

KARAKOL

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

VOL. 5 | AGOSTO | 2025





KARAKOL

Vol. 5, agosto 2025 – julio 2026

ISSN: 2710-7795

<https://revistas.udelas.ac.pa/index.php/karakol>



KARAKOL

Revista Especializada sobre Pueblos Indígenas

ISSN: 2710-7795



Publicación anual

Universidad Especializada de las Américas

Panamá, República de Panamá,

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

CIEPI, Edificio 807, UDELAS - Albrook-Ancón

Calle: Paseo Diógenes de la Rosa

Apartado Postal: 0843-0141

Teléfono: (507) 501-1000/04



Portada

Descripción: Mola, arte del Pueblo Guna

Elaborada a mano capas sobre capas de tela

Artesana: Carolina Andreve

Editada en versión gráfica por: Deici Guainora.



©Universidad Especializada de las Américas

Publicado bajo Licencia Creative Commons

© Todos los derechos reservados.





Universidad Especializada de las Américas

Autoridades

Rectora

Dra. Nicolasa Terreros Barrios

Vicerrectora Académica

Dra. Doris Hernández

Vicerrectora de Extensión

Mgr. Lamed Mendoza

Vicerrector de Vida Estudiantil

Mgr. Eric García

Secretaría General

Dr. James Bernard

Decana de Investigación

Mgr. Clarissa Nieto

Director de CIEPI

Mgr. Artinelio Hernández



Karakol, Revista Especializada sobre Pueblos Indígenas

2025

Karakol, Revista Especializada sobre Pueblos Indígenas

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

EDITORIAL

Mgtr. Deici Guainora
Directora

Mgtr. Artinelio Hernández
Coordinador

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Rosenda Alvarado
Mgtr. Dalys Tamayo
Mgtr. Lenín Alfonso Morales
Prof. Deidamia López
Prof. Violorio Ayarza
Lcdo. Franklin García

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Elvin Miller – Panamá
Mgtr. Richard Cisneros – Panamá
Mgtr. Álvaro Mena – México
Mgtr. Javier Vega – Chile

TRADUCTORES INDÍGENAS

Mgtr. Deici Guainora, Emberá
Profa. Deidamia López, Guna
Profa. Evangelina Lucas, Ngäbe

TRADUCTORES EN INGLÉS

Mgtr. Dalys Tamayo
Mgtr. Cynthia C. Findlay

CORRECTOR DE ESTILO

Mgtr. Dalvis Eira Arango

ARTE, DIAGRAMACIÓN

Mgtr. Deici Guainora

REVISIÓN Y MAQUETACIÓN WEB

Mgtr. Dalys Tamaño
Mgtr. Yisela Y. Arrocha
Ing. Jhoan De León

ÍNDICE**Págs.**

<i>EDITORIAL</i>	7
Una mirada antropológica a las etnias Ngäbe y Buglé: tradiciones y transformaciones <i>Charlies Eisenman Araúz Aguilar</i>	9-16
El rol vital de las mujeres de Agligandi en la agricultura comunitaria <i>Absalón Magdiel Preciado Ríos</i>	17-28
Valoración de la implementación de Educación Bilingüe Intercultural en la Comarca Gunayala <i>Artinelio Hernández Campos</i>	29-42
Cosmovisión en las aulas: avance silencioso de la educación intercultural bilingüe panameña <i>Reyna E. Rodríguez Alveo, Yara Murillo Gómez, Marquela González Quirós</i>	43-59
Saberes Gunadule frente a la Crisis Climática: Cultivos Subterráneos, Salud y Resiliencia Alimentaria en Gunayala <i>Geodisio Castillo</i>	60-75
Una gira, mil lecciones: lo que no está en los libros, pero sí en Doddogan Nega <i>Yamileth González Franco</i>	76-85

EDITORIAL

KARAKOL, es una revista especializada del Centro de Investigaciones sobre Educación en los Pueblos Indígenas (CIEPI) editada en la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) desde el 2021, con periodicidad anual. En 2025, presenta su quinta edición, un espacio en el que convergen voces académicas y culturalmente comprometidas con el estudio, la reflexión y la valoración en temáticas sobre pueblos indígenas.

Abrimos con un ensayo que nos sumerge en las tradiciones y transformaciones de las etnias Ngäbe y Buglé, a partir de una entrevista con la reconocida antropóloga Luz Graciela Joly Adames. El texto recorre aspectos esenciales de estos pueblos como su organización social, religiosidad, espiritualidad, lengua y educación, resaltando su resiliencia cultural frente a los desafíos contemporáneos.

Desde la comunidad Guna de Agligandi, un grupo de mujeres nos muestra el poder de la acción colectiva en la agricultura comunitaria, desafiando estereotipos y reafirmando su papel en la sostenibilidad alimentaria y la transmisión del conocimiento ancestral.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) también ocupa un lugar central en esta edición, con dos artículos que analizan su avance y percepción en distintos territorios. A través de enfoques metodológicos rigurosos, se abordan logros, obstáculos y oportunidades en el camino hacia una educación verdaderamente inclusiva y respetuosa de la diversidad lingüística y cultural.

Asimismo, destacamos la sabiduría Gunadule en el manejo de cultivos subterráneos como estrategia de resiliencia alimentaria ante la crisis climática. Este trabajo recoge conocimientos ancestrales que son clave para enfrentar los desafíos globales desde soluciones locales y sostenibles.

Finalmente, compartimos una crónica vivencial desde Doddogan Nega, donde la experiencia comunitaria trasciende el aula y demuestra que el verdadero aprendizaje nace del encuentro humano, del diálogo intercultural y del compromiso social.

Esta edición es un homenaje a las voces y saberes de los pueblos originarios que habitan nuestras tierras. Invitamos a nuestras lectoras y lectores a recorrer estas páginas con apertura, respeto y espíritu crítico, para seguir construyendo juntos una sociedad más equitativa, consciente y plural.

Deici Guainora

Directora

Karakol

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

VOL. 5

AGOSTO – 2025

JULIO – 2026

Una mirada antropológica a las etnias Ngäbe y Buglé: tradiciones y transformaciones

Ni ngäbere aune Buglere mikare ñäräre,kukwe jakwe botdä:
aune ja ngoboare ño mandre jetdebé

An anthropological look at the Ngäbe and Buglé ethnic groups:
traditions and transformations

Charlies Eisenman Araúz Aguilar

Universidad Especializada de las Américas
charlies.arauz.1665@udelas.ac.pa
<https://orcid.org/0009-0002-1786-0659>

Recepción: 26 de agosto de 2024

Aceptación: 14 de enero del 2025

DOI: 10.57819/qvyd-cq80

Resumen: A través este ensayo se demuestra la cultura de las etnias Ngäbe y Buglé, donde se analiza cómo estas comunidades han logrado mantener sus tradiciones, creencias y organización social en medio de los desafíos de la modernidad. Se basó en una entrevista realizada a la Dra. Luz Graciela Joly Adames, especialista en antropología holística, quien se ha destacado y realizado aportaciones a la comprensión de las culturas indígenas y afrodescendientes del país, centrándose en la preservación de las tradiciones y la protección de los derechos de las comunidades indígenas. Este escrito trata aspectos como la religión, espiritualidad, estructura familiar, lengua, danzas tradicionales y la educación en las comarcas indígenas, resaltando la capacidad de adaptación que han logrado gracias a su resiliencia cultural.

Palabras clave: Ngäbe, Buglé, tradiciones indígenas, cultura, resiliencia.

Kukwe ükaningrö: Tärä ne bitdi,kukwe ngäbere,aune ni Ngäbere aune Buglerekwe. Mikata toibikare jae. Ne kändi abokän ja töi mikatda kükwe krörö botdä. Ñóbotdä jutdä ni ngäberewe, känime kukwe jakwe kömike, aune sribiere, kira niki erere. Ne käi kändi,ngöbö kukwei, dre botdä ni tä ja töi mike, dré mikatda tätde nikwe, aune dré botdä ni tä ja motdo ketde. Abokän kukwe ne die bitdi, ni tä ja ngoboare aube dikekä jutdä ngwäre tibien,kä nengwane, kandi kukwe bädäkä ngwarebe nökaninakä jutdä ngötdäitde.amare ni ngäbe känime nüne kä tibien netde. Kukwe ne kädrie kändi,meri kä Luz Graciela Joly Adames, ni ja tötikaka krí,kukwe ngäbere aune jutdä ngäbere botdä,ne erere kukwe ngäbetdre nüne kä medábitdi erat-do,ngäbetdre kwatda drune,tädre nüne jutdä Banama netde kukwei botdä ja kitdani meri nekwe eratdo. Ne kändi abokän, ni.ngäbere aune kukwe ngäbere mikani bäri ütiotde ja tötikara ku-kwe nebotda niarae. Ye botdä ji diani kwe ja käne ja tötikara kukwe ngäbere botdä.aune mike ütiotde jutdä Banama netde. Dre mikani kwe ja käne, ja tötikakäre. Ni ngöbere tä töbike ño, aune tä noin.ño ngöbö kukwei botdä.ni ngäbere tä ja baine ño,aune ja ngoboare ño mräkäbe gwitda. jutdä ngwäre,blitdatda ño ni ngäberewe,kukwe ni ngäberewe, jeki,ka,kukwe kira,aune ja tötika kukwei, ye köi.mikatda ño jutdä ngäbere te Kä Tärä

Teri,ni ngäberekwe ja ngó-boabare ño amare känime nüne kä tibien netde,kä nengwane. Ye botdä ja tötikani kří meri nekwe.metdare mikatda gare täräbotdä.

Kukwe Bári ütote: Ngäbe, Bugle, kukwe kira ni ngäberekwe, kukwe ngäbere ütotide, akwä känime nire kä nengwane.

Abstract: The essay presented is research of the Ngäbe and Buglé ethnic groups, which analyzes how these two communities have maintained their traditions, beliefs, and social organization, confronting challenges in this modern era. This document is based on an interview carried out with Dr. Luz Graciela Joly Adames, a specialist in holistic anthropology, who distinguished herself and developed contributions regarding the countries of Indigenous and Afrodescendant cultures in behalf of the preservation of traditions and protection of the rights of Indigenous communities. This essay addresses religious, spiritual, family structure, language, traditional dances, and educational aspects about Indigenous regions, and also highlights the achievements of their adaptability, thanks to their cultural resilience.

Keywords: Ngäbe, Buglé, indigenous traditions, culture, resilience.

Introducción

¿Qué ocurre cuando una cultura de hace miles de años se enfrenta a los retos de la modernidad? Esta pregunta adquiere una gran importancia a medida que las influencias externas impactan en las costumbres y creencias de las etnias Ngäbe y Buglé, las cuales deben navegar entre la preservación de su identidad cultural y la necesidad de adaptarse a un mundo en constante cambio.

Ambas etnias habitan en la Comarca Ngäbe-Buglé, organizándose como dos pueblos más numerosos de Panamá. Cada una con su propia riqueza cultural y lengua materna (Joly Adames, 2021).

Los Buglé representan una minoría dentro de la comarca por diversas razones, por ejemplo: algunas mujeres se casan con hombres Ngäbe, porque consideran que suelen trabajar más y proveen económicamente en mayor medida; otro ejemplo, muchas mujeres Buglé aprenden el idioma Ngäbe y tienen más comunicación con los hombres Ngäbe, relata la Dra. Joly, de una anécdota de una estudiante de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

El número cuatro y el tapir en la cosmovisión Ngäbe y Buglé

La cosmovisión de ambas etnias está determinada en un sistema de creencias, ven al mundo como un todo interconectado, donde cada elemento tiene un lugar y un propósito dentro del ciclo de la vida. El número cuatro, según explica la Dra. Joly, es fundamental en esta cosmovisión: “Es visto como el símbolo de la plenitud y el equilibrio, lo cual es central en la forma en que los Ngäbe y los Buglé perciben y organizan su mundo; ya que, este número está asociado con los cuatro elementos que son: tierra, agua, fuego y aire, y las cuatro fases principales de la vida que involucran el nacimiento, crecimiento, madurez y muerte” (Joly Adames, comunicación personal, 1 de julio de 2024).

El tapir o macho de monte es otra figura importante con gran significado. Este animal, sagrado en la tradición de estos pueblos, está asociado con la lluvia y se cree que tiene un poder especial para influir en el clima, una creencia que se remonta a tiempos ancestrales y que también se encuentra en culturas como la de los mayas (Joly Adames, 2005).

Prácticas rituales y espiritualidad

El sistema religioso está dirigido por el *Sukia*, quien tienen un papel importante, desempeñándose en los rituales y creencias religiosas. La Dra. Joly explica que el *Sukia* es un vínculo principal entre lo espiritual y lo cotidiano, ayudando a la comunidad en momentos de crisis y en la toma de decisiones.

Sin embargo, la jerarquía espiritual ha tenido que enfrentar retos como consecuencia de la política nacional, lo que ha creado tensión entre la autoridad tradicional del *Sukia* y las estructuras de poder político. A pesar de esto, han demostrado ser flexibles, adaptando algunos elementos del cristianismo en sus rituales sin abandonar los principios esenciales de su espiritualidad ancestral.

Las creencias prehispánicas han permanecido a pesar de la expansión del cristianismo, demostrando su resiliencia e identidad. Esta continuidad se debe en gran parte a la habilidad del *Sukia* de la comunidad a través de los cambios, manteniendo una moderación entre la tradición y adaptación. Como señala la Dra. Joly, gracias a los *sukias*, estas comunidades han podido resistir la completa asimilación por influencias externas, asegurando la supervivencia de su cultura en un mundo en constante cambio.

La Ngäbetdotde “Hechura Ngäbe”

Hubo una época en que llovía torrenciosamente por varios días y personas del pueblo Ngäbe acudieron donde el *Sukia* Samy Kebetdo para que la lluvia terminara. Kebetdo envió a cuatro muchachos a la serranía para que pudieran investigar lo que estaba causando la tormenta. Cuando regresaron pudieron reportar que era la Magatda, el *sukia* les preguntó qué diseño tenía en la piel y los muchachos dibujaron en el suelo unos triángulos. Describieron a la Magatda como una serpiente gigante que tenía en su piel los triángulos de la Ngäbetdotde.

Este *sukia* les enseñó a los cuatro muchachos como desterrar a la Magatda hacia el Caribe y ordenó al pueblo Ngäbe mantener los triángulos en su vestimenta, chácaras y sombreros para que no llegue a tierra firme. Los Ngäbe creen que habitaba en las corrientes de agua de la sierra y que era la causante de las lluvias torrenciales.

Algunas imágenes de huracanes publicadas por la NASA (Administración nacional de Aeronáutica y el Espacio) parecen mostrar una serpiente gigante enrollada. Gracias al uso de la Ngäbetdotde, según la creencia del pueblo Ngäbe, solo experimentamos una pequeña parte de los huracanes y tormentas, evitando así su fuerza total, como sucede en el Caribe (Sarsaneda Del Cid, s.f.).

Figura 1

Diseño de la Ngäbetdotde. (Dra. Joly Adames, comunicación personal 2024)



Nota: Alguien una vez le preguntó a un joven Ngäbe por qué tenía ese diseño en su camisa y pantalón. El joven contestó que era para protegerse del mal.

La lengua Ngäbere como pilar de la identidad cultural

La lengua Ngäbere es uno de los elementos más importantes de la identidad cultural. Sin embargo, como señala la Dra. Joly, su supervivencia está en peligro debido a la creciente influencia del español, especialmente en el ámbito de la educación formal, “el Ngäbere es más que un medio de comunicación; es un vehículo para transmitir la cosmovisión. Las tradiciones y la historia de las comunidades. Pero a pesar de ello la educación en español está deteriorando lentamente su uso entre las generaciones más jóvenes (Joly Adames, Comunicación personal, 1 de julio de 2024).

La desaparición del Ngäbere es parte de un proceso más amplio de pérdida de lenguas indígenas en todo el mundo, un fenómeno que ha sido descrito como una crisis lingüística global. La Dra. Joly hace hincapié en que “La pérdida del idioma no solo significa la pérdida de la comunicación, si no la forma única de ver y entender el mundo”. En este sentido la preservación del Ngäbere es principal tanto para la continuidad cultural como para la diversidad lingüística global.

A pesar de los obstáculos, existen esfuerzos por volver a darle vida al Ngäbere, incluyéndolo en programas educativos bilingües en donde se busca enseñar tanto el español como el Ngäbere en las escuelas de la comarca. La Dra. Joly destaca que “Es necesario un enfoque integral que involucre a las familias, las escuelas y las comunidades para la preservación y la revitalización del idioma. Solo a través de un esfuerzo establecido se puede asegurar que el Ngäbere sobreviva y continúe siendo un pilar de la identidad.

La balsería un ritual de identidad y cohesión social

La balsería es uno de los rituales más emblemáticos ya que combina elementos de danza, juego y ritual. A este evento solo pueden asistir los hermanos rituales, y es una manifestación de la identidad cultural y cohesión social de la comunidad. Los hermanos rituales son aquellos que han recibido un nombre en una ceremonia especial, reforzando su conexión con la comunidad y sus ancestros (Jiménez Miranda, 1998).

Tanto el “jegui” como la balsería que son danzas tradicionales enfrentan desafíos en la actualidad ya que la globalización y la modernidad han traído una serie de cambios que han afectado la transmisión de estas tradiciones. Las nuevas generaciones, influenciadas por la cultura global, están perdiendo el interés en las danzas tradicionales, que a menudo son vistas como algo arcaico o irrelevante (Joly Adames, comunicación personal, 1 de julio de 2024).

La Dra. Joly señala que, “La discriminación y la vergüenza asociada con la identidad indígena han contribuido a este declive, ya que muchos jóvenes Ngäbe y Buglé sienten que deben distanciarse de sus tradiciones para ser aceptados en la sociedad moderna”. Este fenómeno no es exclusivo de la Comarca Ngäbe-Buglé; es una tendencia que se observa en muchas comunidades indígenas de todo el mundo, donde las tradiciones culturales están siendo sustituidas por prácticas y valores occidentales.

Existen iniciativas dentro de las comunidades que buscan promover las danzas tradicionales. La Dra. Joly menciona que “algunos líderes comunitarios están trabajando para introducir estas danzas en los festivales y eventos comunitarios, con el objetivo de enseñar a los jóvenes sobre la importancia de estas prácticas”.

Estructura social y transformaciones familiares

Las familias Ngäbe y Buglé han experimentado cambios a lo largo del tiempo. Históricamente, la poligamia era una práctica común, permitiendo a los hombres casarse con hermanas biológicas, lo que aseguraba la cohesión familiar y la distribución equitativa de los recursos.

Hoy día, aunque las mujeres continúan desempeñando roles tradicionales en el hogar, muchas también participan en actividades económicas como la agricultura y el comercio. Es común ver a mujeres Ngäbe y Buglé involucradas en la cosecha de café, trabajando junto a sus familias y desafiando la percepción de que su papel se limita al cuidado del hogar. Esta participación en la economía familiar refleja una adaptación a las condiciones contemporáneas, al tiempo que mantiene la cohesión familiar y comunitaria (Joly Adames, 2019).

Desafíos contemporáneos y preservación cultural

Las etnias Ngäbe y Buglé se enfrentan a desafíos importantes en el contexto contemporáneo. Entre estos, la pérdida del lenguaje y de las tradiciones se destaca como un reto importante, agravado por la discriminación y la presión para asimilarse a la cultura dominante. Estos factores amenazan la preservación de la identidad cultural. La Dra. Joly enfatizó que la educación y las políticas inclusivas son fundamentales para garantizar que las comunidades puedan mantener y celebrar su herencia cultural.

