

KARAKOL

DRÜ, DURÉ, GUEBE, KOKOM, KOROGO, MORBEB, SHKLIRGWA

VOL. 4 | AGOSTO | 2024





ISSN en línea: 2710-7795
Panamá, República de Panamá,
Universidad Especializada de las Américas

CIEPI, edificio 807, paseo Diógenes de la Rosa, Albrook-Ancón
Apartado Postal 0843-0141
teléfonos (507) 501-1000/04
(507)315-1825

www.udelas.ac.pa
https://revistas.udelas.ac.pa/
Correo electrónico: revista.karakol@udelas.ac.pa

Centro de Investigación sobre Educación en los Pueblos Indígenas



La Editorial UDELAS es parte del Sistema Editorial Universitario Centroamericano



©Universidad Especializada de las Américas
Panamá, República de Panamá



Karakol: drü, duré, guebe, kokom, korogo, morbeb, shklirgwa



Descripción: La portada

Nahua: vestido tradicional que utilizan las mujeres del pueblo Ngäbe. “El vestido femenino actual es un gran camión hecho con telas livianas, colores ordinarios y adornado con aplicaciones geométricas en colores contrastantes, generalmente dispuestos en el pecho y las mangas, que generalmente son anchos y hasta medio brazo” (Dentro, 2018).

Autoridades
Universidad Especializada de las Américas

Rectora

Dra. Nicolasa Terreros Barrios

Vicerrectora Académica

Dra. Doris Hernández

Vicerrectora de Extensión

Mgtr. Lamed Mendoza

Vicerrector de Vida Estudiantil

Mgtr. Eric García

Secretaría General

Dr. James Bernard

Decana de Investigación

Mgtr. Clarissa Nieto

Director de CIEPI

Mgtr. Artinelio Hernández

Karakol
Revista Especializada
Volumen 4 / agosto 2024

EDITORIAL

Directora

Mgtr. Deici Guainora

Coordinador

Mgtr. Artinelio Hernández

Cuerpo Editorial

Dr. Elvín Miller

Dra. Rosenda Alvarado

Mgtr. Dalys Tamayo

Mgtr. Cynthia C. Findlay

Mgtr. Lenín Alfonso Morales

Prof. Deidamia López

Prof. Violorio Ayarza

Traductores en indígenas

Deidamia López, Guna

Deici Guainora, Emberá

Mitzity Tugri Vejerano, Ngäbe

Traductores en inglés

Mgtr. Dalys Tamayo

Mgtr. Cynthia C. Findlay

Debora V. Saavedra-Winch

Corrector de Estilo

Mgtr. Dalvis Eira Arango

Arte, diagramación

Mgtr. Deici Guainora

Revisión y Maquetación web

Prof. Yisela Y. Arrocha

Ing. Jhoan De León

EDITORIAL**7**

- Mi rol de antropóloga como mentora de personas Ngäbe.....8-17**
Luz Graciela Joly Adames
- El uso y protección de la lengua indígena en la legislación panameña.....18-33**
Franklin García Ch
- Ciclo de barbecho en el nainu gunadule, Panamá.....34-45**
Geodisio Castillo
- Una dualidad educativa: Preservación cultural de educadores Kuna en el sistema educativo panameño.....47-57**
Débora Saavedra-Winch, Tina Heafner
- Turismo Indígena: conservando la danza tradicional como legado y patrimonio del pueblo Guna.....58-62**
Mercedes Villavicencio, Soguiguili Díaz
Gilberto Alemancia / Maricela Ivonne Rodríguez
- Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural en la Educación Superior: caso UDELAS-Panamá.....66-77**
Deici Guainora Guainora

EDITORIAL

Karakol, es una revista especializada del Centro de Investigaciones sobre Educación en los Pueblos Indígenas (CIEPI) de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS). Uno de los objetivos de CIEPI es la transferencia del conocimiento a través de la revista con artículos generados sobre los siete pueblos indígenas de Panamá: *Bribri, Naso, Guna, Bugle, Ngäbe, Embera y Wounaan*, así, como también, de otras regiones de índole internacional.

Inicia a partir del año 2021 el proceso de desarrollo de la revista de publicación tipo ensayos, artículos científicos, académicos y culturales con enfoque que constituye principalmente en las temáticas de: educación, lenguas, historia y cultura, salud, ambiente, interculturalidad, multiculturalidad, cosmovisión indígena, territorios y gobernanza.

Es una publicación con periodicidad anual de acceso abierto, de autores profesionales, académicos y estudiantes.

Como revista especializada sobre pueblos indígenas, el volumen #4 de Karakol, partes de los contenidos (Título, Palabras Clave y Resumen) de los artículos tienen traducciones en lengua indígena Guna, Emberá, Wounaan, Ngäbe.

El lector tendrá a disposición en línea e impresa de seis artículos en los siguientes temas: *Mi rol de antropóloga como mentora de personas Ngäbe, El uso y protección de la lengua indígena en la legislación panameña, Ciclo de barbecho en el nainu gunadule, Panamá, Una dualidad educativa: Preservación cultural de educadores Kuna en el sistema educativo panameño, Turismo Indígena: conservando la danza tradicional como legado y patrimonio del pueblo Guna. Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural en la Educación Superior: caso UDELAS-Panamá.*

En cada presentación de los artículos como portada se representa fotografía de la cultura e identidad de los pueblos indígenas.

Les invitamos a disfrutar de un paladar de conocimiento sobre: lengua guna, interculturalidad, deporte, historia, identidad.

Mi rol de antropóloga como mentora de personas Ngäbe

Tikwe sribibare ño kukwe ni Ngäbere tötike

My role as an anthropologist mentoring Ngäbe personas

Luz Graciela Joly Adames

Doctora en Antropología
jolyadames@gmail.com

Fecha de Recepción: 9 de mayo de 2024.

Fecha de Aceptación: 11 de junio del 2024.

Resumen:

Este ensayo explora los roles y características que deben tener los mentores en contextos interculturales, comparándolos con los informantes clave en la etnografía. En antropología, identificamos tres elementos sustanciales en la relación mentor-protégido: el método del Informante Clave, el concepto de Interventor Cultural o de Poder, y el evento del Período Liminal. Estos roles pueden influir culturalmente mediante habilidades personales o ejerciendo autoridad en diferentes niveles sociales. El propósito de este escrito es transmitir conocimientos, experiencias y consejos relevantes al protegido como informante clave, con el objetivo de guiar, instruir e inspirar su desarrollo personal, académico y profesional. Además, se presentan ejemplos de mentoría en la comunidad Ngäbe, destacando su impacto positivo en la educación y desarrollo profesional de los protegidos, subrayando la importancia de las relaciones de confianza y el apoyo mutuo.

Palabras Clave: Mentoría, protegido, informante clave, interventor cultural, personas Ngäbe.

Kukwe ükaningrö:

Kukwe ne tä dré nemen bare aune kükwe ügatde tä ñó, ni Dirikä, kukwe ngäbere aune ketdakabre botdä, abitdi ja tötikatda. Kukwe ni ngäberekwe botdä. Ye kändi abokän. Nemengä kore. Ni dirikä aune ni jatötikaka, ye bike sribire guayre kukwe nebotdä. Ye bitdi ni meden tä dirire kukwe. Ngäbere botdä bike nemen. ütiotde dikara ,jutdä kä ngrabare te ,ye kändi abokä kukwe ño gare nié ,ni rebä dirire nfäbe mrägä nüne kä medatde ie. Bitdi ngäbe medä rebadre ja tötike. Kukwe ne erere kändi.

Kukwe Bäri ütiote: Ni töi, ni kriére, kükwe ütiote niegä, Kukwe ngäbere blitaigä, ni ngäbere.

Abstract:

This essay explores the roles and characteristics that mentors should have in intercultural contexts, comparing them with key informants in ethnography. In anthropology, we identify three substantial elements in the mentor-protégé relationship: the Key Informant method, the concept of Cultural or Power Broker, and the event of the Liminal Period. These roles can be culturally influenced through personal skills or by exercising authority at different social levels. The purpose of this writing is to convey relevant knowledge, experiences, and advice to the protégé as a key informant, aiming to guide, instruct, and inspire their personal, academic, and professional development. Additionally, examples of mentorship in the Ngäbe community are presented, highlighting its positive impact on the protégé; education and professional development, emphasizing the importance of trust relationships and mutual support.

Keywords: Mentorship, protégé, key informant, cultural broker, Ngäbe people.

Introducción

Luz Graciela Joly Adames, Nacida y criada en Colón; esposa, madre, abuela y profesora universitaria, jubilada, vive en la Provincia de Chiriquí, soy investigadora de la sociocultura Ngäbe y mentora.
(www.luzgracielajoly.com)

Al ordenar las características más importantes que un/a mentor/a debe tener, el valor más alto que debe tener un/a mentor/a es su disponibilidad para compartir sus conocimientos y entendimientos (Roche 1979, pp.14-28). En este sentido, un/a mentor/a es similar a un/a informante clave en el trabajo de campo etnográfico. Informantes claves son personas quienes ocupan posiciones especializadas en la sociedad local (Pelto 1970), quienes conocen bien su cultura o sociedad, están dispuestos a hablar sobre lo que saben, y revelar secretos sobre otras personas a las cuales son leales (Spradley y McCurdy 1972). Esta relación entre un trabajador etnográfico y un/a informante clave, por ello es una de confianza, deseo, productividad, beneficio, y es la marca clave del trabajo etnográfico (Spradley y McCurdy).

Como una etnógrafa, el rol de protegida/o no es sentarse pasivamente y esperar hasta que alguien quiera actuar como informante clave o mentor/a. Aunque a veces trabajadores de campo y protegidos pueden ser adoptados por informantes voluntarios o mentores, el etnógrafo “debe localizar a estas personas serviciales, ganar su cooperación y establecer una relación personal con ellas” (Spradley y McCurdy 1972). Esta tarea no es sencilla porque puede haber miedo o ansiedad de extranjeros, haber limitaciones de tiempo, y también puede haber un conflicto potencial al pedirle al informante que revele sus secretos o sobre otras personas sin violar las normas culturales de confianza y respeto para otros en la sociedad.

Al buscar informantes o mentores, personas quienes han sido socializadas donde las relaciones de patrocinio, dependencia, o relaciones de patrón-cliente son valoradas culturalmente, como las relaciones de compadrazgo o padrino en América Latina, tal vez se sientan menos temerosas o ansiosas en localizar mentores o informantes claves que personas quienes han sido socializadas donde el individualismo es alentado desde temprana edad y a través de la vida hasta la muerte como se aplica a ciertos segmentos de los Estados Unidos de América, siguiendo la tradición de los primeros colonos. En la relación de compadrazgo o padrino, la madre y padre de la criatura, o la misma criatura usualmente busca o le pide a la persona quien desean que sea su madrina o padrino. Traigo a colación el ejemplo del compadrazgo/padrino porque las funciones de ser mentor/a han sido

asociadas a las de “un padrino quien te lleva, te promueve, se asegura que seas remunerado, y vigila por tus intereses” (Business Week 1978).

En sociedades complejas, Spradley y McCurdy (1972) aconsejan que, si una no puede o no sabe cómo localizar un informante clave directamente, es aconsejable usar ya sea un intermediario; u observar una escena o evento cultural y entonces acercarse a participantes en esa situación, quienes uno piensa, en base a lo observado, que potencialmente pueden ser informantes. En realidad, la entrevista con un informante clave resulta más beneficiosa si va integrada con observación participativa (Pelto 1970). Cuando un trabajador de campo ha observado un evento en el cual el informante clave también estaba presente, el etnógrafo está en una posición ventajosa para obtener una mejor información recordando con el informante detalles de ese evento. El interés en hablar sobre eventos significativos está en su punto máximo en el momento del evento, o inmediatamente antes o después del mismo (Pelto 1970). Consecuentemente, protegidos y mentores necesitan compartir eventos juntos que permitan compartir y adquirir información.

Interventor/a Cultural o de Poder.

Entre las cualidades que se le han atribuido a mentora/es, hay una que se refiere a que “un mentor cultural es quien te introduce a un ambiente y te proporciona un tipo de interpretación” (Business Week 1978). En este sentido, un mentor es similar a lo que en antropología se conoce como “interventor cultural.” Este concepto fue introducido por primera vez por Erick R. Wolf al tratar con instituciones y comunidades en relación a sistemas más grandes en estados-naciones complejas. Un interventor cultural: “...está en guardia en junturas o sinapsis de relaciones que conectan el sistema local con el todo más grande. Su función básica es relacionar a individuos orientados hacia la comunidad quienes quieren estabilizar o mejorar sus oportunidades de vida, pero que carecen seguridad económica y conexiones políticas con individuos orientados hacia la nación quienes operan principalmente en términos de formas culturales complejas estandarizadas en instituciones nacionales, pero que su éxito en estas operaciones depende del tamaño y fuerza de seguidores personales. Estas funciones, por supuesto, se expresan en formas culturales o mecanismos que van a diferir de una cultura a otra. Ejemplos de esto son el *kan-ch'ing* chino (Fried 1953, p.108), el *oyabun-kobun* japonés (Ishino 1953), el *compadrazgo* latinoamericano (Mintz y Wolf 1950, pp. 341-368)”.

El concepto de interventor fue clarificado más por Adams (1970, pp.315-327) en que interventores operan en “sistemas de movilidad de carreras,” el patrón o proceso y medios por los cuales un individuo o compañía alcanza moverse de un nivel a otro, arriba o abajo, dentro de una sociedad. Adams también distinguió entre interventores culturales e interventores de poder. El interventor cultural es un individuo de un nivel quien vive y opera

entre individuos de otro nivel, y cualquiera influencia que ella o él pueda tener en el otro nivel depende básicamente no en el poder que ella o el puedan ejercer sino en su propia habilidad e influencia personal. El interventor de poder, por otro lado, específicamente ejerce poder en cada uno de dos niveles, y el poder de ella o de él en un nivel depende del éxito de sus operaciones en el otro nivel (Adams 1970, *ibid*). Indudablemente, el mejor y más efectivo interventor es el interventor de poder.

Período Liminal

La relación mentor-protégido ha sido descrita como un “proceso de emparejamiento,” que tiene “dinámicas internas,” y una “transición de salida” (Shapiro *et al* 1978, pp.51-58). En otras palabras, la relación es temporal, con una fase transicional que usualmente ocurre durante los primeros quince años de una carrera, el período de aprendizaje y crecimiento, y puede durar de cinco a nueve años, o diez y más años, y puede entonces convertirse en una larga amistad (Ro-che 1979, *In Harvard Business Review*, pp.14-28). Como un proceso transicional con dinámicas internas, la relación mentor/a-protégido/a es similar al evento antropológico/sociológico que Turner (1964, pp.93-111) ha llamado “entre y en medio”: el período liminal en los *ritos de pasaje* o ritos de transición. Turner analiza este período liminal en base a la definición de Van Gennep de ritos de pasaje que acompañan cualquier cambio de lugar, estado, posición social, y edad, y que consiste de tres fases: separación, marginalidad y agregación o incorporación. La importancia del análisis de Turner es que se concentra en los procesos y dinámicas del período liminal, y este evento intermedio puede aplicarse a la/el “protégida/o” más que a la mentora o el mentor.

Protégida/os, neófita/os, iniciada/os, o *personnae liminal* son a la misma vez “no clasificados y todavía sin clasificar;” ellos están “ni vivos ni muertos, y tanto vivos y muertos.” De acuerdo a Turner, esta condición de ambigüedad o paradoja no crea confusión negativa, pero permite una positiva “posibilidad en la que pueden surgir nuevas configuraciones de ideas y relaciones.” Ser y no ser, ni aquí ni allá, entre y en medio, esencialmente en un estado no estructurado “que trae a neófita/os en cercanía con un poder sobrehumano o divino, en lo que, de hecho, frecuentemente es visto como sin ataduras, infinito, e ilimitado.” El aspecto positivo del período liminal es que es “un proceso que involucra deshacer, disolución, descomposición, acompañado por procesos de crecimiento, transformación, y de reformulación de viejos elementos a nuevos patrones”.

Durante el período liminal, neófitos alternadamente están forzados y animados a pensar sobre su sociedad, su cosmos, y los poderes que los generan y sostienen; obligaciones éticas y sociales, leyes y reglas, y la tecnología que preparará a la/os neófita/os para los deberes en su futuro oficio.

Aunque la relación entre instructores y neófitos es una de completa autoridad del instructor y completa sumisión de los neófitos, esta sumisión “aumenta la maleabilidad de los neófitos, por medio de la cual pueden ser moldeados de nuevo y dotados de poderes adicionales para enfrentarse a su nueva situación de vida.” La completa autoridad de los instructores descansa en el hecho que ellos instruirán a los neófitos en “tales asuntos como la revelación de lo real, pero secularmente secreto. Se da mucha importancia a mantener el secreto de la naturaleza de lo sagrado que constituye el eje del período liminal.”

La comunicación de lo sagrado involucra tres procesos paralelos:

1. Reducción de la cultura a componentes o factores reconocibles.
2. Recombinación de estos factores en patrones y formas fantásticas.
3. Recombinación en maneras que tengan sentido en relación a la nueva situación y estados que asumirá la/el neófito/a.

Estos procesos le permitirán al neófito “regresar a la sociedad secular con facultades más alertas y conocimientos enriquecidos de cómo funcionan las cosas.” Así, la comunicación de lo sagrado “enseña al neófito a pensar con algún grado de abstracción sobre su medio cultural y le da estándares de última referencia.” Al mismo tiempo, “les cambia su naturaleza, y les transforma de una clase de ser humano a otra, uniendo persona y oficio,” para un mejor desempeño en ese oficio.

Ejemplos:

A lo largo de la carrera, he tenido el privilegio de mentorear a diversas personas del pueblo Ngäbe a quienes Dios les ha puesto en mi camino, destacando tres ejemplos significativos:

A. Ingeniero Agrónomo
Roger Séptimo Jiménez:
 Actual Planificador
 Regional del Ministerio de
 Desarrollo Agropecuario
 (MIDA) Región 11,
 Comarca Ngäbe Bugle.



Como mentor de Roger, facilité su acceso a recursos para documentar y preservar historias orales Ngäbe, publicando conjuntamente un libro bilingüe significativo para la comunidad.

En 1982, me correspondió a mí matricular a Roger en su segundo año de estudios en el Centro de Enseñanza e Investigación Agropecuaria de Chiriquí (CEIACHI), Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad de Panamá, donde yo inicié labores como profesora e investigadora en noviembre de 1981. Al ver sus rasgos físicos Ngäbe, le pregunté si él sabía historias orales Ngäbe, porque como una de mis especialidades en antropología es la sociolingüística, quería conocer esas historias. Como es característico de la sociocultura Ngäbe, Roger me contestó: “Tengo que consultarlo”. Tres meses después me dijo: “Si, usted es una persona de confianza y se las voy a contar.” No sé cómo supo que era una persona de confianza, pero agradezco la confianza que él puso en mí. Por lo tanto, gestioné un fondo de cinco mil dólares para él con la Fundación Interamericana, que había patrocinado mi investigación y tesis doctoral en antropología. La mitad de ese fondo era para comprarle a Roger una grabadora, cámara fotográfica, botas, viáticos, transporte para movilizarse en buses y caballos para grabar a su abuela/os relatar once etnohistorias. La otra mitad se usó para publicar mi primer libro en Chiriquí: *Kugüe Kira Nie Ngäbere: Sucesos antiguos dichos en Guaymí*, en español y ngäbere, con Roger como coautor. Él hizo la traducción al español, y yo corregí esa traducción. Se regalaron copias a todas las escuelas en lo que ahora es el área comarcal y en la biblioteca en el Centro de Enseñanza e Investigación Agropecuaria de Chiriquí (CEIACHI), y en las bibliotecas públicas en David, Remedios y Tolé.

Las once etnohistorias las traduje al inglés, así que ahora son trilingües y se pueden descargar gratis de mi página web www.luzgracielajoly.com

B. Licenciada en Geografía e Historia y Profesora

Feliciana Cueva: A través de una beca gestionada, apoyé a Feliciana en su educación universitaria, permitiéndole completar su formación a pesar de los desafíos personales que enfrentaba.



La holandesa catadora de café Lissane Oonk conoció en África al Dr. Price Peterson, biólogo y propietario de Hacienda la Esmeralda en Palmira de Boquete, Chiriquí, y le solicitó poder investigar a la/os cosechadora/es de café en Boquete para su tesis doctoral en Antropología

en una Universidad en Holanda. El Dr. Peterson me la presentó para que la orientara sobre la sociocultura Ngäbe.

Cuando Lissane se graduó de Antropóloga, gestionó con un filántropo holandés el equivalente a cinco mil dólares para apoyar a algún estudiante Ngäbe en la UNACHI y que yo administrara ese fondo, que deposité en una cuenta en un banco. Yo seleccioné a Felician Cueva, estudiante nocturna, porque era madre soltera y trabajaba para sostener a su hijita cuidando a un discapacitado profesor universitario de Geografía, cuya esposa, maestra jubilada, había animado a Felician a estudiar geografía e historia. Felician es huérfana de madre y su padre la había internado con las religiosas vicentinas en David (Chiriquí) para realizar sus estudios de primaria y secundaria.

Gracias a la donación de la holandesa Lissane Oonk, Felician pudo completar su Licenciatura en Geografía e Historia y Profesorado en las Facultades de Humanidades y Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI).

Al iniciar la semana de vacaciones entre semestres en septiembre de 2023, Felician me escribió por Facebook que había completado los dos años de prueba como profesora en la escuela secundaria de Chiriquí Grande, Bocas del Toro, y esperaba que le dieran la permanencia. En Chiriquí Grande está casada y tiene su segunda hija con un Ngäbe bocatoreño, Licenciado en Economía, egresado de la UNACHI, ahora propietario de una finca ganadera.

