◊CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN DEL IIALI

9

IIALI
INSTITUTO
IBEROAMERICANO DE
LENGUAS INDÍGENAS

Situación de las lenguas indígenas en Panamá: una revisión bibliográfica y documental

Blas Quintero Sánchez
Acción Cultural Ngäbe - ACUN
Universidad de Panamá

Agosto, 2026

Situación de las lenguas indígenas en Panamá: una revisión bibliográfica y documental

Blas Quintero Sánchez

Acción Cultural Ngäbe - ACUN

Universidad de Panamá

Octubre, 2026

En el marco de la alianza y colaboración con:

Presidencia Pro Tempore de México

Adelfo Regino Montes, Director General del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas.

Gustavo Torres Cisneros, Coordinador General de Patrimonio Cultural y Educación Indígena del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas.

Gabriela Molina Moreno, Directora de Asuntos Internacionales del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas.

Unidad Técnica del IIALI

Darío Mejía Montalvo, Secretario Técnico del FILAC.

Dalí Ángel Pérez, Coordinadora General de Programas y Proyectos del FILAC.

Luis Enrique López-Hurtado, Coordinador del IIALI.

Marcelo Zambrana, Coordinador de la Unidad Técnica del IIALI.

Equipo de trabajo

Autor: Blas Quintero Sánchez

Editor: Rodolfo Zariquiey Biondi

Asesor de los estudios: Luis Enrique López

Diagramación: Cristhian Ramos.

Los autores son responsables de la elección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones que en ella se expresan, las cuales no son necesariamente las del IILAI y el FILAC y por ello no comprometen a estas organizaciones.

Contenido

1. Introducción 6
2. Marco conceptual 7
   2.1 Identidad lingüística, vitalidad y desplazamiento 7
   2.2 Autoidentificación indígena y condición de hablante 8
   2.3 Pueblos y lenguas transfronterizos 8
   2.4 Derechos lingüísticos 8
   2.5 Procesos de escrituralización 9
3. Metodología 9
4. Los pueblos y las lenguas indígenas de Panamá 9
   4.1 Panorama demográfico y censal 9
   4.2 La cuestión bokota 11
   4.3 Filiación genealógica de las lenguas 12
   4.4 Nota sobre la nomenclatura 12
5. Contexto histórico y sociolingüístico 12
6. La literatura especializada sobre las lenguas indígenas 14
   6.1 Antecedentes bibliográficos 14
   6.2 Los estudios sobre el ngäbere 14
   6.3 Los estudios sobre el dulegaya 15
   6.4 Los estudios sobre el ebera bedea y el wounmeu 16
   6.5 La producción etnográfica e histórica 16
   6.6 El aporte del Instituto Lingüístico de Verano 19
   6.7 Vacíos y tareas pendientes 19
7. Marco normativo y políticas públicas 21
   7.1 Antecedentes históricos de la Educación Intercultural Bilingüe 21
   7.2 Antecedentes legales 21
   7.3 La institucionalidad de la EIB 23
   7.4 Desafíos, objetivos y actores de la EIB 24
8. Iniciativas de revitalización 25
   8.1 Iniciativas comunitarias y tradición oral 26
   8.2 Activismo digital: el caso del ngäbere 26
   8.3 La revisión de los alfabetos oficiales 27
      Alfabeto buglere 27
      Alfabeto dulegaya 27
      Alfabeto ebera bedea 28
      Alfabeto ngäbere 28
   8.4 Recomendaciones de UNICEF y de la DNEIB 29