Interconexiones históricas y el legado de los ancestros

Su historia está entrelazada con la de otras comunidades indígenas de América. La Dra. Joly relató la influencia de los mayas y los aztecas en la región de Chiriquí, destacando la presencia de topónimos mayas y la reverencia del tapir como símbolo de la lluvia. Estos elementos así reflejando una interconexión cultural que ha perdurado a lo largo de los siglos.

En un esfuerzo por preservar y documentar la historia Ngäbe y Buglé la Dra. Joly ha trabajado en colaboración con miembros de la comunidad para recopilar y difundir historias y tradiciones. Esta labor es de gran importancia para mantener viva la herencia cultural y educar a las nuevas generaciones sobre su identidad e historia.

Un futuro de resiliencia y orgullo cultural

Las etnias Ngäbe y Buglé, con su herencia cultural y resiliencia ante los desafíos, siguen representando un tesoro antropológico de gran valor. Las tradiciones, creencias y prácticas ofrecen una ventana a una forma de vida que está conectada con la naturaleza y sus ancestros. La Dra. Joly ha proporcionado una visión detallada y amplia de estas comunidades, revelando la belleza y complejidad de su cultura.

Conclusión

Para poder asegurar un futuro en que las tradiciones Ngäbe y Buglé puedan prosperar, es importante que se promueva la educación y el respeto hacia sus comunidades. Solo a través de un enfoque inclusivo y la valoración de la diversidad cultural se puede garantizar que las generaciones futuras puedan continuar celebrando y enriqueciendo su patrimonio cultural.

La cultura de las etnias Ngäbe y Buglé ha demostrado ser un testimonio de resiliencia frente a la modernidad preservando su idioma, religión y tradiciones, logrando así una gran capacidad de adaptación sin perder su esencia.

Sin embargo, es importante que tanto los miembros de la etnia como la sociedad en general trabajen para mantener viva la herencia cultural. Solo de esta forma se podrá asegurar que las futuras generaciones puedan disfrutar y aprender de las costumbres y creencias que han definido a los Ngäbe y Buglé durante siglos.

Referencias Bibliográficas

- Jiménez Miranda, G. (1998). Krung Kita. En C. Herrera & N. Granda (Eds.), *Pueblos indígenas de Panamá: Hacedores de cultura y de historia* (pp. xx–xx). Instituto Nacional de Cultura, Editorial Mariano Arosemena.
- Joly Adames, L. G. (2005). *Lenguaje y literatura Ngöbe/Ngäbe* (M. Tugrí Vejerano & I. Jaén, Trads.). [Libro en línea]. <https://luzgracielaJoly.com/wp-content/uploads/2021/08/Lenguaje-y-literatura-ngobe-ngabe.pdf>
- Joly Adames, L. G. (2019). *Estudiantes Ngäbe de la Escuela de Geografía e Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiriquí*. <https://luzgracielaJoly.com/wp-content/uploads/2021/08/Estudiantes-de-la-etnia-ngabe.pdf>
- Joly Adames, L. G. (2021). *Aspectos antropológicos de la etnomatemática*. Universidad Autónoma de Chiriquí. <https://luzgracielaJoly.com/wp-content/uploads/2021/09/Aspectos-Antropologicos-de-la-Etnomatematica.pdf>
- Joly Adames, L. G. (2024, julio 1). *Entrevista realizada por Charlies Eisenman Araúz Aguilar*.
- Sarsaneda Del Cid, J. (s.f.). La etnohistoria Ngäbe de Samy Kebetdo. En *DRU = Caracol* (pp. xx–xx).

El rol vital de las mujeres de Agligandi en la agricultura comunitaria

Agligandi omegan sabburgi arbamalad yar burba nued sabgue

The vital role of the women of Agligandi in community agriculture

Absalón Magdiel Preciado Ríos

Licenciado en Educación Bilingüe Intercultural

Ministerio de Educación, Panamá

absalonpreciado13@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0260-0582>

Recepción: 20 de enero del 2025

Aceptación: 30 de marzo del 2025

DOI: 10.57819/9eet-2132

Resumen: Un grupo de mujeres de la comunidad de Agligandi de la etnia Guna, han decidido alzar su voz permitiendo su participación en las labores del campo y la agricultura, y así romper paradigmas para ser visibilizadas y estar a la par del hombre. El rol de la mujer guna ha sido un papel fundamental en la conservación y transmisión de conocimiento que pasa en la memoria oral y colectiva de generación en generación. El objetivo de este ensayo es fortalecer la participación y la iniciativa, a través de esta práctica agrícola, garantizando la sostenibilidad alimentaria, analizando así las contribuciones de la mujer guna, los desafíos que se enfrentan y sus oportunidades.

Palabras clave: Agligandi, agricultura, conservación, mujer guna.

Binsaed issegwad: Agligandi bundorgan ambiggusmala guna omegan anna e-gangued oyodmala sabburgi arbaega, binsaed ogwaega nabir massergan yalaba abingunagwar arbalemoye. Guna omegan igar nued oyonamoga nabir anmardaed anmar burba sabogega geb ogwasimoga mimmigan yoedse danimagloedga. We sabga narmaglesad dule omegan ogannoega burba mesega sabburgi arbaed nan dummad aramagmaid mas mer oberguega, binsaed nued egi amigwuissi, e boni maid geb igi anmar ogannobaloc.

Gayamar: Agligandi, sabburgi arbaed, saboged, guna ome.

Abstract: A group of women from the Agligandi community of the Guna ethnicity has decided to raise their voices by participating in agricultural and farming activities, breaking paradigms to be visible and stand alongside men. The role of guna women has been fundamental in the conservation and transmission of knowledge, passed down through oral and collective memory from generation to generation. The objective of this essay is to strengthen participation and initiative through this practice, ensuring food sustainability by analyzing the contributions of guna women, the challenges they face, and their opportunities.

Keywords: Agligandi, agriculture, conservation, guna women.

Introducción

El modo de subsistencia del pueblo guna ha sido la agricultura, que por tiempos inmemorables estos conocimientos en pleno siglo XXI siguen resguardados, por lo tanto, estas prácticas agrícolas y experiencias de producción garantizan un equilibrio entre conservación de la naturaleza y bienestar social.

El rol de la mujer en la transmisión del conocimiento es fundamental siendo ellas la que desempeña no una tarea secundaria, sino, un papel equitativo al del hombre en la gestión responsable de los recursos naturales, garantizando la seguridad alimentaria, la sostenibilidad y el equilibrio manteniendo una conectividad armoniosa con su entorno cultural, social y natural. Según la Organización de Mujeres Indígenas Unidas por la Biodiversidad de Panamá (OMIUBP, s.f.), afirma que: “Las mujeres indígenas transfieren los conocimientos tradicionales de generación en generación, manejando conceptos desde la visión indígena de seguridad alimentaria y desarrollo sostenible” (p.7).

Por consiguiente, muchas veces la labor de la mujer en la comunidad de Agligandi y a nivel de la comarca Guna Yala enfrenta a numerosos desafíos como agentes de cambio en la producción agrícola, retos que no solo conlleva otras responsabilidades domésticas y de cuidado familiar sino muchas veces, su trabajo es silencioso pero su labor es fundamental como agentes clave del desarrollo comunitario.

Contexto de Agligandi y formación del grupo

Se menciona que “La sociedad kuna establecida a mediados de siglo XIX en su actual territorio de tierra y mar, es un pueblo dedicado a la agricultura de nainu y a la pesca artesanal” (Castillo, 2010, p. 2). Agligandi es una comunidad indígena del pueblo guna

localizada en la comarca Guna Yala, es rica en historia, mitos y leyendas y todo ello basado en la reciprocidad y un gran vínculo con la madre naturaleza.

En el seno del congreso, el sagla, máxima autoridad de la comunidad y conocedor de los Tratados Gunas (Bab Igala), a los hombres y mujeres se les recuerda, a través de un mensaje cantado, de realizar el trabajo comunitario donde las familias se juntan para trabajar y cosechar alimentos como la yuca, el plátano, maíz, el coco, entre otros productos, que son esenciales para la sostenibilidad y seguridad alimentaria de la comunidad. Esta práctica ancestral no solo provee de alimentos sino fortalece los lazos comunitarios y mantiene viva las tradiciones agrícolas ancestrales.

Figura 1

Grupo de mujeres de la comunidad de Agligandi



Nota: La imagen muestra a mujeres de la comunidad de Agligandi en una reunión, planificando las actividades agrícolas del día. **Fuente:** Fotografía propia, 2024.

Según el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO (s.f.), menciona que:

Las prácticas ancestrales se refieren a los conocimientos y prácticas desarrolladas por las comunidades locales a través del tiempo para comprender y

manejar sus propios ambientes locales. Se trata de un conocimiento práctico y no codificadas, creada por la observación directa a través de generaciones como una forma de incrementar la resiliencia de su entorno natural y de sus comunidades. (p. 2)

Esta unión intrínseca de los pobladores de Agligandi con la tierra llevó a la organización de un grupo de mujeres para alcanzar objetivos en común. Estos primeros pasos donde se convocó a las mujeres en el seno del congreso se discutieron las necesidades e intereses del grupo, identificando metas claras y estableciendo responsabilidades específicas para cada integrante. Han logrado coordinar reuniones periódicas para recibir capacitación, recursos materiales y financieros para que el grupo se fortalezca en el trabajo de la agricultura y en el empoderamiento comunitario. Según un boletín de la FAO (2016), establece que “en las comarcas indígenas de Ngäbe Bugle y Guna Yala se han identificado 86 organizaciones de agricultores familiares, de las cuales 36 están dirigidas por mujeres” (p. 10).

Este proceso de unión y cooperación no solo permite a las mujeres agricultoras, puedan compartir recursos, conocimientos y experiencias, sino también desarrollar habilidades de liderazgo y gestión dentro y fuera de su territorio.

Por lo tanto, la conformación de grupos de mujeres ha sido un pilar fundamental para impulsar la preservación de prácticas ancestrales. En este contexto, la Fundación para los Pueblos Indígenas FCS (2024) resalta que, a través de la Red de Mujeres Bundorgan, se han conformados grupos dedicado al rescate de medicina tradicional, la cultura y las prácticas agrícolas propias del pueblo Guna.

Se desconoce a nivel de la comarca Guna Yala la cantidad exacta de grupos organizados lideradas por mujeres dedicadas a las actividades agrícolas. Se plantea que, “En varias comunidades de Guna Yala [...] existen mujeres organizadas que trabajan en iniciativas agrícolas comunitarias, aunque podría haber más grupos desconocidos” (Gubiler, 2016, párr. 2).

Este esfuerzo conjunto refleja como las mujeres desempeñan un rol vital y esencial en la transmisión de conocimientos y en el fortalecimiento de la identidad cultural de sus comunidades.

El papel tradicional de la mujer guna en la agricultura

De acuerdo con Castillo (2023, como se cita en Díaz, 2024), “las mujeres han tenido una participación de lucha junto a los hombres desde los tiempos milenarios con Olowaili, Olokikadiryai, Inanadili, Olonadili, Maninadili, Iguanadili, y las nelegan como Olonagegiryai, Buna Nelegua Nelegwa, BunaNele” (p. 122). Según la memoria oral, el rol de las mujeres gunas como guardianas de la armonía entre los seres humanos y la naturaleza no solo son transmisoras de saberes ancestrales, sino también defensoras activas de su territorio para mantener sus prácticas agrícolas tradicionales asegurando para las futuras generaciones la sostenibilidad de los recursos naturales.

Figura 2

Mujer guna preparando el terreno para la siembra



Nota. La fotografía muestra a mujeres gunas preparando el terreno para la siembra, lo que evidencia su papel central en las actividades agrícolas de Agligandi. **Fuente:** Fotografía propia, 2024.

La mujer guna, siempre ha tenido un vínculo profundo con la tierra fortaleciendo su rol en la economía local y mejorando su autonomía; desde la recolección de semillas hasta la preparación de los terrenos ya que conecta de manera profunda el entorno con la comunidad, todo el saber empírico desde la limpieza del terreno, la fertilización, el conocimiento sobre el clima, las épocas de cultivo que conlleva el trabajo de producción sostenible.

Conforme a la FAO (2024), “se ha destacado la relevancia de las mujeres en la agricultura y la seguridad alimentaria, con énfasis en Panamá, donde las mujeres indígenas están liderando proyectos innovadores en el ámbito agrícola” (párr. 1).

Se reconoce a nivel global el papel central de las mujeres rurales:

Más allá de representar alrededor del 50% de la fuerza formal de producción de alimentos en el mundo, las mujeres rurales ocupan un rol predominante en la producción de alimentos a pequeña escala, la preservación de la biodiversidad y la garantía de la seguridad alimentaria (Comisión Interamericana de Mujeres, 2020, p. 90).

El testimonio de Gilda Pacheco (2024), compartió sobre los conocimientos ancestrales:

En nuestra comunidad los conocimientos sobre la siembra y suelo se han transmitido de generación en generación. Recuerda claramente como su madre y su abuela, muy de mañana, iban a la finca a trabajar en la limpieza, no llevaban botas puestas ya que ir descalzo tenían un significado muy profundo, simbolizando la unión con la madre tierra.

También tiene presente que las mujeres ayudaban tanto en la tala y corte de árboles para deshacerse de la maleza y otros restos vegetales involucrando así a toda la familia. Después de la limpieza, nos cuenta Gilda, viene la roza, que implica labrar y rastrillar el suelo para airear la tierra permitiendo que las raíces de las plantas puedan crecer de manera saludable y por último la quema para preparar la tierra ya utilizadas para otros cultivos (Comunicación personal, 23 de diciembre de 2024).

Todos estos saberes agrícolas que en un momento las generaciones anteriores probablemente enseñaron a Gilda y a otras mujeres de la región sobre las técnicas agrícolas tradicionales han garantizado con éxito y aún mantienen viva las costumbres y enseñanzas pasadas.

Retos de las mujeres agricultoras de Agligandi

Las mujeres agricultoras de Agligandi han enfrentado múltiples desafíos para ser visibilizadas y lograr que su voz sea escuchada. De acuerdo con Bill (2012) señala que, “la mujer indígena...no sólo sufren la exclusión y discriminación por la sociedad dominante, sino también en el interior de mucho de sus pueblos” (p. 9).

Esta exclusión de las mujeres dentro de sus comunidades, en reuniones en el pleno del congreso y otras estructuras políticas en la toma de decisiones sobre aspectos sociales, culturales, políticos y en el ámbito agrícola y productiva suelen estar respaldadas principalmente por los hombres. Este predominio masculino refleja las barreras históricas en los espacios de poder que las mujeres del grupo enfrentan para participar de manera equitativa limitando la posibilidad de que ellas influyan en el desarrollo de la agricultura. Otro de las grandes limitaciones que afrontan los miembros del grupo es la sobrecarga de responsabilidades ya que ellas equilibran sus roles como madres, trabajadoras agrícolas y encargadas de las actividades del hogar.

Según Madeline Smith (2024), líder de grupos de mujeres agricultoras, nos cuenta: “Me levanto muy temprano para preparar el desayuno para mis hijos; luego voy a realizar los trabajos agrícolas a la finca. Al regresar, me dedico a los quehaceres de la casa y, en la noche, a coser molas” (An waggudaryala an addagdae gobed saega mimmigangala a sorbali an sabburba naddae nainuse arbanaega. An sedo noniggile arbadbaloe negyaurgi, muddigidba mor an magsigoe). (Comunicación personal, 27 de diciembre de 2024).

En ese sentido, las mujeres gunas limitan su participación en las actividades agrícolas, priorizando de esta manera las responsabilidades domésticas. Esto afecta considerablemente ya que la falta de autocuidado repercute en su salud física y mental. Esta carga adicional no solo les deja poco tiempo, sino que también les impide acceder a oportunidades de capacitación y empoderamiento que podrían mejorar su situación.

Ante estos importantes retos, Luz Pacheco (2024), agricultora, nos comenta “muchas veces llevamos cestos en la cabeza para transportar cocos y otros productos del campo” (anmar omegan sile nonogi seddae ogob nabir sedega) (Comunicación personal, 30 de diciembre de 2024).

En esta misma línea, la falta de oportunidades al acceso a la educación, al conocimiento de nuevas prácticas agrícolas y la disponibilidad a herramientas y tecnologías que podrían facilitar su trabajo, restringe al grupo de mujeres indígenas en el empoderamiento y en la participación de la agricultura comunitaria. Por lo tanto, muchas mujeres en Agligandi expresan su deseo de aprender nuevas técnicas agrícolas, pero la falta de acceso a talleres limita su desarrollo.

Oportunidades de las mujeres agricultoras de Agligandi

En Agligandi, el grupo de mujeres han logrado avances significativos en su participación y empoderamiento dentro de la comunidad agrícola. Su capacidad para organizarse y trabajar en equipo ha permitido fortalecer la agricultura local, no solo como de subsistencia, sino también como una herramienta para preservar la cultura y garantizar la seguridad alimentaria.

La oportunidad de transmitir y fortalecer los conocimientos que no solo implica sobre prácticas agrícolas ancestrales, sino rituales, creencias y valores que son fundamentales para la identidad de la comunidad Guna.

Un aspecto destacado es el uso de los ciclos lunares en la agricultura. Según Dora Ríos (2025), comenta que “las fases de la luna indica cuando es el momento de trabajar el suelo y a la vez también señala el momento de la cosecha de granos de maíz que serán almacenados para la próxima siembra” (Nii nued nagguddibe sergan sunmagdae sabburba arbamarye, geb sogdamarbali ob goro, ob sibu, suir welesdibe sabogdamala baid birga maglegega) (Comunicación personal, 8 de enero de 2025). Este conocimiento, transmitido de generación en generación, subraya el vínculo profundo entre la comunidad y su entorno natural.

La tenencia de las tierras colectivas en Agligandi y su relación con las oportunidades de las mujeres agricultoras ofrece un marco único para el empoderamiento y el desarrollo sostenible.

Según Ventocilla (1999) describe:

Algunas tierras [...] puede ser heredadas por hermanos y hermanas y permanecer sin dividir durante años. En algunas regiones, coteles familiares son aprovechados rotativamente por las personas del grupo familiar con derechos sobre ellos. Como los terrenos pueden ser heredados por mujeres, hay muchas mujeres dueñas de tierras (p. 37)

Esta característica distintiva de la comarca Guna Yala, donde no existe la propiedad individual, sino que las tierras se gestionan de forma comunitaria abren una puerta para que las mujeres puedan participar en igualdad de condiciones en proyectos agrícolas comunitarios.

Sin embargo, para maximizar estas oportunidades, es fundamental combinar los conocimientos tradicionales con las tecnologías modernas. Por ejemplo, la introducción de sistemas de riego sostenible, herramientas agrícolas innovadoras o programas de capacitación técnica podrían aumentar la productividad y reducir la carga física de las mujeres agricultoras. Iniciativas exitosas en otras comunidades indígenas han demostrado

que esta integración no solo mejora la eficiencia, sino que también preserva y fortalece las prácticas culturales.

Conclusión

El rol de las mujeres agricultoras de Agligandi destaca como un pilar fundamental en la preservación de prácticas ancestrales, el fortalecimiento de la seguridad alimentaria y el desarrollo comunitario. A pesar de los múltiples desafíos, como la exclusión en espacios de decisión, la sobrecarga de responsabilidades y la falta de acceso a recursos, estas mujeres han logrado avanzar a través de la organización comunitaria y el rescate de sus conocimientos tradicionales.

El caso de Agligandi demuestra que, con el apoyo adecuado en términos de capacitación, acceso a tecnologías agrícolas y financiamiento, estas iniciativas pueden consolidarse como un modelo replicable para otras comunidades indígenas. Este modelo no solo preserva la biodiversidad y la identidad cultural, sino que también fortalece las redes sociales y fomenta el empoderamiento de las mujeres como líderes en la producción agrícola sostenible.