C. Mitzity Tugri Vejerano, Promotora De Lengua y Cultura Ngäbe:

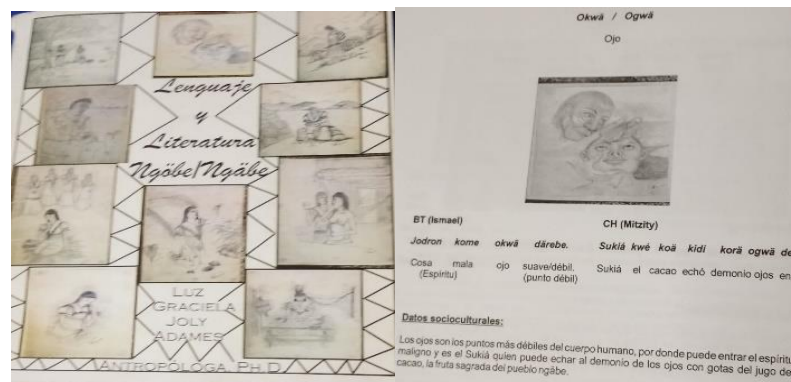
Colaboré con Mitzity en el desarrollo de un método lingüístico innovador para preservar y enseñar la lengua Ngäbe, impactando positivamente en la educación dentro y fuera de la Comarca Ngäbe Bugle.



Cuando yo gané el concurso de Cátedra en Antropología en el Centro Regional Universitario de Chiriquí de la Universidad de Panamá, el director del centro me solicitó que diera un curso sobre lengua y cultura Ngäbe en el departamento de educación. Entonces yo le solicité a mi amiga Ngäbe y hermana en Cristo Jesús Mitzity Tugri y a Ismael Stell, un estudiante Ngäbe bocatoreño que fueran mis asistentes remunerados por la Fundación Barú pro

Desarrollo Socioeconómico de la Comunidad, de la cual yo fui una de la/os miembros fundadores, generando oraciones con palabras del vocabulario base que se usa en lingüística para aprender una lengua nueva, método que yo había aprendido en el curso de lingüística en la Universidad de Florida, Gainesville, Florida, EUA, durante mis estudios para la maestría y doctorado en antropología. Las ilustraciones de las palabras las realizó el Ingeniero Agrónomo Arnold Troncoso Valdés, mi exalumno en la Facultad de Ciencias Agropecuarias donde conocí su talento para dibujar.

Primero Arnold entrevistó a Mitzity y a Ismael para que, en base a las oraciones que ella y él hacían, entonces realizar los dibujos, como el que aquí presento para la palabra ojo, okwa en ngäbere. Todas las palabras están en el libro *Lenguaje y Literatura Ngöbe/Ngäbe* (Joly 2005)



Posteriormente, la Fundación Barú pro Desarrollo de la Comunidad, apoyó económicamente a Mitzity e Ismael para ir conmigo a la Universidad de Costa Rica al primer Congreso Centroamericano de Antropología a presentar este método lingüístico (Joly 1996)

Mitzity ha continuado usando este método, además de otros que ella ha creado, en cursos de lengua y cultura Ngäbe que ella ofrece para maestra/os latina/os quienes aspiran a pasar el examen de prelación en lengua y cultura Ngäbe para laborar en la Comarca Ngäbe Bugle y para personas Ngäbe quienes se han criado fuera de la Comarca y no conocen el ngäbere.

Conclusión

En conclusión, la mentoría efectiva requiere iniciativa por parte del mentor para establecer y mantener relaciones productivas y significativas. Más que simples transmisores de conocimiento, los mentores también deben actuar como facilitadores de conexiones y poder dentro de una sociedad compleja. Además, el período liminal ofrece a los protegidos una oportunidad única para explorar y transformar sus roles, preparándolos para futuros desafíos y responsabilidades.

Como método, protegida/os deben aprender a localizar mentora/es para que sean informantes claves, personas dispuestas a compartir información y a participar juntos en eventos. “Una idea clave que se debe enfatizar...es que el/la mentor/a esencialmente es la persona proactiva en esta relación...así que es la responsabilidad de él o ella iniciar encuentros y mantenerlos productivos y significativos (Bernstein y Kaye 1986).

Como concepto, mentor/as no deben ser meramente interventores culturales proporcionando información y conocimientos entre niveles, sino también interventores de poder, ejerciendo poder en todos los niveles dentro de una sociedad compleja. Es decir, el/la mentor/a no es sólo informante o instructor/a sino también un/a facilitador/a (DeCoster y Brown 1982).

Como un evento, protegidos deben estar conscientes del tremendo potencial de su período liminal, un tiempo para reestructurarse ellos mismos en su cultura y sociedad para mejor aplicar conocimientos, valores éticos, reglas, leyes y tecnología cuando tienen el poder para hacerlo en cualquiera nueva posición, lugar, estado y edad en que se mueven. En este sentido, pueden tener varios períodos liminales cuando están entre y en medio y, por consiguiente, varios mentores durante su vida cuando se mueven de una posición, lugar, estado y edad hacia otra posición, lugar, estado y edad.

Referencias:

- Adams, R. N. (1970). Brokers and career mobility systems in the structure of complex societies. *Southwestern Journal of Anthropology*, 26(4), 315-327.
- Bernstein, B. J., & Kaye, B. L. (1986). Teacher, tutor, colleague, coach. **Personnel Journal*, 65*(11), 44-51.
- Business Week. (1978, October 23). Women finally get mentors of their own. *Business Week*, 74-80.
- De Coster, D. A., & Brown, R. D. (1982). Mentoring relationships and the educational process. En R. D. Brown & D. A. DeCoster (Eds.), *Mentoring-transcript systems for promoting student growth* (pp. 5-17). San Francisco, CA; Washington, DC; London, England: Jossey-Bass.
- Fried, M. (1953). Sobre la evolución de la estratificación. En J. Llovera (Ed.), *Antropología política* (p. 108).

-
- Joly, L. G. (1988). *Anthropological perspectives on the mentor-protégé relationship*. Mississippi Association for Women in Higher Education: A Collection of Papers, II(Spring).
- Joly Adames, L. G. (1996). Metodología sociolingüística aplicada a la lengua Ngöbere. En C. Murillo Chaverri (Ed.), *Antropología e identidades en Centroamérica* (pp. 211-218). San José, Costa Rica: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
- Joly Adames, L. G. (2005). *Lenguaje y literatura Ngöbe/Ngäbe*. Traductores: M. Tugri Vejerano & I. Jaén Stell; Ilustradores: A. Troncoso Valdés & J. George de Caballero. David, Panamá: Rapi Impresos.
- Pelto, P. J. (1970). *Anthropological research: The structure of inquiry*. New York; Evanston; London: Harper & Row Publishers.
- Roche, G. R. (1979). Much ado about mentors. *Harvard Business Review*, 57(1), 14-28.
- Mintz, S. W., & Wolf, E. R. (1950). An analysis of ritual co-parenthood (Compadrazgo). *Southwestern Journal of Anthropology*, 6(4), 341-368.
- Shapiro, E. C., Haseltine, F. P., & Rowe, M. P. (1978). Moving up: Role models, mentors, and the 'Patron System'. *Sloan Management Review*, 19(3), 51-58.
- Spradley, J. P., & McCurdy, D. W. (1972). *The cultural experience: Ethnography in complex society*. Chicago, IL; Palo Alto, CA; Toronto, Canada; Henley-on-Thames, England; Sydney, Australia: Science Research Associates.
- Turner, V. (1964). Betwixt and between: The liminal period in rites of passage. *The Proceedings of the American Ethnological Society*. Reprinted in 1967, In V. Turner, *The forest of symbols: Aspects of Ndembu ritual* (pp. 93-111). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wolf, E. R. (1956). Aspects of group relations in a complex society: Mexico. *American Anthropologist*, 58(6), 1065-1078. Reprinted in 1974, In D. B. Heath (Ed.), *Contemporary cultures and societies of Latin America* (pp. 68-82). New York, NY: Random House.

El uso y protección de la lengua indígena en la legislación panameña

Maach Wounaan meu t'la naawia maimua jua choogjem Ley Panamapien dën

The use and protection of indigenous languages in Panamanian legislation

Franklin García Ch.

Licenciado en Ciencia de Derecho
Congreso Nacional del Pueblo Wounaan
Franklin.garcia507@gmail.com

Fecha de Recepción: 9 de mayo de 2024.

Fecha de Aceptación: 11 de junio del 2024.

Resumen:

Este artículo describe el uso, respeto y protección de la lengua indígena como mecanismo de protección de los derechos humanos en la legislación panameña. La investigación jurídica se basó en la metodología descriptiva, la recolección de todas las normativas que ha promulgado el estado panameño referente a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de Panamá. La lengua indígena ha sido reconocida como derecho humano en Panamá para salvaguardar los conocimientos ancestrales y los valores culturales. En la actualidad, los pueblos indígenas de Panamá son sujetos de derecho humano lingüístico, por lo que, tienen la facultad de invocar para usar y proteger su lengua materna ante una lengua dominante. Por lo tanto, el uso y protección de la lengua indígena en la legislación panameña busca proteger y garantizar las siete lenguas indígenas para que no sean vulnerado en el contexto social, también hacer comprender a la persona indígenas que su lengua materna está protegida como garantía de derecho humano en Panamá, así como su importancia en el contexto cultural. Este artículo tiene como enfoque de estudio en el aspecto del derecho lingüístico de los pueblos indígenas de Panamá. El trabajo examina cómo las normativas establecen su uso, mantenimientos, revitalización y protección de estas lenguas indígenas.

Palabras Clave: Derecho humano, pueblo indígena, legislación, derecho lingüístico, lengua materna.

Hiek päardΛ haunΛm:

MΛg p'ã sim gaai jua chog nΛm jaaudee sim, hōk'ōnaa maimua maach Wounaan meu t'la naawia maguata maach Wounaan dēnk'a t'la sim Ley Panamapien dën. MΛg Ley jΛr nΛman mΛg gaaita sim jaaunaa wajaap'a wawaag, t'umaam k'ΛΛn Ley habamΛg p'ē haunaa jaau k'ΛΛi nΛm Panamapien joobajem haig má jausiman maach meu dēnma Panamapien Wounaan p'ōbōr dën. Wounaan meu t'umaam k'ΛΛnau panamá k'ak'apdō nΛm Wounaan dēnk'a sim jōoin k'īirjūg hich mag hāk'a waiwenΛrraag maimua jōoinhí wajaapcharan. Hi sin, Panamapien Wounaan p'ōbōr hag gaaita k'ap'Λnaa maach meu Wounaan dēnk'a sim, mag k'īirjūg jēwaag wai nΛm jua chogaag maimua hich meu t'Λag hat'ee meu pōmaam t'ΛnΛm k'ΛΛn ná. Hich hagjō k'ap'Λ

hapijö Wounaan k'at'ΛΛΛΛ k'ΛΛΛΛ ya pΛ meü t'ΛΛ sim maig panama waja'p'a jaau sim chadcha pΛch dēnk'a sim, hich mag waja'p'a sim haawāi jöoinhí maach ΛΛΛΛ haig. Maguata, jua chognaa maimua Wounaan meü t'ΛΛΛΛ Ley Panamapien dēn t'ΛΛΛΛ hat'ee jΛΛ sim maimua Wounaan meü jua hāb numi hawia chadcharam k'aigba jaapimaugau t'umaam k'ΛΛΛΛ. Hacha mΛΛ p'āsimaü wai sim k'aug ΛΛΛΛ hoopieg Wounaan p'öbör Panamapien hamach meü hamach dēnk'a sim. MΛΛ p'idagau jua chogjö dēn Ley hoopii sim jägata t'ΛΛΛΛ, t'ΛΛ ΛΛΛΛ, juapá warag dee ΛΛΛΛ maimua Wounaan meü warag t'ΛΛ ΛΛΛΛ.

Järrcharam Hiek: Maach dēu hig ΛΛΛΛ nem, Wounaan p'öbör, Hiek waaüjem dēn, dewam hiek p'ā ΛΛΛΛ, deg hiek'a bāautarr.

Abstract:

This article describes the use, respect, and protection of the indigenous language as a mechanism for protecting human rights in Panamanian legislation. The legal research, based on the descriptive methodology, involved the collection of all the regulations that the Panamanian state has promulgated regarding the linguistic rights of the indigenous peoples of Panama. The Panamanian state's commitment to linguistic rights is evident in these regulations. The indigenous language has been recognized as a human right in Panama to safeguard ancestral knowledge and cultural values. The indigenous peoples of Panama are subjects of linguistic human rights. Therefore, they can invoke and protect their mother tongue against a dominant language. The use and protection of the indigenous language in Panamanian legislation seek to protect and guarantee the seven Indigenous languages so that they are not violated in the social context and also to make the Indigenous person understand that their mother tongue is protected as a guarantee of human right in Panama, as well as its importance in the cultural context. This article focuses on the linguistic law aspect of Panama's indigenous peoples, examining how regulations establish the use, maintenance, revitalization, and protection of these indigenous languages.

Keywords: Human law, indigenous people, legislation, linguistic law, mother tongue.

Introducción

El reconocimiento y la utilización de las lenguas indígenas como garantía de derechos humanos para la protección de su derecho lingüístico; por lo que, implica la salvaguarda, mantenimiento y respeto de los valores culturales, así como los conocimientos y saberes tradicionales de la misma, su existencia como pueblos indígenas. Por lo tanto, al no reconocer las lenguas indígenas como derechos, así como vulnerar su utilización, pone en peligro a una desaparición del idioma materno de los pueblos indígenas. No obstante, cuando se pierde una “lengua materna”, desaparecen los sabios, los conocimientos ancestrales y una cultura viva; por lo que, la lengua indígena es la base del mantenimiento de su cultura ancestral.

Este estudio tiene como objetivo describir la legislación de la lengua indígena panameña, a fin de determinar la protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas. la cual examinar esto aspecto se estableció el estudio constitucional, así como de las normas legales sobre el reconocimiento y uso de la lengua indígena en Panamá como mecanismo de protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas. Por lo que, se analizaron leyes

especiales que hacían referencia a la protección y empleo de la lengua indígena en el territorio indígena y en la República de Panamá.

Consiguente, es importante destacar que el respeto a la lengua indígena como derecho humano implica a utilizar y desarrollar su lenguaje materno como pueblos indígenas y la permanencia de los valores culturales. Por lo tanto, se hace la compilación de la diferente legislación nacional referente la utilización, respeto y protección de las lenguas indígenas, así como en la constitución política como ley suprema.

Este trabajo investigativo es de suma importancia, puesto que de alguna forma hace saber a las instituciones públicas del estado, líderes y personas indígenas y no indígenas, así como a los estudiantes de derecho, respecto a los derechos de los pueblos indígenas, específicamente en materia lingüística como mecanismo de protección de los derechos humanos. A pesar de que hoy en día los pueblos indígenas han alcanzado como sujeto de derecho un logro importante en el plano nacional e internacional, por lo que, aún hace falta, para lograr un reconocimiento total de sus derechos y el cumplimiento de la norma, referente a los derechos indígenas por parte del estado panameño. Por tanto, la lengua indígena es fundamental para los pueblos indígenas y hay una necesidad de su verdadera protección, uso y mantenimiento, es compromiso de los pueblos indígenas, hablante de la lengua y estado panameño.

Generalidad de los derechos humanos y lingüístico de los pueblos indígenas.

En la época colonial y en el surgimiento de la república en Panamá y *Abya Yala*, los pueblos indígenas eran discriminados y asimilados por el sistema jurídico occidental con la obligación de despojar los valores culturales y lingüístico. Por lo que, los pueblos indígenas no eran merecedores de los derechos que gozaban las personas con principio occidental, siendo así surgieron instrumentos jurídicos a fin de civilizar, castellanizar y aculturar a los pueblos indígenas. Por ende, se consideraban “salvaje, indio” a los pueblos indígenas y para tener derecho tenían que hablar y pensar como las personas occidentales.

Por lo tanto, más tarde, con la aparición de la organización de las naciones unidas (ONU) los pueblos indígenas fueron considerados como sujeto de derecho humano individual mediante la declaración universal de los derechos humanos de 1948, ya que contenía principio de no discriminación al aplicar este instrumento internacional, como resultado, los pueblos indígenas tienen el derecho de invocar para su protección esta declaración de derecho humano por el hecho de pertenecer a la raza humana y no por distinción de idioma o etnia.

No obstante, en la actualidad los pueblos indígenas gozan de los derechos humanos como mecanismo de protección de los derechos de los pueblos indígenas. Ya que han surgido o ratificado instrumentos internacionales de derecho humano referente a los pueblos indígena que contienen principios de derecho individual y colectivo, por lo que son de garantía fundamental para la protección de los valores culturales y los derechos lingüísticos de los pueblos indígena.

Es importante desarrollar el concepto de derecho lingüístico, pero antes debemos recalcar que, para los pueblos indígenas, lograr este derecho humano en el sistema de naciones unidas y en la organización interamericano de derechos humanos no ha sido fácil. Por lo que, han tenido una lucha constante y una serie de resistencia, movimientos, para lograr la protección de su verdadera identidad lingüística y derecho colectivo.

Según la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos 2017, los “derechos lingüísticos” son derechos humanos que repercuten en las preferencias lingüísticas o en el uso que hagan de los idiomas las autoridades estatales, las personas y otras entidades (p.5)

Podríamos decir que el derecho lingüístico es garantía de derecho humano que tienen los pueblos indígenas de utilizar y desarrollar su lengua materna dentro de un territorio o nación. Por lo que, el estado debe brindar ese respecto a los pueblos indígenas y no menoscabar ese derecho reconocido en los instrumentos internacionales y establecido en las legislaciones nacionales de cada estado. Los derechos humanos que incluyen cuestiones lingüísticas se basan en una combinación de requisitos legales de tratados internacionales de derechos humanos e instrumentos regulatorios en la materia, que regulan la forma en que se abordan las cuestiones y la diversidad lingüísticas dentro de los países.

Cabe recalcar, que la lengua indígena es fuente y portadora de los conocimientos ancestrales y de los valores culturales propio de los pueblos indígenas, así como la herramienta de transmisión a la generación de los valores culturales. Podemos decir que las lenguas indígenas son más que un sistema de comunicación, siendo así es que proporcionan la vida y mantenimiento de la cultura tradicional de los pueblos indígenas.

Los derechos lingüísticos como garantía fundamental de derecho humano son establecidos para las personas y pueblos indígenas, por lo que están fundamentados en la normas jurídicas nacionales, leyes comarcales, cartas orgánicas comarcales, tradiciones culturales y costumbres propio de los pueblos indígenas de Panamá. Donde establecen su respecto, uso, protección, divulgación y protección de la lengua indígena como derecho humano.

La característica del Estado Panameño.

Antes de que llegarán los europeos a *Abya Yala* (lengua Guna) los pueblos indígenas gozaban de una riqueza lingüística, era como la torre de babel, las personas hablaban en diferentes lenguas maternas. Por lo tanto, cuando llegaron los europeos, se encontraron con diferentes lenguas indígenas y una riqueza cultural distinta a la que estaban acostumbrados en su país natal. Lo mismo sucedió cuando los españoles llegaron al istmo de Panamá; se encontraron lenguas indígenas que provenían de la familia Chibcha y Chocó.

Por lo tanto, en la actualidad el Estado Panameño tiene la característica de ser una nación multicultural, multiétnica y plurilingüe. Donde están asentados en el territorio siete pueblos

indígenas con su propia lengua materna. Según la INEC (2023), la población indígena de Panamá comprende 698.114 personas, lo que representa un 17.2% de la población total de Panamá.

Según la tesis de García (2023) en Panamá hay siete lenguas indígenas, donde cinco provienen de la familia Chibcha y dos provienen de familia chocoes. El ngäbere (pueblo Ngäbe), buglére (pueblo Buglé), dulegaya (pueblo Guna), emberá bedea (pueblo Emberá), woun meu (pueblo Wounaan), teribe (pueblo Naso Tjerdi) y la lengua bri-bri (pueblo Bir-Bri).

Constitución Política de Panamá vigente.

La Constitución de 1972 y sus reformas establecen alguna cuestión referente a los derechos de los pueblos indígenas, a pesar de que es una carta magna obsoleta y antigua en lo relativo a los derechos de los pueblos indígenas de Panamá. En primer lugar, es importante mencionar el artículo 7 del reconocimiento del idioma oficial de la República de Panamá y dice así:

Artículo 7. El español es el idioma oficial de la República.

Vale la pena señalar, que, en la Constitución Política de 1942, 1946 y la de 1972 que está en vigencia, todas tienen la concepción del reconocimiento del “español” como idioma de uso oficial en todo el territorio nacional y no se ha reconocido: “idioma indígena” como lengua oficial, así discriminando esta lengua viva. Por el contrario, en la Constitución de 1972 solamente se reconoce la lengua indígena como objeto de estudio y divulgación. Por lo tanto, no establece la concepción, qué lenguas indígenas tenga la misma validez que al mismo tiempo que el español, y si bien estas no son de menor importancia que el idioma occidental, lo cierto es que de conformidad con el carácter plurilingüe se debe imperar la lengua indígena en la constitución política de Panamá.

El 31 de julio de 2014, la sala tercera de lo Contencioso Administrativo de la Corte Suprema de Justicia de Panamá dicta un fallo sobre una Acción contenciosa administrativa de Nulidad. En este fallo la corte enfatiza que el idioma indígena tiene el mismo valor que el español, la lengua oficial constitucionalmente, por lo que, la corte tuvo que reconocer y aplicar conforme a la legalidad, no obstante, el español es el idioma que debía imperar en la consulta previo e informado en el pueblo Ngäbe (Fallo.2014. p.13). Podemos decir, que el idioma español sigue imperando a nivel constitucional así poniendo en vulneración a las lenguas indígenas, por el hecho de no estar reconocido como idioma oficial en la carta magna. Por lo que, es importante que el estado reconozca la verdadera garantía de derecho humano de los pueblos indígenas en el plano constitucional.

Por otro lado, el artículo 88 de la Carta Magna establece que la lengua indígena será objeto de estudio y promoción y dice lo siguiente:

Artículo 88: Las lenguas aborígenes serán objeto de especial estudio, conservación y divulgación y el Estado promoverá programas de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas.

El artículo ante citado, por primera vez, establece la concepción de “lenguas aborígenes” (indígenas) y alude que los 7 idiomas indígenas como; woun meu, ngäbere, buglere, emberá bedea, dulegaya, téribe y bri-bri. Serán objeto de estudios, protección y fomentación en los pueblos y que además el estado desarrollará y promoverá la alfabetización del idioma indígena y español (bilingüe) en las comunidades o territorios indígenas. Por lo tanto, las lenguas indígenas no tienen la garantía de “idioma oficial” sino un reconocimiento de la existencia de la lengua indígena, por lo que debe ir más allá de la conservación y divulgación para garantizar la verdadera concepción de derecho lingüístico para que no sea imperado, por el idioma oficial como dominante.

