno de los temas centrales de la geografía escolar. El currículo la plantea en clave de recursos; el Módulo, sin ir más lejos, pide “aprender a explotar el suelo” (MEDUCA, 2020, p. 21). El legado de los abuelos parte de otra relación con el territorio. Nombra montañas y ríos panameños, como Diammayala (Cerro Brewster), y los entiende desde el parentesco. “Todos formamos una sola gran familia [...], y hablamos así de familia cósmica”, escribe Martínez (2016, p. 3).

En esa lectura, la responsabilidad ecológica que *Nanigar-Babigar* coloca en el centro deja de ser una norma de conservación y se vuelve un vínculo. Destruir un manglar ya no es un problema de manejo de recursos. Es romper una relación, y por eso, advierte el texto, empieza a faltar el alimento. El aporte para la geografía escolar es claro. El texto ofrece un segundo modelo de la relación entre las personas y su territorio, y ahí está su valor intercultural: el estudiante puede sostener a la vez el modelo del recurso y el del parentesco, evaluar qué consecuencias trae cada uno y no dar por natural uno solo.

Formación cívica y ética (Wagua, 2019).

La formación ciudadana atraviesa toda el área de ciencias sociales. El currículo trabaja con símbolos patrios y con valores que el calendario reparte por meses. Relatos de mi gran historia ofrece otra base. Sus figuras fundadoras, Ibeorgun y Gikadiryai, se reparten sin jerarquía la fundación de la vida social; esa complementariedad entre el camino de ella y el de él es la que da nombre a “*Nanigar-Babigar*”.

De ahí parte la enseñanza central del texto: la identidad no es individual, nace de la comunidad. “Es la comunidad la que nos da nuestro nombre”, dice Wagua (2019, p. 19). Algo parecido ocurre con los “*Ba Daleged*”, los mandatos de conducta que recoge; no se aprenden de memoria, se

practican a diario en el “onmakednega”. Es, leída desde “*Nanigar-Babigar*”, una ética de conciencia comunal y aprendizaje participativo, sostenida por la complementariedad entre los géneros antes que por una lista de virtudes. Su valor intercultural viene de ahí: ofrece a la formación cívica un sistema ético con lógica propia, que el estudiante puede poner junto al del currículo, con sus deberes y símbolos, y preguntarse cuál concibe mejor la convivencia.

3. Discusión

Tomados en conjunto, los cuatro textos cubren los dominios que estructuran las ciencias sociales escolares: historia, ciencia política, geografía y formación ciudadana (Figura 1). Por debajo de ese reparto temático corre una lógica compartida, la de “*Nanigar-Babigar*”, con su conciencia comunal, su aprendizaje participativo, su responsabilidad ecológica y su complementariedad. Es esa lógica la que convierte a los cuatro textos en un currículo, y no en una colección de lecturas.

Cada uno, además, abre una vía intercultural propia. Wagua (2007) permite leer un mismo pasado desde dos epistemologías; Wagua (2017) reconoce que el poder se organiza de más de una forma legítima; Martínez (2016) sostiene dos modelos de la relación con el territorio; y Wagua (2019) compara dos sistemas éticos.