Finalmente, las experiencias y aportes de las mujeres agricultoras de Agligandi evidencian que, al reconocer y valorar su trabajo, se puede construir un futuro más justo, resiliente y en equilibrio con la naturaleza, tanto para su comunidad como para otras regiones que enfrenten desafíos similares.

Referencias bibliográficas

- Bill, D. (2012). *Situación de la mujer indígena en Panamá*. Hojas de Warmi, 17, Universidad de Murcia, España. <https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/180271>
- Castillo, G. (2010). *Protegiendo sus valores culturales, biodiversidad y tierra: Área protegida de Kuna Yala*. https://www.silene.org/wp-content/uploads/2018/10/Protegiendo_valores_culturales.pdf
- Comisión Interamericana de Mujeres. (2020). *Las mujeres rurales, la agricultura y el desarrollo sostenible en las Américas en tiempos de COVID-19*. Organización de los Estados Americanos. <https://www.oas.org/es/cim/docs/DocumentoPosicion-MujeresRurales-FINAL-ES.pdf>
- Díaz, B. D. (2024). *Omegan (mujeres) en la rebelión dule de 1925: sus legados históricos*. Revista Panameña de Ciencias Sociales, 8, 121-131. <https://up-rid.up.ac.pa/8033/1/4057>
- FAO. (2016). *Boletín de Agricultura Familiar N.º 16: Desencadenar el potencial de las familias rurales*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/ea28478f-0862-4b0c-9c8a-21c6403b9a4c/content?utm_source=chatgpt.com
- FAO. (s.f.). *Prácticas ancestrales de manejo de recursos naturales*. Informe de política 10. Asistencia a los países andinos en la reducción de riesgos y desastres en el sector agropecuario. <https://www.fao.org/climatechange/35951-0d685368446b68e3136adea17661d64b.pdf>
- Fundación para los Pueblos Indígenas FCS. (2024). *III Congreso de Mujeres Guna*. <https://www.fscindigenousfoundation.org/es/iii-congreso-de-mujeres-guna/>
- Gubiler. (3 de julio de 2016). *En Guna Yala el rol de la mujer es fundamental para el desarrollo sostenible y humano*. Blog Gubiler. <https://gubiler.blogspot.com/2016/07/en-gunayala-el-rol-de-la-mujer-es.html>

OMIUBP. (s.f.). *Huertos de mujeres de Sugdub*. Organización de Mujeres Indígenas por la Biodiversidad de Panamá. <https://ppdpanama.org/files/49/Omiubp/173/OMIUBP-Huertos-de-mujeres-de-Sugdub.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (8 de marzo de 2024). *Mujeres empoderadas en las acciones agroambientales de Panamá*. <https://www.fao.org/panama/noticias/detail-events/es/c/1678908/>

Ventocilla, J. (1999). *El Pueblo Kuna*. En J. Ventocilla, H. Herrera, & V. Nuñez, *El Espíritu de la Tierra Plantas y Animales en la Vida del Pueblo Kuna* (págs. 27-40). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Valoración de la implementación de Educación Bilingüe Intercultural en la Comarca Gunayala

Nue bur selemai Nan Garburba Oduloged Igar Gunayalagi

Assessment of the implementation of intercultural bilingual education in Gunayala region

Artinelio Hernández Campos

Licenciado en Sociología

Centro de Investigación sobre Educación en los Pueblos Indígenas (CIEPI)

Universidad Especializada de las Américas

artinelio.hernandez@udelas.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0002-3341-2322>

DOI: 10.57819/qjc3-j771

Recepción: 22 de febrero de 2025

Aceptación: 17 de abril del 2025

Resumen:

El objetivo de este estudio fue valorar la percepción de los supervisores, directores y docentes sobre Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en las escuelas primarias de la Comarca Gunayala y describir el Plan Nacional de EBI del Ministerio de Educación (MEDUCA). Se realizó una encuesta a cada uno de los actores educativos: 6 supervisores, 19 directores y 48 docentes de 16 escuelas de la Comarca Gunayala. El diseño de esta investigación es no experimental, tipo descriptivo y transversal. Los resultados de análisis de los datos indican que un 66.7 % de los supervisores y directores han observado cambios favorables tras la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en los centros educativos. No obstante, a pesar de esta percepción positiva, el 53 % de los docentes manifestó a los supervisores y a los directores su desacuerdo con la implementación de la EBI. Además, 88.9% de los supervisores y directores reportó no contar con instrumentos para monitorear y dar seguimiento a la EBI. En consecuencia, el estudio recomienda que los supervisores realicen un adecuado monitoreo y seguimiento brindando a los docentes una orientación constante.

Palabras clave: Educación bilingüe intercultural, evaluación, actores educativos, Ministerio de Educación, comunidad indígena.

Binsaed issegwad: We sagba inmaglesa wisguega igi binsamala ibdurdagged neggi arbamalah nan Garburba Oduloged igargi gunayalagi, geb daggega sabga maid nan Garburba Oduloged igarsig ibdurdagged galu saglagad. Sunmaglesa ibdurdagged neggi arbamalahbo: 6 ibdurdagged neg dagmalad edummagan, 19 ibdurdagged neg edummagan, 48 ibdurdagged neggi odurdagmalad, 16 ibdurdagged neg gunayalagi. We arbaed inmaglesa daggega igi arbananai we igarsig. Amilesa 66.7% ibdurdagged neg dagmalad edummagan, geb ibdurdagged neg edummagan edoddogana gwagmala nan Garburba Oduloged igargi arbamalar ibdurdagged neggi. Deginigwale, 53% eodurdagmaladi binsamala edummagan nan garburba Oduloged igar abesurmala. Auggi 88.9%

edummagan sogmarmoga garda saddemarye nuegwa igar seega, nuegwa daggega igi nan Garburba odologed igar selemai. Degsoggua anmar sogsunndo igar nue amiergebye nabir nan Garburba Oduloged igar guega ibdurdagged neggi.

Gayamar: Nan Garburba Oduloged igar, nue ibmar seleged igar, ibdurdagged neggi arbamalad, ibdurdagged galu sagla, dulemar galagwensur neggwueburgi bugmalad.

Abstract: This study aimed to assess the perceptions of supervisors, principals, and teachers regarding Intercultural Bilingual Education (IBE) in elementary schools of the Gunayala region and describe the Ministry of Education's (MEDUCA) National IBE plan. A survey was conducted among each of the educational actors: 6 supervisors, 19 principals, and 48 teachers from 16 schools in the Gunayala region. This research design is non-experimental, descriptive, and cross-sectional. The results of the data analysis indicate that 66.7% of supervisors and principals have observed favorable changes after the implementation of Intercultural Bilingual Education (IBE) in their schools. However, despite this positive perception, 53% of teachers expressed their disagreement with the implementation of IBE to supervisors and principals. Furthermore, 88.9 % of supervisors and principals reported not having tools to monitor and follow up on IBE. Consequently, the study recommends that supervisors conduct adequate monitoring and follow-up, providing teachers with ongoing guidance.

Key words: Intercultural bilingual education, evaluation, educational actors, Ministry of Education, indigenous community.

Introducción

A pesar de los importantes avances en materia de normas educativas y de la existencia de un amplio marco legal, que reconoce y garantiza el derecho de las poblaciones indígenas a recibir una educación de calidad, de respeto a su lengua y cultura, todavía no se dispone de información relevante y oficial que permita verificar el cumplimiento efectivo de dichas disposiciones.

En este contexto, el modelo de Educación Bilingüe Intercultural que se implementa en la actualidad se concibe, según Montalván (2008) como un sistema educativo orientado a fortalecer la diversidad cultural y a formar individuos plenamente bilingües. Cuando el niño inicia su vida escolar en la escuela bilingüe es monolingüe en su lengua materna; por tanto, es responsabilidad de la institución educativa desarrollar en él el uso efectivo de dos lenguas: su idioma materno y una segunda lengua.

Sin embargo, este proceso enfrenta desafíos importantes, porque “el plurilingüismo escolar se traduce en una dificultad, ya que el profesorado debe saber hablar, leer y escribir las dos lenguas indígenas que prevalecen en el aula, situación que en la mayoría de los casos no ocurre” (Viveros-Márquez, 2016).

El mismo autor subraya Viveros-Márquez (2016) la falta de correspondencia lingüística cultural es también uno de los factores u obstáculos para la práctica de la Educación Intercultural Bilingüe, pues la mayoría de los docentes, aunque pueden comunicarse en lengua indígena, desconocen los procesos de escritura (gramática) de la lengua con menor dominio o de aquella que han aprendido al trabajar en comunidades indígenas.

Para atender estos restos, el Ministerio de Educación aprobó el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, que (...) hace énfasis en fines y objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe, en las líneas estrategias curriculares de la educación indígena, desarrolla los fundamentos y conceptos sobre la educación indígena, bilingüismo, publicado en el mes de agosto de 2005 (MEDUCA, 2005).

No obstante, aun cuando la Ley 34 (6 de julio de 1995) incorporó el artículo 11 a la Ley Orgánica de Educación reconociendo “la educación para las comunidades indígenas se fundamenta en el derecho de éstas a preservar, desarrollar y respetar su identidad y patrimonio cultural”, y estableciendo la metodología de la Educación Bilingüe Intercultural, no fue hasta el año 2004 que se inicia con experiencia más concreta la ejecución en materia de la EBI en Panamá en la Comarca de Gunayala.

Frente a este panorama, la presente investigación propone describir y valorar los avances y obstáculos de la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural, a partir de la percepción de los supervisores, directores y docentes.

Métodos y materiales

El diseño de esta investigación fue no experimental, de tipo descriptivo y de corte transversal. No se manipularon ni se controlaron variables; se limitaron a describirse los datos e informaciones proporcionados por supervisores, directores y docentes. Asimismo, se llevó a cabo una revisión documental como fuente secundaria para analizar los procesos de implementación de la Educación Bilingüe Intercultural. Para llevar a cabo este diseño, entre agosto y septiembre del año 2017 se planificó y ejecutó el estudio de percepción de los actores educativos antes mencionados sobre la Educación Bilingüe Intercultural. Si bien ha transcurrido casi ocho años desde la recolección de estos datos, su uso sigue siendo relevante, ya que constituyen un insumo valioso para comprender las condiciones iniciales o intermedias de implementación de la EBI en un momento clave de su condición en el país.

A lo largo de la Comarca Gunayala existen 45 escuelas entre ellas están los Centros Básicos Generales, La Premedia Multigrado, La Media y la Tele Básica en seis zonas escolares. De este universo se seleccionó solamente las escuelas primarias y centros Básicos Generales por núcleo escolar, con el fin de facilitar la ubicación de los docentes, directores y supervisores.

Los sujetos de este estudio son seis supervisores, diecinueve directores y cuarenta y ocho docentes de dieciséis escuelas de la Comarca Gunayala. Las escuelas seleccionadas cumplen los siguientes criterios:

1. Tiene en su planta docente a los egresados en la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural-Universidad Especializada de las Américas.
2. Docentes capacitados para Educación Bilingüe Intercultural.
3. Escuelas que ya tengan tres años en el programa EBI.

Se ha aplicado una encuesta por cada grupo. El grupo 1, los docentes; y el grupo 2, los directores y supervisores. Para el grupo 1 se incluyeron 20 preguntas y para el grupo 2, 19 preguntas, y luego los datos fueron procesados en SSPS su respectivo análisis e interpretación.

La selección de la muestra es de conveniencia con criterios señalados. La selección de las dieciséis escuelas fue determinante para ubicar a los docentes, directores y supervisores de manera intencional, porque permitió con mucha facilidad aplicar las encuestas de manera efectiva a los sujetos de estudio.

Resultados

El Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural

El Plan de Nacional de Educación Intercultural Bilingüe presentado por el Ministerio de Educación en agosto de 2005, establece líneas estratégicas nacionales para la Educación Bilingüe Intercultural. En la siguiente Tabla 1, se resume los avances que ha habido en la gestión desde la dirección nacional y otros aportes por los pueblos indígenas. En la parte izquierda de la tabla están las estrategias y en la parte derecha está los que se ha ejecutado de estas líneas.

Estas líneas estratégicas, desde que su lanzamiento como hoja de ruta en 2005, han sido ejecutadas de manera compartida entre el gobierno nacional y los pueblos indígenas. En particular, su implementación ha sido con el apoyo de cooperación internacional dirigida por los Congresos Generales Gunas.

En la Tabla 1, se observa ese esfuerzo mancomunado, entre el gobierno nacional y el pueblo guna de la Comarca Gunayala, ya que se tuvo el interés de implementar la carta orgánica de la educación sin esperar al gobierno nacional; por lo que, las iniciativas de los pueblos indígenas empujaron lentamente a los gobiernos nacionales a la ejecución de estas líneas estratégicas hasta la fecha.

Tabla 1

Descripción de los aspectos claves del Plan Nacional de EIB de MEDUCA en el proceso de

implementación en la Comarca Gunayala

Línea estratégica	Propuesta EBI-GUNA (los hallazgos)
1: Canalizar la aplicación del marco jurídico nacional (Ley 34 de 6 de julio de 1995) referente a la educación de los indígenas del país, con base en un presupuesto específico y suficiente.	En el año 2004, el pueblo guna de la Comarca Gunayala inició el Plan de Implementación de Educación Bilingüe Intercultural, con financiamiento de la Cooperación Internacional. (AECID). Es un Fondo Mixto Hispano-Panameño de Cooperación. Los aportes del gobierno español fueron muy significativos en el avance de la implementación de la EBI.
2: Contextualizar el currículo estratégico nacional centrándolo en los sujetos de las sociedades indígenas, con método y esquemas de evaluación actualizados aplicables a la EBI.	En el año 2011 pueblo guna publicó la propuesta curricular de la EBI-GUNA, y fue presentado al MEDUCA como muestra de avances y logros de la implementación de educación pertinente y contextualizada.
3: Capacitar al personal docente de las regiones indígenas en la administración, metodología y contenidos de Educación Bilingüe Intercultural.	Desde 2004 hasta 2010 se han realizado 82 talleres a los docentes, autoridades, padres y madres de familia. Esta práctica no se detuvo ya que cada año se realizaba capacitaciones a los docentes de preescolar hasta tercer grado con visto bueno de Ministerio de Educación.
4: Oficializar y regular el uso de los idiomas como medio privilegiado de comunicación y materia de estudio en la implementación de la EBI.	La Ley 88 de 22 de noviembre de 2010. Esta ley regula la oficialización de los alfabetos indígenas del país e igualmente otorga a las universidades públicas y particulares incorporar nuevas ofertas educativas atendiendo la EBI.
5: Sensibilizar a la población panameña mediante los recursos disponibles, a fin de fomentar actitudes positivas hacia la EBI, la equidad social y la convivencia pacífica entre todos los sectores sociales del Estado panameño.	Se ha realizado talleres a los directores de varias dependencias del MEDUCA por el proyecto EBI-GUNA. No fue suficiente con los talleres la sensibilización, se requiere voluntad política de parte de los gobernantes para lograr los objetivos de la Ley 88.
6: Diseñar y producir textos escolares, recursos didácticos, libros y afines contextualizados para cada pueblo indígena con la participación de las comunidades involucradas.	Se han elaborado 16 textos escolares en lengua guna y español como segunda lengua por el proyecto EBI.
7: Diseñar métodos de evaluación y de monitoreo para la Educación Bilingüe Intercultural.	En este estudio particular de percepción arroja los siguientes datos: 88.9% de los supervisores y directores no cuentan con instrumentos para monitorear y dar seguimiento a EBI. Y existe un 28%, los supervisores y directores monitorean 1 a 2 veces al año.
8: Descentralizar la administración y la ejecución de las acciones educativas de la EBI para asegurar su cobertura, su eficiencia y los fondos suficientes para tales efectos	Se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a través de un decreto Ejecutivo 274 del 31 de agosto de 2007 que permitió ampliar la cobertura de atención de las normas educativas con respecto a la EBI.
9: Fortalecer el enfoque bilingüe intercultural del sistema educativo nacional, para elevar esta modalidad a	No hay intervención directa ni escuelas piloto para dar seguimiento al programa para lograr la calidad. Ya que sigue

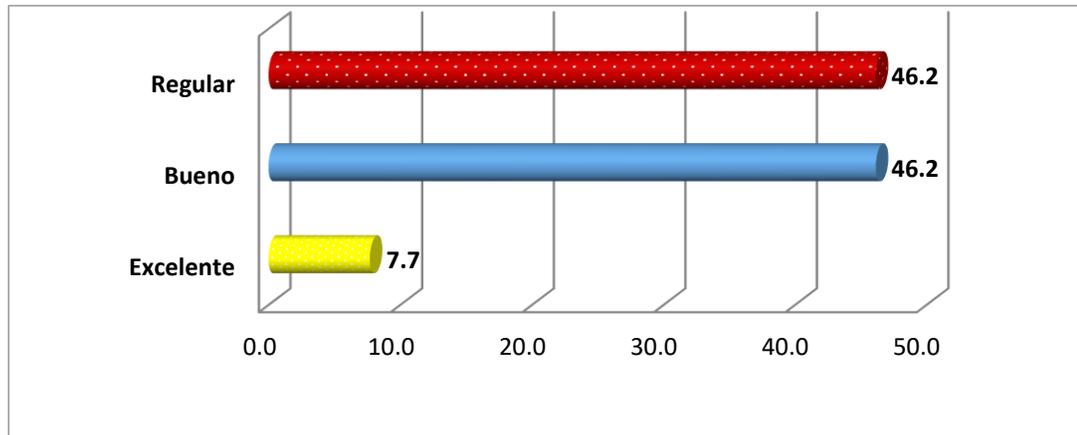
estándares nacionales e internacionales de calidad y excelencia.

saliendo debajo de los promedios nacionales las escuelas indígenas del país.

Nota. MEDUCA, 2005.

Figura 1

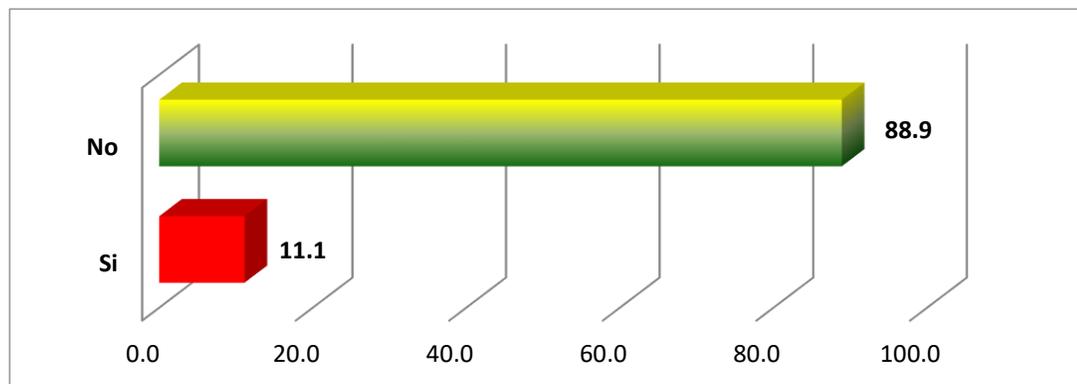
Valoración del programa EBI



Nota: La gráfica indica la valoración del programa Educación Bilingüe Intercultural por los directores y supervisores. Según este sector, la implementación del programa se percibe como regular en un 46.2% y como buena en un 46.2%, para ambos casos un total de 92.4%. Aunque esta valoración no es tan significativa, sugiere un avance positivo según su perspectiva.