El artículo 90 de la Constitución de 1972 reconoce y respeta la identidad cultural de los pueblos indígenas y se transcribe de la siguiente manera:

Artículo 90. El Estado reconoce y respeta la identidad étnica de las comunidades indígenas nacionales, realizará programas tendientes a desarrollar los valores materiales, sociales y espirituales propios de cada una de sus culturas y creará una institución para el estudio, conservación, divulgación de las mismas y de sus lenguas, así como la promoción del desarrollo integral de dichos grupos humanos (Panamá, Constitución de 1972).

La norma antes transcrita, por primera vez, establece que el estado panameño respetara los valores culturales como; la danza, el canto, historia, filosofía, sonido ancestral, lengua, medicina tradicional, gastronomía, sitio sagrado, artesanía u otros elementos que conforman parte de la cultura indígenas. Por lo tanto, se desarrollarán programas, actividades, proyectos para promocionar, preservar y divulgar la identidad cultural, los valores sociales y espirituales de los pueblos indígenas. Además, se creará una institución cultural y de lengua indígenas con el objetivo de estudiar, conservar, divulgar y promocionar el idioma y la identidad cultural de los 7 pueblos indígenas.

Leyes referentes al uso y protección de las Lenguas Indígenas:

- a) **La Ley Educación de Panamá.** El estado panameño promulga una política en materia de educación, mediante la Ley 47 de 1946 conforme al mandato constitucional. Esta ley orgánica de educación de Panamá tiene un acto reformativo y modificaciones, primero por la Ley 35 de 1995, Ley 50 de 2002 y por la Ley 60 de 2003.

Por lo tanto, el artículo 12 de la ley de educación garantiza una educación intercultural bilingüe hacia los pueblos indígenas y dice lo siguiente:

Artículo 12. La educación de las comunidades indígenas se enmarca dentro de los principios y objetivos generales de la educación nacional, se desarrolla conforme a las características, objetivos y metodología de la educación intercultural bilingüe.

El artículo antes transcrito garantiza que los pueblos y personas indígenas deben recibir una educación conforme a la metodología de una “Educación intercultural bilingüe”. Esto consiste en enseñar a los niños o jóvenes indígenas con fundamentos, a sus patrones culturales y la utilización del idioma de cada pueblo en el sistema educativo establecido en las comunidades indígenas. Para desarrollar esta finalidad, el Ministerio de Educación aplicará programas curriculares para todos los niveles educativos en las comunidades indígenas (Art. 308). Por lo tanto, en este programa debe estar empleada la lengua indígena y se incorporarán los valores culturales de cada cultura a la que pertenece (Art.309). Vale la pena señalar que la educación intercultural no se ha contextualizado en totalidad en las poblaciones indígenas a pesar del esfuerzo que hace el Ministerio de Educación, siendo así las lenguas indígenas siguen en proceso de pérdida en sistemas educativo y comunidades. Por lo que, falta mucho para garantizar el verdadero espíritu del derecho al acceso conforme a su lengua y valores culturales como garantía de derecho humano.

- b) Ley de cultura de Panamá.** Una de las políticas públicas del estado panameño referente a los derechos de los pueblos indígenas es la promulgación de la Ley 175 de 3 de noviembre de 2020 sobre la ley general de cultura. Cabe mencionar que esta normativa tiene relevancia en materia de protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas de Panamá y garantiza lo siguiente derechos culturales; la identidad cultural de la persona, individual y colectivamente; derecho al patrimonio cultural; derecho a la memoria; libertad cultural; participación cultural; acceso cultural; políticas culturales para los pueblos indígenas u otro derechos culturales establecido en la presente ley.

En materia de los derechos lingüísticos la ley general de cultura garantiza el uso y la protección de la lengua indígenas en su territorio nacional. Primeramente, el artículo 12 establece que la persona y pueblos indígenas tiene la libertad de utilizar su lengua en el ámbito privado o público y dice lo siguiente:

Artículo 12. Libertad cultural, Las personas, grupos y comunidades podrán ejercer la libertad de:

1. Expresarse, en público o en privado, de acuerdo con sus lenguas o idioma extranjero de su elección.
2. Difundir sus expresiones culturales y ejercer las prácticas relacionadas con ellas.

El artículo antes citado tiene una relevancia en los derechos culturales de los pueblos indígenas, específicamente en la lengua indígena, ya que, la persona y pueblos indígenas tienen la libertad sin ningún menoscabo de emplear o expresarse en su idioma en el ámbito público y privado. Además, tienen el derecho de practicar y difundir sus manifestaciones culturales como: la danza, canto, sonido ancestral, indumentaria tradicional, pintura corporal, artesanía u otro relacionado con la identidad cultural en los sitios públicos o privados del territorio nacional. Al reconocer este derecho lingüístico hace que la persona indígenas hablante de su lengua materna tenga esa libertad de comunicarse dentro de la sociedad sin ninguna discriminación alguna, ya que la norma busca garantizar su uso y protección como mecanismo de derechos humanos.

Así pues, el artículo 20 de la ley general de cultura establece las políticas culturales hacia los pueblos indígenas y enfatiza una educación bilingüe intercultural y dice lo siguiente:

Artículo 20. Políticas de atención a los pueblos originarios.

Las instituciones del Estado promoverán el respeto, protección y realización plena de los derechos humanos de los pueblos originarios. Para ello, diseñarán y ejecutarán políticas públicas destinadas a garantizar sus derechos:

1. La promoción de planes de estudios sobre educación bilingüe intercultural, el conocimiento y respeto a las culturas, herencias, memorias y contribuciones al desarrollo de la política indigenista panameña.

Las instituciones del estado promoverán programas de estudios en materia de una Educación intercultural bilingüe hacia los pueblos indígenas, donde se tomará en cuenta los conocimientos ancestrales y estará conforme al respeto de la cultura, herencia y la memoria indígena. Así como para la ayuda del desarrollo de la política indigenista de Panamá. Por ende, el estado panameño fomentará el respeto y salvaguarda de los derechos humanos de los pueblos indígenas. Para cumplir tal fin, desarrollará y ejecutará política pública en materia de los derechos culturales de los 7 pueblos indígenas del país. Por lo que, el Ministerio de Cultura como institución del estado tiene esa facultad de promover el uso de la lengua indígena, así como la escritura propiamente para contexto educativo a los pueblos indígenas para lograr este fin debe coordinar con las autoridades tradicionales y Ministerio de Cultura. El artículo 25 de la ley general de cultura en su política de reconocimientos alude al respeto y protección de los idiomas indígenas y dice así:

Artículo 25. Políticas de reconocimiento.

El Estado reconoce el carácter multicultural y plurilingüe de la República de Panamá. Por ello, el Ministerio de Cultura desarrollará políticas destinadas a la promoción, respeto, salvaguarda y difusión de los idiomas, las expresiones, los bienes y los

servicios culturales de los diversos grupos, pueblos y comunidades presentes en su territorio.

La norma antes citada por primera vez reconoce que el estado panameño tiene la característica de un país multicultural y plurilingüe ante todas las legislaciones promulgadas en materia cultural o referente a los derechos de los pueblos indígenas. Es decir, que en Panamá hay variedad de culturas como; indígenas, afrodescendiente y occidental (multicultural) así mismo se reconoce los idiomas indígenas, español y otra lengua asentada en Panamá (plurilingüe).

Para garantizar el carácter multicultural y plurilingüe es facultad del Ministerio de Cultura crear una política para promover, salvaguardar, divulgar y garantizar el respeto de los idiomas, específicamente la lengua de los pueblos indígenas, así como sus expresiones culturales, conocimientos tradicionales y los bienes de los pueblos indígenas, grupos que están establecidos en el territorio nacional. Es importante recalcar que en nuestra constitución no enfatiza que el estado panameño es multicultural y plurilingüe, por lo que no da realce a las cultura y lenguas indígenas u otras etnias, no obstante, usan el contexto crisol de raza. Por lo que, esta normativa sí fundamenta la característica del estado panameño y brinda ese respecto a la lengua indígena, ya que han sido marginado en diferente contexto social.

c) Ley de Procedimiento Penal.

El estado promulga la Ley 63 de 28 de agosto de 2008 que: “adopta el código procesal penal, por lo tanto, referente a los derechos de pueblos indígenas, específicamente en el acceso a la justicia. El código procesal penal contempla el principio de la diversidad cultural que consiste que las autoridades judiciales y los tribunales llamados a pronunciarse en materia penal deben tomar en cuenta la diversidad cultural de los intervinientes (Art.28).

Además, el Código Procesal Penal crea y garantiza la jurisdicción indígena como; la figura de los Jueces Comarcales y las Autoridades Tradicionales Indígenas en sus artículos 30, 41, 42, 48, 49, 126, 205, 236, 322, 406 desarrolla aspectos puntuales referentes a esta jurisdicción.

Consiguiente, está el artículo 126 del Código de Procedimiento Penal que garantiza actos del proceso, se realizarán en idioma español y se utilizará el uso de intérprete para el cumplimiento del acto procesal, cuando la persona no habla el español y dice lo siguiente:

Artículo 126: Los actos del proceso se realizan en el idioma español. A las personas que no hablen español o a los sordomudos y a quienes tengan limitaciones que les impiden darse a entender se les deberá proveer o autorizar el uso del intérprete, para el cumplimiento del acto procesal.

El artículo antes citado no menciona a persona o pueblos indígenas, pero su naturaleza jurídica garantiza que pueden invocar esta normativa, por lo que, la persona indígena habla

una lengua materna propia. Por lo tanto, a base del principio de diversidad cultural, garantiza que la persona indígena, ya sea (imputado o víctima) puede recurrir a un intérprete o traductor que hable y entienda su idioma materno en caso de no hablar el español en todos los actos procesales o judiciales.

Además, el **Acuerdo No. 424, de 22 de mayo** de 2009, de la Sala Cuarta de Negocios Generales de la Corte Suprema de Justicia, por el cual se crea el Departamento de Acceso a la Justicia para los Grupos Indígenas. Por la cual brinda servicio de intérpretes de lenguas indígenas para que la persona indígena tenga acceso a la justicia intercultural y bilingüe, también fomentará el servicio de métodos alternos de solución de conflictos en su cultura y uso de su idioma materno.

También, cuenta con una legislación jurídico; el **Acuerdo No. 244, de 13 de abril de 2011**, del Pleno de la Corte Suprema de Justicia, que adopta la carta de derechos de las personas ante la Justicia en el Órgano Judicial, en su Capítulo VII, “Integrantes de los Pueblos Indígenas” (Art. 42 a 45). Por la cual, declara que los pueblos indígenas tienen el derecho de usar su lengua propia o materna en el sistema de justicia. Así como en el medio alternativo de resolución de conflicto y además el Órgano Judicial respetará la tradición o los valores culturales de los pueblos indígenas (Cap. VII, sección 3). Este acuerdo también busca garantizar los derechos humanos de los pueblos indígenas en el acceso de justicia, específicamente la utilización de la lengua indígenas y el respeto de los valores culturales de los pueblos indígenas de Panamá.

Es por eso, que la persona indígena tiene el derecho de invocar el acceso a la justicia y tribunales conforme a su lengua materna a pesar de que hable el español, por lo que esta garantía implica la utilización de la lengua propiamente como derecho humano y que no puede ser vulnerado. No obstante, en la práctica no se ha adecuado en sentido de que las instituciones de justicia no cuentan con intérprete de la lengua indígena por lo que a veces se llevan las audiencias en idioma oficialmente constituido en la carta magna.

d) Ley de Consulta y Consentimiento Previo, Libre e Informado a los Pueblos Indígenas.

El estado panameño ha tenido el compromiso mediante su política pública y las promulgaciones de legislaciones para garantizar los Derechos Humanos y Derechos Colectivos de los Pueblos, comarcas y comunidades indígenas de Panamá. Siendo así, el estado promulgó la Ley 37 de 2016, por la cual establece la consulta y consentimiento previo, libre e informado a los pueblos indígenas.

El artículo 3 de la Ley 37 de 2016 garantiza que los pueblos indígenas tienen el derecho del uso del idioma indígenas en los procedimientos de la consulta previa y el consentimiento, libre e informado y dice lo siguiente:

Artículo 3. La consulta y el consentimiento previo, libre e informado de los pueblos indígenas de las comarcas, áreas anexas y tierras colectivas a ser consultadas en forma previa sobre las medidas legislativas o administrativas que les afecten directamente se harán a través de un diálogo intercultural en lengua materna y español, que garantice su inclusión en los procesos de toma de decisiones del Estado y la adopción de medidas respetuosas de sus derechos colectivos.

El artículo antes citado establece que los pueblos indígenas de Panamá tienen la garantía de derechos humanos de ejercer, utilizar y emplear su “idioma materno”, cuando el estado diseña e implementa medidas legislativas o administrativas que pueden llegar a vulnerar sus valores culturales, territorio y su derecho colectivo. En otra palabra, al momento de llevar a cabo la “consulta previa”, ya sea, en materia legislativa o administrativa, los pueblos indígenas tienen el derecho de que esa consulta sea en su lengua materna y conforme a sus costumbres.

Este es un principio fundamental en las comunidades indígenas, por lo que no solamente es presentar proyecto y medidas administrativa. Salvo que dentro del proceso de consulta y el consentimiento previo, libre e informado, la lengua materna debe imperar para que todas las comunidades (jóvenes, mujeres y anciano) tengan acceso a una información en su lengua materna para el fin de tomar la decisión en su asamblea. Por lo tanto, en la práctica casi no se ha adecuado, ya que hay momentos, cuando se realiza las consulta utilizan el idioma dominante en el proceso y dejando vulnerable su propia lengua.

e) Ley La Carrera Judicial en Panamá.

Ley 53 de 23 agosto de 2015 “que regula la carrera judicial en Panamá. Por ende, establece como uno de los principios es el respeto de la diversidad e identidad cultural de los grupos humanos (Art.121). En otras palabras, el artículo 121, al igual que el artículo 28 del código de procedimientos penal, garantiza el respeto de los valores culturales y la lengua materna de los pueblos indígenas. Por lo tanto, a base del principio de la diversidad e identidad de los grupos étnico, se llevará a cabo la escogencia de los jueces comarcales. Por lo que, en la ley de la carrera judicial para ser jueces comarcales se implementa o debe cumplir el mismo requisito de un juez de circuito, por ende, uno de los requisitos adicionales es tener dominio de la lengua materna de la comarca donde ejercerá el cargo. Además, debe conocer la cultura, los derechos indígenas y la carta orgánica de la comarca donde será nombrado juez.

Por lo tanto, los jueces comarcales para impartir justicia en su jurisdicción y competencia deben hablar y entender el idioma donde laborara, por lo que, tiene requisito especial a diferencia de los jueces no indígena. Esto tiene el fin de garantizar el acceso a la justicia en las comunidades y personas indígenas, esto es propiamente una garantiza de derecho humano como protección de los derechos de los pueblos indígenas de Panamá.

Por lo que, el derecho al uso de la lengua propia tiene aspecto de que todas las personas integrantes de poblaciones indígenas pueden elegir la lengua en la que se relacionarán con el sistema de justicia. A tal fin, el Ministerio Público preverá los mecanismos precisos para la utilización de la lengua propia y para garantizar la efectiva comprensión del contenido, alcance y significado de las actuaciones (resolución N°13, art.44).

f) La Ley 88 de 2010

Una de la política pública del estado panameño referente a los derechos lingüístico como mecanismo de protección y garantía de los derechos humanos de los siete (7) pueblos indígenas, es la promulgación de la Ley 88 de 22 noviembre de 2010, tanto que esta normativa reconoce las lenguas y así como los alfabetos de los (7) pueblos indígenas de Panamá y también garantiza una Educación Intercultural Bilingüe hacia las escuelas asentado en los territorios indígenas del país. Por lo que esta normativa ha sido de gran relevancia, para el uso y reconocimiento de las lenguas indígenas para proteger, preservar, divulgar, fortalecer. Así como de ejercer sus derechos lingüísticos, colectivos o individuales como sujeto de derechos humanos establecidos en los instrumentos internacionales ratificados por Panamá.

Reconoce las siete lenguas indígenas de Panamá: La Ley 88 en su primer artículo es clara, ya que reconoce las lenguas de los siete pueblos indígenas que son: ngäbere (pueblo ngäbe), buglére (pueblo buglé), dulegaya (pueblo guna), emberá bedea (pueblo emberá), woun meu (pueblo wounaan), teribe (pueblo naso tjerdi) y la lengua bri-bri.

Los Alfabetos de La Lengua Indígenas de Panamá: Se reconoce los alfabetos de las siete lenguas indígenas de Panamá para poder ser reconocido con un “idioma” y así como emplear en el sistema educativo hacia los pueblos indígenas.

Por lo tanto, la Ley 88 de 2010 en su artículo 2 crea y reconoce los alfabetos del idioma indígenas de Panamá y dice lo siguiente:

Artículo 2. El alfabeto de cada una de las lenguas de los pueblos indígenas establecidos en esta Ley estará formado, como se dispone en el Anexo. Estos alfabetos podrán ser revisados por el Ministerio de Educación junto con las autoridades tradicionales de los pueblos indígenas.

La Educación Intercultural Bilingüe hacia Los Pueblos Indígenas:

Por lo tanto, el artículo 7 de la Ley 88 de 2010 establece el espíritu de una Educación Intercultural Bilingüe hacia los pueblos indígenas de Panamá y dice así:

Artículo 7. Se entiende por Educación Intercultural Bilingüe la que se ofrece a la población de las comarcas indígenas, áreas anexas, tierras colectivas y otras

comunidades mayoritariamente indígenas que se encuentren fuera de los territorios mencionados. La Educación Intercultural Bilingüe se refiere a las relaciones que se establecen entre las distintas culturas en el mundo y la dinámica y lógica que estas relaciones adquieren en este contacto entre pueblos, el cual debe estar ligado con la madre naturaleza, su identidad, cultura, lengua y con el debido respeto a sus creencias y tradiciones.

La norma antes citada establece que la Educación Intercultural Bilingüe hacia los pueblos indígenas de Panamá está fundamentada con la cultura tradicional, la madre tierra(naturaleza) así como el idioma indígena y el respeto de su creencia y tradiciones ancestrales propias. Por lo que, se impartirá en las escuelas establecidas en las comarcas indígenas, tierras colectivas y además le da una garantía de enseñar la Educación Intercultural Bilingüe a las comunidades indígenas que no están dentro de los territorios tradicionalmente ocupados.

Por otro lado, está el Decreto ejecutivo N° 91 de 20 de junio de 2024, que reglamenta la Ley 88 de 2010, que reconoce las lenguas y los alfabetos de los pueblos indígenas y dicta norma de intercultural bilingüe. Por lo que, establece aspecto como; el sistema de Educación Intercultural Bilingüe, Plan Nacional y Unidad Especial de Educación Intercultural Bilingüe. No obstante, esta reglamentación busca desarrollar el currículo de enseñanza conforme a la lengua indígena en las aulas de clase para garantizar el acceso a la educación en los estándares de derecho humano. Es importante señalar que desde que se promulgó la ley de los alfabetos, no ha habido una verdadera política pública del estado en aspecto de financiamientos y a pesar del esfuerzo del Ministerio de Educación.

Por lo tanto, desde mi criterio es un error por parte de las propias autoridades tradicionales de esperar de la política pública en materia lingüística, siendo así los verdaderos actores para el mantenimiento y rescate son las propias autoridades tradicionales, jóvenes, mujeres y anciano. Por lo que, ya tiene tienen un mecanismo tradicional que es la educación tradicional propio.

Conclusión y reflexiones

El estado panameño es una nación con característica multicultural, multiétnica y plurilingüe. Es decir, en Panamá existe una rica diversidad cultural y lingüística, que se refleja en la presencia de diversos grupos étnicos, y cada uno de ellos tiene su propia lengua indígena. Por lo que, han surgido normativas nacionales que hablan referente al uso, respecto y protección de las lenguas indígenas como derecho lingüístico, como garantía de los derechos humanos de los pueblos indígenas. En otra palabra, los pueblos y personas indígena son sujeto de derecho humano y su lengua es de protección fundamental en las legislaciones nacional y carta orgánica de las comarcas o norma tradicionales de cada pueblo indígenas.

Los pueblos indígenas de Panamá tienen el derecho humano lingüística, como la libertad de utilizar o emplear su lengua materno en el ámbito público e privado; el derecho de acceso a la justicia ordinaria en lengua indígena; el uso de la lengua indígena en el sistema educativo; el uso del idioma indígena en el consentimiento, previo, libre e informado; la utilización de la lengua materno en los conocimiento o saberes tradicionales u otros derechos lingüísticos.

A pesar del multilingüismo, no es suficientemente valorado en la sociedad panameña y muchas veces los hablantes de la lengua indígena sufren discriminación, pérdida y marginación. Es importante destacar que el respeto a la lengua indígena como derecho humano implica utilizar y desarrollar su lenguaje materno como pueblos indígenas y la permanencia de los valores culturales.

La reflexión sobre el uso y protección de la lengua indígena en la legislación panameña es crucial. Primeramente, las lenguas indígenas son el motor para el mantenimiento de los valores culturales de los pueblos étnica, por lo que tiene una estrecha relación con la madre tierra, danza, canto, medicina y sus saberes tradicionales. Además, es el sistema de comunicación y pensamientos de los pueblos indígenas, así como para su existencia como seres humanos con patrones culturales propios. Por la cual, es sujeto de protección y uso en la legislación panameña para que la lengua no sea objeto de pérdida o asimilación. Segundo la legislación referente al derecho lingüístico es un mecanismo de enfrentar la pérdida lingüística en Panamá, ya que en ella se articulan su uso, revitalización y protección. Pero en algunos aspectos de la práctica jurídica no se han adecuado conforme a la ley, por lo que solamente ha quedado en papel. Como resultado la lengua indígena está siendo asimilado por el idioma dominante. En otra, palabra, las lenguas indígenas en Panamá se están perdiendo a pesar de los reconocimientos de las legislaciones en la materia.