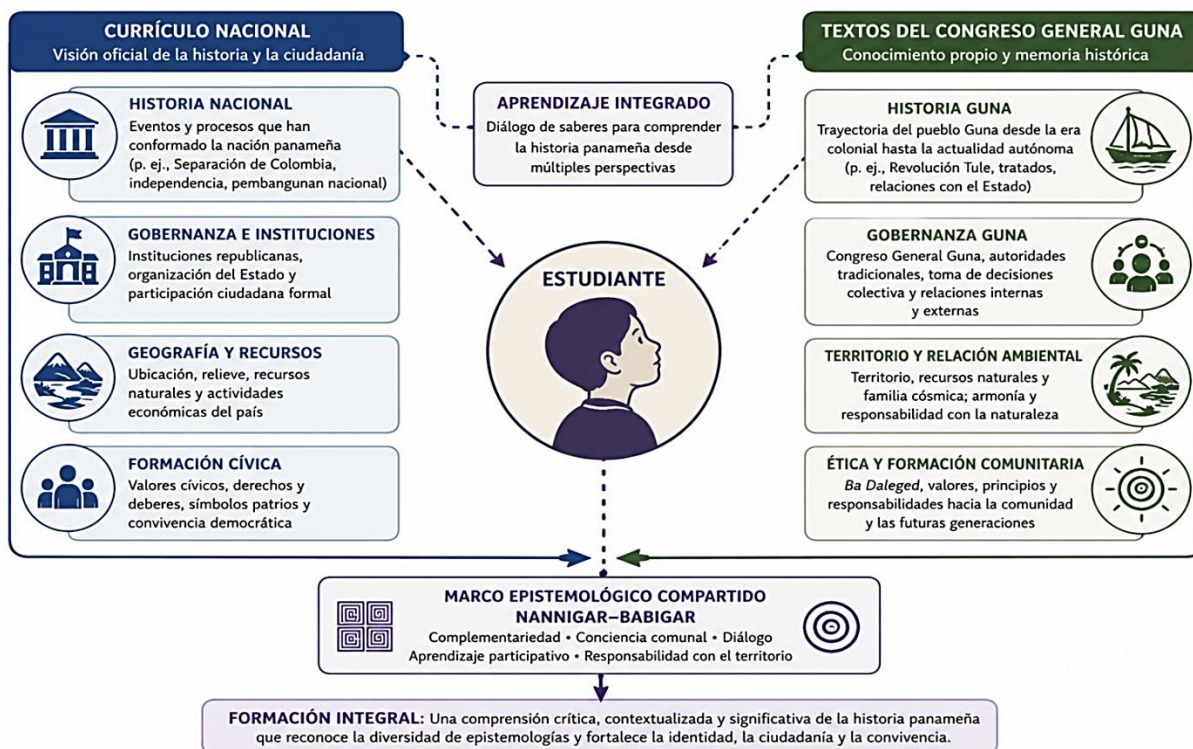
Si “*Nanigar-Babigar*” expone qué contienen los textos, la pedagogía roja de Grande (2004) explica qué son. Es una tradición educativa con fines y lógica propios, que no necesita validarse contra marcos occidentales para funcionar como currículo. Esa misma idea aclara por qué el sistema nacional no los ha visto.

Su currículo, por cómo está construido, no tiene dónde colocar las formas indígenas de conocer, de modo que la omisión resulta estructural y no un descuido. Así, la pregunta de partida, si los textos del Congreso General Guna contienen un conocimiento de ciencias sociales capaz de sostener una enseñanza intercultural, queda respondida.

El recurso ya existe. Lo que falta son las condiciones para llevarlo al sistema, y de eso se ocupa la conclusión.

Figura 1

Conocimiento de una historia intercultural.



Recomendaciones: Hacia un programa piloto de currículo intercultural

A la luz de estos hallazgos, y en el espíritu del artículo 255a de la Ley 47, este estudio propone una estrategia escalonada de cinco pasos hacia la integración de la historia indígena en el currículo nacional de ciencias sociales:

Primera fase. Incorporación de contenido histórico: Incluir la Revolución *Tule* de 1925 en el currículo nacional como evento de la historia panameña, al mismo nivel que la Separación de Colombia y la firma de los Tratados Torrijos-Carter. Esta incorporación no requiere reforma curricular, requiere una decisión editorial sobre qué eventos constituyen “las luchas sociales que han contribuido a la conformación de la panameñidad” que la Ley 47 ya exige enseñar.