Figura 2

Disponibilidad del instrumento para evaluar los docentes sobre EBI.

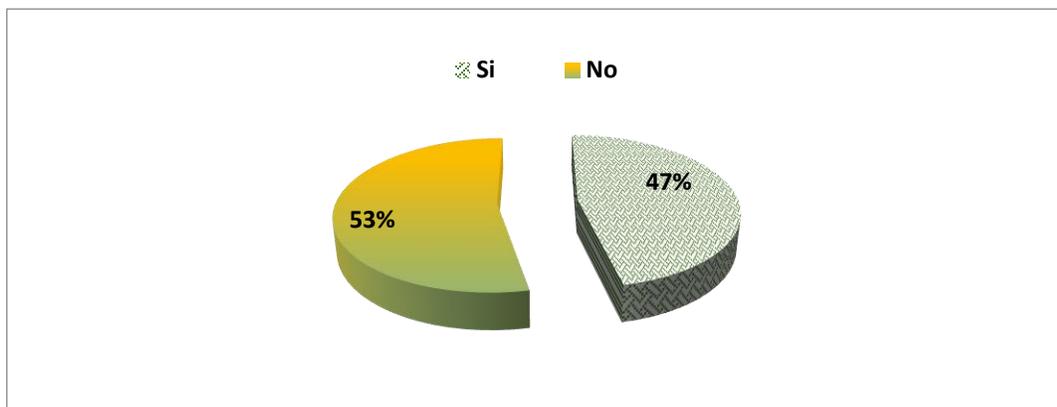


Nota: La gráfica muestra los resultados obtenidos ante la pregunta dirigida a supervisores y directores sobre si disponen de algún instrumento para evaluar a los docentes. El 88.9% manifestó no contar con herramientas específicas para monitorear ni dar seguimiento a la implementación de la EBI, mientras que solo el 11.1% afirmó disponer de algún tipo de instrumento para tal fin.

Estos datos revelan una debilidad significativa en la gestión educativa, particularmente en los procesos de evaluación y seguimiento. Entre sus responsabilidades fundamentales se incluyen: planificar y supervisar los procesos, asegurar un adecuado acompañamiento sistemático, monitorear el desarrollo de la EBI, generar información actualizada con el fin de orientar a los docentes. La ausencia de instrumentos de evaluación no solo limita la mejora continua, sino que también obstaculiza el logro de los fines de la educación pertinente y culturalmente adecuada.

Figura 3

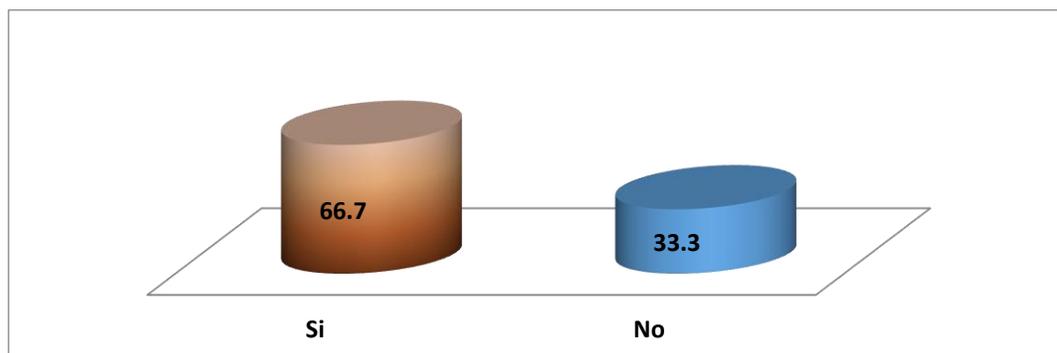
Docentes y el programa EBI.



Nota: La gráfica presenta datos relevante sobre la valoración que hacen los docentes respecto a la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural. Ante la pregunta sobre si están de acuerdo con dicha implementación, el 53% de las respuestas indicaron desacuerdo, mientras que el 47% manifestaron estar de acuerdo. Estos resultados reflejan una división significativa en la percepción de docentes, lo cual evidencia tensiones internas en torno a la EBI. Esta situación puede estar relacionada con factores como la falta de formación especializada, el desconocimiento de la lengua materna, la ausencia de materiales adecuados o una comprensión limitada de los fundamentos y objetivos de la EBI.

Figura 4

Cambios favorables sobre la EBI.

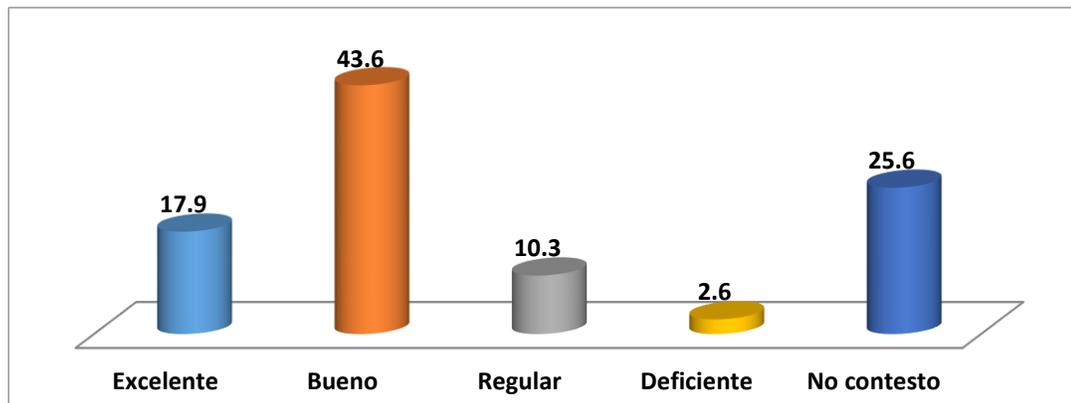


Nota: La gráfica describe la percepción de supervisores y directores respecto a los cambios observados en el proceso de implementación de la Educación Bilingüe Intercultural. El 66.7% de los encuestados afirmó haber identificado cambios

favorables, mientras que el 33.3% consideró que no habido modificaciones significativas. Estos datos sugieren que, si bien existe una percepción mayoritaria de avances en la aplicación del modelo, aún persiste una proporción considerable de actores educativos que no reconoce mejoras sustanciales. Esta situación plantea la necesidad de profundizar en estudios posteriores sobre los tipos de transformaciones que se perciben como positivas, especialmente en dimensiones clave como la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna.

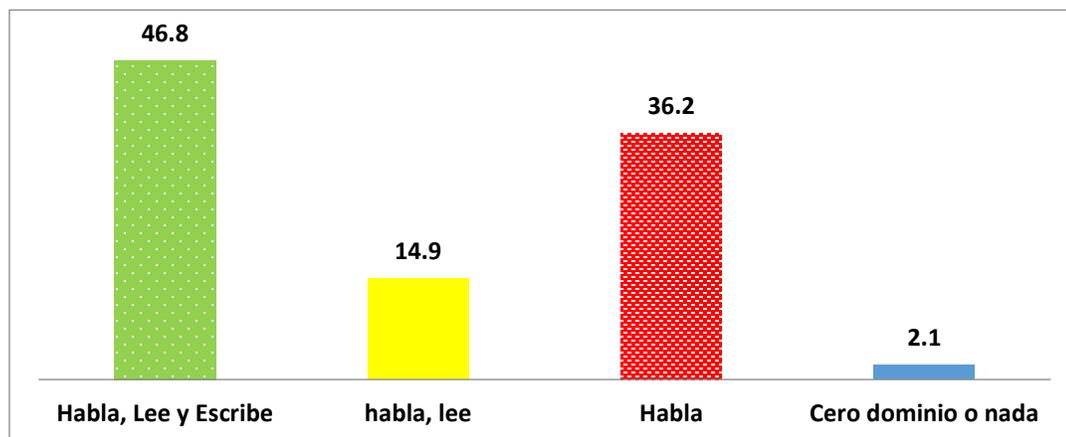
Figura 5

Valoración de la aplicación de la EBI.



Nota: La gráfica indica nivel de valoración sobre la aplicación de la Educación Bilingüe Intercultural. Son los indicadores importantes para vislumbrar el proceso educativo en la cual 43.6% los docentes señalan que su valoración es buena y un 17% excelente, además es regular un 10.3%, lo deficiente 2.6%. Por otro lado, un 25.6% de los docentes no contestaron. Es decir, cada diez docentes, dos podríamos decir, que no ve que el programa EBI sea positivo para la región. Aquí se nota cierta regularidad en avance del programa EBI, un 61.5% lo señala en lo positivo.

Figura 6

Dominio del idioma materno guna.

Nota: La gráfica describe sobre competencias lingüísticas de los docentes, básicamente esta figura es sustancia en el avance de la EBI. La respuesta son las siguientes: que habla, lee y escribe fue un 46.8%, esto indica que hay docentes que tienen dominio completo, pero por debajo de la mitad esperada; mientras tanto, que solo habla fue 36.2% y que habla y lee fue 14.9%, y un porcentaje mínimo que no dominan la lengua materna fue de un 2.1%.

Discusión

Este estudio se ha realizado para conocer los avances de la implementación de Educación Bilingüe Intercultural en la Comarca Gunayala, con los actores educativos en la dirección, supervisión y ejecución; de manera que, la valoración y la percepción de los directores, supervisores y docentes son fundamentales para describir la realidad educativa.

Queda evidenciada poco avance en supervisión para dar seguimiento y en la direccionalidad del proceso porque los docentes no tienen una supervisión efectiva por parte de la dirección y de la supervisión. Esta afirmación está señalada en la figura 2, esto se debe porque no cuentan con los instrumentos de evaluación de Educación Bilingüe Intercultural un 88.9%.

Otro hallazgo relevante en esta evaluación diagnóstica fue de las competencias lingüísticas del docente. La figura 6 indica que el **46.8% de los docentes solo habla, lee y escribe en guna**. Para potenciar las competencias lingüísticas de los estudiantes en lectura y

escritura en su lengua nativa, se requiere que los docentes dominen cuatro competencias lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir, con un nivel de dominio del 100%; ya que para la enseñanza y aprendizaje del idioma materno del niño así se lo exige y es esencial para lograr el éxito de la calidad de educación que se persigue en la Educación Bilingüe Intercultural.

Los resultados obtenidos confirman las observaciones realizadas durante múltiples giras a lo largo de la comarca: los docentes perciben escasa presencia de los supervisores y un apoyo limitado de los directores para el monitoreo y seguimiento de la implementación de la EBI en las aulas.

Con este trabajo se alcanzó el objetivo principal de valorar de manera concreta y contextualizada, el estado de la EBI en la comarca. Los hallazgos resaltan la necesidad de que los actores responsables atiendan las deficiencias detectadas en los procesos de supervisión y acompañamiento pedagógico. Asimismo, se evidencia la urgencia de fortalecer las competencias lingüísticas de los docentes en lengua materna mediante la oferta continua de cursos, diplomados y talleres especializados.

Por otro lado, la replicación de este estudio en otras comarcas y territorios indígenas resulta prioritaria. Disponer la evidencia comparable permitirá a las autoridades comarcales y de tierras colectivas y al Ministerio de Educación, en particular a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe empoderarse con información pertinente para diseñar estrategias que mejoren la calidad educativa en contextos donde las condiciones socioculturales y la limitada accesibilidad dificultan el logro de resultados óptimos.

En las posteriores investigaciones, se debe fortalecer la línea de investigación en materia de Educación Bilingüe Intercultural, particularmente la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna por la parte de la niñez indígena. Esto permitirá determinar si se están logrando las competencias necesarias en lectura y escritura en su lengua materna, así como en español como segunda lengua.

Agradecimientos

El CIEPI deja constancia de su agradecimiento a las autoridades de la Comarca Gunayala y las autoridades locales de cada comunidad visitada por permitir y facilitar este estudio. Se agradece a la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) por el financiamiento, a través del Fondo Concursable N° 03-2016. Igualmente, a las autoridades del Ministerio de Educación, por su apoyo y confiar en este estudio (supervisores, directores, docentes). Se agradece a quienes apoyaron en la aplicación de la encuesta, el profesor Irik Linnio y asesoría de los profesores Eladio Richard y Jorge Eliecer Madrid (Q.E.P.D).

Referencias bibliográficas

- Belén Castañeda, M. et al. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS. Un libro práctico para investigadores y administradores educativos*. EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS. https://www.researchgate.net/publication/261704346_Procesamiento_de_datos_y_analisis_estadisticos_utilizando_SPSS_Un_libro_practico_para_investigadores_y_administradores_educativos
- Ley N° 88 de 2010. (2010, 22 de noviembre). Asamblea Nacional de la República de Panamá. Gaceta oficial N° 26669-A.
- MEDUCA. (2005). *Fundamentación y Conceptualización del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*.
- MEDUCA-PNUD. (2017). Compromiso Nacional por la Educación. Primera edición, Casa editora Novo Art, S.A, en Panamá.
- MEDUCA., (2015). Informe de Revisión Nacional de Educación para todos (EPT). Comisión Nacional panameña de Cooperación con la UNESCO-Dirección General de Educación- Dirección nacional de Planeamiento Educativo. República de Panamá
- Montalván, A. (2008). Modelo de Educación Intercultural Bilingüe/Educación Bilingüe Intercultural. Documento preliminar. MEDUCA-BID. Panamá.

Nan Garbrba Oduloged Igar. (2011). *Propuesta Curricular de la EBI-GUNA*. Propuesta de los Congresos Generales Gunas. Editora Sibauste.

Viveros-Márquez, J. (2016). Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria indígena: Estudio de. *Revista Electrónica Educare*, 1-26.

Unidos por la Educación. (2012). *La Educación en Panamá: 5 metas para mejorar*.

Cosmovisión en las aulas: avance silencioso de la educación intercultural bilingüe panameña

Ējuadrua jumabema kawa jaradi: dadyirã
nekawabea panamanebena chupea akawãbuda

Worldviews in the classroom: the quiet progress
of intercultural bilingual education in Panama

Reyna Elizabeth Rodríguez Alveo

Magister en Discapacidad, Didáctica,
Investigación y Atención a la Diversidad
Universidad Especializada de las Américas
reyna.rodriguez.1@udelas.ac.pa
<https://0000-0002-2628-414X>

Yara Murillo Gómez

Magister en Psicopedagogía y Gestión Académica
Universidad Especializada de las Américas
Yara.murillo@udelas.ac.pa
<https://orcid.org/0009-0000-3981-6830>

Marquela González Quirós

Magister en Educación Especial
Universidad Especializada de las Américas
marquela.gonzalez.6@udelas.ac.pa
<https://orcid.org/0009-0005-4640-8380>

Recepción: 6 de mayo de 2025
Aceptación: 26 de junio del 2025

DOI: 10.57819/4shm-sg43

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo analizar el avance de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Panamá, a través de una revisión documental digital, se utilizó la metodología cualitativa, organizando toda la información recabada en figuras y cuadros que luego se analizaron con criterios de oficialidad. Los resultados destacan hechos históricos, avances, colaboraciones interinstitucionales, preservación de las lenguas, la cultura, desarrollo de recursos, estructura organizacional, modelos pedagógicos, entre otros. Se evidencia que, a pesar de los avances, persisten desafíos como la limitación presupuestaria, seguimiento y cumplimiento de las políticas, conservación lingüística, evaluaciones a los programas con criterios de pertinencia e impacto, mayor compromiso de las autoridades que valoren la diversidad cultural, educativa y lingüística de los pueblos indígenas panameños.

Palabras claves: Cosmovisión, desarrollo educativo, educación intercultural bilingüe, lenguas indígenas, preservación cultural.

Dyi bedea: Naugλ keduāde jarabua sāwūā bedea ne krīchakawa, dyi warraa, ne dyi jarūā, ne krīchabea, ne kawabea, ne juma dadyi Ēmberānebea akλwābudada Panamá ejuāne, keduāde butabeada, kawādikareā akλsīdaa. Unusīdaa māu keduāde naa druawādia nemburubeada, sawā zeburu, dyi kareba jidada, dyi bedea kirāme eropanu, dyi kari, sawā ne jaradiabadabea, ne juma bea, idyaba dyi borogdromabeaba akupanuda, dyi Ēmberāā panamaneberāda.

Bedeā aba: Ējuadrua jumabema, nekawa λntaa wā, nekawa bedea jumarāne, Ēmberāā kirāme bedea, dyi krīcha wagaeropanu.

Abstract: This article presents an analysis of the progress of Intercultural Bilingual Education (IBE) in Panama through a systematic review of digital documentary sources. A qualitative research methodology was employed, with the collected information organized into figures and tables and subsequently analyzed using established evaluation criteria. The findings reveal key historical developments, institutional collaborations, advancements in language and cultural preservation, resource development, organizational structures, and pedagogical models, among other relevant aspects. Despite these advances, several challenges remain, including budgetary constraints, insufficient monitoring and enforcement of policy implementation, difficulties in sustaining Indigenous language preservation, the need for program evaluations based on relevance and impact criteria, and the necessity for more substantial institutional commitment to the cultural, linguistic, and educational diversity of Panama's Indigenous peoples.

Keywords: Worldview, educational development, intercultural bilingual education, indigenous languages and cultural preservation

Introducción

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) representa una herramienta fundamental para garantizar el derecho a la educación para los pueblos indígenas. En lo que concierne a Panamá, la educación ha avanzado a pasos discretos sin dejar de ser significativo, alineando esfuerzos institucionales, comunitarios y académicos que buscan visibilizar la cosmovisión, la lengua indígena y los saberes ancestrales, fundamentados en aspectos legales como creaciones de acuerdos, normas y leyes. A pesar de estos esfuerzos, el desarrollo se ve limitado por aspectos presupuestarios y culturales.

Los avances que se presentan en el documento están relacionados en presentar los cimientos que han venido realizando los pueblos indígenas en la perseveración cultural, la equidad social y la inclusión educativa, mostrando los grandes retos que ha tenido la Educación Bilingüe Intercultural en aunar sus esfuerzos por dejar por sentado su riqueza

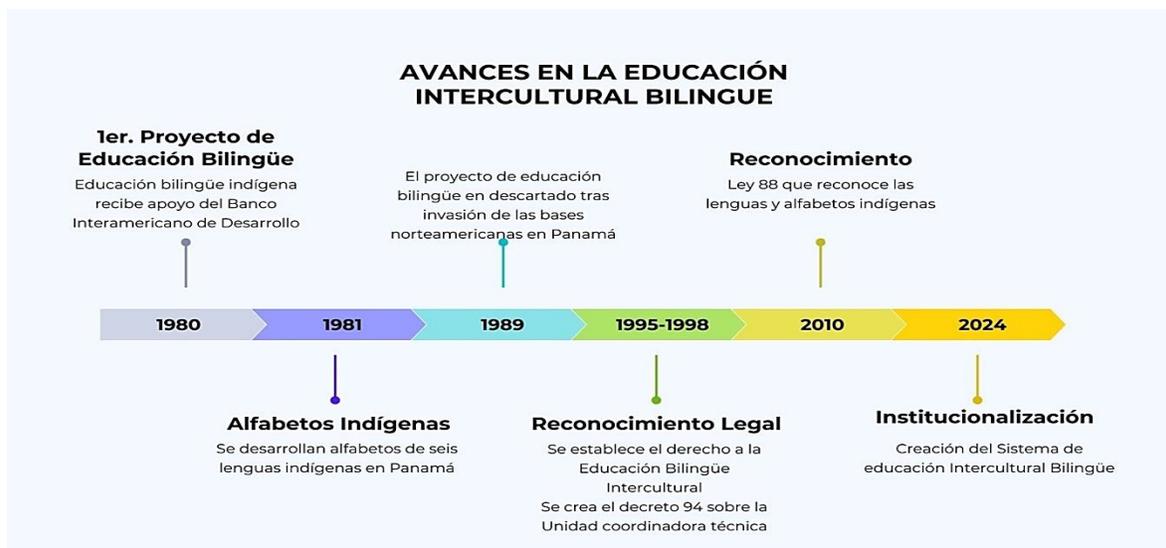
cultural, lingüística y el fortalecimiento de sus raíces autóctonas en la formación real de sus raíces (grupos étnicos).