Recomendaciones para futuras investigaciones o para hacer cumplir la legislación referente a la lengua indígenas. Primeramente, a las autoridades tradicionales indígenas de las comarcas y tierras colectivas adoptar política como “la educación tradicional” en sus comunidades, donde se les enseñe los valores culturales y saberes ancestrales por los “sabios” que hablen su lengua materna. Así también de, velar que se implemente la Educación

Intercultural Bilingüe acorde su lengua y patrones culturales. La lengua indígena debe ser de prioridad en la política pública del estado, por lo que debe velar, salvaguardar y respetar, así como garantizar que la persona indígena no sea discriminada por hablar su idioma en el ámbito público y privado. Por último, es importante que la persona indígena hablante en su lengua materna la mantenga y salvaguarde, y que no sea despojada de su idioma. Así mismo, aquellos que ya han perdido o no hablan su lengua indígena deben tomar conciencia y rescatar su idioma materno.

Referencias:

Acuerdo No. 424 de 2009. Por la cual se crea el departamento de acceso a la justicia para los grupos indígena. Mayo 22 de 2009.

Acuerdo N° 244 de 2011. Que adopta la Carta de Derechos de las Personas ante la Justicia en el Órgano Judicial de la República de Panamá. abril 13 de 2011. D.O No 26779.

Constitución Política de Panamá [const]. art. ,7,88, 90,108. 11 de octubre de 1972.

Flores, L. (2022). Lenguas indígenas de Panamá luchan contra el olvido. periódico Panamá américa. <https://www.panamaamerica.com.pa/sociedad/lenguas-indigenas-de-panama-luchan-contra-el-olvido-1228361>

Ley N°175 de 2020. por la cual crea ley general de cultura. noviembre 3 de 2020. Gaceta oficial no. 29151-a.

Ley 63 de 2008. Adopta el código procesal penal de la república de panamá. agosto 28 de 2008. Gaceta oficial n°.26114.

Ley N°.17 de 2016. Que establece la protección de los conocimientos de la medicina tradicional indígena. junio 27 de 2016. Gaceta oficial 28063-b.

Ley N°. 37 de 2016. La consulta y consentimientos previo, libre e informado de los pueblos. agosto 2 de 2016. Gaceta oficial n°28090-a.

Ley 47 de 1946. Orgánica de educación. febrero 10 de 1946. Gaceta Oficial 25,042.

Ley nª 88 de 2010. Que reconoce las lenguas y los alfabetos de los pueblos indígenas de panamá y dicta normas para la educación intercultural bilingüe. noviembre 22 de 2010. Gaceta oficial N° 26669-a.

Ley 53 de 2015. Que regula la carrera judicial en panamá. agosto 27 de 2015. Gaceta Oficial No 27856-A.

Mann, charles c (2022). “una nueva historia de las amélicas antes de colón de 1491”. editorial: capitán swing. pág. 230.

Ortega, E. (2019). Unesco dice estar "preocupada" por pérdida de lenguas indígenas en Panamá. periódico el siglo. <http://elsiglo.com.pa/panama/unesco-dice-estar-preocupada-perdida-lenguas-indigenas-panama/24140960>.

Ciclo de barbecho en el nainu gunadule, Panamá

Nainu diged gunadulemargi, Panamá

Fallow cycle in gunadule nainu, Panama

Geodisio Castillo

Ingeniero en Ciencias Agroforestales
Centro de Desarrollo Ambiental y Humano (CENDA)
geodisio@gmail.com / cendah68@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8729-4555

Fecha de Recepción: 9 de mayo de 2024.

Fecha de Aceptación: 11 de junio del 2024.

Resumen:

El presente trabajo se centra en la experiencia de los agricultores *gunadule*, distribuidos en cuatro (4) territorios: Territorio Ancestral Dagargunyala, Comarca Wargandi, Comarca Madungandi y Comarca Gunayala. El trabajo se realizó mediante la revisión de literatura, diálogo y/o entrevistas abiertas de saberes y recorridos al sitio, *nainugan*. La investigación pretende describir la dinámica o el ciclo de barbecho, basados en el saber y conocimientos sobre el sistema de producción agroforestal de *nainu* familiar, así como su influencia en el uso y transformación del suelo desde el punto de vista ambiental. Demostrar que el saber y conocimientos sobre el ciclo de barbecho en el sistema agroforestal de *nainu* familiar, contribuye a recuperar los ecosistemas, preservar, conservar y reforzar la relación entre la naturaleza y la cultura. Y conocer el potencial de los barbechos para innovar el sistema de producción agroforestal de *nainu* familiar.

Palabras clave: *Gunadule*, *nainu* familiar, barbecho, conservación, tala y quema, diversidad forestal.

Binsaed issegwad:

We sagba narmaglesad gunadule sabburgi arbamaladba, neggwebur sogabagge dagsadba: Dagargunyala, Wargandi, Madungandi geb Gunayala. We sagba narmaggega galagwensur gardamar absolesa, geb sabburgi arbamaladbo sunmaglesbali, nainumarse arbibali. We arbaedi oyogegala ibigar nainumar ebulesurdar, igi birga ebulesurdae, we ibmar gunadulemar wismaladi, esergan odurdasmoga igi nainumar selege, igi nainumar nabir sabbur bendagge. Anmar oyoega gunadulemar nue wisi nainu aggwued, we nainumar galumar bendagge, auggi sabburgi ibmar namalad saboge, anmar daed ogannoe. Nainumar ebulesurmalad nabir bela sabburmargi ibmar bugwad anmar nudagge.

Gayamar: Gunadule, nainu, nainu ebulesulid, saboged, sabbi olaed, nainu ogunmaged, galagwensur ibmar niggad.

Abstract:

This work focuses on the experience of Gunadule farmers distributed in four (4) territories: Dagargunyala Ancestral Territory, Wargandi Comarca, Madungandi Comarca, and Gunayala Comarca. The work was done through a literature review, dialogue, and open interviews of knowledge and tours to the site, *baingan*. The research aims to analyze the fallow cycle dynamics within the Nainu family agroforestry production system and its impact on the usage and transformation of the soil from an environmental point of view. Demonstrate that knowledge and knowledge about the fallow cycle in the family Nainu agroforestry

system contributes to recovering ecosystems, preserving, conserving, and reinforcing the relationship between nature and culture. Moreover, to know the potential of fallow lands to innovate the family Nainu agroforestry production system.

Keywords: Gunadule, family nainu, fallow, conservation, slash and burn, forest diversity.

Introducción

Investigadores han dado una nueva apreciación a la agricultura que practican los pueblos indígenas, demostrando que al manejar adecuadamente el sistema en nada altera los ecosistemas, como lo hace la agricultura moderna (Altieri, 1994; Foley *et al.*, 2005; Rappaport, 1975; Sunderlin, 1997; Warner, 1994). Prácticas agrícolas de los pueblos indígenas incluyen acciones como el desbroce, tala y quema¹ intencionada en determinados momentos del año, en *yoleb* (verano) en el caso del pueblo *gunadule*. Sistemas desarrollados por pueblos indígenas desde hace milenios de años, con características bioculturales (Castillo y Beer, 1983; FAO, 2005, pp. 88-97; Moreno-Calles *et al.*, 2013; NAIR, ed., 1989; Warner, 1994).

Para que el sistema agroforestal de *nainu*² familiar pueda continuar es necesario que los otros *nainugan*³ vuelvan a ser *negsered* - bosque maduro primario de más de 90 años (Castillo y Beer, 1983; Castillo, 2001). Pero cuánto tiempo puede el agricultor *gunadule* mantener la regeneración del bosque, cuando los bosques *negsered* se han distanciado a sitios más empinados. Por lo que, los agricultores actualmente talan y queman los *nainu nussuggwa* (parcela de bosque secundario joven) o *nainu sered* (parcela de bosque secundario).

El barbecho es una práctica ancestral que forma parte del sistema de producción agroforestal de *nainu* familiar, basados en *Nabgwana*⁴ (Castillo, 2020); es decir, basado en el reciclaje de nutrientes, en la selección de las arvenses (malezas), cultivos anuales, frutales y perennes (Castillo y Beer, 1983) y control de plagas durante el periodo de barbecho (Bandy *et al.*, 1993); de ahí se desprenden las sugerencias al mejoramiento del barbecho con la incorporación de vegetación leñosa como una forma de contribuir al mantenimiento de la productividad del suelo (Nair, 1993).

La finalidad del trabajo es describir la dinámica o el ciclo de barbecho, basados en el saber y conocimientos del sistema de producción agroforestal de *nainu* familiar, así como su influencia en el uso y transformación del suelo desde el punto de vista ambiental. Demostrar que el saber y conocimientos sobre el ciclo de barbecho en el sistema agroforestal de *nainu*

¹ Cada cultura tiene sus propias descripciones, llamase agricultura migratoria, roza, monte, rastrojo, conuco, chagra, nainu, milpa, slash and burn, shifting cultivation, swidden farming, entre otros

² *Nainu* - semánticamente significa tierra propia. Se clasifican en tierra agroforestal familiar, comunal, asociaciones o grupos de producción y alquiladas

³ *Nainugan* – plural de *nainu*

⁴ *Nabgwana* - Madre naturaleza

familiar, contribuye a recuperar los ecosistemas, preservar, conservar y reforzar la relación entre la naturaleza y la cultura. Y conocer el potencial de los barbechos para innovar el sistema de producción agroforestal de *nainu* familiar.

El presente trabajo se centra en la experiencia de los agricultores *gunadule*, distribuidos en cuatro (4) territorios: Territorio Ancestral Dagargunyala, Comarca Wargandi, Comarca Madungandi y Comarca Gunayala. Esta experiencia sobre el ciclo de barbecho en el sistema agroforestal de *nainu* familiar se obtuvieron a través de la revisión de literatura, del diálogo y/o entrevistas abiertas de saberes y recorridos por los cuatro territorios *gunadule* mencionados.

Ciclo de barbecho en el sistema agroforestal de *nainu* familiar

La actividad agroforestal de *nainu* familiar está basada bajo dos principios de *Baluwala*: el diálogo y la participación (Wagua, recop., 2011, pp. 69-81)⁵. Es cuando los líderes comunitarios y espirituales se congregaban en *onmaggednega* (congreso comunal) para dialogar con los comuneros, y tomar decisiones sobre cuáles de las tierras en laderas han quedado exhaustas por causa de uso intensivo y no deberían usarse más para los cultivos. En la actualidad, la toma de decisión a nivel comunal poco a poco va perdiendo la iniciativa. Lo que sí se viene haciendo, desde hace más de cuatro décadas, es motivar a la población, principalmente a la juventud a trabajar la tierra para producir más alimentos⁶.

El sistema de producción agroforestal de *nainu* familiar inicia con la roza o desbroce, tala y quema, una práctica ancestral del pueblo *gunadule*. La actividad cumple siete etapas: (1) la selección del sitio, (2) roza o desbroce, (3) tala, (4) quema, (5) siembra o plantación, (6) deshierbe y protección, y (7) cosecha y sucesión (Castillo, 2001). Conociendo esta dinámica, los agricultores *gunadule*, ya sean familiar, grupo, asociación o la comunidad (en algunos casos), se reúnen para tomar decisión sobre la ubicación del sitio, elaboran cronograma y seleccionan los cultivos para obtener una buena cosecha. La selección del sitio no solo depende de los requerimientos de la fertilidad del suelo, sino también de su distancia desde la comunidad y el recorrido por el río hasta llegar al *negsered*, *nainu nussuggwa* o *nainu sered* (Castillo, 2001).

⁵ *Balu Wala*: concepto del pueblo *gunadule*, que literalmente significa árbol de sal, y se refiere a la relación entre Madre Tierra y Pueblos (seres humanos). En donde en la copa del árbol se encuentran los conocimientos (sabiduría y alimentos) conservados y que un día se tuvo que ser esparcido para el conocimiento de las nuevas generaciones. Este principio (**diálogo**) hace que la **participación** (segundo principio) sea efectiva en las comunidades para buscar alternativas a la problemática alimentaria, ambiental, social y económica

⁶ CGK, 2006. RESOLUCION No. 03/06/06. "Preocupados por la falta de incremento de la producción agrícola, la pérdida del conocimiento del sistema agroecológico de producción de *nainu* en la Comarca Kuna Yala" ... Gardi Sugdup, Comarca Kuna Yala, los días del 22 al 25 de junio de 2006. 2 p. Lamentablemente, en la actualidad, la gran mayoría de la juventud está apática al trabajo agrícola

En una investigación realizada en 1983, Castillo y Beer encontraron una cuantiosa información sobre los barbechos. Luego de cosechados los cultivos dejan sus *nainugan* sin sembrar o en barbechos. Además de eso, encontraron que los agricultores *gunadule* practican el barbecho mejorado; seleccionan los árboles que van a quemar y cuáles van a dejar protegidos. Dejan especies de árboles maderables, no maderables, frutales y plantas medicinales, para uso doméstico, artesanía, construcción, medicina y alimento.

De acuerdo con Castillo y Beer (1983), este ciclo de barbecho se practica principalmente en tierras de ladera, con las siguientes cuatro etapas, en el cual la tierra queda en completo descanso (Cuadro 1):

- a. Negsered (bosque maduro primario), también conocido como barbecho herbáceo, bosque sucesional o barbecho forestal, es un barbecho largo, suelo en descanso por más de 90 años. Los agricultores *gunadule* tienen preferencia por *negsered*, porque *sabbur* o *nabsaa* (bosque primario o maduro, bosque residual), lo ideal para los agricultores, ya no existe. Esto se debe a que, al trasladarse el pueblo *gunadule* a mediados del siglo XIX a las islas coralinas, primero vivieron en las montañas de la actual *Gunayala*; por lo tanto, *sabbur* ha sido intervenido. Por lo que se puede considerar que en *Gunayala* no hay *sabbur*. Además, los agricultores ya no pueden escoger *negsered*, porque este bosque maduro primario se encuentra en terrenos empinados o escarpados y en ella se encuentran *galumar* (lugares sagrados o ecosistemas frágiles), que la población prefiere conservarlo, algo que será difícil continuar en el futuro, por el aumento de *nainu sered* y la población (Castillo, 2001).
- b. *Nainu*⁷, en esta etapa, se roza o se desbroza (*negyaursaed*), se tala y se quema *negsered*. Barbecho también conocido como labranza cero o quema de residuos, se siembra durante este proceso. Las parcelas desbrozadas y quemadas en laderas se utilizan para los cultivos de *oba* - maíz (*Zea mays*), *oros ginnid* - arroz colorado (*Oryza rufipogon*), *mama* - yuca (*Manihot esculenta*) y *masi* - banano/plátano (*Musa spp.*). Después de tres a cinco años de aprovechamiento de los cultivos, se “abandona” el *nainu*. Es decir, se deja en descanso o en barbecho según decida el agricultor: cinco, diez, quince o más de veinte años. En este proceso hay una secuencia que se inicia con el barbecho de bosque sucesional (*negsered*), cultivos anuales y policultivos (*nainu*), barbecho de malezas o arvenses (*gagan*) y barbecho de matorral (*madduled* o *neg maddu*), *nainu nussuggwa* hasta *nainu sered* (Castillo, 2001; Raintree, 1987).
- c. *Nainu nussuggwa* (parcela de bosque secundario joven) es cuando el *nainu* tiene cinco a diez años en descanso o barbecho corto. Cuando en esta etapa (*nainu* y *nainu nussuggwa*) se prepara para el desbroce, tala y quema controlada y siembra; los agricultores pernoctan, construyen un cobertizo para cuidar los cultivos y cazar animales silvestres; comparten la alimentación con los animales y también aprovechan cazando (Castillo y Beer, 1983; Ventocilla, 1992; Warner, 1994).
- d. *Nainu sered* (parcela de bosque secundario) barbecho corto de quince años o más. Para convertirlo en *nainu* se realiza entre quince años o menos. En esta etapa se hace *binoed* o

⁷ *Nainu*: Técnicamente es una parcela talada y quemada, cuando hay mucha humedad o lluvia el bosque no se quema, solo se desbroza para cultivos a escala familiar.

binoged, volverlo a renovarlo o rejuvenecerlo, desbrozando las plantas (no quemarlos) y remover lo menos posible el suelo, en este caso labranza cero o siembra directa. Actualmente, muy pocos agricultores dejan desarrollar nainu sered o hacerlo descansar hasta veinte años o más, para que llegue a negsered. Actualmente, nainu sered es el bosque secundario preferido para convertirlo en nainu.

- e. En estos ciclos de barbecho, también los agricultores *gunadule* practican cultivos bajo sombra, donde no se talan los árboles, se hace la roza o desbroce y se siembran, el cual se observa con los cultivos de *massunnad* (plátanos) bajo sombra. Otra forma, es hacer la roza o desbroce, luego se siembran *oba*, *masi* y tubérculos y encima talan los árboles, se desbrozan las ramas de los árboles, se acomodan y éstos al pudrirse sirven de abonos naturales.

Como resultado de lo anterior, se han encontrado en los *nainugan* de laderas, diferentes cultivos asociados, cultivos intercalados, policultivos, árboles, plantas perennes, como *sia - cacao* (*Theobroma cacao*) y las plantaciones limítrofes, en suelos con diferentes periodos de barbecho que pueden variar de dos a quince años o más, tierras usadas en forma consecutiva. Confirmando el estudio realizado en 1983 por Castillo y Beer, y de otros autores (Castillo, 2006; Bennett, 2004; Raintree y Warner, 1986; Warner, 1994), se han encontrado barbechos biológicamente mejorados, dejando árboles de especies perennes, leguminosas y plantas por su capacidad de restaurar la fertilidad del suelo que fijan nitrógeno o suprimir el crecimiento de malezas, cultivos de cobertura, abonos verdes u orgánicos naturales y humus del bosque con la incorporación de residuos, especies de rápido crecimiento, especies que rebrotan de raíz, cuyos tocones se dejan en el campo durante el período de cultivo, incluyendo leguminosas en sus patrones de cultivo intercalado.

De esta forma favorece el enriquecimiento de la diversidad, la deposición de desechos para enriquecer la tierra, los sistemas de parcelas rotativas para mantener la cobertura forestal y la diversidad de plantas, la plantación intercalada de especies nativos, útiles para aumentar la diversidad forestal o la dispersión de semillas de especies ricas y mantener en barbechos para restablecer la capa vegetal y fertilidad del suelo. Son sistemas agroforestales complejos que integran diversidad de huertos mixtos familiares (Castillo, 2001, 2006; NAIR, ed., 1989). Esta conexión basada en la naturaleza ayuda a conservar áreas únicas de cada región, protegen el suelo y las cuencas que proporcionan agua potable a las personas cuenca abajo (Castillo, 2020) y el desplazamiento de muchos animales (Bennett, 2004). Además, son indicadores para acortar el periodo de barbecho y el agricultor *gunadule* lo conoce.

Smith, Sabogal, de Jong y Kaimowitz (1997) indican que el *barbecho largo* es definido como un mosaico de árboles maduros, bosque secundario, varios estadios de segundo crecimiento y áreas cultivadas. Es decir, *barbechos forestales* que se encuentran en un estado de reconstrucción después de su conversión total. Además, se define el *barbecho corto* como un mosaico de bosque secundario joven, varios estadios de segundo crecimiento y áreas

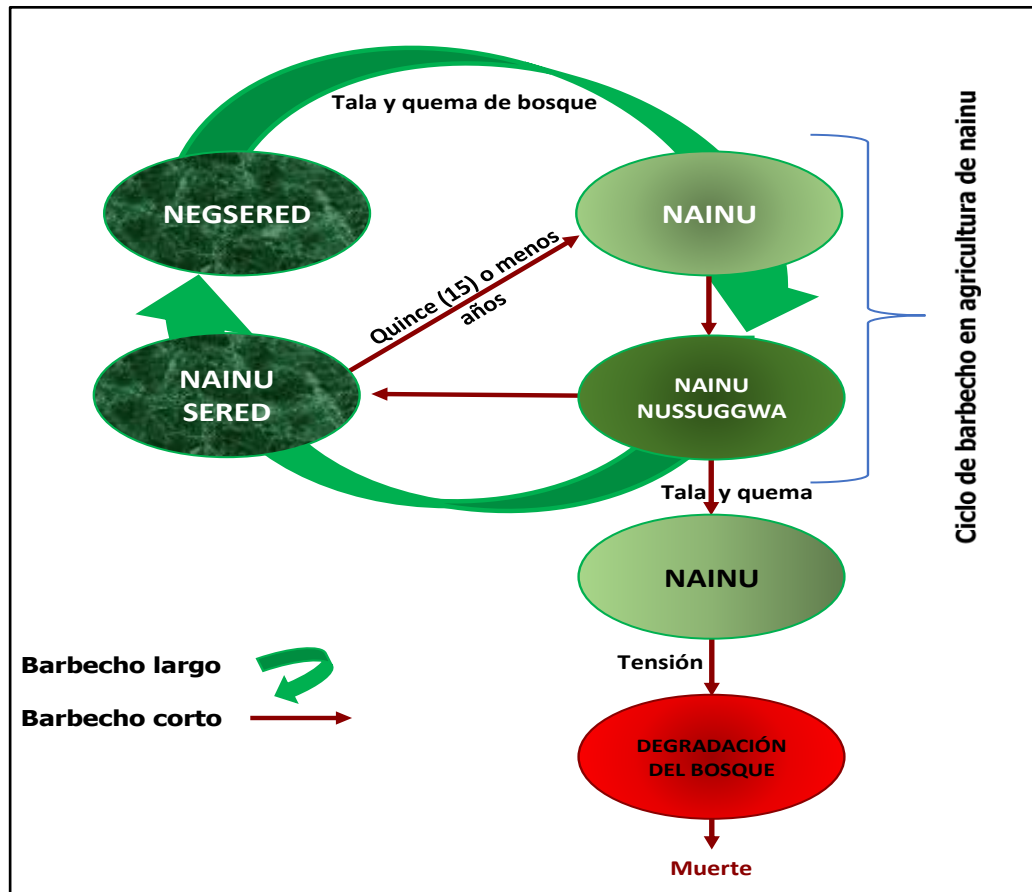
cultivadas. Finalmente, el *bosque fragmentado* aparece como un mosaico de áreas con y sin bosque (Bennett, 2004), el *nainu* es un *bosque fragmentado*.