9. Vitalidad lingüística: análisis y discusión 29
9.1 El vacío censal 29
9.2 Estado de vitalidad de las lenguas 30
9.3 Factores de desplazamiento 31
9.4 El papel del Estado 31
9.5 Las lenguas como patrimonio cultural inmaterial 32
10. Conclusiones 32
10.1 Resumen de los hallazgos principales 32
10.2 Diagnóstico del estado de las lenguas 33
11. Recomendaciones 34
11.1 Al Estado panameño 34
11.2 A las comunidades indígenas 34
11.3 A la academia 35
11.4 A los organismos internacionales 35
Referencias 37
Fuentes normativas citadas 41
Anexo 1. Legislación panameña relacionada con las lenguas indígenas 42
Anexo 2. Recursos digitales para el aprendizaje y la difusión de lenguas indígenas de Panamá 44

1. Introducción

El presente documento de trabajo examina el estado de uso y de vitalidad de las lenguas indígenas habladas hoy en Panamá: el ngäbere, el buglere, el dulegaya, el ebera bedea, el wounmeu, el naso tjër di y el bribri. La lengua es un sistema de signos que hace posible la comunicación entre los seres humanos y es, a la vez, un elemento central de la identidad, la cohesión social y la transmisión cultural. Su importancia no se agota en la interacción cotidiana; en ella se conserva la memoria colectiva de los pueblos y se expresa la diversidad cultural del país.

El objetivo de la investigación es conocer ese estado de uso y de vitalidad a partir de la bibliografía disponible y de la información documental accesible.

El punto de partida normativo es el artículo 13 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2007), que establece:

> 1. Los Pueblos Indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos.
>
> 2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para asegurar la protección de ese derecho y también para asegurar que los Pueblos Indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados.

El conocimiento disponible sobre el uso y la vitalidad de estas lenguas coincide en un diagnóstico: están en peligro de silenciamiento y su continuidad no está asegurada. Dos razones destacan, entre otras. La primera es la interrupción creciente de la transmisión intergeneracional en el hogar. La segunda es la escasa atención y la limitada inversión que el Estado destina al cumplimiento efectivo de las normas nacionales de protección de las lenguas indígenas y de los estándares internacionales con lo que se ha comprometido, como los que establecen el Convenio 169 de la Organización Nacional del Trabajo (1989), la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) y la Declaración Americana sobre el mismo tema (2016).

Este documento se organiza en once secciones. Después de esta introducción se presenta el marco conceptual (sección 2) y la metodología (sección 3). Las secciones 4 y 5 describen los pueblos y las lenguas del país y el contexto histórico y sociolingüístico en el que se usan o se dejan de usar. La sección 6 valora la literatura especializada disponible; la sección 7, el marco normativo y las políticas públicas, con énfasis en la Educación Intercultural Bilingüe - EIB; y la sección 8, las iniciativas de revitalización. La sección 9 discute la vitalidad de cada lengua. Las secciones 10 y 11 recogen las conclusiones y las recomendaciones. Dos anexos completan el trabajo: uno con la legislación panameña pertinente y otro con los recursos digitales identificados.

2. Marco conceptual

2.1 Identidad lingüística, vitalidad y desplazamiento

Desde la sociolingüística, la identidad lingüística en contextos indígenas latinoamericanos se entiende como un proceso dinámico de resistencia, negociación y revitalización frente a la hegemonía de las lenguas dominantes o hegemónicas. Los trabajos de Fishman (1991), Mufwene (2001), Zimmermann (1999) y Hamel (1993) ofrecen marcos que permiten analizar cómo las lenguas indígenas se vinculan con la construcción de la identidad colectiva y con la lucha por la continuidad cultural.

Fishman (1991) formuló el modelo de reversión del desplazamiento lingüístico (*reversing language shift,* RLS) y, dentro de él, la escala graduada de disrupción intergeneracional (*graded intergenerational disruption scale*, GIDS), que sitúa la transmisión de padres a hijos en el núcleo de la vitalidad. Según este modelo, la identidad lingüística se fortalece cuando la lengua se usa en la familia y en la vida comunitaria y desde allí se expande hacia la educación y los medios. En América Latina, el modelo orienta programas de revitalización que buscan que las lenguas no solo sobrevivan en el hogar, sino que recuperen espacios de uso, tanto privados como públicos.