Segunda fase. Paridad estructural: incluir a los pueblos indígenas como eje transversal en los programas de ciencias sociales, equivalente al eje “Afropanameños” que ya existe en tercer y sexto grado. El precedente legal y estructural ya está establecido; extenderlo no requiere nueva legislación, sino voluntad administrativa.

Tercera fase. Programa piloto con marco de evaluación intercultural. Implementar en un número limitado de escuelas, tanto en la Comarca como en centros urbanos con matrícula indígena significativa, el uso de los cuatro textos del Congreso General Guna como recursos

complementarios para la enseñanza de la historia panameña. El piloto necesita tres componentes concretos.

- El primero es una guía docente que precise cómo entra cada texto en el currículo vigente: Wagua (2007) como fuente primaria en las unidades de historia nacional del siglo XX; Wagua (2017) como estudio de caso en las de organización política y gobernanza; Martínez (2016) como lectura complementaria en geografía e interacción ambiental; y Wagua (2019) como recurso de formación cívica y ética que converse con los contenidos de convivencia del currículo, sin reemplazarlos.
- El segundo es un marco de evaluación intercultural, diseñado en conjunto por MEDUCA y el Congreso General Guna, que no imponga las rúbricas nacionales a un conocimiento que nace de otra epistemología: las rúbricas habituales miden cuánta información verificable adquiere cada estudiante, mientras que los textos *gunas* enseñan responsabilidad relacional, conciencia comunal y pensamiento ecológico, que exigen criterios propios (véase Apéndice A).
- El tercero es la coevaluación del programa junto con el Congreso General Guna, no en calidad de asesores externos, sino como coautores tanto del proceso como de los instrumentos de medición.

Cuarta fase. Formalización de la gobernanza curricular. Se trata de dar a los Congresos Generales Indígenas un papel formal en el gobierno del currículo nacional, según el modelo boliviano de los CEPOs. Bolivia probó que esa institucionalización no fragmenta el sistema: su currículo base plurinacional sigue siendo obligatorio en todo el país, y los currículos regionalizados funcionan como complemento, nunca como reemplazo.

Quinta fase. Extensión de la EBI a las ciudades. La Educación Bilingüe Intercultural debería salir de las comarcas y llegar también a las escuelas urbanas. La migración ha cambiado la composición de las ciudades panameñas, y mantener la EBI encerrada en los territorios indígenas reproduce el supuesto colonial de que la interculturalidad solo importa en los márgenes.

Estas fases no proponen la creación de algo nuevo. Proponen el reconocimiento escalonado de lo que ya existe, comenzando por lo que puede hacerse mañana, nombrando la “Revolución *Tule*” y avanzando hacia lo que requiere construcción institucional (gobernanza curricular compartida). Los textos están escritos.

La institución que los produce tiene autoridad legal. Los educadores que los implementan ya trabajan en escuelas panameñas. El camino hacia un currículo intercultural de la historia panameña ya ha sido trazado por quienes tienen la autoridad epistémica y la experiencia pedagógica para hacerlo. Lo que falta no es voluntad institucional abstracta, es la decisión política concreta de recorrerlo.

4. Conclusión

El propósito de este estudio fue leer cuatro textos del Congreso General Guna para ver qué conocimiento contienen, en qué medida ese conocimiento coincide con los grandes dominios de las ciencias sociales y qué abre esa coincidencia de cara a una enseñanza intercultural de la historia panameña.

Los hallazgos demuestran que estos textos, producidos por y para la comunidad guna, con propósitos pedagógicos propios, contienen un sistema de conocimiento que corresponde a los pilares de la educación en ciencias sociales: historia nacional y relaciones con el Estado, ciencia política y gobernanza moderna, geografía e interacción ambiental, y formación cívica y ética.

Analizados desde el marco epistemológico de “*Nanigar-Babigar*”, estos textos no son suplementos culturales al currículo existente, son una educación en ciencias sociales completa sobre la trayectoria de un pueblo que ha sido central en la configuración territorial, política y cultural de Panamá.