El bosque fragmentado, no ha tenido efecto negativo, en la agricultura de *nainu* familiar, porque se ha observado, en el *nainu* se dejan árboles de uso doméstico, especies forestales, frutales y medicinales, cuando todavía se está sembrando cultivos anuales o semi-perennes o perennes en el *nainu*. Estos cultivos serán aprovechados y limpiados, hasta desarrollarse en un barbecho forestal (*negsered*). Describiendo el mapa de cobertura forestal del país⁸ indica que Gunayala aún mantiene su bosque *negsered* en un 80% y el resto 20% con bosques fragmentados (*nainugan*) en regeneración natural. Este estado natural de bosque pareciera que no ha variado mucho desde el 2008 (86%) hasta la actualidad (80%), que significa que la cobertura boscosa de Gunayala tiende a disminuir, aunque paulatina, pero significativa en un 6% (Castillo, 2010).

Por la pérdida rápida de fertilidad de los suelos de laderas por lixiviación o por remoción a través de la cosecha, disminuye la productividad de la tierra, por lo que el agricultor decide abandonar el *nainu*. ¿Qué hacen los agricultores *gunadule* al “abandonar” o dejar en barbecho el *nainu*? Los agricultores se trasladan a un nuevo *nainu sered* para preparar un nuevo *nainu*, para seguir obteniendo alimentos. Es decir, dejan el *nainu* para que continúe su ciclo de barbecho, y los agricultores aprovechan en trabajar otros *nainugan* (Cuadro 1). Permitiendo que la naturaleza haga su trabajo de recuperación de la cobertura vegetal o restauración del paisaje forestal, al dejar que el *nainu* quede en barbecho, fomentando la sucesión ecológica y restablecimiento de los ciclos de los nutrientes, para retornar al mismo sitio después de cinco, diez a veinte años (Castillo y Beer, 1983; Conklin, 1963; Cooke, 1998; Warner, 1994). Por lo general, el *nainu sered* es del agricultor o la familia que hace quince o veinte años lo ha utilizado para cultivar, una a dos veces. Un joven que no tiene *nainu* y por primera vez busca terreno para cultivar, busca *negsergan*⁹, considerados terrenos “abandonados”. No hay terrenos abandonados, al contrario, en el sitio ocurre una evolución progresiva desde plantas cultivadas hasta un barbecho *negsered*, compuesto enteramente por vegetación natural.

⁸ Mapa de Cobertura Boscosa y Uso de la Tierra -2021, Ministerio de Ambiente, Panamá

⁹ *Negsergan* – plural de *negsered*

Cuadro 1: Sistema de conocimiento tradicional *gunadule* de uso de la tierra**Fuente:** Adaptado de Castillo (2006)

Mientras que los suelos se dejan descansar, los cultivos arbóreos y los perennes que se han establecido, se aprovechan cosechando, se convierte en un jardín botánico donde las plantas medicinales surgen y son aprovechados por los *inadulemar* (médicos botánicos *gunadule*). El aprovechamiento de los bosques secundarios son recursos para el desarrollo de las comunidades y la conservación ambiental; porque proporcionan servicios económicos y ecológicos de los bosques (Smith, Sabogal, de Jong y Kaimowitz, 1997).

Los agricultores *gunadule*, saben que a los suelos en ladera hay que darle el reposo suficiente para volverlos a preparar (quince años o más), eso es para recuperar su fertilidad; cada vez si se lo utiliza muy pronto sobre el mismo *nainu*, conduce inevitablemente a la reducción de los rendimientos y a la vez inicia el proceso de deterioro (Castillo y Beer, 1983; Warner, 1994; Castillo, 2006). Los agricultores *gunadule* conocen que la fertilidad del suelo está relacionada a la existencia de los árboles; por eso prefieren trabajar la tierra en bosques maduros primarios, porque saben que pueden obtener buenos cultivos, aunque sea temporalmente por 3 a 5 años (Castillo, 2001, 2006). Los agricultores prefieren mantener cultivos mixtos, principalmente las perennes, así seguir obteniendo beneficios por varios

años, lo que no ocurre con cultivos puros o monocultivos. Investigaciones realizadas indican que periodos de barbecho, menores de diez años no permiten una adecuada recuperación de la fertilidad del suelo, con lo que se afecta el rendimiento de los cultivos y la permanencia en un mismo sitio ((Navarrete *et al.*, 1982).

En los otros sistemas de siembra de *nainu* familiar, como en suelos planos costeros o a orillas de los ríos, como *nagga*¹⁰, por ser suelos aluviales, su uso es intensivo, ahí se practica la labranza cero. El *buggi*¹¹ (*Ipomoea sp.*) es suelo de uso temporal y es aprovechado antes que inicie la lluvia; ahí, no ocurre el ciclo de barbecho. La mayoría de los agricultores, tienden a utilizar *nagga* (*nainu* que siempre debe estar limpio de malezas) y *nainu madduled* o *neg maddu* (parcela de rastrojo o matorral), de uno a tres años de descanso lo empiezan limpiar en marzo para sembrar cultivos básicos como *mama*, *wagub* – ñame (*Dioscorea sp.*), *gay* o *gaya* (caña de azúcar - *Saccharum officinarum*), *masi*, plantas medicinales, comestibles y culturales como *sia*, cultivos de cobertura, entre otros. También, el agricultor *gunadule* tiene *nainu* en islas coralinas y arenosas, principalmente tiene plantaciones de *ogob* – coco (*Cocos nucifera*) intercalado con cultivos de bananos/plátanos y frutales. El *ogob* se caracteriza por adaptarse muy bien a las hostiles condiciones existentes en los ecosistemas costeros e islas coralinas; tales como suelos arenosos y poco fértiles, además de la permanente presencia del agua salada (Ohler, 1986). Conociendo eso, el agricultor *gunadule*, siempre mantiene limpio la parcela, dejando la materia orgánica en el suelo, que les sirva de nutriente orgánico y en barbecho. Además, las condiciones climáticas favorecen el desarrollo de la planta, como la polinización por el viento (Ohler, 1986).

Castillo (1985, 2001), sostiene que el barbecho también está relacionado con el conocimiento que tiene el agricultor *gunadule* sobre los diferentes tipos de suelo (*nabba*) y ecosistemas forestales y lo asocia con la presencia de especies de árboles y plantas en el lugar. Por lo tanto, saben qué cultivos son aptos para cada suelo, siendo el color del suelo uno de los principales criterios que usan para distinguirlo. Conocen seis grupos principales de suelo: *nabba sidsid* (suelo negro), *nabba madda* (suelo pantanoso o turbera), *nabba ginnid* (suelos rojo arcilla), *nabba gorogwad* (suelo amarillo claro) de textura más liviana, el barbecho es de 4 a 8 años, *nabba gudurgwagwad* (suelo chocolate) y *nabsaa*¹² (suelo arcilloso moldeable).

Al ser colonizada el *nainu nussuggwa* por la vegetación secundaria, aumenta la biodiversidad, permite el mantenimiento de la humedad en el suelo y reduce el ataque de las

¹⁰ Suelos aluviales a las orillas de los ríos donde se cultivan huertos familiares. Se siembra principalmente coco, maíz, plátano, banano, arroz colorado y caña de azúcar

¹¹ Planta acuática (*Ipomoea sp.*), de ahí el nombre del suelo “*buggi*”, que crece en suelo aluvial limoso, sedimento dejado por los ríos cuando se inundan, se corta la planta para ser aprovechada como abono verde, principalmente para la siembra de maíz. También se puede sembrar zapallo, otoo y hortalizas. Comienza el trabajo a mediados de diciembre y se cosecha en abril, antes que inicie la lluvia y arrastre la buena tierra

¹² Tiene relación con el bosque primario o maduro - *negsered*

plagas, las enfermedades o las condiciones climáticas que normalmente sólo afectan a ciertas variedades (Badii y Abreu, 2006; Castillo, 2006). El agricultor *gunadule* le da mantenimiento a la regeneración natural y deja especies de importancia económica, espiritual, alimentario y medicinal en bosques secundarios intervenidos. Por ejemplo, *uggurwar* – balsa (*Ochroma pyramidale*) tiene una capacidad de regenerar terrenos degradados por acciones de tala y quema y conservación de afluentes de agua y en sistemas agroforestales, destacando su potencial para promover la biodiversidad y captura de carbono (Herrera, 2023). Especie pionera y de rápido crecimiento que crece en claros o rozas en barbechos. *Uggurwar* es culturalmente importante por su relación espiritual con los *inadulemar*.

Conclusión

El estudio del ciclo de barbecho podría aportar conocimientos para desarrollar estrategias agrícolas más apropiadas y más sensibles a la estrategia agrícola del país. Aplicando experiencias ancestrales acerca de cómo adaptarse, mitigar y reducir los riesgos derivados del cambio climático y los desastres naturales (Romero-Castro, 2022). Ayudará a lograr resultados positivos duraderos para la biodiversidad y la sociedad reconociendo y respetando los derechos de los pueblos indígenas sobre sus territorios (CIDH, 2014, 2020; WWF and IUCN WCPA, 2023).

Los estudios han demostrado que la *fragmentación del bosque (nainu)* por la tala y quema controlada, no ha sido un obstáculo para proteger el bosque o los ecosistemas naturales, después que el suelo descansa o quede en barbecho asociado a una gran diversidad de especies forestales y vegetales, sustituyen de una u otra forma al bosque o sirven de cinturones para que lo agricultores *gunadule* no avancen a *negsergan* de la cuenca alta (Castillo, 2001).

El barbecho es una práctica cultural que puede ser un modelo apropiado para el diseño de agroecosistemas, favoreciendo positivamente las condiciones ambientales y la sostenibilidad de ecosistemas estratégicos (Licona y Estupiñán, 2019). En la actualidad la práctica de barbecho por los agricultores *gunadule* está disminuyendo y de ello se deriva que los suelos enfrenten una severa crisis de fertilidad que hace que se deterioren y erosionen rápidamente; porque en cinco o menos años, ya se está desbrozando *nainu sered* o *nainu nussuggwa* para hacer *nainu*.

El barbecho está íntimamente relacionado con la cultura del pueblo *gunadule*. Por lo que el rescate del conocimiento local es necesario, aun siendo que su adaptación al nuevo contexto

demográfico y económico del campo no es tarea sencilla (Nations y Nigh, 1978). Para el pueblo *gunadule*, lo importante, es el valor de sus conocimientos tradicionales que son los valores culturales y espirituales de la biodiversidad en las estrategias de adaptación al cambio climático y la mitigación (FIDA, 2016). Lo que significa un especial apego que tienen las comunidades a la espiritualidad, como eje de un plan de vida y el respeto a las experiencias del saber ancestral (Castillo, 2006; Restrepo, comp., 2002).

Para conservar la biodiversidad y mantener la productividad alimentaria hay que innovar el sistema de producción agroforestal de *nainu* familiar; una alternativa es mejorar el barbecho con plantas que puedan reponer las reservas de nutrientes del suelo más rápido que las plantas en sucesión natural; estos son los llamados *barbechos forestales biológicamente mejorados*, donde las plantas seleccionadas, principalmente leguminosas, son dejados o plantados, cosa que conoce y practica el agricultor *gunadule*. Y mientras dura el barbecho, el agricultor, obtiene diversos productos útiles domésticos y comestibles.

Referencias:

- Altieri, M. A. (1994). Bases agroecológicas para una producción agrícola sustentable. *Agricultura técnica*, 54(4), 371-386.
- Badii, M. H. y J. L. Abreu (2006). Control biológico una forma sustentable de control de plagas. En: *Daena: International Journal of Good Conscience*. 1(1): 82-89.
- Bandy, E. D.; Garrity, P. D.; Sánchez, A. P. (1993). The worldwide problem of slash-and-burn agriculture. *Agroforestry Today*. 5(3): 2-6.
- Bennett, A. F. (2004). Enlazando el paisaje: El papel de los corredores y la conectividad en la conservación de la vida silvestre. UICN-Unión Mundial para la Naturaleza. San José, Costa Rica. 278 p.
- Castillo, G. y Beer, J. (1983). Utilización del bosque y de sistemas agroforestales en la Región Gardí (San Blas), Panamá. CATIE-UNU, Turrialba, Costa Rica. 55 p. + 4 apéndices.
- Castillo, G. (1985). Es sistema de "nainu" en Kuna Yala: Perspectivas para el desarrollo. *Abya Yala*, año I, No. I, Centro de Investigaciones Kuna, Panamá. pp. 2-12
- Castillo, G. (2001). La Agricultura de "nainu" entre los Kunas de Panamá: Una Alternativa para el Manejo de Bosques Naturales. *Etnoecológica*, Vol. 6, No. 8, 84-99 pp.

- Castillo, G. (2006). Capacitación en técnicas de agroecología según los conocimientos tradicionales indígenas. Período: del 8 de mayo al 15 de junio de 2006. PMII, ACICAFOC, CICA, CCAD. Panamá, República de Panamá, septiembre de 2006. 60 p. + 5 anexos. Informe final del consultor
- Castillo, G., (2010). Bosques para la Vida: Causas ocultas de Deforestación y Degradación de los Bosques en las Comarcas Kunas. En: Revista Cultural Lotería No.493, Noviembre-Diciembre 2010. Panamá. 105-124 pp.
- Castillo, G. (2020). Soluciones basadas en Nabgwana – Madre Naturaleza. En: Cobertura Forestal 61: #OurNatureIsNotYourSolution, Día internacional de la biodiversidad. El boletín de la Coalición Mundial por los Bosques. <https://globalforestcoalition.org/es/forest-cover-61/>
- CIDH, (2014). Caso de los pueblos indígenas kuna de Madungandí y Emberá de Bayano y sus miembros vs. Panamá. Sentencia de 14 de octubre de 2014 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). 98 p. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_284_esp.pdf
- CIDH, (2020). Informe No. 125/20. Petición 1528-09. Admisibilidad. Comunidades Kunas de Gardi, Comarca Kuna Yala Región de Nurdargana. Panamá. 25 de abril de 2020. 6 p. <https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/2020/pnad1528-09es.pdf>
- Conklin, H. (1963). El estudio del cultivo de roza. The study of shifting cultivation. Washington, O.C., O.E.A. 185 p.
- Cooke, R. (1998). Subsistencia y economía casera de los indígenas precolombinos de Panamá. En: “Antropología Panameña Pueblos y Culturas”. Tomo I, Facultad de Humanidades, Universidad de Panamá. Editorial Universitaria. Panamá. 134 p.
- Delgado, L. M. (1993). Barbecho tradicional, mecanización y conservación del suelo. Agricultura: Revista agropecuaria, (737), 1049-1056.
- FAO (2005). Beneficios económicos de la agrosilvicultura: experiencias, enseñanzas y dificultades. En: Situación de los bosques del mundo. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), Roma. pp. 88-97
- FIDA (2016). El valor de los conocimientos tradicionales. Los conocimientos de los pueblos indígenas en las estrategias de adaptación al cambio climático y la mitigación de este. Roma (Italia). 61 p.
- Foley, J. A., DeFries, R., Asner, G. P., Barford, C., Bonan, G., Carpenter, S. R., et al. (2005). Global consequences of land use. Science, 309, 570–574.
- Herrera, R. (2023). Explorando el Futuro Sostenible de la Balsa (*Ochroma pyramidale*) en la Amazonía Ecuatoriana: Modelado del Nicho Ecológico para la Rehabilitación de Áreas Degradadas. Código Científico Revista de Investigación, 4(1), 825-845.

-
- Liconá, L. S., Estupiñán, L. H. (2019). Barbecho como práctica cultural: una revisión histórica y alcances frente a la sostenibilidad. *Revista Luna Azul*, núm. 49, pp. 21-37
- Moreno-Calles, A. I., Toledo, V. M. y Casas, A. (2013). Los sistemas agroforestales tradicionales de México: Una aproximación biocultural. *Botanical Sciences* 91 (4): 375-398, 2013.
- NAIR, P. K. (1993). *An introduction to agroforestry*. Kluwer Academia Publisher ICRAF. Dordrecht, The Netherlands. 499 p.
- NAIR, P.K.R. (ed.), (1989). *Agroforestry Systems in the Tropic*. Kluwer Academic Publishers-ICRAF. Dordrecht. 664 p.
- NAVARRETE O., R.; URIBE V., G.; MATA V., H.; PÉREZ Z., O.; MENDIZÁBAL A., F. (1982). Fertilización del maíz de temporal en el sur y oriente de Yucatán. Folleto Técnico N° 1. SARH.INIA. 11 p.
- Nations, I.D. y R.B. Nigh (1978). Cattle, Cash, Food, and Forest. *Culture and Agriculture*. 6:1- 5.
- Ohler, J.G. (1986). El cocotero, árbol de vida. FAO, Roma. 347 p. *Estudios FAO: Producción y Protección Vegetal* 57
- Raintree, J.B.; Warner, K. (1986). Agroforestry pathways for the intensification of shifting cultivation. *Agroforestry Systems (Holanda)* 4:39-54
- Raintree, J.B. (1987). Factores que afectan la adopción de innovaciones agroforestales por agricultores tradicionales. In: J. Beer, H. W. Fassbender, J. Heuveldop (eds.) *Avances en investigación Agroforestal. Memoria del Seminario*. Turrialba, Costa Rica, CATIE-GTZ. 307-319 pp.
- Rappaport, R. (1975). “El flujo de energía en una sociedad agrícola”. *Biología y cultura* 34:379-391.
- Restrepo, R.A. (comp.), (2002). Sabiduría, poder y comprensión. América se repiensa desde sus orígenes. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, UNESCO. 200 p.
- Romero-Castro, M. del R. (2022). Pueblos indígenas: resistencia y resiliencia. *Universidad Autónoma Indígena de México. Ra Ximhai* 18(5): 75-93.
- Smith, J., Sabogal, C., de Jong, W. y Kaimowitz, D. (1997). Bosques secundarios como recurso para el desarrollo rural y la conservación ambiental en los trópicos de América Latina. En: *Taller Internacional sobre el Estado Actual y Potencial de Manejo y Desarrollo del Bosque Secundario Tropical en América Latina*, celebrado en Pucallpa, Perú, del 2 al 6 de junio de 1997. CIFOR, OCCASIONAL PAPER NO. 13. 31 p.
- Ventocilla, J. (1992). Cacería y subsistencia en Cangandi: una comunidad de los indígenas Kunas, comarca Kuna Yala. Quito: Abya Yala, 1992. 156 p.

- Wagua, A. (recop., sintet. y trad.), (2011). Baluwala. En: En defensa de la vida y su armonía. Elementos de la espiritualidad guna. Textos del Babigala. Proyecto EBI Guna, Fondo Misto Hispano Panameño. pp. 69-81
- Warner, K. (1994). La agricultura migratoria. Conocimientos técnicos locales y manejo de los recursos naturales en el trópico húmedo. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). Desarrollo Forestal Comunitario, Nota 8. Roma. 80 p.
- WWF and IUCN WCPA. (2023). A Guide to Inclusive, Equitable and Effective Implementation of Target 3 of the Kunming-Montreal Global Biodiversity Framework: Version 1, August 2023. 64 p.

Una dualidad educativa: Preservación cultural de educadores Kuna en el sistema educativo panameño

Anmar abargi gudi: Anmar daed ogannobimala burwigan odurdagmalad Kuna Yagali, auggi wagsig odurdagleba

An educational duality: Cultural Preservation of Kuna Educators in the Panamanian Educational System

Débora Saavedra-Winch (M.A)

Facultad de Educación

Universidad de Carolina del Norte Charlotte

Correo electrónico: dwinch@charlotte.edu

Dra. Tina Heafner

Facultad de Educación

Universidad de Carolina del Norte Charlotte

Correo electrónico: theafner@charlotte.edu

Fecha de Recepción: 9 de mayo de 2024.

Fecha de Aceptación: 11 de junio del 2024.

Resumen:

El estudio explora datos cualitativos con el objetivo de comparar las experiencias y desafíos que enfrentan los educadores Kuna que laboran en la Comarca de Kuna Yala y de las áreas urbanas panameña para preservar su lengua y cultura en un entorno educativo multicultural. Para ellos se tomó una muestra de 34 educadores del sistema educativo panameño de ambas regiones. Se utilizó un cuestionario semiestructurado para la recolección de datos. Los datos recolectados fueron manejados de manera anónima y se tomaron todas las precauciones necesarias para proteger la identidad de los participantes. Entre los principales hallazgos arrojaron falta de recursos bibliográficos en contexto lingüísticos y cultural para los estudiantes y educadores indígenas Kuna, apoyo institucional, barreras lingüísticas, formación en educación bilingüe intercultural.

Palabras clave: Kuna Yala, Centroamérica, adaptación cultural, política panameña, educación intercultural bilingüe.

Binsaed Issegwad:

We sabga arbalesa burwigan odurdagmaladbo gunayalagi arbananaid geb burwigan odurdagmaladbo Panamagi arbananaid (Ciudad de Panamá, Panamá Oeste, Santiago, Colón, Pacora). Burwigan odurdagmalad gunayalagi arbananaidmala, doddogan odurdagsimala anmar daed ogannoedgi, geb burwigan odurdagmalad Panamagi arbananaimar bur galagwensur bonigan abindagsimala. We sabga aminai igi nabir odurdaglege anmar daed ibmar durdagged neggi bad gwagmar igar maidba, inbagwen sabga saddedae, igarmar nue masurbali. We sagba anmarga oyosa bela belad abelege nue igarmar megad nan garburba oduleged igarsig.

Gayamar: Gunayala, Abiyala, anmar daed gwaged, negsed panamagi, nan garburba oduleged igar.

Abstract:

The study explores qualitative data to compare the experiences and challenges faced by Kuna educators working in the Kuna Yala Comarca and in urban areas of Panama to preserve their language and culture in a multicultural educational environment. A sample of 34 educators from the Panamanian educational system in both regions was taken. A semi-structured questionnaire was used for data collection. The data collected were handled anonymously and all necessary precautions were taken to protect the identity of the participants. Among the main findings were a need for bibliographic resources in the linguistic and cultural contexts of Kuna Indigenous students and educators, institutional support, linguistic barriers, and training in intercultural bilingual education.