Mufwene (2001) retoma la noción de ecología de las lenguas: las lenguas compiten y evolucionan como organismos dentro de un ecosistema social. Desde esa perspectiva, la identidad lingüística indígena resulta de adaptaciones históricas a la colonización, la migración y la globalización. En el caso latinoamericano, esto ayuda a explicar por qué algunas lenguas se mantienen vivas en comunidades rurales de acceso difícil mientras otras son desplazadas por el español.

Zimmermann (1999) analiza la identidad lingüística como práctica discursiva, ligada a la autoafirmación y a la resistencia cultural. En las comunidades indígenas, hablar la

lengua propia no es solo comunicar: es un acto político que reafirma la pertenencia y la diferencia frente a la sociedad dominante. De ahí la importancia de los espacios de interacción comunitaria, como los rituales, las asambleas y las narrativas orales, en la construcción de la identidad.

Por su parte, Hamel (1993) se ocupa de las políticas lingüísticas y educativas en América Latina. Muestra que la identidad lingüística indígena se ve afectada por la exclusión institucional y por la falta de reconocimiento oficial, y sostiene que la revitalización exige una educación intercultural bilingüe (EIB) y políticas que legitimen las lenguas indígenas en la esfera pública.

2.2 Autoidentificación indígena y condición de hablante

La autoidentificación étnica se refiere a la manera en que una persona se reconoce como parte de un Pueblo Indígena determinado a partir de su cultura, sus tradiciones y su historia familiar. Interviene también el modo en que los demás la identifican.

Ser hablante de una lengua indígena es un componente central de la identidad cultural y de la herencia de estos pueblos. Las lenguas indígenas son un medio de comunicación y, al mismo tiempo, un repositorio y a la vez vehículo de conocimientos y valores que reflejan la vida y la cultura de quienes las hablan. Enfrentan, sin embargo, un desafío considerable por la discriminación en desmedro de sus hablantes y por la pérdida de ámbitos de uso, lo que ha llevado a muchas de ellas a una situación de peligro. Promover la transmisión intergeneracional es indispensable para preservarlas.

2.3 Pueblos y lenguas transfronterizos

Los Pueblos Indígenas transfronterizos son aquellos cuyos territorios ancestrales quedaron divididos por las fronteras entre los Estados. Esos límites político-administrativos son divisiones artificiales para los pueblos, pero no carecen de consecuencias. Los Pueblos Indígenas de Panamá son todos transfronterizos: los Naso Tjër Di, los Bri Bri, los Buglé y los Ngäbe habitan también en Costa Rica, y los Guna, los Emberá y los Wounaan en Colombia. Esta condición los hace vulnerables, porque deben lidiar con las distintas formas de violencia que se concentran en las fronteras políticas, como ocurre en la frontera entre Panamá y Colombia.

2.4 Derechos lingüísticos

La Ley 88 de 2010 reconoce las lenguas indígenas habladas en Panamá y sus respectivos alfabetos y dicta normas para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). De

ella se derivan dos garantías principales. La primera es el derecho a una educación obligatoria que respete y promueva el uso de las lenguas indígenas y que fomente la interculturalidad y el multilingüismo. La segunda concierne al acceso a la justicia: los Pueblos Indígenas deben poder acceder a la jurisdicción del Estado en su lengua, asistidos por intérpretes y por defensores que comprendan su lengua y su cultura. En este último campo los avances son todavía limitados (García, 2024).

2.5 Procesos de escrituralización

Los procesos de escritura de las lenguas indígenas de Panamá han sido objeto de reconocimiento y de protección en la legislación nacional. La Ley 88 de 2010 reconoce las lenguas y los alfabetos y establece normas para la EIB, lo que incluye la incorporación de las lenguas indígenas al sistema educativo panameño. La presentación del decreto ejecutivo que reglamenta la EIB fue un hito en esa dirección. En 2023 se revisaron los alfabetos por parte de lingüistas contratados para ese fin, quienes formularon recomendaciones sobre los cuatro alfabetos revisados, los correspondientes a los idiomas ngäbere, buglere, dulegaya y ebera bedea (SIL LEAD, 2023).