Con el propósito de evidenciar la evolución de la Educación Bilingüe en Panamá, este artículo se sustenta de fuentes oficiales, así como de sitios y páginas web. Toda la información recabada se organizó en una matriz de análisis cualitativa con criterios de relevancia, oficialidad y fecha de actualización, este proceso permitió realizar una síntesis crítica e integrada del estado actual de la educación de las comunidades de aprendizaje de los pueblos indígenas panameños, revelando los alcances y desafíos en mantener viva sus lenguas maternas y una sólida identidad, manteniendo los conocimientos ancestrales, valores y tradiciones.

Desarrollo

La Educación Intercultural Bilingüe en Panamá ha estado marcada por hitos significativos que reflejan las luchas y conquistas de los pueblos originarios en su búsqueda por el reconocimiento de una educación cónsona y pertinente.

Para comprender los avances de la educación de los pueblos indígenas en Panamá, es fundamental revisar los hitos históricos que han marcado su desarrollo, la figura 1, resume los avances más significativos en este proceso.

Figura 1*Avances en la Educación Intercultural Bilingüe.*

Nota: Datos extraídos del artículo *Educación Intercultural Bilingüe Indígena en Panamá*, por Bonilla, J. E., & González, A. R., 2018, *Boletín Redipe*, 7(7), 57–63.

Desde 1970, el Estado panameño inició acciones importantes para atender la educación en las regiones indígenas. Una de las primeras fue el Instituto Lingüístico de Verano, colaboró con el Instituto Nacional de Cultura publicando ambos en 1974 lo que resultó el libro *Lenguas de Panamá, sistemas fonológicos*, y en 1975 el libro *Lenguas de Panamá, Observaciones preliminares sobre los sistemas gramaticales de las lenguas chibchas*. Mientras el primero hacía referencia a las lenguas bayano, cuna, guaimí, bocota, teribe y waunana, el segundo se refería al bokota, el guaymí y el teribe respecto al protochibcha. Este mismo año, Roquebert (1998), expone que la educación bilingüe intercultural inició con una acción de la Reforma Educativa, la derogación de la Reforma Educativa se continuó con la educación bilingüe ya que la presión de los grupos indígenas no permitió que este programa decayera como los otros programas de esta época.

Por otro lado, la profesora Evans menciona la existencia de un proyecto en la segunda mitad de la década de 1980 que recibió el apoyo financiero del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). No obstante, con la invasión de EEUU en 1989, el

nuevo gobierno decidió descartar el programa, al igual que otros, y no darle continuidad al proyecto de educación bilingüe a la población indígena.

Un año más tarde, en 1981, se logró un avance significativo con la creación de alfabetos para las seis lenguas indígenas del país, se realizó además una investigación lingüística que sirvió como base científica para el diseño curricular, concluyeron las acciones principales, que era la elaboración de 32 textos, materiales de apoyo para la educación bilingüe, así como la capacitación de docentes en educación bilingüe.

En 1995 se reconoció oficialmente el derecho a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para los pueblos originarios, mediante el Decreto Ejecutivo 94 de 25 de mayo de 1998 se estableció la Unidad de Coordinación Técnica para la ejecución de los programas especiales en las áreas indígenas, tal como lo estipulaba el artículo 24 de la ley 34 de 1995.

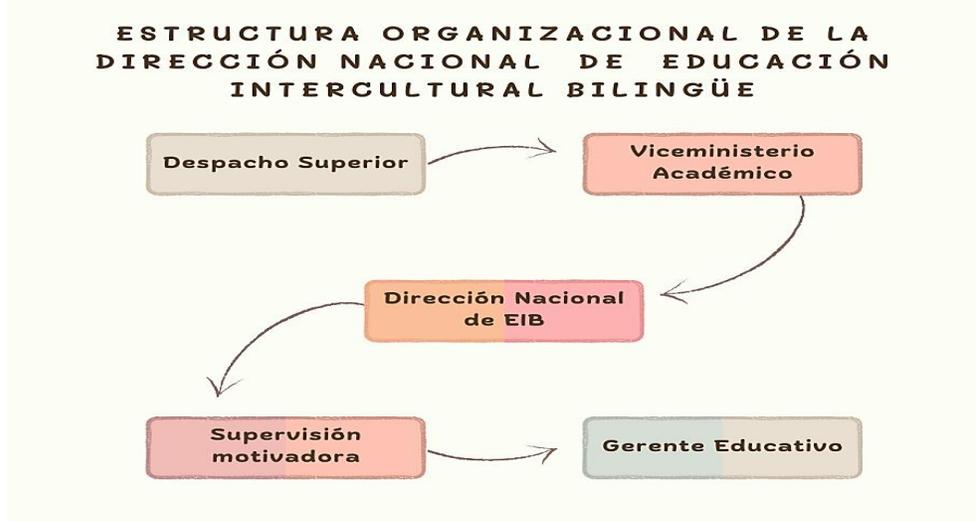
Posteriormente, la Ley 88 de 22 de noviembre del 2010, formalizó aún más los esfuerzos del Estado hacia los grupos indígenas. Esta ley reconoce las lenguas y los alfabetos de los pueblos indígenas en Panamá y dicta normas para la educación intercultural bilingüe. En su artículo 1, el Estado panameño reconoce la diversidad cultural como un valor histórico y patrimonio de la humanidad, incluyendo las lenguas de los pueblos indígenas Ngäbe, Buglé, kuna, emberá, Wounaan, naso Tjerdi y Bribri, a la vez que por el artículo 4 se establece que las lenguas indígenas deben ser enseñadas paralelamente al idioma español en las comarcas, áreas anexas y tierras colectivas y el Ministerio de Educación adoptará las medidas necesarias para su enseñanza en las comunidades fuera de estos territorios donde la población educativa sea mayoritariamente indígena.

Recientemente, en 2024, se concretó un avance histórico con la promulgación del Decreto Ejecutivo N° 91, publicado en la Gaceta Oficial el 20 de junio. Este logro fue el resultado del trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación (MEDUCA), el Ministerio de Gobierno (MINGOB), las autoridades tradicionales de los pueblos indígenas y la invaluable labor del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas de Panamá (COONAPIP). El decreto establece los mecanismos necesarios para la enseñanza e implementación de las lenguas y alfabetos indígenas en las escuelas ubicadas en comunidades indígenas, dentro y fuera de las comarcas, áreas anexas y tierras colectivas.

Finalmente, la creación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) como parte del sistema educativo panameño constituye un paso fundamental para la inclusión y el desarrollo de los pueblos indígenas. El SEIB busca promover y fortalecer el aprendizaje basado en la cosmovisión y saberes ancestrales de los pueblos Ngäbe, Buglé, Guna, Emberá, Wounnan, Naso, Tjerdi y Bri Bri, entre otros aspectos.

Por otro lado, es importante destacar que entre los registros de la página Web del Ministerio de Educación de la República de Panamá, para el año de 1998 se crea la Unidad de Coordinación Técnica para la Ejecución de los Programas Especiales en las Áreas Indígenas, posteriormente se concretiza la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, mediante el Decreto Ejecutivo 274 de 31 de agosto de 2007, con el objetivo de garantizar el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo para lograr que los pueblos culturalmente diferenciados desarrollen una educación de calidad, con equidad, eliminando la exclusión y marginalidad mediante un proceso de educación intercultural, a fin de que estos pueblos puedan preservar, desarrollar y respetar su identidad y patrimonio cultural, tal como lo señala la Constitución, el Artículo 11 de la ley 47 de 1946, Orgánica de Educación y la Ley 88 del 22 de noviembre de 2010.

A continuación, se muestra en la figura 2, la estructura organizativa de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, la cual permite comprender como se articulan sus diferentes áreas y responsabilidades.

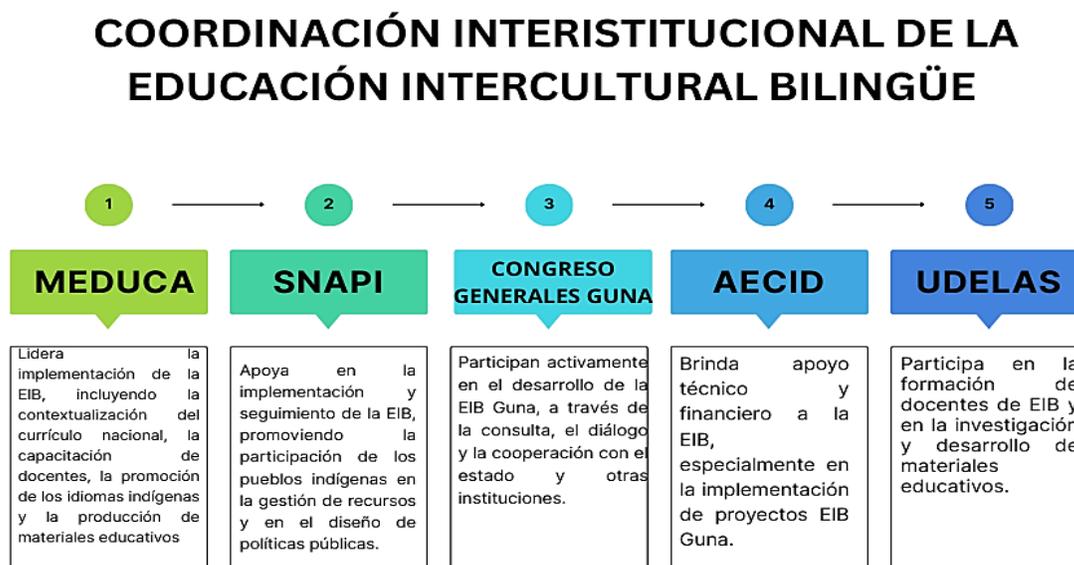
Figura 2*Estructura Organizacional de la Educación Intercultural Bilingüe*

Sobre la Coordinación Interinstitucional para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) está compuesto por las siguientes instituciones: El Ministerio de Educación (MEDUCA) lidera este proceso, trabajando en colaboración con otros ministerios, instituciones y organizaciones que participan en la EIB, como la Secretaría Nacional de Pueblos Indígenas (SNAPI), los Congresos Generales Gunas, la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo) y la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS).

La figura 3 muestra la función de cada institución y organización que está relacionada de manera interinstitucional con la Educación Intercultural Bilingüe.

Figura 3

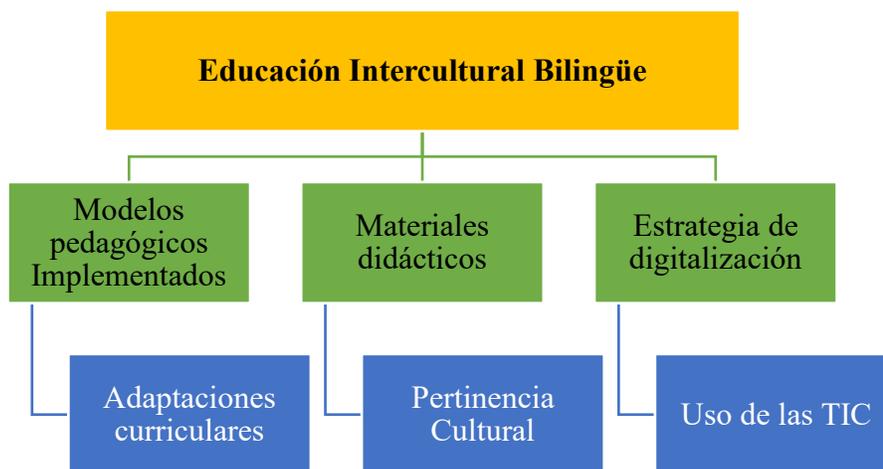
Organización Interinstitucional de la Educación Intercultural Bilingüe



Sobre los Modelos Pedagógicos implementados y la cosmovisión

Figura 4

Componentes claves de la Educación Intercultural Bilingüe.



El sistema educativo panameño ha experimentado la influencia de diversos modelos pedagógicos a lo largo del tiempo. Actualmente, se observa una tendencia hacia enfoques constructivistas y por competencias, en el caso de la educación indígena, estos enfoques deben armonizarse con la cosmovisión de los pueblos originarios, integrando saberes ancestrales, lengua y prácticas culturales. Si bien el Modelo Educativo Panameño, aunque busca la estandarización, también reconoce la diversidad y la necesidad de adaptaciones. Se promueven metodologías activas, el aprendizaje colaborativo y el uso de tecnologías. La implementación efectiva de estos principios en contextos indígenas y la capacitación docente en interculturalidad siguen siendo retos fundamentales para avanzar hacia una verdadera educación bilingüe intercultural.

Sobre las Adaptaciones Curriculares

Este es un punto crucial para la pertinencia cultural y lingüística. Panamá es un país pluricultural y multiétnico, con pueblos originarios y afrodescendientes que poseen lenguas y cosmovisiones propias. Se han realizado esfuerzos para desarrollar currículos interculturales bilingües en algunas regiones, especialmente en las comarcas indígenas. Estos currículos buscan integrar los conocimientos ancestrales, la lengua materna y la cultura propia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, articulado con los contenidos del currículo nacional. La cobertura y la profundidad de estas adaptaciones varían significativamente entre las diferentes etnias y regiones.

Sobre los Materiales Didácticos Desarrollados

En consonancia con los esfuerzos de adaptación curricular, las cuales para el MEC (1996) y Hodgson (1988) las definen como estrategias educativas para hacer que el currículo sea más accesible a estudiantes con necesidades educativas, se han desarrollado materiales didácticos bilingües e interculturales, García Aretio (2009) “habla de ellos como los elementos motivadores para despertar el interés por la materia o asignatura correspondiente, constituyéndose en instrumentos idóneos para guiar y facilitar el aprendizaje, ayudar a comprender, y, en su caso, aplicar los diferentes conocimientos”; que serán utilizados

principalmente para las áreas con mayor presencia de pueblos originarios. Estos materiales incluyen libros de texto, guías para docentes y recursos audiovisuales que incorporan elementos culturales, históricos y lingüísticos propios de cada grupo étnico. No obstante, la disponibilidad y la calidad de estos materiales aún representan un desafío, y se requiere una inversión continua en su diseño, producción y distribución. Ver figura 4.

Estrategias de Digitalización de Contenidos

La digitalización de contenidos educativos en Panamá ha cobrado mayor relevancia en los últimos años. Se han implementado plataformas virtuales y se han desarrollado recursos digitales para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La brecha digital sigue siendo un obstáculo importante, especialmente en las áreas rurales y las comarcas indígenas, donde el acceso a internet y a dispositivos tecnológicos es limitado. Las estrategias de digitalización deben considerar estas desigualdades y buscar soluciones inclusivas que no exacerbaban las disparidades existentes. Ver figura 4.

Guías Curriculares

El Ministerio de Educación (MEDUCA) elabora guías curriculares que orientan a los docentes sobre los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las metodologías de enseñanza para cada nivel y área curricular. García Aretio (2002): “Enfatiza el papel de la guía didáctica como un instrumento que acerca el material didáctico a los procesos cognitivos del estudiante, permitiendo su trabajo autónomo”. Estas guías buscan ser flexibles para permitir adaptaciones a los contextos locales y culturales. La incorporación efectiva de la perspectiva intercultural y bilingüe en estas guías es un proceso continuo que requiere la participación de las comunidades y expertos en educación intercultural.

Materiales Educativos

Según Zilberstein (2006), los materiales didácticos específicos para grupos étnicos, forman parte de la variedad de recursos que utiliza el sistema educativo panameño, los cuales son todos aquellos elementos que se utilizan para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. incluyendo libros de texto, cuadernos de trabajo, recursos audiovisuales y materiales manipulativos. La pertinencia cultural y lingüística de estos materiales a nivel nacional es un aspecto que se está revisando y actualizando progresivamente, buscando incorporar la diversidad del país de manera más integral. Ver figura 4.

Informes sobre Digitalización

Existen diversos informes sobre la digitalización de la educación en Panamá, que analizan el estado actual, los avances, los desafíos y las oportunidades, en donde se busca la integración de tecnologías digitales en el proceso educativo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Pombo, 2023). Estos informes suelen destacar la necesidad de invertir en infraestructura tecnológica, capacitación docente en el uso de las TIC y el desarrollo de contenidos digitales culturalmente relevantes y accesibles para todos los estudiantes. Ver figura 4.

Pertinencia Cultural y Lingüística del Programa

La pertinencia cultural y lingüística de los programas educativos en Panamá es un área de alta prioridad, especialmente en el marco de una sociedad diversa. Los esfuerzos por desarrollar currículos interculturales bilingües, materiales didácticos culturalmente relevantes y estrategias de digitalización inclusivas son pasos importantes en esta dirección. Para lograr una pertenencia real y efectiva, se requiere:

- Mayor inversión y recursos destinados a la educación intercultural bilingüe.
- Fortalecimiento de la formación docente en interculturalidad y bilingüismo.

- Mayor participación de las comunidades indígenas y afrodescendientes en el diseño, implementación y evaluación de los programas educativos.
- Políticas públicas que garanticen el acceso equitativo a una educación de calidad y culturalmente pertinente para todos los estudiantes del país.
- Investigación continua sobre las necesidades y realidades de los diferentes grupos étnicos para fundamentar las adaptaciones curriculares y el desarrollo de materiales educativos.

Sobre la Preservación cultural y lingüística

La diversidad cultural y lenguas indígenas en Panamá son variadas, la Guna, Ngäbere, Buglé, Emberá, Wounaan, Naso y Bribri. No todas son estudiadas y documentadas de la misma forma. Algunas lenguas como la Guna y la Ngäbere, tienen más investigaciones y reproducciones que otras, en el cuadro N°1 se muestra el estado actual de los principales esfuerzos sobre los registros documentados o recopilados de las lenguas indígenas, donde a todas luces se observa una desigualdad en acciones que deben servir para la preservación de estas lenguas.

Cuadro 1. *Documentación de lenguas indígenas en Panamá*

Principales Lenguas	Estado actual	Principales esfuerzos
Guna, Ngäbe, Buglé, Emberá, Wounaan, Naso, Bribri	Se muestra desigualdad: algunas más avanzadas que otras	<ul style="list-style-type: none"> · Sistemas ortográficos estandarizados · Gramática básica · Recopilación léxica · Estudios sobre tradición oral

Nota. Datos registrados en la página web del Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, 2022.

Por otra parte, Panamá mediante la gestión del Ministerio de Educación propone un Programa de Educación Bilingüe Intercultural desde 1995 con la intención que los niños indígenas aprendan y preserven su lengua materna, así como el español, este programa se concretiza mediante la ley 88 del 2010, siendo una estrategia de preservación del sistema educativo panameño.

Por consiguiente, se crean escuelas piloto en la comarca Guna Yala y Ngäbe-Buglé como se puede observar en el cuadro N° 2, así como las acciones desarrolladas por la Universidad Especializada de las Américas que ofrece una carrera para formar a docentes indígenas, buscando la conservación de los saberes ancestrales en las aulas de clases.