Keywords: Kuna Yala, Central America, cultural adaptation, Panamanian politics, bilingual intercultural education

Introducción

En la sociedad panameña, la educación es clave para promover la igualdad y combatir la discriminación. Aunque existen marcos legales, la diversidad cultural y el deseo de las comunidades indígenas de preservar sus identidades añaden complejidad (Murillo, 2016). La política educativa de Panamá, especialmente la Ley 47 de 1946, promueve la inclusión y la equidad, destacando la educación intercultural como crucial para la preservación lingüística y cultural (Wagua, 2020).

La educación intercultural busca fomentar el respeto mutuo y la comprensión entre diversas culturas en la educación, promoviendo métodos que reconozcan las historias y valores de distintos grupos culturales (Lopez, 2009). Esta perspectiva aboga por la justicia social (Gorski, 2009) y es vital para la preservación de las culturas indígenas de Panamá, como la de los Kuna (Sánchez, 2021).

La interculturalidad se refiere a la interacción equitativa entre culturas diferentes, sin priorizar una sobre la otra (Cortina, 2014). En América Latina, la educación intercultural comenzó a ganar impulso en las décadas de 1970 y 1980, con movimientos pioneros en países como Venezuela y Perú (Candau, 2010), y se ha desarrollado para proteger y promover las identidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas.

En 2003, el Congreso General Kuna estableció la Semana de la Cultura para fortalecer y celebrar la cultura Kuna. Las escuelas de la Comarca comenzaron actividades extraescolares para promover la música, la danza y otras expresiones culturales. Esta iniciativa respondió a la tendencia de los niños Kuna de hablar español como primera lengua, olvidando su lengua materna debido al énfasis en el español en la escuela primaria.

La propuesta presentada al Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA) en 2003 abordó las elevadas tasas de analfabetismo entre los indígenas, que alcanzaban el 40% debido a la falta de educación formal. Varios factores contribuyeron a esta situación, incluyendo la falta de enseñanza en lengua Kuna, evaluaciones solo en español y la marginación cultural. La

propuesta reveló la necesidad de una mejor adaptación cultural en el sistema educativo de Panamá para respetar y preservar la identidad Kuna (Wagua, 2006).

El contexto educativo de Panamá tiene características únicas que no necesariamente se aplican a toda América Latina debido a su diversidad demográfica y cultural. La Educación Bilingüe Intercultural (EBI) implementada por el Ministerio de Educación de Panamá busca preservar la lengua y cultura de las comunidades indígenas, especialmente entre los niños Kuna (Hernández, 2018).

Con el objetivo de comparar las experiencias y desafíos que enfrentan los educadores Kuna que laboran en la Comarca de Kuna Yala y en regiones urbanas para preservar la lengua y cultura Kuna en un entorno educativo multicultural. Al respecto se pregunta ¿Cómo equilibran los educadores Kuna su identidad cultural con las exigencias del sistema educativo panameño? ¿Cuáles son las experiencias y desafíos de los educadores Kuna dentro de la Comarca de Kuna Yala en comparación con aquellos en regiones urbanas?

Kuna Yala es un territorio indígena semi-autónomo en Panamá, donde la preservación cultural es un enfoque central. En contraste, las regiones fuera de la Comarca abarcan entornos más urbanizados y multiculturales. Al comparar estos dos contextos, buscamos entender cómo los factores culturales y geográficos influyen en las prácticas y desafíos educativos.

Metodología

Para este estudio se utilizó un enfoque cualitativo exploratorio, que permitió capturar de manera integral las experiencias y percepciones complejas de los educadores Kuna en sus propios términos. La aplicación de cuestionarios semi-estructurados facilitó una exploración profunda de los desafíos que los maestros emplean en diferentes contextos geográficos (Yin, 2017). El análisis de datos mediante NVivo permitió identificar patrones y temas recurrentes, fundamentales para entender cómo los educadores Kuna equilibran su identidad cultural con las exigencias del sistema educativo panameño.

Recolección de Datos

Los datos se recolectaron a través de cuestionarios semi-estructurados exploraron cuatro temas relevantes que permitió a los participantes compartir sus percepciones y experiencias con total privacidad y anonimato, por el cual se garantizó el derecho de confidencialidad de los informantes.

Para garantizar la validez y la fiabilidad de los hallazgos, se implementaron técnicas de triangulación, donde los datos recolectados fueron comparados con información obtenida de

entrevistas con representantes del Ministerio de Educación y miembros de la comunidad Kuna. Además, se llevaron a cabo sesiones de revisión con los participantes para asegurar que las interpretaciones reflejaran con precisión sus experiencias y percepciones.

Los temas clave abordados incluyen la conceptualización de la identidad Kuna, los desafíos profesionales, el orgullo cultural y su proyección hacia las futuras generaciones, y el impacto de las prácticas culturales en el cambio social. Otros temas explorados fueron el equilibrio entre la preservación cultural y las exigencias educativas, la gestión de la identidad personal y profesional, las estrategias de resolución de conflictos, y las modificaciones necesarias en el sistema educativo para apoyar mejor a los educadores y estudiantes Kuna. Estos datos proporcionan una comprensión más profunda del panorama educativo en las comunidades indígenas, tanto en entornos remotos como urbanos, y ofrecen una base sólida para el desarrollo de políticas y prácticas educativas más efectivas y culturalmente sensibles.

Características de los Participantes

Participaron un total de 34 educadores Kuna. De la Comarca Kuna Yala (13 participantes) y los educadores de áreas urbanas como la Ciudad de Panamá (8), Panamá Oeste (10), Santiago (1), Colón (1) y Pacora (1). Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes antes de la recolección de datos, garantizando su derecho a la privacidad y confidencialidad. Los datos recolectados fueron manejados de manera anónima y se tomaron todas las precauciones necesarias para proteger la identidad de los participantes.

Los participantes fueron seleccionados bajo los siguientes criterios: educadores que enseñan activamente en el sistema educativo panameño y que se identifican como miembros de la comunidad Kuna. Educadores Kuna de niveles primaria y secundaria. La mayoría de los educadores con experiencia en la docencia y muchos cuentan con certificaciones en Educación Bilingüe Intercultural (EBI), facilitado por el Ministerio de Educación (MEDUCA), lo que les capacita para integrar la lengua y la cultura Kuna en su enseñanza. Se excluyeron a aquellos que no están enseñando activamente o que no pertenecían a la comunidad Kuna. También se excluyeron educadores de otros niveles educativos. Estos criterios aseguraron la captura de una amplia variedad de perspectivas, ofreciendo una visión más detallada de los datos recolectados.

Resultados y Discusión

Los datos recolectados y analizados con NVivo revelan aspectos relevantes en los desafíos que enfrentan los educadores Kuna en ambos contextos: Comarca de Kuna Yala y las regiones fuera de la Comarca. Los datos abordados fueron en cuatro temas: Desafíos en la docencia, equilibrio entre currículo y cultura, identidad y cultura, preservación de la cultura y lengua Kuna.

Tema 1: Desafíos en la Docencia

Las respuestas más relevantes de los participantes ante este tema fue la falta de recursos necesarios para ejercer la docencia. Aunque los desafíos varían según el contexto, tanto dentro como fuera de la Comarca de Kuna Yala, ambos grupos comparten la preocupación por la escasez de materiales educativos. Esto se refleja en comentarios como: *“Se habla de incorporar la educación bilingüe intercultural, pero no se le da herramientas de trabajo al docente, como más seminarios, textos en relación al tema”* (Fuera de la Comarca). *“La mayoría de las escuelas cuentan con pocos recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje”* (Kuna Yala). La diferencia principal entre ambos grupos radica en el entorno en el que enseñan y las personas con las que interactúan, incluyendo a los estudiantes.

Fuera de la Comarca, los docentes enfrentan la falta de conocimiento y reconocimiento de su identidad cultural, lo que afecta su desarrollo profesional y personal al ser parte de una minoría en un entorno predominantemente no indígena. Esto se refleja en los comentarios de los participantes: *“Ya que a nuestros educadores les falta conocer más sobre nuestra identidad”*. También enfrentan barreras lingüísticas, como se menciona: *“Porque los estudiantes a veces no entienden las palabras. Si sólo hablan Guna”*.

Como minoría y sin suficientes recursos de apoyo lingüístico, los estudiantes que no dominan el español suelen estar en desventaja. La expectativa de asimilación en contextos urbanos no favorece su educación, sino que impulsa una adaptación cultural forzada. Además, el currículo de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), centrado principalmente en las escuelas de la Comarca, no siempre beneficia a los docentes y estudiantes en las áreas urbanas. Esto se destaca en la queja de los participantes: *“Se habla de incorporar la educación bilingüe intercultural, pero no se le da herramientas de trabajo al docente, como más seminarios, textos en relación al tema”*.

En la Comarca de Kuna Yala, los docentes enfrentan el desafío de la localización geográfica, que dificulta la recepción de materiales esenciales para la enseñanza. La escasez de recursos educativos, especialmente libros adaptados al idioma y a la cultura de la región, es un problema constante. Esto se evidencia en comentarios como: *“La falta de recursos ya que algunos materiales de importancia no nos llegan o son limitados y por estar en un área lejana cuestan, tienen un valor elevado y a veces el efectivo no acompaña”*, y: *“Los libros de Meduca no lo envían al inicio del año escolar; demoran en enviar a las escuelas”*.

Los docentes en Kuna Yala también enfrentan desafíos lingüísticos cuando los maestros asignados solo hablan español y no dominan el idioma Guna, que es la lengua materna de los estudiantes. Esto puede generar problemas de comunicación en el aula, donde los estudiantes, temerosos de cometer errores en español, pueden mostrarse reacios a participar. Como se narra: *“Una gran desventaja es a nivel de Pre media y media cuando nombran a docentes*

que solamente dominan el idioma oficial de nuestro país y les dificulta a los estudiantes tener una buena comunicación por temor de equivocarse al momento de expresarse”.

La lejanía también impide que las escuelas en la Comarca reciban los recursos y el apoyo adecuados, incluyendo maestros capacitados que entiendan y respeten el contexto cultural local. Esto obliga a los educadores a ser ingeniosos y resilientes para superar las barreras en el acceso a materiales y apoyo pedagógico. Como se menciona: *“Primero la infraestructura, docentes que quieran trabajar de verdad y no buscar excusas para estar saliendo hacia la ciudad, equipos, materiales didácticos, la comunicación móvil, internet, etc.”*

Tema 2: Equilibrio entre Currículo y Cultura

Un desafío comúnmente mencionado por los participantes es equilibrar las exigencias del currículo educativo oficial con la preservación y promoción de la cultura Kuna (pueblo Guna). Tanto dentro como fuera de la Comarca de Kuna Yala, los maestros enfrentan la misma lucha por mantener este equilibrio. En ambos contextos, existe una percepción compartida de la falta de apoyo y seguimiento por parte del Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA).

Necesidad de Formación y Apoyo Institucional:

Los docentes destacaron la necesidad de más talleres y seminarios para ayudarles a equilibrar eficazmente el currículo con la cultura. Un participante señaló: *“El ministerio de educación tiene que programar más seminarios por área y de contar con más implementos”*. Esto refleja una necesidad generalizada de apoyo continuo en la formación para integrar métodos de enseñanza que valoren la cultura Kuna y cumplan con los requisitos académicos.

Desconexión entre el Sistema Educativo y la Realidad Cultural:

Los docentes también perciben una desconexión entre la visión del sistema educativo panameño y la realidad cultural de las comunidades Kuna. Sienten que MEDUCA no comprende completamente su contexto cultural y sus necesidades específicas. Esto se refleja en comentarios como: *“El sistema educativo panameño debe tener una visión de nuestra realidad como pueblo kuna, desde una identidad propia”*. Es esencial que el currículo refleje no solo los objetivos académicos nacionales, sino también la cosmovisión y las tradiciones culturales locales.

Falta de Recursos y Apoyo en la EBI:

La implementación de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) enfrenta dificultades debido a la falta de recursos y apoyo. Una docente con experiencia en EBI comentó: *“Aplicando la metodología de forma organizada y sistemática se logran excelentes resultados con lo poco que se tenga a mano, hay que ser creativa y consultar con los sabios de la cultura. En la actualidad, los maestros no cuentan con mucho apoyo ni del Meduca ni de los congresos”*.

Esto subraya la necesidad de recursos específicos y el valor del conocimiento cultural local para una enseñanza efectiva y relevante.

Reconocimiento de Identidades Múltiples:

Los docentes destacan la importancia de valorar tanto la identidad panameña como la Kuna en el sistema educativo. Como indica un participante: *“Soy guna, soy panameña y no veo alguna diferencia por ese hecho para trabajar en educación”*. Este reconocimiento dual refuerza que la integración de ambas culturas en la educación debe ser una cohesión, no un balanceo. La integración equitativa de los idiomas español y Kuna (Guna) en todos los niveles educativos es fundamental para este proceso: *“Podría ser la integración de ambos idiomas español y Guna, en todos los niveles”*.

Tema 3: Identidad y Cultura

Fuera de la Comarca de Kuna Yala, los educadores Kuna enfrentan el desafío de preservar su identidad cultural en un entorno predominantemente no indígena. La adaptación a diversos contextos culturales puede diluir la enseñanza de la cultura Kuna, pero estos maestros se esfuerzan por mantener viva su herencia cultural. A pesar de la falta de apoyo institucional y de la necesidad de integrar aspectos culturales en un sistema educativo que no siempre refleja sus valores, los educadores sienten un profundo orgullo por su identidad. Como lo menciona un participante: *“Tanto mis estudiantes y compañeros saben que soy Kuna y me respetan por ello”*.

Para promover su cultura, los maestros buscan incorporar actividades culturales en la educación diaria y fomentar el uso de la lengua Guna. Proponen realizar *“actividades culturales y talleres”* y abogan por *“integrar la enseñanza de la lengua Guna en cualquier lugar del territorio panameño”*. La falta de recursos adecuados para estas iniciativas obliga a los educadores a ser creativos y resilientes para superar las barreras y fomentar la identidad cultural entre sus estudiantes.

Dentro de la Comarca de Kuna Yala, los educadores se esfuerzan por integrar profundamente la identidad y las tradiciones Kuna en su enseñanza para contrarrestar la erosión cultural. Es crucial para ellos recordar y transmitir las enseñanzas de sus abuelos: *“Estamos perdiendo nuestra pertinencia cultural, olvidando las enseñanzas de nuestros abuelos”*. La capacitación continua y la sensibilización cultural son esenciales para que los educadores mantengan su conexión con su herencia. Como se menciona: *“Capacitación sobre EBI, actualización constante”* y *“Es importante considerar que la persona tiene que estar sensibilizada para acoger su cultura como parte de su vida”*.

Además, los maestros en la Comarca requieren más recursos y tecnología para integrar efectivamente el idioma y las tradiciones Kuna en el currículo. Un docente destacó la necesidad de *“brindar a los docentes todos los recursos necesarios, como asesorías, tecnologías, implementación del idioma”*. Los seminarios sobre la cultura Kuna son

considerados decisivas para fortalecer la identidad cultural en el sistema educativo: *“Que se haga más seminario sobre la cultura Kuna”*.

Tema 4: Preservación de la Cultura y Lengua Kuna

La preservación de la cultura y la lengua Kuna es fundamental para los educadores, tanto dentro como fuera de la Comarca. En ambos contextos, se resalta la importancia de la familia en la transmisión de la herencia cultural. Los maestros enfatizan la necesidad de crear un ambiente en el hogar que promueva el uso de la lengua y las tradiciones Kuna. Como señala un educador: *“En la casa tenemos un reglamento, nadie habla el castellano... tenemos que practicar toda la lengua kuna y leemos libros también en nuestra lengua, así nos apoyamos unos a otros para preservar la misma”*.

Los docentes en áreas urbanas fuera de la Comarca consideran definitivo que los graduados en Educación Bilingüe Intercultural (EBI) compartan su conocimiento cultural y lingüístico con la comunidad. La participación activa de estos educadores en la promoción de actividades culturales es vital para mantener la identidad Kuna: *“Que cada educador kuna preparada en la carrera de bilingüe intercultural... pueda dictar cursos y hagan actividades culturales que promuevan nuestra cultura y tradiciones”*.

Los maestros coinciden en la necesidad de extender el currículo bilingüe cultural más allá de la educación primaria, sugiriendo su implementación en secundaria. Esta ampliación beneficiaría a los Kuna que viven fuera de la Comarca, ayudándolos a reconectar con su identidad cultural y fomentando un mayor entendimiento y respeto entre estudiantes indígenas y no indígenas. Como señaló un maestro: *“Las prácticas culturales son muy importantes, ya que ayudarían culturalmente a visibilizar las comunidades y, sobre todo, la cultura kuna. También ayudaría a lo kuna (no nacidos en comunidades kunas) a conocer su identidad”*.

La ampliación y el seguimiento del currículo cultural pueden construir puentes de entendimiento y respeto entre los estudiantes Kuna y no indígenas, promoviendo un profundo aprecio por la cultura Kuna. Un ejemplo inspirador es la historia de un maestro que vio cómo la curiosidad de una estudiante no indígena por la cultura Guna enriqueció la experiencia educativa: *“Me sorprendió que una niña no indígena me pidió conocer las costumbres, lengua, y ahora estamos aprendiendo canciones en Guna y los temas en Guna, y ellos están muy motivados”*.

Análisis Comparativo de los Desafíos y Estrategias de los Educadores Kuna

Los educadores Kuna enfrentan desafíos únicos tanto dentro como fuera de la Comarca de Kuna Yala, cada uno con su propio conjunto de complejidades. Fuera de la Comarca, los maestros deben adaptar sus métodos de enseñanza para ser culturalmente relevantes y comprensibles para estudiantes que no comparten su lengua materna o contexto cultural. Esta necesidad de adaptación constante se ve agravada por la falta de recursos específicos y apoyo

institucional, y la infraestructura deficiente, lo que obliga a los educadores a ser extremadamente creativos y resilientes.

Los maestros señalan la falta de materiales didácticos y tecnología adecuados y la necesidad urgente de formación continua para implementar de manera efectiva la Educación Bilingüe Intercultural (EBI). Además, la preservación de la lengua Guna y el interés por la cultura Kuna se enfrentan a la influencia dominante de la cultura urbana y la migración de los jóvenes hacia las ciudades, lo que diluye la transmisión cultural. En respuesta, los educadores piden al Ministerio de Educación mejoras significativas en la coordinación y el suministro de recursos, así como un enfoque más profundo y auténtico en la integración de las perspectivas indígenas dentro del sistema educativo panameño.

Dentro de la Comarca de Kuna Yala, los desafíos son igualmente significativos, con un enfoque más pronunciado en la falta de recursos y la necesidad de un apoyo institucional robusto. La infraestructura escolar inadecuada y la falta de materiales educativos adecuados limitan la capacidad de los maestros para ofrecer una educación contextualizada que refleje la cosmovisión Kuna. Los educadores resaltan la necesidad de una formación continua en pedagogía y cultura Kuna, y la importancia de involucrar a la comunidad para mantener las tradiciones y la lengua viva. Aunque hay esfuerzos constantes por promover actividades culturales y enseñar el idioma Guna, estos se ven limitados por la insuficiencia de apoyo de las instituciones educativas y la falta de recursos. Los maestros dentro de la Comarca subrayan la importancia de una implementación efectiva de la EBI y piden al Ministerio de Educación que amplíe y refuerce el currículo a nivel secundario, así como que provea más infraestructura y tecnología para reflejar auténticamente la cultura Kuna. En ambos contextos, la resiliencia y la creatividad de los educadores son fundamentales para superar estos desafíos, y se necesita una acción inmediata del Ministerio de Educación para proporcionar los recursos y el apoyo necesarios para una educación inclusiva y equitativa que respete y celebre la identidad cultural Kuna.

Conclusión y Recomendación:

En conclusión, tanto dentro como fuera de la Comarca, la preservación de la lengua y cultura Kuna se percibe como una responsabilidad compartida entre la familia, los educadores y el sistema educativo. La integración efectiva de la cultura y lengua Kuna en todos los niveles de la educación es vista como una herramienta clave para mantener viva la identidad Kuna y promover una mayor comprensión y respeto cultural en la sociedad panameña.

El análisis de las experiencias de los educadores Kuna, destaca la necesidad urgente de cambios en el sistema educativo panameño para apoyar la preservación de la identidad cultural y la lengua Kuna. Los desafíos identificados incluyen la falta de recursos y apoyo

institucional, la necesidad de infraestructura adecuada y la implementación efectiva de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI).

Para abordar estos desafíos, se recomienda que el Ministerio de Educación (MEDUCA) tome medidas proactivas:

1. *Monitorear y Mejorar la Coordinación de los Acuerdos Culturales:* Asegurar que los recursos lleguen de manera oportuna y efectiva a todas las escuelas, con especial atención a las áreas remotas. Esto implica una mejor gestión y seguimiento de los acuerdos y compromisos establecidos para garantizar que los materiales y el apoyo necesarios estén disponibles cuando y donde se necesiten.
2. *Promover la Empatía y la Comprensión Cultural:* Organizar seminarios en lengua y cultura Kuna, así como capacitaciones en pedagogía intercultural para todos los educadores. Esto ayudará a los maestros a comprender y respetar más profundamente las tradiciones y valores de la comunidad Kuna, promoviendo un ambiente de aprendizaje más inclusivo y respetuoso.
3. *Invertir en Infraestructura y Tecnología Culturalmente Representativas:* Proporcionar a los estudiantes un entorno de aprendizaje que refleje auténticamente la cultura Kuna. Esto incluye la construcción de infraestructuras adecuadas y la incorporación de tecnología que apoye la enseñanza y la preservación de la lengua y las tradiciones Kuna.
4. *Reducir la Discriminación y Fomentar el Respeto Cultural:* Implementar políticas y programas que aborden y reduzcan la discriminación es esencial para crear un entorno educativo inclusivo. Promover el respeto por la diversidad cultural dentro de las escuelas ayudará a integrar profundamente las perspectivas indígenas en el currículo nacional. Al hacerlo, se asegura que todos los estudiantes, sin importar su origen, tengan la oportunidad de aprender y apreciar las diversas culturas de Panamá.
5. *Ampliar el Currículo de Educación Bilingüe Intercultural (EBI):* Extender la implementación del currículo de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) a nivel secundario y asegurar un apoyo continuo en todas las etapas educativas. Esto permitirá a los estudiantes Kuna recibir una educación que respete y promueva su lengua y cultura a lo largo de toda su trayectoria académica.
6. **“Espero que este estudio no sólo quede en papeles, espero que el sistema educativo panameño valore más este tema y lo transmita a las Escuelas dentro y fuera de las comarcas”.** Comentarios de participante.