3. Metodología

La obra *Pueblos Indígenas en Panamá: una bibliografía* (Velásquez, et al., 2011), editada por Acción Cultural Ngäbe (ACUN), es probablemente el compendio bibliográfico más completo sobre los Pueblos Indígenas del país. Cubre temas diversos, aunque urge actualizarla para incorporar la producción académica de los últimos quince años. La vinculación del autor con ACUN permitió además capitalizar la experiencia y el conocimiento acumulados por esta organización no gubernamental.

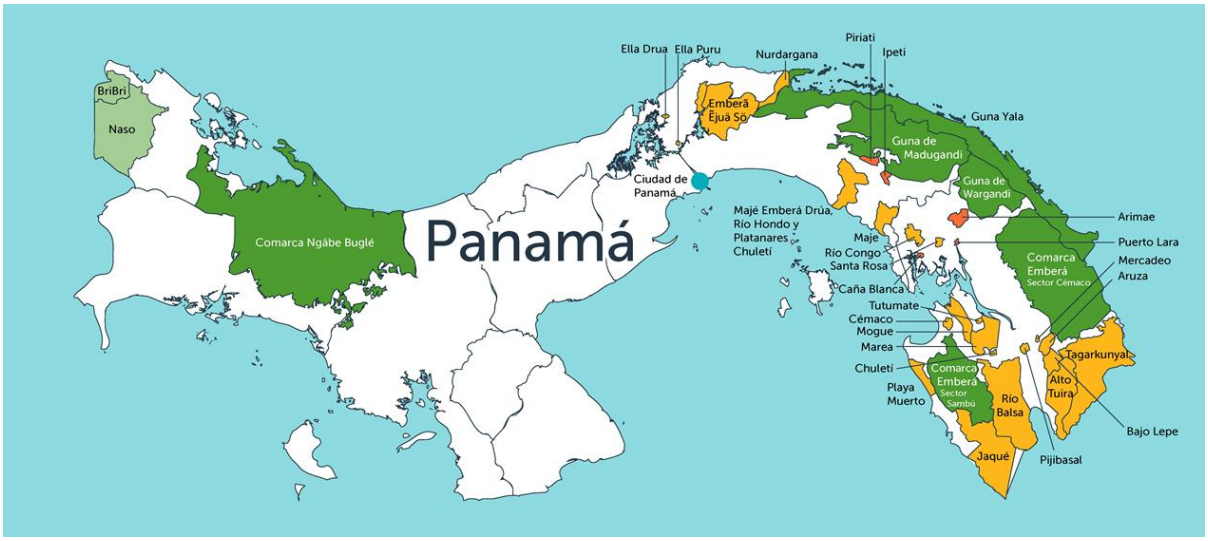
El trabajo de campo institucional consistió en dos visitas a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y una visita al Ministerio de Cultura - MICULTURA. Se entrevistó al coordinador de la licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Especializada de las Américas - UDELAS, al coordinador de la Oficina de Pueblos Indígenas de Panamá - OPINUP y al coordinador de un grupo de WhatsApp dedicado a la revitalización de lenguas indígenas.

4. Los pueblos y las lenguas indígenas de Panamá

4.1 Panorama demográfico y censal

Según el XII Censo Nacional de Población y VIII de Vivienda, levantado en 2023, la población indígena de Panamá asciende a 698 114 personas; es decir, el 17,2 % de la población censada (Instituto Nacional de Estadística y Censo [INEC], 2023; *International Work Group for Indigenous Affairs* ([IWGIA], 2025).

Figura 1: Mapa de los territorios indígenas en Panamá



Fuente: Tomado de *Perfil de Salud de los Pueblos Originarios de Panamá*, Ministerio de Salud (2024, p. viii).