Cuadro 2. *Estrategias en el sistema educativo panameño*

Estrategia	Descripción	Instituciones
Programa EBI	Ley 88 de 2021	Ministerio de Educación (MEDUCA)
Formación de docentes indígenas	Programas para formar docentes bilingües (EBI) Acuerdo 007-2015	Universidad Especializada de las Américas (UDELAS)
Escuelas piloto	Implementación en las comarcas indígenas	Comarca Guna Yala, Ngäbe-Buglé, Territorios Emberá
Metodologías adaptadas	Inclusión de saberes ancestrales en las metodologías de enseñanza	Docentes comunitarios, MEDUCA

Nota. Datos registrados en la página web del Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, 2022.

Por otro lado, dentro de la revisión realizada sobre la cosmovisión en las aulas, se detectaron documentos o mejor dicho materiales educativos que apoyan la educación bilingüe, desde textos traducidos en lengua indígena, guías para docentes, libros para aprender a leer, calendarios que enseñan sobre tradiciones indígenas, la Fundación para la promoción del conocimiento indígena expresa lo siguiente: “La creación de materiales educativos bilingües fortalece la identidad cultural y el aprendizaje de los estudiantes indígenas”(FPCI, 2021), lo que quiere decir que con estas iniciativas se aseguran que los estudiantes no solo aprendan contenidos académicos, sino que se salvaguarda la identidad cultural, ver cuadro N° 3.

Cuadro 3. *Producción de materiales educativos en lenguas indígenas panameñas*

Material	Descripción
Libros de textos bilingües	Para uso en las escuelas primarias en lengua indígena
Guías didácticas	Inclusión de la cosmovisión y prácticas ancestrales
Recursos didácticos de alfabetización	En lenguas originarias
Calendarios culturales	Basados en ceremoniales, ciclos agrícolas, entre otros.

Nota. Se muestran datos de registros de la Fundación para la promoción del conocimiento indígena 2021.

En la actualidad, la tecnología también juega un papel fundamental en la conservación de la lengua indígena desde la cosmovisión, ya que se han elaborado recursos digitales y accesibles como diccionarios digitales, aplicaciones móviles, estaciones de radios con programas en lengua indígena, plataformas educativas y de esta manera organizaciones como el Instituto de Lengua y Cultura Guna impulsa el uso cotidiano de su lengua materna para preservar las futuras generaciones (Instituto de Lengua y Cultura Guna, 2022). Ver cuadro N° 4.

Cuadro 4. *Preservación de la lengua indígena en Panamá*

Innovación	Descripción	Instituciones
Diccionarios digitales	Guna, Ngäbere	FPCI, STRI, Congreso Generales Gunas.
Plataformas de aprendizaje	Adaptadas al contexto panameño	MEDUCA, FPCI
Aplicaciones móviles	Enseñanza de lengua y cultura	Instituto de lengua y cultura Guna
Radio	Programas con transmisiones en lengua indígena	Organizaciones comunitarias indígenas.

Nota. Se muestra información de registros del Instituto de Lengua y Cultura Guna, 2022.

Limitaciones

Los avances de la educación bilingüe intercultural en Panamá guarda un “silencio a gritos”, marcado por barreras que afectan los pueblos indígenas y que su raíz principal es que estos grupos viven en situación de vulnerabilidad, donde la pobreza se acentúa cada día más y a pesar de las iniciativas institucionales señaladas en este artículo, los recursos destinados al programa de EIB del MEDUCA es limitado, su financiamiento depende del presupuesto general de la institución, esta situación impide el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la preservación de las lenguas indígenas y el acceso a las tecnologías en estos pueblos originarios.

Otras limitaciones identificadas es el tema de la interculturalidad que ha sido abordada de manera limitada, enfocándose en la conservación de la lengua sin promover un diálogo más cultural, la falta de evaluación de los programas creados verificando su pertinencia y su eficacia, lo que urge un estudio del impacto de estas iniciativas.

Conclusiones

La revisión documental permitió identificar los principales avances y limitaciones del desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Panamá, A partir de las fuentes oficiales y actualizadas, se evidenció que el país ha desarrollado esfuerzos significativos en materia de normativas, elaboración de materiales didácticos, documentación de lenguas indígenas y formación docente desde la cosmovisión. Estos avances no han sido suficientes para considerar un desarrollo verdadero, justo y equitativo.

Entre los hallazgos más relevantes es que la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe continúa enfrentando barreras estructurales, principalmente en ámbito educativo, presupuestario y de acceso a la tecnología.

La revisión también evidenció la falta de evaluaciones a los programas establecidos, sobre todo en criterios de pertinencia, efectividad e impacto, falta de seguimiento a las políticas establecidas.

Por lo tanto, se hace urgente que el Estado panameño fortalezca sus compromisos con el desarrollo efectivo de la educación intercultural bilingüe a través de políticas sostenidas que garantice la calidad y la transformación de una verdadera equidad social y el derecho a la educación que tienen los pueblos indígenas de Panamá.

Referencias bibliográficas

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *Análisis de programas educativos con enfoque intercultural*. <https://www.iadb.org/>
- Banco Mundial. (2021). *Evaluaciones de programas educativos en comunidades indígenas en Panamá*. <https://www.bancomundial.org/>
- Bonilla, J. E., & González, A. R. (2018). Educación intercultural bilingüe indígena en Panamá. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 57–63. <https://www.redalyc.org/journal/5350/535055132009/>
- Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. (s.f.). *Documentos de trabajo sobre la EIB en Panamá*. Ministerio de Educación.
- Congreso General Guna. (s.f.). *Publicaciones sobre tradición oral y lengua Guna*.
- Dumas. (2025, 1 de mayo). Se reglamenta la educación bilingüe intercultural. *Periodismo Independiente*. Recuperado el 29 de abril de 2025, de <https://dumasinforma.com/se-reglamenta-la-educacion-intercultural-bilingue-en-panama/>
- Fundación para la Promoción del Conocimiento Indígena (FPCI). (s.f.). *Informes de proyectos de revitalización lingüística y digitalización educativa*.
- Fundación para la Promoción del Conocimiento Indígena (FPCI). (2021). *La creación de materiales educativos bilingües fortalece la identidad cultural y el aprendizaje de los estudiantes indígenas*.
- García Aretio, L. (2009). La guía didáctica. *Editorial del BENED*. <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-2-2009.pdf>
- Hodgson, R. (1988). *Estrategias educativas para la atención a estudiantes con necesidades especiales*. Editorial Educación Inclusiva.
- MEDUCA. (2025a). *Ministerio de Educación. Organización*. Recuperado el 1 de mayo de 2025, de https://www.meduca.gob.pa/index.php/estructura_organizacional

MEDUCA. (2025b). *Ministerio de Educación. Supervisores y directivos*. Recuperado el 1 de mayo de 2025, de <https://www.educapanama.edu.pa/?q=directivos-y-supervisores>

Ministerio de Educación de Panamá. (2010). *Ley N.º 88 del 15 de noviembre de 2010. Gaceta Oficial N.º 26661-A*. <https://www.meduca.gob.pa/>

Ministerio de Educación de Panamá, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. (s.f.). *Programa de Educación Bilingüe Intercultural (EBI)*. <https://www.meduca.gob.pa/dneib>

Pombo, C. (2023, 14 de diciembre). Inteligencia artificial: cómo integrarla a la educación de manera responsable. *Banco Interamericano de Desarrollo*. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/inteligencia-artificial-educacion/>

Roquebert, J. (2018). Educación intercultural bilingüe indígena en Panamá. *Redalyc*. Recuperado el 30 de abril de 2025, de <https://www.redalyc.org/journal/5350/535055132009/html/>

Smithsonian Tropical Research Institute. (s.f.). *Lenguas indígenas de Panamá*. STRI. <https://stri.si.edu>

Universidad de Panamá. (s.f.). *Revista Educación y Desarrollo*. Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad Especializada de las Américas. (s.f.). *Programas de formación docente en contextos indígenas*. UDELAS.

UNESCO. (2022). *Situación de la educación intercultural bilingüe en América Latina: Avances y desafíos*. <https://unesdoc.unesco.org>

Zilberstein Toruncha, J., Herrero Tunis, E., Borroto Carmona, G., Castañeda Hevia, A., & Fernández González, A. M. (2019). *Preparación pedagógica integral para profesores universitarios* (2.ª ed.). Editorial Universitaria.

Saberes Gunadule frente a la Crisis Climática: cultivos subterráneos, salud y resiliencia alimentaria en Gunayala

Guna daed yar burba gwagmaid igar balimaggega:
nagnu sed igar, abgan sabgued igar, geb mas diged
ogannoed Gunayala gi

Guna knowlwgde addressing the climate crisis:
subterraean crops, health and food security in Gunayala

Geodisio Castillo

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

Recepción: 16 de mayo de 2025
Aceptación: 30 de junio del 2025

DOI: 10.57819/w08n-y430

Resumen: La crisis climática representa una amenaza global, con efectos directos sobre la Comarca Gunayala y, por ende, su seguridad alimentaria. Este trabajo busca contribuir vacíos de información explorando la sabiduría ancestral y espiritual con Ologwadule y los cultivos de raíces y tubérculos. Para hacerlo se centra en la revisión de literatura, la experiencia de los agricultores Gunadule, el diálogo y/o entrevistas y visitas al campo. El estudio se llevó a cabo en la Comarca Gunayala, entre los años 2022 hasta el 2024. Se seleccionaron alzar agricultores y/o comuneros de 12 comunidades para realizar los diálogos participativos. En esta reseña se da a conocer la importancia del conocimiento de las particularidades de las raíces y tubérculos, la sabiduría ancestral, así como, de su utilidad en la agricultura y su papel fundamental como fuente de alimento en diversas partes del mundo.

Palabras clave: Crisis climática, Gunadule, sabiduría ancestral, raíces y tubérculos, seguridad alimentaria, resiliencia.

Binsaed issegwad: Yar burba gwagmaid igar nue negdirbir naid issoali, anmar yarsuidgi iddoleali, geb nagnu sed nwegwa igargi iddolearballi. We sagba amibie igi anmar sergan neg sedaniggini Ologwadule igarsig, igi igar maina mangi daglemalad digedsig. Anmar sabga galagwensur absosa, geb sabburba arbamalad absosballi. We arbaed anmar imasa gunayalagi 2022gi 2024se. Anmar susa anbe gagga bo subbarba arbamalad. We sabgagi anmar narmagnai mangi daglemalad igar digedsig. Ibu igar mamai, ibigar nue abelege, ibigar dulemarga nuedi gunnalir.

Gayamar: Yar burba gwagmaid igar, gunadule, anmar daed, mangi daglemalad, nagnu sed nwegwa igar, ogannoed.

Abstract: The climate crisis represents a global threat with profound implications for food security, particularly in vulnerable regions such as Gunayala. This paper addresses existing knowledge gaps by examining ancestral and spiritual wisdom related to Ologwadule —a traditional agroecological system —and its role in cultivating root and tuber crops. Using a qualitative approach, the study draws on a literature review, ethnographic fieldwork, interviews, and participatory dialogues with Gunadule farmers across twelve communities in the Gunayala Region, conducted between 2022 and 2024. The findings highlight the importance of recognizing the unique agricultural and cultural significance of root and tuber crops, which serve not only as staple food sources but also as key elements in maintaining ecological balance and resilience in the face of climate variability. The study underscores the value of integrating Indigenous knowledge systems into broader climate adaptation and food security strategies.

Keywords: climate crisis, Gunadule, ancestral wisdom, food security, root and tuber crops, resilience

Introducción

La crisis climática representa una amenaza global, con efectos directos sobre la Comarca Gunayala y, por ende, su seguridad alimentaria. Los cambios en los patrones de temperatura y precipitación son particularmente preocupantes, ya que pueden impactar significativamente la producción agrícola en la región del Caribe (López-Feldman, Torres y Kerrigan Richard, 2018).

Sin embargo, la adopción y el rescate de conocimientos ancestrales por parte del pueblo Gunadule ofrecen una vía prometedora. Específicamente, el cultivo de raíces y tubérculos nativos no solo mitigaría los efectos del cambio climático en la agricultura de Gunayala, sino que podría incluso incrementar la productividad alimentaria en el futuro. Estos cultivos, intrínsecamente resilientes a las variaciones climáticas, son una fuente de sabiduría agrícola transmitida a través de generaciones.

La resiliencia de las raíces y tubérculos sin modificación genética se fundamenta en su evolución natural y su vasta diversidad genética. Esta adaptabilidad es evidente en los "nainugan", "chacras" y "conucos", así como en los resultados de estudios agronómicos, agroecológicos y observaciones de campo que demuestran su capacidad para prosperar en

condiciones ambientales diversas y estresantes (López-Feldman, Torres y Kerrigan Richard, 2018). Muchas de estas especies han sido cultivadas por comunidades indígenas durante siglos, desarrollando adaptaciones naturales a una variedad de condiciones extremas. De este modo, constituyen una fuente crucial de genes resistentes a los efectos del calentamiento global, desempeñando un papel vital en la seguridad alimentaria y la adaptación agrícola ante la crisis climática.

Estudios del CIRAD (2023-2033) resaltan que raíces y tubérculos como la *mama* (yuca) (*Manihot esculenta Crantz*), *gwalu* (camote, batata o boniato) (*Ipomea batatas L*) y *dargwa* (otoe) (*Xanthosoma sagittifolium Schott*) son plantas amiláceas cultivadas por sus órganos subterráneos ricos en almidón. Además, sus hojas son importantes fuentes de proteínas, minerales y vitaminas (CIRAD, 2023-2033; Montoya Henao, 2007). Estos cultivos son considerados "alimentos cruciales" con un alto potencial de resiliencia en un contexto de cambio climático (CIRAD, 2023-2033), siendo algunos de los más importantes en las regiones más empobrecidas del mundo.

Según Ritchie, Rosado y Roser (2023), la producción global de raíces y tubérculos en 2022 alcanzó 908 millones de toneladas, con una media de 4.68 millones de toneladas, lo que subraya su importancia global en la agricultura y como fuente de alimento. Un ejemplo destacado es la *mama* (yuca), un cultivo herbáceo esencial en la dieta de pueblos indígenas como el Gunadule, quienes han dependido de raíces y tubérculos por milenios para su sustento, incluso en condiciones adversas. A nivel mundial, la *mama* es el alimento base para más de 1,000 millones de personas (Aristizábal y Sánchez, 2007), cultivada por más de 8 millones de agricultores en Asia en aproximadamente 4.2 millones de hectáreas (Howeler *et al.*, 2013). África es el continente con la mayor proporción de consumidores, con entre 500 y 800 millones de personas, especialmente en el África subsahariana, dependiendo de *mama* como principal fuente económica y de carbohidratos (Martín *et al.*, 2019; FAO, 2013; Cartay, 2004).

El cultivo de la *mama* es de gran importancia para la seguridad alimentaria y la generación de ingresos, particularmente en regiones propensas a la sequía y con suelos áridos

(Aristizábal y Sánchez, 2007). Su potencial para la producción de almidón, su tolerancia a la sequía y a los suelos degradados, y su flexibilidad en la siembra y cosecha la convierten en una planta altamente resiliente a la crisis climática.

Este trabajo busca aportar al cierre de vacíos de información existentes sobre la sabiduría ancestral y espiritual relacionada con Ologwadule y los cultivos de raíces y tubérculos en la Comarca Gunayala. Adopta un enfoque cualitativo y de investigación participativa indígena, centrado en el diálogo de saberes y la observación situada. Las técnicas utilizadas incluyeron revisión bibliográfica, entrevistas abiertas con agricultores Gunadule, recorridos guiados y observación directa en los espacios de cultivo. El estudio se llevó a cabo entre los años 2022 y 2024 en el marco de diversas giras de trabajo. Se seleccionaron 12 comunidades representativas de la Comarca —*Aswemullu, Yansibdiwar, Dubbag, Agligandi, Uggubseni, Agdirgandi, Digir, Miria Ubgigandub, Narbagandubbibbi, Orosdub, Nalunega y Mandiyala*— tomando en cuenta su diversidad ecológica y su participación activa en prácticas agrícolas tradicionales. El proceso fue guiado por principios de respeto mutuo, consentimiento informado y reciprocidad.

La Mama (Yuca): Un Cultivo Milenario entre Ciencia, Lenguaje y Saberes

Es fundamental entender la distinción entre raíz y tubérculo, ya que su función y estructura son diferentes. La raíz es un órgano subterráneo cuya función principal es la absorción de agua y nutrientes del suelo. Por otro lado, el tubérculo es una parte engrosada del tallo o de la raíz, especializada en el almacenamiento de nutrientes. Ejemplos claros de esta diferencia son la zanahoria (raíz) y la *mama* (tubérculo).

La yuca es conocida por una diversidad de nombres regionales e indígenas, como tapioca, mandioca, casava, aipim, guacamota o *mama*. Este cultivo pertenece a la familia Euphorbiaceae, que abarca aproximadamente 2.700 especies (Araujo Vásquez, 2024). A pesar de la vasta diversidad del género, solo la *mama* tiene una relevancia económica significativa y es cultivada a gran escala (Allem, 1995; citado en Araujo Vásquez, 2024).

En diversas comunidades indígenas de Abiyala, la *mama* se mantiene con una riqueza de variedades en sus sistemas de cultivo, conocidos como chacras, conucos o *nainu*. Por ejemplo, Arias *et al.* (2005), citados por Martín *et al.* (2019), reportaron que el pueblo Tikuna en Colombia cultiva 38 variedades de "yuca", divididas en 21 dulces y 17 amarillas o bravas.

Existen setenta ecotipos o subespecies de *mama* entre los Sikuni de Colombia. Esta gran variedad no es rara porque el origen está concentrado en la Estrella Fluvial del Orinoco, el centro de mayor diversidad de *mama* amarga (Rojas, 1994). De manera similar, Chirif (2014) menciona al etnobotánico Brent Berlin, quien en la década de 1970 documentó que los Aguaruna del río Alto Marañón, en el norte de Perú, gestionan 40 variedades de *mama*. Estos ejemplos ilustran la profundidad del conocimiento milenario de los pueblos indígenas en sistemas de producción agroforestal o agricultura regenerativa. Conceptos como *nainu*, chacras y conucos, que incluyen periodos de descanso (barbechos) para permitir la regeneración natural del bosque y la reposición de nutrientes, no solo sustentan la producción de alimentos, sino que también forman paisajes naturales que funcionan como jardines botánicos medicinales, domésticos y artesanales (Castillo, 2024).

Antropólogos e historiadores han formulado diversas teorías sobre el origen de la *mama* y el significado de su nombre. Sin embargo, Chaulet (2022) señala que los estudios históricos sobre esta planta no son tan abundantes como cabría esperar. El origen de la palabra yuca es taíno, derivado de "casabi", el nombre que los indígenas Arawacos daban a las raíces de la yuca. En contraste, el nombre del tubérculo mandioca no es de origen taíno y está relacionado con Yucatán, pues proviene del maya jook'ka, que significa "desenterrar una raíz para el metate"¹. Otros nombres de la yuca provienen de lenguas indígenas como el guaraní (mandi'o), el quechua (rumu), el arawak maipurán del sur (kaniri), el pano (atsa), el jíbaro (mama) y el gunadule (*mama*), entre otros².

¹ Metate: Una especie de mortero o molino de piedra utilizado en la cocina autóctona mesoamericana.

² Para más información sobre la etimología de "yuca", se puede consultar:
<https://etimologias.dechile.net/?yuca>

La domesticación de la *mama* se extendió desde México hasta Brasil, atribuida a los grupos de cazadores-recolectores de la Amazonía, con hallazgos arqueológicos que datan su cultivo entre 5,000 y 10,000 años, convirtiéndola en uno de los cultivos más antiguos consumidos por la humanidad (Araujo Vásquez, 2024). Las áreas de mayor diversidad de especies de *mama* se encuentran posiblemente a lo largo del río Orinoco, en el centro, norte y oeste de Brasil (Mato Grosso), el sur de México y Bolivia (Suárez y Mederos, 2011; León, 1987; Bonierbale *et al.*, 1997; citados por Aguilar Brenes *et al.*, 2017; Rojas, 1994). No obstante, es en el norte de Brasil donde se han encontrado las especies taxonómicamente más afines a *M. esculenta*.