Referencias:

- Cortina, R. (Ed.). (2014). *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*. Multilingual Matters.
- Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342.
- Gorski, P. C. (2009). Intercultural education as social justice, *Intercultural Education*, 20(2),87-90. DOI: 10.1080/14675980902922135
- Hernández, A. (2018). Evaluación de la implementación de la educación bilingüe intercultural en la Comarca kunayala. *Acción y reflexión educativa*, (43), 86-102.
- López, L. E. (2009). Reaching the unreached: Indigenous intercultural bilingual education in Latin America. United Nations Report.
- Murillo, F. J. (2016). *Midiendo la segregación escolar en América Latina. un análisis metodológico utilizando el terce / measuring the school segregation in Latin America. a methodological analysis using terce*. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación, 14.4(2016). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Salter, P., & Maxwell, J. (2018). *Navigating the 'inter' in intercultural education*. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(1), 15-30.
- Kovats Sánchez, G. (2021). “if we don’t do it, nobody is going to talk about it”: Indigenous students disrupting Latinidad at Hispanic-serving institutions. *AERA Open*, 7, 233285842110591. <https://doi.org/10.1177/23328584211059194>
- Wagua A. (2006). *Plan estratégico de desarrollo para la Comarca kuna Yala*. Congreso General kuna. https://www.kunayala.org.pa/aiban_wagua.htm
- Yin, R. K. (2017). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). sage.

Turismo Indígena: conservando la danza tradicional como legado y patrimonio del pueblo Guna

Dulemar neggwebur baiganse addagmalad: Gwiled mer oburgwega, sergan we igar Guna dule burba anmarga obes nade

Indigenous Tourism: Preserving traditional dance as a legacy and heritage of the Guna people

Mercedes Villavicencio

Doctora en Ciencias Empresariales
Universidad de las Américas (UDELAS)
Correo: dra.villavicenciomercedes@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3745-0465>

Gilberto Alemancia

Licenciatura en Turismo
Red de Turismo Indígena Comunitario (REDTURI)
Correo: gilbertoale@yahoo.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0626-8852>

Soguiguili Díaz

Maestría en Dirección Estratégica
Red de Turismo Indígena Comunitario (REDTURI)
Correo: sodiaz16@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6761-5091>

Maricela Ivonne Rodríguez

Ingeniera Industrial
Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología (UNICYT)
Correo: maricelaivonne@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0023-3085>

Fecha de Recepción: 29 de mayo de 2024.

Fecha de Aceptación: 15 de julio de 2024.

Resumen:

El presente estudio tuvo como objetivo comprender los intereses para conservar la danza tradicional Guna a través del turismo indígena sostenible, transfiriendo y preservando el legado cultural. La investigación, de tipo descriptiva según su profundidad, consideró elementos de campo, obteniendo información para identificar el interés en conservar la cultura Guna a través de su expresión artística, específicamente la danza. Como instrumentos se diseñaron un cuestionario tipo entrevista, que fueron aplicados directamente a los padres de familia o tutores de niños de entre 6 y 17 años de la comunidad de Koskuna, Veracruz, Provincia de Panamá Oeste. Es destacable que la totalidad de la muestra mostró interés en que la danza tradicional Guna sea transmitida a las nuevas generaciones debido a su valor cultural. Los elementos de mayor atractivo son la musicalización, el vestuario y la participación de expertos en la danza Guna. Los encuestados promueven y perpetúan la danza

tradicional involucrando a niños y adolescentes en actividades relacionadas con la danza. Los niños, por su parte, también contribuyen a la conservación de la cultura al participar en talleres, interactuar con otros niños y expresar su satisfacción al participar en actividades donde se proyecta la danza tradicional Guna.

Palabras Clave: Danza Guna, legado cultural, patrimonio, traspaso generacional, turismo indígena.

Binsaed Issegwad:

We igar anmar ilemagsadi, igi nabir magasagla an iddomalargebe, nue bela belad abelege anmar guna dule gwiled, mer an oburgwemala, sunna anmar oyoge, dulemar neggwebur baiganse nanamaladga, an oyodii imagmalad, nabir we igar, anmar sergan anmarga obes nademalad, an ogannodii imagmalaga, adi mimmigan sorba danimalad durdagmarmoged. We igar an imagsamalad ilemaggagwar, an dagsamarbali, wede ibumala abelege, nabir anmar wisguega. Nabir we ibmar anmar wisguegala imaglesa sabgamar ilemaggagwar, ibmar egisleged dulemar we igar wismaladbo gansiaguale. We sabgamar ilemaggagwar imaglesad, babgan, mimmigan birga nergwa, geb birga anbe gagga gugle niggamaladse. egislesbali, dulemar sabbingana agguedimaladse, Koskuna neggweburgi, Veracruz, Panamá Oeste. An sogbisundo, ibiyobi, sabgamar ilemaggagwar egislesadgine, anmar Guna dulemar gwiled odurdagged bela belad nue abemala, we gwiled anmar daedgi sunmagge, sergan anmarga obes naded. Nue bur ibmarbina sogmalad, galaguensuli garmar goled, mormar yolemaladbina, geb dulemar gwiled nue wismaladbina. Nue abelesundo, mimmigan, geb, sabbinganamoga we ibmargi doged, adina nabir gwiled nasggu. Burwigana abemoga, anmar daed durdagged, adi melle sergan igar berguega. Abelesundo gwiled dodolege odurdagged mimmigan doged, abelebali mimmigana baiganbo na mussub-mussub gwiled durdagge, deyob anmar saele, mimmigana bibbigwa weliguale na iddodi gudmaload, degisoggua anmar Guna dulemar gwiled gege burgwesundo.

Gayamar: Guna dule gwiled, sergan igar, anmar daed, anmar sorba danimalad odurdagged, dulemar neggwebur baiganse nanamalad.

Abstract:

The present study aimed to understand the interests in preserving traditional Guna dance through sustainable indigenous tourism, transferring and preserving the cultural legacy. The research, which was descriptive and in-depth, considered field elements, obtaining information to identify the interest in preserving the Guna culture through its artistic expression, specifically dance. As instruments, a questionnaire and an interview were designed, and they were applied directly to parents or guardians of children between 6 and 17 years old in the Koskuna, Veracruz, Province of Panamá Oeste community. Notably, due to its cultural value, the entire sample showed interest in traditional Guna dance being transmitted to new generations. The most attractive elements are the music, the costumes, and the participation of experts in the Guna dance. Respondents promote and perpetuate traditional dance by involving children and adolescents in activities related to Guna dance. Children, for their part, also contribute to the conservation of culture by participating in workshops, interacting with other children, and expressing their satisfaction by participating in activities where traditional Guna dance is projected.

Keywords: Guna Dance, cultural legacy, heritage, generational transfer, indigenous tourism.

Introducción

El turismo indígena es una herramienta vital para revitalizar y empoderar al pueblo Guna con su legado y patrimonio cultural dentro y fuera de sus territorios. Esto se logra mediante la promoción de talleres de sensibilización; de esta manera las nuevas generaciones aprenderán a valorar sus orígenes, comprendiendo e interpretando cada uno de los elementos propios de este arte ancestral. Por tal razón, las danzas tradicionales son una expresión profunda para el pueblo Guna Dule, las cuales se han transferido de generación en generación a través de vivencias comunitarias. El propósito de este trabajo es reconocer y resaltar la importancia de las danzas tradicionales del pueblo Guna, destacando cómo el turismo indígena puede contribuir a su sostenibilidad.

Actualmente no existe una investigación sobre el Turismo Indígena enfocado hacia la danza Guna, por lo que en esta investigación deseamos resaltar la conexión que hay entre el turismo indígena y la danza Guna, así como su importancia para la conservación de su cultura.

La Red de Turismo Indígena de Panamá-REDTURI (2023, s.f.) define, “Turismo indígena es donde los actores principales son sus comunitarios, por esa razón, todos los proyectos, programas son administrados y coordinados por las propias comunidades indígenas, respetando su riqueza cultural, el medio ambiente, gobernanza y las normas de cada territorio o comarca”.

Por otro lado, la Ley 290 del año 2022 en su Artículo 9 acota que “la cultura histórica de los pueblos indígenas constituirá aspectos que serán promovidos y desarrollados por el turismo indígena sostenible por ser parte integrante de la idiosincrasia de una población”.

La directora del Cuerpo de Danza Guna Uskalu (2022), Soguiguili Diaz, manifiesta que los integrantes son migrantes gunas, residentes en la Ciudad de Panamá, que buscan fortalecer, resaltar y revitalizar las tradiciones de la cultura guna a través de la danza. La danza resalta las tradiciones gunas y educa a los niños y jóvenes para que estas costumbres y tradiciones no se pierdan de nuestro pueblo. “Un pueblo sin traspaso generacional, es un pueblo que está destinado a desaparecer”, acota Díaz.

Según Diguar Sapi, en su trabajo de tesis de maestría de 2017, titulada “La danza guna como fortalecimiento de la identidad cultural del pueblo guna”, reflexiona sobre el tema como sigue: “La danza Guna para los pueblos indígenas tiene un significado ceremonial y espiritual. Se ha resguardado como un patrimonio cultural y artístico del pueblo Guna”.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), considera que “El patrimonio es el legado que heredamos del pasado, con el que vivimos hoy en día, y que transmitiremos a las generaciones futuras. Nuestro patrimonio cultural y natural constituye una fuente irremplazable de vida y de inspiración” (Patrimonio Mundial, s. f.).

En el marco de las reflexiones de Sapi y de las consideraciones de la UNESCO, el significado de la danza Guna es para su pueblo un importante legado dado su impacto cultural, ceremonial y espiritual, de irremplazable valor.

El turismo indígena permite la preservación y promoción de la danza tradicional como herencia cultural del pueblo guna, fortaleciendo el sentido de pertenencia y tradiciones en las diversas comunidades.

En este sentido se estructura la investigación considerando el planteamiento de la problemática, la cual se concentró en comprender los intereses para preservar la danza tradicional guna; seguido se definieron los objetivos, que dieron origen a la formulación de preguntas que serían consultadas a un grupo de personas con características similares. Una vez recopilada la información, la misma se interpreta, siendo esta última etapa la del análisis de la investigación.

La definición de los objetivos se basó en el desarrollo de criterios que guiaron el contexto del estudio. Está de comprender los intereses de la comunidad guna por preservar el legado cultural de su danza tradicional transmitiéndola a las nuevas generaciones a través del turismo indígena sostenible. Identificar los intereses de los padres de familia o tutores de la niñez y juventud guna para conservar la danza tradicional. Definir los elementos atractivos para los talleres de danza tradicional. Identificar las acciones que apoyan en la promoción y conservación de las danzas tradicionales del pueblo guna.

Metodología

"Turismo Indígena: conservando la danza tradicional como legado y patrimonio del pueblo Guna" es una investigación de campo de carácter descriptivo con enfoque cualitativo. El instrumento empleado para la recolección de datos fue la encuesta. Se utilizó la herramienta de Google Form con cinco preguntas cerradas y se aplicó a los participantes seleccionados.

Población y muestra

La población está conformada por padres de familia o tutores de niños y adolescentes en edades entre seis y diecisiete años; residentes en Vacamonte, Brisas del Chumical, Koskuna

en Veracruz, que forman parte de la Provincia de Panamá Oeste. La muestra fue de un total de 25 familias, de los padres de familia o tutores de niños de entre 6 y 17 años. Se garantizó el derecho de confidencialidad de los informantes y el consentimiento libre e informado.

Resultados

Según el tercer nivel de la pirámide de Abraham Maslow (1943), señala que las necesidades sociales, implican el sentimiento de pertenencia a un grupo social, familia, amigos, pareja, compañeros del trabajo, (Barnes, s. f.). La danza guna satisface estas necesidades al fomentar un fuerte sentido de pertenencia y conexión dentro de la comunidad. Así lo fundamentan las encuestas realizadas en este estudio.

Figura 1. ¿Se siente atraído por que su niño o niña aprenda las danzas tradicionales guna?

Fuente: Cuestionario aplicado a los padres de familia del cuerpo de danza guna Uskalu, 2024.

El 100% de las madres de familia señalan que tienen un fuerte interés para que sus hijos aprendan las danzas tradicionales guna. Este resultado indica la importancia de la danza como un elemento crucial de la identidad cultural y el legado del pueblo Guna. La transmisión de estas tradiciones a las nuevas generaciones no solo preserva el patrimonio cultural, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y continuidad cultural entre los jóvenes y niñez guna.

Figura 2. ¿Qué elementos le atraen para que su niño o niña aprendan la danza tradicional Guna?

Fuente: Cuestionario aplicado a los padres de familia del cuerpo de danza guna Uskalu, 2024.

La Figura 2 muestra que la mitad de las madres (50%) considera que la cultura es el principal atractivo para que sus hijos aprendan la danza tradicional guna, lo que evidencia un profundo compromiso con la preservación de su herencia cultural.

Figura 3. ¿Cuál de estos aspectos considera que hacen atractivo los talleres de danza tradicional guna?

Fuente: Cuestionario aplicado a los padres de familia del cuerpo de danza guna Uskalu, 2024. Los resultados arrojaron una preferencia del 40% en la musicalización, y otros aspectos como el vestuario, la participación de expertos y belleza del entorno para los ensayos de la danza guna con el 30%, 25% y 5% respectivamente. Estos resultados resaltan la importancia de mejorar la experiencia musical y visual, así como garantizar la presencia de expertos para una transmisión auténtica de conocimientos. Aunque los horarios y la belleza del entorno en

donde se practican los talleres o prácticas son menos mencionados, también pueden contribuir a enriquecer la experiencia de los participantes.

Figura 4. ¿Cómo usted promueve la danza tradicional guna en sus entornos?

Fuente: Cuestionario aplicado a los padres de familia del cuerpo de danza guna Uskalu, 2024.

Parte de la tradición del pueblo Guna Dule es organizar actividades de convivencia donde sus comunitarios participan activamente en eventos como: ceremonias, reuniones comunitarias y sociodramas, entre otros. Esto demuestra un fuerte compromiso personal y comunitario dentro de la sociedad Guna.

La figura 4 muestra que el 65% de los padres de familia participan en grupos de danza, promoviendo así la importancia del sentido de pertenencia. Un 35% considera relevante la participación de niños y jóvenes en talleres de danza, señalando la trascendencia de involucrar a la juventud en la tradición. Se asegura de esta forma que los conocimientos y habilidades se pasen de generación en generación, manteniendo vivo este valioso patrimonio cultural.

Figura 5. ¿Cómo su niño o niña promueve la danza tradicional Guna en su entorno?

Fuente: Cuestionario aplicado a los padres de familia del cuerpo de danza guna Uskalu, 2024.

En pleno siglo XXI los niños y jóvenes indígenas sufren de bullying debido a su origen, desencadenando trastornos en su autoestima. Cabe mencionar que la danza no solo ayuda en el ejercicio físico del cuerpo, sino que también contribuye al fortalecimiento de la autoestima para enfrentar las adversidades que se les presentan en la sociedad.

En la figura 5 el 30% de los encuestados indica que sus niños expresan satisfacción por pertenecer al cuerpo de danza, el 25% habla con otros niños/adultos sobre la danza Guna, 20% participan en talleres y 20% interactúa con otros niños y jóvenes en presentaciones artísticas y el 5% siguen el ejemplo de sus instructores; revelando el orgullo de pertenecer a un cuerpo de danza tradicional. Por consiguiente, se refleja un fuerte orgullo cultural y una sólida identidad comunitaria.

Conclusión

Luego de culminar la investigación, concluimos que la totalidad de los padres de familia y tutores responsables de los niños, niñas y adolescentes, se sienten atraídos por que sus niños

aprendan las danzas tradicionales gunas, siendo este un aspecto importante de la identidad cultural y el legado del pueblo Guna.

Entre los elementos que le cautivan a los padres y tutores están la cultura, la participación en eventos locales e internacionales, la convivencia y socialización y el compromiso de los instructores. Consideran que los talleres de danza tradicional Guna son atractivos por el uso de los instrumentos, vestuario y la participación de instructores expertos en danza Guna.

Los padres de familia y tutores ejercen un rol importante en la promoción de la danza tradicional guna, para ello participan en grupos de danza e invitan a los niños y jóvenes a participar en talleres, demostrando con ello el compromiso personal y comunitario dentro de la sociedad Guna.

Igualmente indicaron que realizan acciones para promover y conservar la danza tradicional Guna, entre ellas buscan que los niños se sientan satisfechos al pertenecer al cuerpo de danza, interactúen con otros niños y jóvenes en presentaciones artísticas y talleres, hablan con otros niños o adultos referentes a la danza. Esto refleja un compromiso sólido con la preservación del patrimonio cultural y la transmisión de sus tradiciones a las nuevas generaciones.

El conjunto de información recabada refleja que tanto los padres y tutores de niños, niñas y adolescentes Guna, buscan y mantienen relación con la cultura, dentro de sus prioridades, mediante la participación activa en los talleres para el aprendizaje de la danza tradicional. Demostrándose que por medio del aprendizaje y práctica de la danza los niños, niñas y adolescentes reforzarán su sentido de pertenencia y lograrán perpetuar la danza como parte de un legado cultural invaluable.

Referencias:

Asamblea Nacional de Panamá. (2022). Ley 290 de 2022, que declara de prioridad nacional el fomento y desarrollo del turismo indígena sostenible en los pueblos indígenas, comunidades y regiones con potencial turístico.

Barnes, M. (s. f.). Classics in the History of Psychology -- A. H. Maslow (1943) A Theory of Human Motivation. <https://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>

Diaz, S., Alemancia, G. (2020). Significado de Turismo Indígena. Red de Turismo Indígena de Panama - REDTURI. Obtenido de <https://redturi.org/>

González Galindo, I. E., Pérez Silva, J. L., & Rodríguez Santo, E. R. (2022). Las Danzas Tradicionales como instrumento de preservación de las expresiones culturales de la región Caribe Colombiana. ONU. Obtenido de <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/b64872ed-e4c1-457e-8605-20d676d0e57d/content>

Guillen, D. (2017). La danza Guna, como fortalecimiento de la Identidad cultural del Pueblo Guna. (Tesis de Maestría). Universidad de Panamá.

Mosquera, D. L. (2020). Propuesta pedagógica de la danza folclórica en personas de 20 a 25 años como estrategia de conservación del patrimonio. Obtenido de <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/3212>

Pechene, J. y Tombe, C. (2023). La danza, alegría del alma y el corazón, el buen vivir del pueblo indígena. “wetha ku’ju’ kwesx fxi zenxi uuste nasa”. Trabajo presentado para obtener el título de Especialista en Pedagogía de la Lúdica. Bogota,DC. Obtenido de <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/b64872ed-e4c1-457e-8605-20d676d0e57d/content>

Patrimonio Mundial. (s. f.). UNDESCO. <https://www.unesco.org/es/world-heritage>

Participantes del taller en las danzas Guna



Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural en la Educación Superior: caso UDELAS-Panamá

Papa kirame jaradiabada boro katΛ nekawabea: warrarã UDELAS-Panama nebema

Teacher training in Intercultural Bilingual Education at higher education: The UDELAS-Panama case

Deici Guainora Guainora

Mgtr. Docencia y Gestión Universitaria
Universidad Especializada de las Américas
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0017-6690>
Correo: deici.guainora@udelas.ac.pa

Fecha de Recepción: 1 de mayo de 2024.
Fecha de Aceptación: 20 de julio de 2024.

Resumen:

El presente artículo explora la formación de docentes que cursan la carrera de la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural (EBI) de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) en Panamá, un programa creado en 2008 para formar docentes indígenas en el contexto cultural y lingüístico de sus comunidades de origen. Se empleó un enfoque mixto que incluyó encuestas cerradas para estudiantes y entrevistas a docentes. La información recolectada permitió analizar la percepción de los participantes sobre la calidad de la enseñanza y la efectividad de las prácticas, así como el aprendizaje en las competencias lingüísticas y cultural. Las principales áreas de preocupación incluyen la necesidad de actualizar el contenido curricular, la capacitación y especialización de los docentes, y el apoyo durante las prácticas profesionales. La satisfacción de los estudiantes es variable, con una necesidad clara de mejora en la formación y los recursos disponibles.

Palabras clave: Docente intercultural bilingüe, competencia lingüística, identidad cultural, educación superior.

Dyi beċea:

NaugΛ keduċe jarabua sãwũã beċea jaradiapanua warrarã boro katΛ nekawabea Educación Bilingüe Interultural (EBI) de borokatΛbada Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) Panama druċe 2008 poa warrara eċa maΛguċe bearã. maΛrã kauwaċikarẽã osiċa

beđeada wididikarēã. Idyabari kawai karēda krīcha erobeada, dyi nejaradia papa kirāme neba ādyi kirāme waga zokai ādyi nekawađe eropananida. Dyi beđeada diapedađa kawawisia sawã krīcha panuda maλ nekawapanura, idyaba nejaradiabadarāsida, wuidīsida. maλ beđeada diasida karēda neepanuda, mau mawa beara eropananida panuda: kedua nejaradiaba, dyi boro katλbadara biara nekawa pananida panu, idyabari, kareba akλđidapanu dyi warra de ne jaradiabama wabudađe.

Beđeada aba: Papa beđeada jaradibari, krīcha kirāme beđeada erobu, ěmberã krīcha, de boro katλdiabari.

Abstract:

This article assesses the training of teachers pursuing a Bachelor's Degree in Intercultural Bilingual Education (EBI) at the Specialized University of the Americas (UDELAS) in Panama. The program was established in 2008 to prepare indigenous teachers in their communities' cultural context and linguistics. The evaluation utilized a mixed approach, including closed-ended student surveys and teacher interviews. The collected data allow researchers to analyze the participants' perceptions regarding teaching quality, the effectiveness of practices, and the acquisition of linguistic and cultural competencies. The main areas of concern include updating curricular content, teacher training and specialization, and support during professional practices. Student satisfaction varies, highlighting a clear need for improvement in training and available resources.