Al mismo tiempo, el análisis contextual de los textos nacionales de ciencias sociales revela que la historia que estos cuatro textos contienen no llega a ningún estudiante panameño a través del currículo formal. La Revolución *Tule* de 1925 está ausente en los cuatro niveles de grado analizados. Ningún pueblo indígena panameño es nombrado en los grados iniciales. La historia indígena termina, según los textos de sexto grado, en 1501. Y, sin embargo, la Ley 47 de Educación exige que los contenidos programáticos profundicen en “las luchas sociales que han contribuido a la conformación de la panameñidad”.

La “Revolución *Tule*” es una de esas luchas. Su ausencia del currículo no es una omisión menor; es un incumplimiento del mandato legal que rige la educación panameña.

La experiencia internacional confirma que la integración de la historia indígena en los currículos nacionales es posible, pero que su sostenibilidad depende de la institucionalización de la participación indígena en la gobernanza curricular.

Bolivia lo consiguió a través de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios; Nueva Zelanda lo intentó por la vía del Ejecutivo y su reforma quedó expuesta al primer cambio de gobierno. Panamá parte de una situación poco común: ya tiene la institución, el Congreso General Guna, y ya tiene los textos. Lo único que le falta es el mandato formal para que esa autoridad funcione dentro del sistema educativo nacional.

Las recomendaciones que siguen parten de una constatación: la ausencia de la historia indígena en el currículo panameño no se explica solo por omisión ideológica o por inercia. También hay

intereses materiales. La estandarización curricular sostiene las economías de escala de las editoriales que producen los textos nacionales, y la regionalización pone en riesgo ese negocio.

A ello se suma que las categorías coloniales que ubican al indígena como sujeto premoderno no se han desmontado, sino que se han fijado en la propia estructura de los libros escolares. Y persiste, entre buena parte de los actores educativos, la idea de que un currículo plural fragmenta la identidad nacional, lo que Hernández Campos (2025) resume en la mentalidad de “una bandera, un territorio, un currículo”.

Frente a estas barreras, las recomendaciones no piden refundar el sistema, sino una estrategia escalonada que cabe dentro del marco legal vigente: la Ley 47 ya ordena lo que aquí se propone, y la experiencia de Bolivia muestra que sumar varias epistemologías a la escuela no desestabiliza al Estado, lo fortalece.

5. Referencias Bibliográficas

- Apgar, M., Allen, W., Moore, K., y Ataria, J. (2015). Understanding adaptation and transformation through Indigenous practice: The case of the Guna of Panama. *Ecology and Society*, 20(1), 45. <https://doi.org/10.5751/ES-07314-200145>
- Araúz Rovira, J. N. (2001, 30 de septiembre). Enseñanza de la historia en los programas de ciencias sociales. *La Prensa*.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Canales Tapia, P., Fernández Alister, M., y Rubio Poblete, A. (2020). Textos escolares y debates en torno a los pueblos indígenas en Chile. *Revista Pedagógica*, 22. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5215>
- Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies*. Sage.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas: La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley N.º 070 de la Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"*. Gaceta Oficial de Bolivia.
- Grande, S. (2004). *Red pedagogy: Native American social and political thought*. Rowman & Littlefield.
- Hernández Campos, A. (2025). Valoración de la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural en la Comarca Gunayala. *Karakol*, 5, 29–42. <https://revistas.udelas.ac.pa/index.php/karakol>