La dispersión de la *mama* durante la invasión europea de Abiyala fue facilitada por comerciantes portugueses y españoles, quienes la llevaron desde las costas de Brasil hasta el Congo en África (Aguilera Díaz, 2012; Chaulet, 2022). Al ser un arbusto leñoso, la *mama* también prospera en regiones subtropicales, lo que ha permitido su cultivo en países como Ecuador y Colombia al norte, y Argentina y Uruguay al sur. Actualmente, se cultiva en la mayoría de los países tropicales y subtropicales, incluyendo naciones asiáticas y de Oceanía desde el siglo XIX, como Filipinas, India, Tailandia, Indonesia, Malasia, Vietnam y China (Aguilera Díaz, 2012; Malik *et al.*, 2020).

Figura 1

Nainu mama (Huerto de yuca)



Nota: Cultivo de mama (yuca), Nainu (huerto) de la Asociación de Mujeres Rurales de Digir (AMRD). Gubiler, 2023.

La presencia de raíces y tubérculos en la cultura Gunadule es un conocimiento milenario, valorado por sus propiedades espirituales, medicinales y comestibles. Esta sabiduría se transmite en el tratado *Babigala*. En el tratado Nele Gubiler presenta una clasificación de plantas cultivadas y sus contrapartes silvestres, una ciencia ancestral que la ciencia moderna aún aprovecha. Existe una vasta literatura que documenta las contribuciones de las civilizaciones de Abiyala a la domesticación de plantas y la conservación de la biodiversidad, indicando la existencia de al menos 100 especies de "mama" (yuca).

Se conocen dos variedades principales de yuca (Castillo y Beer 1983; Rojas 1994; Chirif 2014; Martín *et al.* 2019; Chaulet 2022): la dulce (*Manihot aipi*) y la amarga o "brava" (*Manihot utilissima*). La yuca dulce se emplea comúnmente como verdura, con un sabor suave al hervirla y más sabroso y dulce al freírse. En contraste, la yuca amarga es mortalmente venenosa en su estado natural debido a su elevado contenido de ácido prúsico o cianhídrico. Sin embargo, los pueblos indígenas han demostrado su ingenio al transformar

este elemento tóxico en un alimento y medicina esenciales: de ella se extrae el almidón o tapioca, y una vez procesada, la yuca amarga es segura para el consumo. Además, esta variedad ofrece ventajas sobre la yuca no venenosa por su mayor contenido de almidón y la posibilidad de elaborar alimentos almacenables como el casabe.

En Gunayala, muchas variedades de "*mama*" cultivadas han desaparecido, quedando solo dos: la "*dodormama*" (yuca amarilla) y la "*bidonia*" o "*mamsibbu*" (yuca blanca), ambas pertenecientes a la "*mama brava*" o amarga (Castillo, 1984). Es posible que cuando los ancestros Gunadule migraron hacia el Caribe a mediados del siglo XIX, llevaron consigo estacas de la "*mama*" dulce y otras variedades. Es común que cada comunidad o región clasifique sus cultivos de manera diferente, o que los nombres originales en *dulegaya* se hayan olvidado. Actualmente, es probable que se esté consumiendo "*mama*" dulce, como la "*dodormama*", a la que se le llama "*mamgoro*" o "*mamgorogwad*".

Es posible que las variedades nativas de "*mama*" se hayan cruzado con variedades externas, como la "Brasileña", si bien no es una variedad de "tres meses", lo que enriquecería la diversidad nativa cultivada. Introducidas en el 2015 por la Agencia de Gunayala del Ministerio de Desarrollo Agropecuario (MIDA). Sin embargo, el intercambio de variedades cultivadas, que históricamente estaba vinculado a la reciprocidad y el parentesco, es hoy casi inexistente, lo que ha frenado el intercambio de variedades nativas entre comunidades.

Según Castillo y Beer (1983), Castillo (1984), Rojas (1994) y Martín *et al.* (2019), la yuca amarga (y también la dulce) es un alimento esencial en la dieta de los Gunadule, al igual que para los Sikuni y Tikuna. Este cultivo no solo influye en la vida cotidiana y las prácticas agrícolas, sino también en la cosmovisión de estos pueblos. Ante los cambios socioculturales en los pueblos indígenas de la región, relacionados con la producción y comercialización de alimentos, es crucial preservar las creencias y costumbres de los Gunadule, Sikuni y Tikuna, así como el consumo de la yuca amarga como base de su alimentación.

Gwalu y Dargwa: Tubérculos Ancestrales para la Resiliencia Alimentaria

El camote, también conocido como papa dulce, patata dulce, moniato, boniato o apichu (*gwalu* en *dulegaya*), es una planta de la familia Convolvulaceae, cultivada globalmente por su raíz tuberosa comestible. El Centro Internacional de la Papa (CIP) en su Documento de Posición (2017)³ destaca que el *gwalu* es un cultivo adaptable a una amplia gama de condiciones y es notablemente tolerante a la sequía moderada. Además de su valor como alimento para humanos y animales, tiene usos medicinales y ceremoniales. Se caracteriza por su eficiencia en el uso del agua y es un cultivo robusto que requiere pocos insumos. Su capacidad para prosperar en ambientes marginales aumenta la productividad general de diversos sistemas y entornos agrícolas de manera sostenible.

Al ser una liana, el *gwalu* crece horizontalmente en lugar de verticalmente, lo que les confiere una mayor tolerancia a condiciones climáticas severas en comparación con la mayoría de los cultivos básicos. Evidentemente, el *gwalu* es un cultivo resiliente y nutritivo que puede ofrecer soluciones frente a las presiones directas e indirectas causadas por eventos climáticos extremos y el cambio climático. Además, contribuye a mitigar problemas ambientales, ya que puede servir como un cultivo de cobertura rápido para reducir la erosión del suelo y control de malezas (Orno, 1991; citado por Srinivas, 2009).

Los parientes silvestres más cercanos del *gwalu* es *buggi* (*Ipomoea trifida*), fueron encontrados en las cuevas del Cañón de Chilca, en la zona sur-central de Perú, con una antigüedad estimada de 8080 ±170 a.C. (Engel, 1970; Perry, 2002; Castillo, 2024). En Centroamérica, la domesticación del *gwalu* se habría producido posteriormente, al menos desde hace 5000 años (CGIAR, 2005). Es probable que la población local propagara este cultígeno hacia el año 2500 a.C. (Zhang *et al.*, 1999).

³ Documento de Posición del Centro Internacional de la Papa (CIP) sobre el camote y el cambio climático: <https://cipotato.org/wp-content/uploads/2017/08/Cambio-climatico.pdf>

Dargwa es una planta herbácea caracterizada por un tallo subterráneo del cual brotan los cormos, que poseen una corteza de color marrón oscuro y una pulpa blanca o amarilla. Sus hojas emergen desde la base en forma de espádice. El ciclo de crecimiento de la *dargwa* dura entre 270 y 330 días. Según Milián-Jiménez (2018), este género comprende cerca de 50 especies nativas de plantas de la familia Araceae, con una distribución que abarca desde México hasta Brasil. Fue cultivada por los aborígenes de Las Antillas y del resto del continente antes de su hallazgo.

Originaria de Abiyala, *dargwa* es considerada una de las plantas cultivadas más antiguas del mundo. Actualmente, su cultivo se concentra en la zona del Caribe. En Puerto Rico, es uno de los cultivos más antiguos heredados de los aborígenes Arawak (Montaldo, 1991; Barret, 1930). La producción mundial actual se estima en 4.000.000 t, concentrada principalmente en la zona central y occidental de África Tropical, Las Antillas, Venezuela y Oceanía (Milián-Jiménez, 2018).

De acuerdo con el MINAG (2012), varias especies de *dargwa* se cultivan por sus cormos ricos en almidón, constituyendo una importante fuente de alimento en diversas regiones. Son conocidas por nombres como ñame de agua, malanga, mafafa, otoa, cocoñame, ocumo, bore, yautía, chonque, macabo, rascadera, quequisque y tania. Este tubérculo, cultivado en diversas regiones tropicales, exhibe una resiliencia a la crisis climática que depende de factores como su capacidad de adaptación a condiciones extremas, resistencia a plagas y enfermedades, y la gestión agrícola empleada.

La Ciencia de la Madre Tierra: Sabiduría Gunadule y Cultivos Subterráneos

El pueblo Gunadule concibe su conocimiento tecnológico de producción, o "*nasgwed igar*", como una profunda conexión entre los saberes ancestrales y espirituales con la tierra ("*nabba*") y los alimentos (Castillo, 2016b, 2017). La esencia de estos conocimientos se encuentra en el concepto de *Nabgwana*⁴ *Burba* o *Nan aramainaid burba*, que se traduce como

⁴ *Nabgwana* es otro nombre de *Ologwadule* – Madre Tierra.

la "Ciencia de la Madre Tierra". Esta ciencia busca asegurar que la tierra produzca una diversidad de cultivos nativos, incluyendo comestibles, medicinales, árboles frutales y árboles para uso doméstico, medicinal y artesanal.

El sistema de producción agroforestal *nainu* es una práctica ancestral que busca asegurar una producción alimentaria diversa a nivel familiar. Su nombre, derivado de la lengua Gunadule, combina las palabras *nana/nabgwana* ("madre"), *nabba/nabbanega* ("lugar donde se vive/siembrado") y *nuu* ("seno/ubres llenas de leche materna"). Así, *nainu* se traduce como un "sitio donde se siembra en tierra fértil, nutrido por la leche materna de Ologwadule", simbolizando la vitalidad y el crecimiento de los cultivos. Esto subraya que el *sistema nainu* es el resultado de un conocimiento científico ancestral, no de un mero empirismo.

Castillo (2016b, 2017) destaca que las raíces y los tubérculos, o cualquier cultivo que nace o se siembra bajo tierra – como "*mama*" (yuca), "*dargwa*", "*gwalu*" y "*buggwa*" (yampi blanco, ñame americano - *Dioscorea trifida* L.) y "*biidu*" (ñame silvestre trepador - *Dioscorea villosa*) – no solo proveen alimento, sino también conocimientos y la felicidad, o "*yeeriddogudisaed*", que significa "el vivir bien y a satisfacción".

Estos cultivos nativos son fundamentales para la salud y la vida. Como el cacao ("*sia*", *Theobroma cacao*) y el maíz ("*oba*", *Zea mays*) son pilares de la alimentación y la cultura Gunadule; sin ellos, la vida tal como la conocen no sería posible. Otros cultivos de gran importancia incluyen el plátano ("*massunnad*") y sus diversas variedades, así como el banano *dule* ("*dule wamadun*"). Todos estos cultivos poseen vida, y por ello, son considerados seres sagrados.

Cosmogonía y Abundancia: Relatos Gunadule sobre la Vida y la Cosecha

Según Castillo (2016a), los sabios "ologunaliler" del pueblo Gunadule explican que la base de la "Ciencia de la Madre Tierra" (*Nan aramainaid burba*), que consideran el espíritu o aliento de la Madre Tierra vestida de verde, es el viento ("*burwa*"). El viento es crucial porque disemina las semillas, permitiendo que las plantas y los árboles sigan reproduciéndose. De esta manera, las semillas son la base de la formación de toda vida, tanto humana como natural. Además, se cree que el suelo se forma a partir de los árboles, siendo la ceniza de estos. Cuando las semillas caen al suelo, nacen nuevos árboles, lo que sugiere que todo proviene de la savia de los árboles.

La memoria oral, a través del relato de Nele Gubiler, cuenta que durante ocho largos días se preparaba la tierra. Los hermanos Gunadule sembraron una amplia diversidad de maíz ("*oba*"), dando origen a variedades como "*suiroba*", "*obaineba*", "*obanagsibu*" y "*burwaoba*". Lo mismo ocurrió con el plátano ("*massunnad*"), "*dargwa*", "*mama*", "*gwalu*" y "*ubsan*" (algodón).

De este proceso surgió el sistema del "*nainu*", que implica la selección de semillas diversas para el cultivo, las técnicas para remojar los granos de maíz (posible con jagua – *Genipa americana*) antes de sembrar y el uso de hojas podridas para enriquecer la tierra. Se sembraron entonces toda clase de frutas. Tras algunos años, llegó una gran cosecha. En un esfuerzo comunitario, todos fatigaron y recogieron los frutos de la tierra, compartiéndolos entre sí. Gracias a esto, *Nabgwana* produjo abundantemente "*aswe*", "*oba*" y todo tipo de "*massunnad*". Niños y niñas salían a las calles, repartiendo cestas de "*mammi*" (mamey) y gajos de "*massunnad*".

Conclusión

Preservar la biodiversidad de raíces y tubérculos es clave para mantener la diversidad genética de los cultivos y los valiosos conocimientos indígenas asociados a su manejo. Estos cultivos, especialmente aquellos no modificados genéticamente, son activos fundamentales en la lucha contra el cambio climático. Nos ofrecen soluciones basadas en la naturaleza y en la sabiduría ancestral para construir una agricultura más sostenible y resiliente frente a los desafíos ambientales actuales.

En general, los cultivos de raíces y tubérculos suelen ser más resistentes a las variaciones climáticas que otros cultivos. Pueden prosperar en suelos menos fértiles y tolerar períodos de sequía moderada. Sin embargo, es importante reconocer que su rendimiento y supervivencia, como en el caso del "*dargwa*", dependerán de la disponibilidad de agua, el aumento de las temperaturas y la posible aparición de nuevas plagas.

La *mama* es un claro ejemplo de un legado de resiliencia y biodiversidad ante el cambio climático. Investigaciones en Asia (Malik *et al.*, 2020) sugieren que está preparada para prosperar a pesar de la crisis climática y se espera que sea un cultivo aún más importante en la región en los próximos 50 años. Esta adaptabilidad se suma a la vasta biodiversidad de *mama* presente en Abiayala, la cual fue no solo aprovechada, sino también fomentada, cuidada y domesticada por nuestros pueblos ancestrales. Este manejo ha dado forma a una rica diversidad cultural asociada a la *mama* (Sánchez Saavedra, 2023; Cooke, 1998; Chirif, 2014).

La inteligencia de los pueblos indígenas ha sido fundamental para transformar elementos aparentemente opuestos, como el veneno y el alimento, la muerte y la vida, en productos útiles para la sociedad. Este proceso no solo implica un conocimiento técnico, sino también un universo de saberes, creencias, formas de organización y una profunda conexión con el monte y los seres protectores de las plantas y animales.

Como señala Raíces Indígenas⁵, para los pueblos indígenas, la yuca va más allá de ser un simple alimento básico; representa un símbolo de resistencia y autonomía alimentaria. Cultivar, cosechar y consumir yuca no es solo una práctica ancestral, sino un acto de afirmación de la identidad cultural y de resistencia frente a las presiones externas.

Estos cultivos, arraigados en la historia y la sabiduría de los pueblos indígenas, nos ofrecen valiosas lecciones sobre cómo construir un futuro más seguro y sostenible. ¿Qué otros aspectos de la sabiduría ancestral creen que podríamos aplicar hoy en día para enfrentar los desafíos globales?

Referencias bibliográficas

- Aguilar Brenes, E., et al. (2017). *Manual del cultivo de yuca (Manihot esculenta Crantz)*. INTA.
- Aguilera Díaz, M. (2012). *La yuca en el Caribe colombiano: De cultivo ancestral a agroindustrial*. Banco de la República – Sucursal Cartagena. (Documento de trabajo sobre economía regional N.º 158).
- Araujo Vásquez, H. A. (2024). Origen y taxonomía de la yuca. En E. A. Rosero Alpala (Ed.), *Modelo productivo de las variedades registradas de yuca industrial para el Caribe colombiano* (pp. 14–21). AGROSAVIA.
- Aristizábal, J., & Sánchez, T. (2007). *Guía técnica para producción y análisis de almidón de yuca* (Boletín de servicios agrícolas de la FAO N.º 163). FAO.
- Barret, O. W. (1930). Los cultivos tropicales. *La Habana Cultural*, pp. 469–471.
- Cartay, R. (2004). Difusión y comercio de la yuca (*Manihot esculenta*) en Venezuela y en el mundo. *Agroalimentaria*, 9(18), 13–22.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-03542004000100001
- CGIAR. (2005). Sweet potato. *Consultative Group on International Agricultural Research*. (Archivado desde el original el 7 de febrero de 2005).

⁵ <https://raicesindigenas.net/gastronomia-y-productos-alimenticios/yuca-raiz-vida-sustento-culturas-indigenas-america/>

-
- Chaulet, R. (2022). Un alimento fundamental para la vida en América antes y después de la conquista: la yuca-cazabe-mandioca. *eHumanista*, 51, 461–478.
- Chirif, A. (2014). *Pueblos de la yuca brava: Historia y culinaria*. ORE, IWGIA, Nouvelle Planète & Instituto del Bien Común.
- Cooke, R. (1998). Subsistencia y economía casera de los indígenas precolombinos de Panamá. En A. Pastor Núñez (Ed.), *Antropología panameña: Pueblos y culturas* (pp. 61–137). Editorial Universitaria.
- Engel, F. (1970). Exploration of the Chilca Canyon. *Current Anthropology*, 11, 55–58.
- FAO. (2013). *Save and grow: Cassava. A guide to sustainable production intensification*. FAO.
- Howeler, R., Lutaladio, N., & Thomas, G. (2013). *Save and grow: Cassava – A guide to sustainable production intensification*. In R. Howeler (Ed.). FAO.
- López-Feldman, A., Torres, J. M., & Kerrigan Richard, G. (2018). Estimación del impacto del cambio climático sobre los principales cultivos de 14 países del Caribe (LC/TS.2018/100). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Malik, A. I., et al. (2020). Cassava breeding and agronomy in Asia: 50 years of history and future directions. *Breeding Science*, 70, 145–166. <https://doi.org/10.1270/jsbbs.18180>
- Martín Brañas, M., Núñez Pérez, C. del C., Zárate Gómez, R., Silverstein, S., & Villacorta, M. del Águila. (2019). Conocimientos tradicionales vinculados a la “yuca” (*Manihot esculenta*, Euphorbiaceae) en tres comunidades ticuna del Perú. *Arnaldoa*, 26(1), 339–358. <https://doi.org/10.22497/arnaldoa.261.26116>
- Milián-Jiménez, M. D. (2018). Recursos genéticos de la malanga del género *Xanthosoma Schott* en Cuba: Revisión bibliográfica. *Cultivos Tropicales*, 39(2), 112–126.
- MINAG. (2012). *Instructivo técnico para el cultivo de la malanga (Xanthosoma spp.)*. INIVIT.
- Montaldo, A. (1991). *Cultivo de raíces y tubérculos tropicales*. CIDIA – IICA.
- Montoya Henao, S. (2007). Industrialización de la yuca: Obtención de almidón nativo y sus aplicaciones. En J. S. Ramírez Navas (Ed.), *Tecnología en alimentos* (pp. xx–xx). Universidad del Valle.
- Perry, L. (2002). Starch granule size and the domestication of manioc (*Manihot esculenta*) and sweet potato (*Ipomoea batatas*). *Economic Botany*, 56, 345–349.