El Estado panameño reconoce siete Pueblos Indígenas: Ngäbe, Buglé, Guna, Emberá, Wounaan, Naso Tjër Di y Bri Bri, que son los mismos cuyas lenguas y alfabetos reconoce el artículo 1 de la Ley 88 de 2010. El cuestionario censal, en cambio, ofreció nueve casillas de pertenencia, porque desagregó a los Bokota de los Buglé y a los Teribe de los Naso.

Tabla 1. Población indígena de Panamá por grupo declarado, censo de 2023

Grupo declarado	Población
Ngäbe	444 878
Kuna (Guna)	112 319
Emberá	51 657
Buglé	23 898

Grupo declarado	Población
Wounaan	10 634
Naso	5 568
Teribe	1 331
Bri bri	766
Bokota	590
Otro grupo indígena	45 498
No declarado	975
Total	**698 114**

Fuente: Elaboración propia a partir del Cuadro 20 del INEC (2023).

Notas: Total de la población por Pueblo Indígena que vive dentro y fuera de las comarcas.

4.2 La cuestión Bokota

Conviene detenerse en la singularidad de los Bokota en los censos nacionales. No contamos con evidencia antropológica suficiente para identificarlos como un grupo distinto de los buglé, pero han estado presentes en los censos. Hasta 1990, el censo clasificaba a la población indígena del país en seis grupos: Kuna, Guaymí, Teribe, Bokota, Waunana y Emberá. En español se llamaba *Guaymíes* a los Ngäbe y a los Buglé, pero los movimientos sociales de la década de 1990 los llevaron a reclamar la autodenominación de sus pueblos, y, por eso, en el censo de 2000 la categoría *Guaymí* fue sustituida por Buglé y Ngäbe. Los pueblos registrados en el censo de 2000 fueron entonces Bri Bri, Kuna, Ngäbe, Buglé, Teribe, Bokota, Wounaan y Emberá (INEC, 2014, p. 10).

Hacia 1963, Henry Wassén, con la ayuda del lingüista Nils Holmer, comprobó que las diferencias de pronombres y de numerales entre el bokotá y el murire eran mínimas. Todo indicaba que los Bokotá eran Guaymíes y que estos podían dividirse en dos grupos: los guaymíes del este (murire, bukueta y sabanero) y los del oeste (valiente, move, norteño y penonomeño) (Wassén, 1963, p. 91).

La estructura de la Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas de Panamá - COONPI no incluye a los Bokota como un pueblo distinto, con el argumento de que hablan buglere; ello ocurre porque el criterio de lengua hablada es el que prima en el país. Sin embargo, desde una perspectiva cultural, identitaria y echando mano de su memoria

histórica los Bokotá se autodefinen como Bokota, Bokueta, Bogotá, Buguta, Murire o Migibo (sabanero); en otras palabras, estos endónimos se refieren al pueblo mientras buglere o bugle, en este caso, a la lengua.

4.3 Filiación genealógica de las lenguas

Varios investigadores (Levinsohn, 1975; Gunn, 1980; Constenla, 2008, 2011, 2012; Quesada, 2008a; Murillo, 2016) han mostrado que la mayoría de los idiomas originarios de este territorio están emparentados. El ngäbere, el buglere, el naso tjër di, el bribri, el dulegaya y una veintena más de lenguas, con sus respectivas variedades, pertenecen a la familia Chibcha, que se distribuye entre Venezuela, Colombia, Panamá, Costa Rica, Nicaragua y Honduras. Constenla (2008) clasifica veintiséis lenguas chibchenses. Varias de ellas se extinguieron: el dorasque, el changuena, el huetar, el muisca, el duit, el kankuamo o atanque y el nutabe. Los casos del cueva y del coiba son distintos: se trata de lenguas del istmo atestiguadas por unas pocas decenas de palabras, cuya filiación sigue sin resolverse.