- Lewkowicz, M. (2015). La resistencia de los pueblos indígenas a la conquista española en los libros de texto para las escuelas primarias en Argentina. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 121–139. <https://doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.007>
- Martínez, A. (2016). *El legado de los abuelos: Enseñanzas intergeneracionales y conocimiento ecológico*. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Congreso General Guna.
- Ministerio de Educación de Panamá [MEDUCA]. (2014). *Marco curricular de la educación básica general*.
- Ministerio de Educación de Panamá [MEDUCA]. (2020). *Módulo autoinstruccional de aprendizaje: Ciencias Sociales 1º, 2º y 3º. Modalidad andragógica para jóvenes y adultos*.
- Saavedra-Winch, D., y Heafner, T. (2024). Una dualidad educativa: Preservación cultural de educadores Kuna en el sistema educativo panameño. *Karakol*, 4, 47–57. <https://revistas.udelas.ac.pa/index.php/karakol>
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3.ª ed.). Sage.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (2.ª ed.). Zed Books.
- Smith V. (1981). *Los kuna entre dos sistemas educativos: Análisis de sus expresiones culturales más significativas y roces conflictivos* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Pontificia Salesiana.
- Wagua, A. (2007). *Así lo vi y así me lo contaron: Datos de la Revolución Kuna* (2.ª ed.). Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural en los Territorios Kunas de Panamá.
- Wagua, A. (2017). *Mi gente que hizo historia: Biografías de líderes y maestros Kuna*. Congreso General Guna.
- Wagua, A. (2019). *Relatos de mi gran historia: Narrativas comunitarias que preservan las enseñanzas ancestrales*. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Congreso General Guna.
- Zárate Pérez, A. (2011). Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú. *Discurso & Sociedad*, 5(2), 333–375.

Anexo A: Propuesta de rúbrica intercultural para la evaluación de aprendizajes basados en textos Guna.

Esta rúbrica propone criterios de evaluación que reconocen tanto las competencias del currículo nacional como las que emergen de la epistemología Guna. No sustituye las rúbricas de MEDUCA, las complementa con dimensiones que el marco estandarizado no contempla.

Dimensión	Criterio MEDUCA (existente)	Criterio intercultural (propuesto)	Evidencia de aprendizaje
Historia nacional	El estudiante identifica eventos y fechas clave de la historia panameña.	El estudiante puede narrar un evento histórico desde más de una tradición historiográfica y evaluar qué pregunta cada fuente responde.	El estudiante compara la narrativa de la Separación de Colombia con la narrativa Guna de la Revolución Tule e identifica qué actores, causas y consecuencias aparecen en cada una.
Gobernanza y organización política	El estudiante describe las instituciones republicanas de Panamá.	El estudiante reconoce que existen sistemas de gobernanza legítimos que operan fuera del marco republicano.	El estudiante puede explicar cómo el Congreso General Guna toma decisiones y en qué se diferencia de una junta comunal.
Geografía e interacción ambiental	El estudiante identifica recursos naturales y su importancia económica.	El estudiante puede articular más de una relación posible entre el ser humano y el territorio — instrumental y relacional.	El estudiante compara la noción de "recurso natural a explotar" con la noción guna de "familia cósmica" y evalúa las implicaciones de cada una para la conservación.
Formación cívica y ética	El estudiante nombra derechos, deberes y símbolos patrios.	El estudiante puede identificar sistemas éticos fundamentados en la responsabilidad colectiva y la tradición oral.	El estudiante puede explicar qué son los <i>Ba Daledged</i> y cómo se diferencian de una lista de valores mensuales asignados por el calendario escolar.

Nota: Esta rúbrica es una propuesta inicial para el diálogo entre MEDUCA y los Congresos Generales Indígenas. Su versión operativa requiere codiseño con educadores indígenas y validación en el contexto del programa piloto.

Anexo B: Propuesta de integración intercultural en el índice de Ciencias Sociales de 1er grado.

Esta propuesta no sustituye el contenido existente del texto de primer grado. Identifica puntos de integración donde los textos del Congreso General Guna complementan los temas ya establecidos, utilizando la misma estructura de áreas, unidades y temas que MEDUCA emplea actualmente.