Keywords: Bilingual intercultural teacher, linguistic competence, cultural identity, higher education.

Introducción

“Dadyirã Ĕbērã ne beara juma beuwivudaa, naūrãrã drua aĩba zeđapeda, ādyi beđeadeva, ādyi krīchada diasida, dyi ne jaradiapanura dadyi beđeada adobeada, mangava dadyirã warrarãa, kuzakerãa jaradipanuda ne kedua beđeada butabea ādyi beđeade, mauave maλ beđeada bavi pλλada, jaravi pλλada, naūrã beđeada, maĩgλđeva, dadyi Ĕbêrã beđeada jumaa kīrãdua wãnada. Maĩne day drôârã, dyorãrã beara jumaa jô wãnada.(...) Isidro Guainora Lino (q.e.d.).

“Nuestra identidad está en un momento de agonía, llegó la educación occidental a nuestra comunidad, a nuestro pueblo con educadores que no son indígena, no comprenden nuestro cosmos y lo peor, no hablan nuestra lengua y enseñan en su lengua, obligan a nuestro niños y niñas a hablar, a leer, a escribir en otra lengua, enseñan a aprender de su lengua (español) y como consecuencia estamos perdiendo nuestra cultura y del habla materna (...) Isidro Guainora Lino (q.e.d.).

La educación bilingüe intercultural (EBI) es una forma de conceptualizar la razón o motivo que expresa en educar a la población indígena en su forma, concepción, contexto, como lo indica Silvana Corbeta, consultora de las Naciones Unidas:

Es decir, en tanto la EIB es la educación que los pueblos indígenas o poblaciones afrodescendientes reclaman para sí mismos [...] La referida conceptualización tiene como consecuencia la interculturalización de la totalidad del sistema con el objetivo de generar una educación que alcance también a los grupos hegemónicos y étnicamente desmarcados (Educación Intercultural Bilingüe y Enfoque de Interculturalidad en los Sistemas Educativos Latinoamericanos, 2018, p. 17).

Esta conceptualización busca transformar todo el sistema educativo, promoviendo la interculturalidad para que también incluya a los grupos dominantes y a aquellos que no están marcados étnicamente. El objetivo es crear una educación inclusiva y equitativa para todos los sectores de la sociedad.

La Ley 88: Que reconoce las lenguas y los alfabetos de los pueblos indígenas de Panamá y dicta normas para la educación intercultural bilingüe. En su artículo (7), señala:

La educación bilingüe Intercultural se refiere a las relaciones que se establecen entre las distintas culturas en el mundo y la dinámica y la lógica que estas relaciones adquieren en este contacto entre pueblos, el cual debe estar ligado con la madre naturaleza, su identidad, cultura, lengua y con debido respeto sus creencias y tradiciones (p. 3).

Según Ana Montalbán (1996; como se cita en León, 2018) La educación bilingüe intercultural se inició en Panamá en el año de 1975 con una acción de la Reforma Educativa. (p. 2). Sin embargo, 30 años después se hace énfasis como Plan de Estado Panameño: [...] “En la segunda mitad de 2005 se hace el lanzamiento oficial del Plan Nacional de EBI, como política de Estado” (p.5).

El Ministerio de Educación es el ente que planifica, ejecuta y gestiona la Educación Bilingüe Intercultural, (La Educación Intercultural Bilingüe en Panamá, s. f.): Con respecto a la atención de EIB, tienen como función garantizar que el personal docente y administrativo que labore en las comunidades indígenas tengan una formación bilingüe, por lo tanto, son responsables de su selección de docentes EIB.

En este sentido la Ley 34 de 6 de julio de 1995, en su artículo 11 señala que: La educación para las comunidades indígenas se fundamenta en el derecho de éstas de preservar,

desarrollar y respetar su identidad y patrimonio cultural. Además, adiciona en su artículo 12: la educación de las comunidades indígenas se enmarcará dentro de los principios y objetivos generales de la educación nacional y se desarrollarán conforme a las características, objetivos y metodologías bilingüe intercultural. (Ley No. 34 de 1995. Por el Cual Se Deroga, Modifican, Adicionan, Artículos de Ley 47 de 1946. Orgánica de Educación. No. 22,823)

Ante la necesidad de docentes especialista o educadores formados para la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en el país y que enseñen en las escuelas básica como maestros iniciales en su contexto cultural y lengua materna y la ausencia de esta para la formación a nivel superior, la Universidad Especializada de Américas (UDELAS) crea la carrera mediante Acuerdo Académico No. 007-2009 e implementa la carrera de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Bilingüe Intercultural con el apoyo de líderes y autoridades del pueblo Guna y como proyecto piloto con los estudiantes Guna en el 2010. Dicho acuerdo fue actualizado mediante Acuerdo No. 007-2015, quedando como Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural.

Artinelio Hernández, coordinador de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Intercultural Bilingüe (UDELAS), explica que han tenido tres promociones de docentes formados en la licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural en el 2013, 2014 y 2015 especializados en la cultura guna, mientras que tuvieron la primera promoción en marzo del 2015 para la cultura Ngäbe (León, 2018, p. 5).

UDELAS, logra el fiel cumplimiento los que dicta la Ley No. 88 del 2010, en su Artículo (10). Las universidades oficiales y particulares y demás institutos de nivel superior podrán promover las distintas facetas de la Educación Intercultural Bilingüe estableciendo cátedras de historia, cultura, lengua indígena o programas de diplomado, licenciatura, postgrados y maestrías sobre carreras específicas.

La educación intercultural es una valiosa construcción teórica que está en proceso de implementarse en diferentes lugares, surge a partir de las deficiencias observadas en la educación bilingüe-bicultural propuesta hace años con el establecimiento de Instituto Interamericano Indigenista de la Organización de los Estados Americanos (...) En realidad, la educación bilingüe-bicultural es las base más próxima de lo que puede ser la praxis de la educación intercultural, debido a que la primera está orientada a fortalecer la lengua autóctona, pero está inserta dentro de un conocimiento occidental; los valores y conocimiento tradicionales propios de la cultura.(Batista, 1999. P.3)

Según Pérez, quien hace referencia de la educación de los estudiantes, en su artículo (los que significan ser un maestro o maestra) indica lo siguiente:

La educación tiene como principal objetivo la formación de los estudiantes en determinados campos del saber. Por lo tanto, el docente encargado de esta formación debe tener un sólido conocimiento de la respectiva área disciplinar para que pueda conducir la clase hacia el aprendizaje de los temas más pertinentes, medulares y actualizados (Pérez Pérez, 2016, p. 1).

Para efecto de explorar sobre el avance en la implementación de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural que dicta la UDELAS y sobre todo en la formación de profesionales indígenas como educadores y egresan con el título de licenciado/a en Educación Bilingüe Intercultural, surgen interrogantes como: ¿qué efectividad tiene la formación de los estudiantes en la carrera de EBI que dicta la UDELAS? ¿los estudiantes de EBI están aprendiendo la lengua materna, identidad cultural? ¿Los egresados están aptos para la enseñanza y aprendizaje en su lengua materna y en el contexto cultural?

Con el objetivo de conocer la efectividad de la formación en la carrera de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en UDELAS, específicamente en cuanto al aprendizaje de la lengua materna y la identidad cultural de los estudiantes, así como la preparación de los egresados para enseñar en su lengua materna dentro de su contexto cultural. La muestra tomada son los estudiantes que cursan el séptimo (VII) semestres de la carrera, así como, a los docentes que dictan materias en dicha carrera mediante el instrumento de encuesta y entrevista,

El estudio busca conocer resultados, análisis, reflexión y conclusiones sobre la formación de los estudiantes como futuros docentes de EBI, contribuyendo con recomendaciones y sugerencias para mejorar la calidad formativa de los estudiantes indígenas y responder a las necesidades educativas de los niños y niñas en un contexto cultural y de lengua materna.

Metodología

La investigación adopta un enfoque mixto según lo propuesto por Grinnell (1997) y citado por Sampieri y Fernández-Collado (2006), quienes afirman que "en términos generales, los dos enfoques (cuantitativo y cualitativo) son paradigmas de la investigación científica, pues ambos emplean procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos en su esfuerzo por generar conocimiento" (p. 4). Este enfoque es pertinente para conocer la parte subjetiva y objetiva de la formación de estudiantes en la carrera de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en UDELAS. La muestra para este estudio incluye a los estudiantes del último año de la carrera de EBI de la sede de Panamá, específicamente un grupo de 17 estudiantes del VII semestre del año 2018, en el turno nocturno. Para la aplicación de la recolección de datos se consideró

el consentimiento libre e informado y la confidencialidad de datos personales, asegurando la participación voluntaria como informantes claves de todos los participantes.

Los instrumentos empleados incluyen encuestas y entrevistas. Las encuestas integran ítems con preguntas cerradas en escala Likert. Se realizaron entrevistas con preguntas semiestructuradas, proporcionando una base para orientar las entrevistas y permitiendo la adición de preguntas adicionales según las circunstancias del relato de los entrevistados, que son profesores de la carrera de EBI.

Resultados y Discusión

A continuación, se presenta una breve descripción del resultado porcentual de la encuesta aplicada a los estudiantes de VII semestres de la carrera de EBI y síntesis narrativas. Además, los relatos de las entrevistas a los docentes.

Encuesta:

En la encuesta participaron 12 de los 17 estudiantes del VII semestre, representando un 71% del total. Los datos generales muestran que la mayoría son mujeres (10), y predominantemente del pueblo Guna (10), con edades variadas entre 18 y 41 años. Proceden principalmente de la Comarca Kuna Yala y la Ciudad de Panamá.

1. Conocimientos culturales y de la lengua materna

Tabla N°1.

Conocimientos culturales y de la lengua materna

Ítems	Totalmente	Mucho	Poco	Poquito	Nada
1. Domina su lengua materna	7	5	0	0	0
2. Considera la lengua materna como primera lengua	10	2	0	0	0
3. Comprende cuando le hablan en su lengua materna	10	2	0	0	0
4. Sabe leer y escribir en su lengua materna	6	4	1	1	0
5. Le gustaría comunicarte en su lengua materna: hablar, leer, escribir en el aula de clase	12	0	0	0	0
6. Practica la cultura: danza, baile, vestimenta, pintura, arte, cuento, canto, entre otros	8	2	0	1	1
7. Enseña su cultura y la lengua materna a la sociedad en general	3	6	2	0	1

Fuente: Estudiantes del VII Semestre de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural de la UDELAS.

El 90% de los estudiantes valoran y practican su cultura y lengua materna, mientras que el 10% tienen un dominio limitado:

- **Dominio de la lengua materna:** 58% dominan totalmente la lengua materna, 42% saben mucho. El 83% consideran la lengua materna como su primera lengua y el 17% la valoran mucho.
- **Comprensión y uso:** El 83% comprenden totalmente cuando se les habla en su lengua materna, y el 50% pueden leer y escribir totalmente en ella.
- **Deseo de usar la lengua:** El 100% desean comunicarse en su lengua materna en el aula.
- **Práctica cultural:** El 60% practican completamente su cultura, el 20% mucho, y otro 20% poco o nada.
- **Enseñanza de la cultura y lengua:** El 30% enseñan completamente, el 60% mucho, y el 10% no enseñan nada.

2. **Satisfacción de la carrera.** Se evaluó el grado de satisfacción de 12 estudiantes del VII semestre de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural (EBI).

Tabla N°2.

Satisfacción de la carrera que estudia.

Ítems	1	2	3	4	5
1. Cómo considera la enseñanza-aprendizaje obtenido durante la carrera		1	2	7	2
2. El conocimiento intercultural es aplicado durante el curso de la carrera		1	0	4	7
3. Se practica el bilingüismo en la clase durante la carrera		1	4	3	4
4. Los contenidos y prácticas docentes le han aportado herramientas para su función como futuro docente de EBI		1	2	4	5
5. Considera que el docente domina o conoce el curso que dicta		0	2	4	6
6. Cómo califica la comunicación entre el docente y estudiantes		1	4	2	5
7. El docente Cultiva y estimula a los estudiantes sobre las culturas y lenguas maternas: Aprender, Valorar, Mantener, Enseñar			4	3	5
8. Cómo considera la práctica profesional en la escuela		0	1	5	6
9. Se da supervisión en la escuela donde práctica por parte de la coordinación o docente de práctica profesional	4	3	2	1	1
10. Le facilitan herramientas para sus prácticas profesional: materiales didácticos, textos, audiovisuales, otros	4	3	2	1	1

Fuente: Estudiantes del VII Semestre de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural de la UDELAS.

La Tabla N° 2, muestra que los estudiantes están satisfechos con varios aspectos de su formación:

1. **Enseñanza-aprendizaje:** 17% excelente, 58% bueno, 17% aceptable, 8% regular.
2. **Conocimiento intercultural:** 58% excelente, 34% bueno, 8% regular.

3. **Práctica del bilingüismo:** 34% excelente, 25% bueno, 33% aceptable, 8% regular.
4. **Contenidos y prácticas docentes:** 42% excelente, 33% bueno, 17% aceptable, 8% regular.
5. **Dominio del docente:** 50% excelente, 33% bueno, 17% aceptable.
6. **Comunicación docente-estudiante:** 42% excelente, 17% bueno, 33% aceptable, 8% regular.
7. **Estimulación cultural por parte del docente:** 42% excelente, 25% bueno, 33% aceptable.
8. **Práctica profesional en la escuela:** 50% excelente, 42% bueno, 8% aceptable.
9. **Supervisión durante la práctica profesional:** 9% excelente, 9% bueno, 18% aceptable, 37% regular, 27% malo o inexistente.
10. **Facilitación de herramientas para la práctica profesional:** 9% excelente, 9% bueno, 18% aceptable, 37% regular, 27% malo o inexistente.

Entrevista

Las preguntas semiestructuradas para la entrevista a 3 docentes de la carrera de EBI y 3 docentes de la escuela Centro Básico de Guna Nega, ¿Cuántos años de experiencias docentes tienes? ¿Desde cuándo es docente de EBI en la UDELAS? ¿Conoce a qué se refiere EBI? ¿Cuál es su especialidad? ¿Cuál es su experiencia como docente de EBI? ¿Qué puede decir de los estudiantes que ingresan y cursan la carrera de EBI? ¿Cuáles son las metodologías, didácticas, técnicas que utiliza para la enseñanza aprendizaje? ¿Usted domina o habla su lengua materna? ¿Utiliza su lengua materna como medio para enseñar y cómo? ¿Logra mantener la atención de los estudiantes? ¿Qué opina acerca de sus colegas que dictan clases en EBI? ¿Cuál es el valor que da de la identidad cultural y de la lengua materna? ¿Qué opina de la lengua materna y cultura en peligro de desaparecer? ¿Cuáles son las barreras, limitaciones, falencias que observa de la carrera, de los estudiantes, de los docentes, de la coordinación, de la institución UDELAS? ¿Usted cree o piensa que los estudiantes logran efectivamente su formación como docente de EBI? ¿Qué medios utiliza para la enseñanza-aprendizaje bilingüe? ¿Qué le gustaría que cambie o mejore de la carrera, de la gestión en la UDELAS, del currículo, del sistema educativo MEDUCA u otros? ¿Y por qué?

- **Profesora Imelda Davis:** Coordinadora de EBI en UDELAS con un año de experiencia y con 28 años de experiencia como docente de educación primaria. Destaca que el currículo de EBI fue modificado recientemente para cumplir con requisitos del Ministerio de Educación, y que es la única carrera en Panamá que se enfoca en la formación de docentes para comunidades indígenas. Subraya la importancia de utilizar la lengua materna y la interculturalidad en la enseñanza, pero también señala debilidades en el sistema educativo, como la falta de

evaluación adecuada y la necesidad de mayor promoción y becas para estudiantes indígenas.

- **Profesor Arystides Alba Andreve:** Especialista en español y miembro del pueblo Guna con 20 años de experiencia. Resalta que la formación en EBI aún tiene falencias metodológicas y que los estudiantes enfrentan dificultades para asimilar conceptos debido a influencias externas y falta de identidad cultural. Propone incluir asignaturas como latín para ayudar a los estudiantes a comprender mejor su lengua materna.
- **Profesora Jenny Gómez:** Exdirectora Nacional de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe en MEDUCA con 7 años en docencia superior. Señala que la metodología en EBI debe ser clara y que los docentes necesitan formación especializada. Sugiere mejorar la enseñanza de la L2 (español como segunda lengua) y fomentar la transferencia lingüística y cultural.
- **Profesor Catalino López:** Director del Centro Básico de Guna Nega con 20 años de experiencia. Destaca la importancia de la formación en lengua materna y cultura indígena para mantener la identidad cultural. Subraya la necesidad de supervisión y evaluación de los estudiantes en prácticas, y critica la falta de seguimiento por parte de los docentes de enlace de UDELAS.
- **Docentes de planta** (Entrevista a Nivia Brown): Observan que los estudiantes en práctica no aplican la interculturalidad ni utilizan la lengua materna, enseñando solo en español. Recomiendan que se fomente el uso de ambas lenguas para resaltar la identidad cultural.
- **Docente sin identificar:** Latino que domina la guna. Utiliza la lengua materna ocasionalmente para explicar y mantener la práctica, destacando la importancia de enseñar vocabulario y alfabeto guna para que los estudiantes conozcan su lengua.

Conclusión

La evaluación de la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural (EBI) de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), creada en 2009, es necesaria su evaluación por cada cinco años. Este estudio revela tanto fortalezas como debilidades en la formación de docentes indígenas en Panamá. La información recabada mediante encuestas

y entrevistas destaca que el programa, que busca integrar la cultura y lengua materna en la educación, enfrenta varios desafíos. Aunque el programa ofrece importantes beneficios, como la formación especializada para docentes indígenas, también presenta debilidades en metodologías, formación de los docentes y evaluación de la calidad educativa.

La mayoría de los estudiantes son de la comunidad Guna, y aunque valoran la formación en su lengua materna, algunos enfrentan dificultades debido a la falta de recursos y la limitada inclusión de otros pueblos indígenas en el currículo. La satisfacción con la carrera es mixta, con un rango que varía entre “bueno” y “aceptable”. Se identifica una necesidad de mejorar el contenido curricular y la formación de los docentes que facilitan en EBI en metodologías interculturales y bilingües. Durante las prácticas, los estudiantes a menudo no aplican adecuadamente el bilingüismo y la interculturalidad, y el apoyo y supervisión durante estas prácticas son insuficientes.

Recomendaciones

Revisión Curricular: Realizar una revisión exhaustiva del currículo con especialistas en EBI a nivel internacional para asegurar que esté alineado con las necesidades de los pueblos indígenas y contemple una formación integral.

Capacitación de Docentes: Fortalecer la formación de los docentes en metodologías y conocimientos específicos de EBI, y garantizar que los profesores tengan una comprensión profunda de las lenguas y culturas indígenas, no solamente de EBI, si no de todas las carreras en general que dicta la UDELAS y en otras universidades a nivel nacional.

Diversificación e Inclusión: Ampliar la formación para incluir otros pueblos indígenas (siete pueblos). Además, mejorar en Recursos y Supervisión: Aumentar la disponibilidad de recursos didácticos y mejorar la supervisión durante las prácticas profesionales para asegurar una formación práctica efectiva y relevante.

Desarrollo de Textos y Recursos: Incentivar la creación de textos y materiales didácticos específicos para EBI, y considerar la implementación de un uniforme que refleje la identidad cultural de los estudiantes, esto incluye los vestidos tradicionales.

Apoyo Institucional y Financiero: Asegurar apoyo y financiamiento adecuado para la formación de docentes de EBI y promover la participación de los pueblos indígenas en la gestión de estos recursos.

Referencias:

Acuerdo Académico 007-2015 Por el cual se actualiza la Licenciatura en Educación con Enfoque en Educación Bilingüe Intercultural. Disponible: <https://www.udelas.ac.pa/images/acuerdos/academico-2015/Acuerdo-AcademicoNo007-2015.pdf>

Bastida, M. (1999). LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: EL CASO PANAMÁ. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, 15. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/download/411/404/829>

Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. (2018). En UNICEF. Publicación de las Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/23ffb0bf-cfff-4546-83cc-a132182f507f/content>

Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación, Panamá, (2005). Biblioteca Nacional de Panamá. Disponible: <https://www.binal.ac.pa/panal/kuna/downloads/eib.pdf>

Pérez Pérez, T. (2016). los que significan ser un maestro o maestra. SCRIBD. <https://es.scribd.com/document/224167917/El-significado-de-ser-maestro-o-maestra>

La Educación Intercultural Bilingüe en Panamá. (s. f.). UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/la-educacion-intercultural-bilingue-eib-en-panama#:~:text=La%20Ley%2088%20promueve%20la,pertenencia%20de%20los%20pueblos%20originarios.>

León, J. L. R. (2018). EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE INDÍGENA EN PANAMÁ*. <https://www.redalyc.org/journal/5350/535055132009/html/>

Ley No. 34 de 1995. Por el cual se deroga, modifican, adicionan, artículos de Ley 47 de 1946. Orgánica de Educación. No. 22,823. <https://docs.panama.justia.com/federales/leyes/34-de-1995-jul-11-1995.pdf>

Ley No 88 del 2010. QUE RECONOCE LAS LENGUAS Y LOS ALFABETOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE PANAMÁ Y DICTA NORMAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. 22 de noviembre de 2010. No 26669-A. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11218.pdf

Sampieri, Fernández-Collado, Lucio (2006). Metodología de la Investigación. Cuarta Edición. McGraw-Hill Interamericana. Méjico. Disponible en: http://files.especializacion-tig.webnode.com/200000775-097910b6c0/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf



El caracol en las siete lenguas indígenas se traduce de la siguiente manera:

- Ngäbe – Drü
- Buglé – Guebe
- Emberá – Korogo
- Wounaán – Kokom
- Guna – Morbeb
- Bribri – Duré
- Naso – Shklirgwa

KARAKOL

DRÜ, DURÉ, GUEBE, KOKOM, KOROGO, MORBEB, SHKLIRGWA

VOL. 4 | AGOSTO | 2024