El ebera bedea y el wounmeu pertenecen a la familia Chocó, una familia independiente distribuida entre Panamá y Colombia, cuyo parentesco con el caribe o con el chibchense se ha propuesto en varias ocasiones sin que llegara a demostrarse (Campbell y Grondona, 2012).

La extinción de esas lenguas obedeció a causas múltiples. La población originaria vio reducirse su tamaño doce veces por efecto de las enfermedades importadas, la encomienda, las guerras, las crisis de alimentos y el envío de contingentes al Perú, a Costa Rica y a Nicaragua para participar en otras guerras (Castillero, 2004, pp. 262 y ss., 280).

4.4 Nota sobre la nomenclatura

A lo largo de este documento se distingue entre el nombre del pueblo y el nombre de su lengua. Se usan las formas Ngäbe (lengua ngäbere), Buglé (lengua buglere), Guna (lengua dulegaya), Emberá (lengua ebera bedea), Wounaan (lengua wounmeu), Naso Tjër Di y Bri Bri. En las citas textuales y en los títulos de las obras se conserva la grafía original, de modo que el lector encontrará también kuna, guaymí, ngóbe, waunana y otras variantes históricas.

5. Contexto histórico y sociolingüístico

Sarsaneda (2023), en su artículo *Mä kugwe ñaka nüge gare tie* (No entiendo tu palabra): futuro de los idiomas indígenas en Panamá, aborda el estado sociolingüístico de los idiomas indígenas del país. Se propone allí esbozar "los peligros, sufrimientos, historias, fortalezas, esperanzas, posibilidades, que tienen de surgir; esfuerzos para la no extinción y posibles caminos hacia adelante" (Sarsaneda, 2023, p. 253).

Desde la colonia hasta la república se impuso el castellano y se marginaron las lenguas y las culturas indígenas, mientras se consolidaba una visión negativa del "indio" como obstáculo al desarrollo, pese a su resistencia y a su participación activa en la historia panameña.

Sobre la época republicana, iniciada en 1903, Sarsaneda (2023) señala que la línea política respecto de los idiomas indígenas se ejecutó en la escuela formal, con el propósito de "ciudadanizar"; es decir, hacer panameños a quienes no se consideraban del todo como tales, y de que aprendieran el "idioma nacional". Se pensó que así se garantizaba la identidad nacional. Lo que se logró fue acentuar la marginación, desconocer los idiomas originarios y discriminar a los distintos grupos de panameños "raizales"; como diría el maestro guna Arysteides Turpana (2018)[1].

En 1972, en medio de la conmoción que supuso el golpe de Estado de 1968 y de su lenguaje revolucionario, se aprobó una nueva constitución que incorporó artículos referidos a los Pueblos Indígenas. Uno de ellos establece que "las lenguas aborígenes serán objeto de especial estudio, conservación y divulgación" y que el Estado "promoverá programas de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas". Con esa ventana abierta, en un momento de efervescencia de reforma educativa y de producción de estudios fonéticos y fonológicos y de alfabetos indígenas por parte del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), se creó una expectativa considerable, pero la reforma educativa no prosperó. El tema se retomó en la década de 1990. Hubo esfuerzos por desarrollar la EIB, pero la educación en las zonas indígenas sigue siendo castellanizante, unicultural y monolingüe, salvo en varias escuelas de Gunayala (Sarsaneda y Quintero, 2018, p. 31). Esa continuidad, sostenida desde el siglo pasado, es de nuevo abono para la muerte de los idiomas originarios.

[1] Nota del editor. La expresión "panameños raizales" constituye una categoría identitaria e histórica acuñada por el poeta, lingüista y ensayista guna Arysteides Turpana para referirse a los Pueblos Originarios. Con este término, el autor rechaza la denominaciones de "indio" o "indígena", a las cuales califica de coloniales, y reivindica a la vez a las poblaciones ancestrales como los verdaderos habitantes originarios del istmo, anteriores a la llegada de los europeos.