Área / Tema actual (MEDUCA)	Integración intercultural propuesta	Texto Guna de referencia
Área 1: Naturaleza y sociedad en el espacio		
Tema 1. Tipos de familias en la comunidad	Introducir el concepto guna de familia cósmica: “El parentesco se extendía a los árboles, ríos, vientos”.	Martínez (2016), p. 3
Tema 3. Origen del nombre de la comunidad donde se ubica la escuela	Incluir nombres y guías de comunidades y su significado (ej. Dubwala, Usdub, Ustupu) — los nombres cuentan historias.	Wagua (2017)

Tema 7. Paisaje de la comunidad	Comparar paisajes: comunidad urbana, comunidad rural, comunidad insular guna — <i>Diammayala</i> (Cerro Brewster), ríos, manglares, arrecifes.	Martínez (2016)
Tema 8. Tipo de comunidades	Incluir la comarca como tipo de comunidad con gobernanza propia — el onmaggednega como centro comunitario.	Wagua (2019), p. 18
Área 2: Dinámica e interacción del ser humano con el ambiente		
Tema 1-2. Recursos naturales de la comunidad	Contrastar “recursos a explotar” con la relación Guna de parentesco territorial: “todo está conectado”.	Martínez (2016), p. 10
Tema 9. Actividades económicas de la comunidad	Incluir la economía Guna: pesca, agricultura de coco, producción de molas, comercio marítimo — actividades económicas que sostienen una comarca autónoma.	Wagua (2017)
Área 3: Convivencia armónica con el medio natural y social		
Tema 2-3. Valores éticos y morales	Introducir los <i>Ba Daleged</i> (valores Guna): “sé solidario y comparte lo que tienes; no acumules cosas solo para ti” — como sistema ético paralelo.	Martínez (2016), p. 19
Tema 5. Corresponsabilidad social	Enseñar el principio guna de que “es la comunidad la que nos da nuestro nombre” — la identidad nace de la participación, no de la pertenencia pasiva.	Wagua (2019), p. 19
Tema 6. Relaciones entre comunidades	Incluir las relaciones entre comunidades gunas y el Estado panameño — la diplomacia como forma de convivencia entre naciones.	Wagua (2017)
Área 4: Acontecimientos históricos de los pueblos		
Tema 1. Historia de la comunidad	Incluir la historia de una comunidad Guna — cómo se fundó, quién la lideró, qué eventos la marcaron.	Wagua (2007); Wagua (2017)
Tema 2. Personajes relevantes de la comunidad	Incluir líderes gunas como personajes relevantes de Panamá: Nele Kantule, Yabiliginya, Olodebiliginya, Gikadiryai.	Wagua (2017); Wagua (2019)
Tema 3. Fechas importantes	Incluir el 25 de febrero de 1925 (Revolución <i>Tule</i>) como fecha importante de la historia panameña.	Wagua (2007)
Trimestre III — Unidad 5: Nuestra cultura		
Tema 1. Manifestaciones culturales de la comunidad	Incluir manifestaciones gunas: la mola como arte vivo (no “artesanía genérica”), la chicha como ceremonia, el canto en el onmaggednega.	Wagua (2019); Martínez (2016)

Tema 2. Fechas importantes de la comunidad	Incluir fechas del calendario guna — no solo el 9 de agosto genérico, sino el 25 de febrero (Revolución <i>Tule</i>) y fechas de las comarcas.	Wagua (2007)
Unidad 6: Símbolos de la Nación		
Tema 1-3. Símbolos de la Nación	Ampliar “símbolos de la nación” para incluir los símbolos de los pueblos que conforman la nación: la mola, el onmagednega, la <i>wini</i> — símbolos que los estudiantes gunas ya portan diariamente.	Wagua (2019); Martínez (2016)

Nota: Esta propuesta mantiene intacto el índice actual de MEDUCA. Las integraciones se insertan como contenido complementario en cada tema existente, no como temas adicionales. Su implementación requiere guías docentes específicas y codiseño con los Congresos Generales Indígenas.