- Ritchie, H., Rosado, P., & Roser, M. (2023). Agricultural production. *OurWorldInData.org*. <https://ourworldindata.org/agricultural-production>
- Rojas Gaitán, J. E. (1994). *La yuca amarga y la cultura Sikvani*. Etnollano.
- Sánchez Saavedra, K. E. (2023). Culturas alimentarias y pueblos indígenas en Panamá: El caso de los embera, guna y ngäbe. *Estudios Interétnicos*, 34, 183–213.
- Srinivas, T. (2009). Economics of sweetpotato production and marketing. En G. Loebenstein & G. Thottappilly (Eds.), *The sweetpotato* (pp. 235–267). Springer.
- Suárez Guerra, L., & Mederos Vega, V. R. (2011). Apuntes sobre el cultivo de la yuca (*Manihot esculenta Crantz*): Tendencias actuales. *Cultivos Tropicales*, 32(3), 27–35. <http://scielo.sld.cu/pdf/ctr/v32n3/ctr04311.pdf>
- Zhang, D. P., Ghislain, M., Huaman, Z., Cervantes, J. C., & Carey, E. E. (1999). AFLP assessment of sweetpotato genetic diversity in four tropical American regions. In *International Potato Center (CIP) Program Report 1997–1998*. CIP.

Una gira, mil lecciones: lo que no está en los libros, pero sí en Doddogan Nega

Neg daggabbid, ibmar issesur durdagsa:
sabgamargi nasuli, doddogan neggindi nai

One tour, a thousand lessons: what is not in
the books, but is in Doddogan Nega

Yamileth González Franco

Magister en Administración de Centros Educativos

Universidad Especializada de las Américas

yamileth.gonzalez.0229@udelas.ac.pa

<https://orcid.org/0009-0008-4093-885X>

Recepción: 25 de mayo de 2025

Aceptación: 30 de junio del 2025

DOI: 10.57819/h2a5-ax11

Resumen:

La experiencia vivida en Dagar Guna Yala reveló el poder transformador del aprendizaje más allá del aula. Al visitar el CAIPI Comunal se descubre una comunidad indígena que, pese a las limitaciones, conserva con orgullo su identidad cultural. Las mujeres, verdaderas protagonistas del cambio, impulsan iniciativas que fortalecen la educación infantil y el emprendimiento, gracias al acompañamiento de Universidad Especializada de las Américas la (UDELAS) y otras entidades. A través de un diplomado, identificaron la necesidad de crear un centro de atención para la primera infancia, ante la imposibilidad de muchas madres de participar activamente en proyectos por el cuidado de sus hijos. Este espacio, junto con otras infraestructuras comunitarias, son promotoras del desarrollo académico, social, cultural y económico. La gira demostró que el verdadero aprendizaje emana del diálogo intercultural y la visión de la proyección social que como docentes y entidades educativas debemos propiciar y ejecutar. En Doddogan Nega, lo que no está en los libros, se enseña con el corazón y las vivencias.

Palabras Claves: Comunidad Indígena, educación infantil, emprendimiento, identidad cultural, gira académica, pueblo Guna.

Binsaed Issegwad: Anmar neg daggabbid Dagar Guna yalase issesur ibmar durdagsamala. Anmar CAIPI se arbigu dagsa igi dulemar doddogan odurdagnamala, ibmar sadde nigwar edaed ogannobugwa. Omegan bur ibmar oyobugwa, doddogan ordurdagbugwa geb mani onasgubugbali, auggi bendagnanai Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) geb bamalad emar bendagmaladbo. Igar amilesa nabir doddogan neg sobega, adi nangan yagi arbamaloed. We neggi doddogan ibmar durdamaloe geb edad ogannobaloe, geb nabir mani onasgumarbaloe. Anmar neg daggabbid nabir bulagwa arbalege, doddogan odurdagmaladadbo, neggwueburbo geb bamalad emar bendagmaladbo. Sabgamargi nasulid, doddogan neggindi nai durdalebugwa gwaguegi.

Gayamar: Dulemar galagwensur neggwueburgi bugmalad, doddogan odurdagged igar, mani onasgued igar, anmar daed, Neg daggabbid durdagsad, gunadule neggwuebur.

Abstract:

The experience in Dagar Guna Yala revealed the transformative power of learning beyond the classroom. A visit to the Communal CAIPI (Central Indigenous Community Center) showcased an Indigenous community that, despite its limitations, proudly preserves its cultural identity. Women, as true protagonists of change, are leading initiatives that strengthen early childhood education and entrepreneurship, with support from the Specialized University of the Americas (UDELAS) and other organizations. Through a diploma program, participants identified the need to establish an early childhood care center, recognizing that many mothers were unable to engage in community projects due to childcare responsibilities. This center, along with other community infrastructure, fosters academic, social, cultural, and economic development. The visit demonstrated that genuine learning arises through intercultural dialogue and a shared vision for social impact—something educators and educational institutions must actively promote and implement. In Doddogan Nega, what is not found in books is taught with the heart and through lived experience.

Keywords: Indigenous community, early childhood education, entrepreneurship, cultural identity, academic tour, Guna people

Introducción

¿Y si empezáramos a mirar la educación no solo como un derecho, sino como un acto colectivo de amor y resistencia?

En un país diverso como Panamá, donde conviven múltiples identidades culturales, aún existen comunidades que resisten con dignidad y fuerza silenciosa los embates del olvido. *“Una gira, mil lecciones: lo que no está en los libros, pero sí en Doddogan Nega”* nace de una experiencia vivencial en la comunidad Dagar Guna Yala, Brisas de Chumical, en Arraiján, provincia de Panamá Oeste, trasciende lo académico para convertirse en una lección de humanidad. El objetivo de este ensayo es visibilizar el impacto de una iniciativa educativa liderada por UDELAS y por mujeres indígenas gunas, quienes, sin sueldo ni reconocimiento oficial, entregan su vida a la primera infancia desde el CAIPI de su comunidad. En palabras de Mantilla et al. (2024) los autores Lave y Wenger (1991) “sostienen que el aprendizaje ocurre dentro de contextos situacionales. Consideran que los estudiantes adquieren conocimientos al observar a los demás y al practicar por sí mismos, convirtiéndose en "aprendices cognitivos" dentro de la comunidad”. A través de este relato, se invita al lector a reflexionar sobre el poder de la educación como herramienta de

transformación social y el rol ético que debemos asumir como sociedad frente a estas realidades que, aunque cercanas, permanecen invisibles para muchos. Porque allí, donde el Estado aún no llega con fuerza, la comunidad se levanta con amor.

Desarrollo

Cuando entré al CAIPI vi a un grupo de niños y niñas guna danzando alegremente y descalzos con su vestimenta tradicional, sentí una mezcla de admiración y preocupación. Admiración por su identidad viva, y preocupación por lo poco que sabemos y hacemos por preservarla.

En Dagar Guna Yala, cada rincón guarda una historia, cada saber compartido es un eco de resistencia y orgullo. Este lugar no solo preserva costumbres ancestrales, sino que también vibra con la fuerza de mujeres empoderadas que han labrado, paso a paso, un camino de lucha y dignidad para su comunidad. Con el respaldo de entidades gubernamentales y organizaciones no gubernamentales, han logrado fortalecer pilares fundamentales como la Educación Intercultural desde la primera infancia y el impulso al emprendimiento local.

Pero lo que realmente asombra es cómo este esfuerzo ha cruzado fronteras: personas de lugares tan lejanos como Japón y Estados Unidos visitan año tras año la comunidad, para admirar y aprender de su cultura viva y llevarse consigo las artesanías que, más que objetos, son testimonio de identidad, esfuerzo y belleza tejida a mano.

“No se puede enseñar nada a un hombre; solo se le puede ayudar a descubrirlo por sí mismo.” Galileo Galilei

UDELAS asumió un rol protagónico al promover un diplomado dirigido a tres mujeres de la comunidad, quienes, como parte del proceso, debían desarrollar un proyecto de impacto social. Inicialmente pensaron en trabajar con los jóvenes en riesgo social pero pronto descubrieron que intervenir en ese grupo era riesgoso. Cambiaron entonces su mirada hacia las mujeres, con la intención de impulsar la elaboración de artesanías. Sin embargo, se

enfrentaron a otra barrera igual de profunda: muchas no podían asistir a las reuniones porque estaban al cuidado de sus hijos y nietos. A veces, las ideas más nobles tropiezan con la realidad más dura.

Relata la profesora Lamed Mendoza la actual Vicerrectora de Extensión Universitaria de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) que para determinar realmente qué necesitaban sus habitantes, se hicieron consultas comunitarias a las mujeres de cada familia y se concluyó que sería bueno una escuelita para los niños, de allí se generó la idea con ayuda de miembros de la universidad generaron la idea de crear un centro de atención para infantes.

Así nació este gran proyecto que no solo responde a una necesidad práctica, sino que representa un acto de justicia social y cultural. Su creación fue el resultado diagnóstico participativo, donde las voces de la comunidad fueron escuchadas y valoradas, permitiendo que la propuesta surgiera desde adentro, no como una imposición externa.

Considerando lo establecido en la normativa del Decreto 64 del 26 de febrero de 2021, Panamá (2021) expresa: “Entiéndase Centro de Atención Integral a la Primera Infancia en adelante CAIPI” (p.2).

El decreto explica con detalle el concepto de CAIPI y su rango de atención en edad escolar infantil.

Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) (2021) define claramente el concepto de CAIPI:

El CAIPI es el lugar donde se brinda a los niños y niñas menores de cuatro años de edad, ambientes enriquecedores de aprendizaje, cuidados y afecto de acuerdo a su edad, promoviendo que sus derechos a la salud, nutrición, identidad y crianza positiva, así como el aprendizaje temprano se logren con la colaboración del sector particular u oficial. (p.2)

Pero, ¿Qué sentido tiene un CAIPI en una comunidad indígena, si tienen una escuela tan cerca?

El Centro de Atención Integral a la Primera Infancia está diseñado para atender a niños de 0 a 4 años, mientras que el Centro Educativo Básico General está orientado a la educación formal desde preescolar hasta secundaria. Son complementarios, no sustitutos, por lo tanto, aunque el CEBG Brisas del Chumical esté cerca, no suple la atención temprana integral que se ofrece, un centro que no compite más bien favorece la formación de los pequeños que muy pronto estarán siendo atendidos formalmente y que con las habilidades, valores y destrezas adquiridas, podrán enfrentar y adaptarse satisfactoriamente a un ambiente escolar externo a las paredes cercanas a sus hogares.

Inició en el 2017 con 40 niños ya que el mismo tenía una estructura más amplia, pero al dividirlo en otras áreas que la comunidad necesitaba, disminuyó su matrícula, sin embargo, el ganar, ganar se visualiza en esos otros espacios los cuales enriquecen la esencia cultural de sus habitantes.

Actualmente, cuentan con la dirección de la señora Francisca Alba de Blanco la cual dirige el CAIPI, atienden 3 madres voluntarias en un solo salón con 25 infantes distribuidos en 3 grupos, en edades de 2 a 5 años como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1:

CAIPI Comunal Doddogan Nega, matrícula 2025

Madres Maestras	Edades de Infantes	Niños	Niñas	Total
Tenilda González	2	4	5	9
Zeineth Davis	3	3	5	8
Marjorie González	4 y 5	4	4	8
Total		11	14	25

Nota: Esta tabla muestra los nombres de las madres maestras y la cantidad actual, según edades, de niños y niñas que atienden.

De lunes a viernes, cada grupo en una esquina del salón, en horario de 8:00 am a 11:00 am los infantes junto a las madres voluntarias inician su jornada educativa, tras una merienda de media hora y las sonrisas de actividades como: danzas, cantos, dibujo, pintura, rasgados, y la convivencia tanto las madres maestras como los niños adquieren experiencias inolvidables que marcan el inicio de una aventura fascinante en el mundo del aprendizaje.

Se considera la motricidad fina y gruesa en las actividades de aprendizaje planificadas. Tagle y Barberi (2024) “La motricidad fina de los infantes constituye uno de los procesos clave en la coordinación de destrezas motoras de los músculos pequeños de las manos y de los dedos en coordinación ocular para el buen desarrollo de la preescritura” (p.3).

Con el apoyo de UDELAS, los estudiantes de la carrera de estimulación temprana, Terapia Ocupacional, Educación Bilingüe Intercultural y de las facultades de Ciencias Médicas y Clínicas, Educación Especial y Pedagogía, hacen sus prácticas docentes, pintan, realizan donaciones, recursos didácticos y los docentes proporcionan capacitaciones a las madres y una guía, que documenta los hitos del desarrollo en edades tempranas, entre estos: cognitivos, sociales, emocionales, lingüísticos, saludables visuales y de movilidad, con los cuales las madres maestras procuran atender a los infantes.

A los más grandes se les hace mayor énfasis en distinguir los colores, las vocales, números, aprender a escribir su nombre y finalmente los viernes todos los niños como una gran familia van con sus maestras a la cancha a compartir actividades recreativas y de esparcimiento.

En medio de los retos cotidianos, las madres de Dagar Guna Yala hacen un esfuerzo admirable para sostener el bienestar de sus hijos, organizan actividades comunitarias para recaudar fondos, gracias a los cuales logran celebrar, cada diciembre, una hermosa fiesta de Navidad donde la alegría de los niños se convierte en el mayor regalo.

El entorno educativo respeta la diversidad lingüística: aunque algunos pequeños aún se expresan en dulegaya el español predomina en la mayoría, reflejo de un proceso natural de adaptación sin perder sus raíces. No usan uniforme tradicional, pero los niños de dos años

visten un suéter amarillo, pantalones verde y anaranjado, y una insignia que dice *Totoganaba*, que en su idioma significa “la casa de los niños”, ese lugar donde crecen, sueña y se sienten amados.

Es profundamente conmovedor ver lo que estas madres voluntarias logran cada día. Con una entrega que nace del amor y no de la obligación, ellas limpian, organizan y educan a los niños como cualquier docente en el país, pero con una diferencia abismal: lo hacen sin recibir salario alguno. Su labor es diaria, silenciosa y constante, de lunes a viernes, como si el compromiso estuviera tatuado en el alma. Han tocado puertas, han solicitado no un sueldo, sino un simple incentivo que les ayude a cubrir algunas necesidades básicas. Pero, hasta ahora, la respuesta ha sido el silencio. Aun así, no se han rendido. Continúan adelante, liderando con el corazón, sembrando esperanza en los más pequeños. Lo suyo no es solo vocación: es resistencia, es fe, es una lección viva de lo que significa amar a una comunidad más allá de cualquier reconocimiento económico.

En este espacio, la infraestructura no solo está limitada a la atención de infantes, también existe un área para el kiosco de la comunidad, un restaurante, la oficina de la comunidad, la casa de artesanías y la cancha de la comunidad, todos estos espacios cobran vida y fungen como enlace de progreso socioeconómico, cultural y académico.

En este espacio, el desarrollo comunitario nace del corazón y la voluntad colectiva. A través de una directiva de siete miembros, la comunidad organiza y promueve el emprendimiento como una vía para fortalecer su autonomía y cultura. Cada decisión financiera se toma con responsabilidad: si el gasto supera los B/. 1,000.00, todos los habitantes se reúnen y deciden en conjunto; si es menor, la directiva actúa con transparencia y compromiso. Más que una estructura formal, esta organización es un reflejo de confianza y unidad. Aquí, cada centavo recaudado representa un acto de esperanza y construcción compartida. Lejos de modelos impersonales, aquí se demuestra que es posible avanzar cuando se escucha al otro y se actúa con sentido comunitario. La participación no es una opción, es el alma de su desarrollo. Este ejemplo vivo nos invita a repensar cómo lideramos, cómo servimos y cómo soñamos en colectivo.

Hoy más que nunca, necesitamos mirar hacia estos espacios con humildad y compromiso, y preguntarnos: ¿cómo podemos sumar sin imponer? ¿cómo podemos aprender, no solo enseñar? porque cuando la infancia indígena progresa, eleva la esperanza de un país que se reconoce en su diversidad y decide abrazarla.

En un mundo cada vez más globalizado, los aprendizajes significativos muchas veces no se encuentran en los libros, sino en las experiencias vividas y en el contacto directo con otras realidades. Esto nos invita a reflexionar sobre el valor del conocimiento situado, la educación como herramienta de transformación y la importancia del diálogo intercultural. Esta experiencia demuestra que la verdadera educación se construye desde el respeto mutuo, la escucha activa y el compromiso comunitario.

Lo que imaginé como una simple gira académica terminó transformándose en una experiencia profundamente enriquecedora que nos permitió abrirnos al diálogo con una cultura que, aunque cercana geográficamente, ha sido históricamente invisibilizada. La gira se convirtió en un puente entre culturas y saberes, despertando en nosotros una curiosidad genuina por todo lo que ocurre en ese pequeño pero vibrante rincón de Dagar Guna Yala. A pesar de estar tan cerca de la ciudad, esta comunidad preserva con orgullo sus tradiciones, transmitidas de generación en generación. Allí, el compromiso no es solo institucional, sino humano: cuatro madres voluntarias, movidas por el amor y la solidaridad, ofrecen atención ad honorem a 25 niños, sembrando cuidado, cultura y esperanza cada día.

Conclusiones

La visita al CAIPI Doddogan Nega, en la comunidad de Dagar Guna Yala, no solo representó un acercamiento a las prácticas de atención a la primera infancia en contextos indígenas, sino también una profunda lección de ética educativa, gestión comunitaria y resistencia cultural. El modelo que allí se desarrolla, liderado por UDELAS, madres voluntarias y respaldado por una organización comunitaria sólida, evidencia cómo la educación puede transformarse en un acto colectivo de amor y compromiso aun en ausencia de reconocimiento económico o institucional.

Desde una perspectiva académica, esta experiencia invita a repensar los marcos convencionales de la intervención educativa. El caso del CAIPI demuestra que la participación activa de la comunidad, cuando es escuchada y fortalecida, permite generar soluciones pertinentes, sostenibles y culturalmente sensibles. Así, la educación inicial se vuelve una estrategia no solo pedagógica, sino también política y social, que dignifica tanto a los infantes como a quienes los acompañan en su crecimiento.

En este contexto, la universidad y particularmente las instituciones formadoras de docentes están llamadas a trascender el aula y a comprometerse con procesos de acompañamiento respetuoso y horizontal. Solo mediante un diálogo intercultural genuino y sostenido es posible construir una educación que no imponga, sino que potencie lo que ya existe en cada territorio.

Finalmente, lo aprendido en Doddogan Nega reafirma que las prácticas más valiosas de la docencia no solo están en los libros o en la tecnología, sino en las vivencias que interpelan, conmueven y transforman. Allí donde el Estado aún tiene deudas históricas, florecen con dignidad modelos alternativos de educación y desarrollo que merecen ser visibilizados, respetados y fortalecidos. En ese sentido, el CAIPI no solo educa a los niños; educa a un país entero sobre el poder de la comunidad, la memoria y el amor como fundamentos de una educación verdaderamente transformadora.

Referencias bibliográficas

- Mantilla Contreras, M. A., Díaz Contreras, G. A., Pabón Serrano, O. M., & Clavijo Clavijo, G. A. (2024). Perspectivas contemporáneas sobre los procesos de aprendizaje necesarios en el siglo XXI. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía (RIIEP)*, 17(2), 307–348. <https://doi.org/10.15332/25005421.9778>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2021, 26 de febrero). *Decreto Ejecutivo N.º 64 de 26 de febrero de 2021: Que adopta disposiciones para la creación y reglamentación de los Centros de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI), y deroga el Decreto Ejecutivo N.º 107 de 6 de diciembre de 2016.*
- Tagle Tomalá, J. A., & Barberi Ruiz, O. E. (2024). La motricidad fina en el desarrollo de la preescritura en niños de 3 a 4 años: *Fine motor skills in the development of prewriting in children 3 to 4 years. LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 792–804. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2278>



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

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

Karakol

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

VOL. 5

AGOSTO – 2025

JULIO – 2026