Entre las propuestas que se discuten para revertir esta situación está la creación de una Academia de Idiomas Originarios para el rescate, el fortalecimiento y el desarrollo de estos idiomas. La Academia se constituiría por decreto del Ministerio de Educación - MEDUCA, a través de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe - DNEIB, y del Ministerio de Cultura - MICULTURA. Incluiría a personas mayores que representen las variantes dialectales de cada idioma y que puedan hablar en las escuelas, junto con personas originarias con preparación técnica suficiente para el manejo de la escritura y de la gramática. Podrían formar parte de ella personas no originarias, nacionales o extranjeras, que conozcan a fondo las culturas y los idiomas y que hayan prestado servicio en las comarcas y en las áreas habitadas por los Pueblos Indígenas.

El análisis crítico del discurso es una herramienta necesaria para desmontar las ideologías y el racismo que operan en Panamá en relación con las lenguas indígenas. Además, permite identificar cómo determinados discursos institucionales, educativos y mediáticos reproducen jerarquías lingüísticas que privilegian el español y relegan las lenguas indígenas a posiciones de menor prestigio social. Desde esta perspectiva, el análisis crítico del discurso contribuye a visibilizar las relaciones de poder que sustentan la discriminación lingüística y favorece la construcción de políticas y prácticas más inclusivas que reconozcan la diversidad lingüística y cultural del país como un valor y no como una limitación.

6. La literatura especializada sobre las lenguas indígenas

6.1 Antecedentes bibliográficos

En 2011, Acción Cultural Ngóbe editó *Pueblos indígenas en Panamá: una bibliografía*. Allí escribimos: “Hemos constatado y sufrido la dispersión y la difícil localización de los artículos científicos, libros e informes que abordan la temática indígena del país. Esta situación frena los avances en estos campos, pues casi todos los investigadores, tanto nacionales como extranjeros, tienen la sensación de partir casi de cero y de contribuir muy poco con la acumulación de conocimientos” (Velásquez et al., 2011, p. 8). Las referencias bibliográficas más actuales y exhaustivas hasta ese momento trataban sobre un solo grupo o una sola región.

Una obra de este tipo debería actualizarse cada año, porque la producción académica es constante. Es una tarea pendiente. En lo que se refiere a la literatura especializada sobre las lenguas indígenas, esa bibliografía contiene información pertinente hasta 2011. Para el presente escrito hemos realizado, además, una indagación en internet.

La literatura especializada no se reduce a gramáticas y diccionarios, pero estas obras constituyen un referente para saber qué se ha estudiado en materia de fonética, fonología y morfología, partes inherentes al estudio de una lengua.

6.2 Los estudios sobre el ngäbere

El primero en realizar una descripción gramatical del ngäbere fue Ephraim S. Alphonse, en 1956. Alphonse, pastor metodista que trabajó en Kusapín, en la actual Comarca Ngäbe Buglé, aprendió la lengua y escribió la primera gramática y el primer diccionario, traducidos y editados después en español (Alphonse, 1956, 1980, 1987). La línea continúa con la comparación tipológica de Levinsohn (1975) y con el análisis del discurso de Arosemena y Arosemena (1980).

El lingüista costarricense Miguel Ángel Quesada Pacheco escribió la primera gramática del ngäbere elaborada con el rigor de la lingüística descriptiva (Quesada, 2008a). Más tarde, José Manuel Murillo Miranda publicó una gramática de la variedad hablada en Costa Rica (Murillo, 2016). Ambos trabajos se sitúan en una perspectiva que articula la lingüística descriptiva, con el análisis del discurso y la tipología comparada, desde un enfoque cualitativo, con un diseño documental y alcance exploratorio, y vienen a llenar un vacío en el estudio de la estructura morfosintáctica de esta importante lengua hablada en Panamá.

El ngäbere es una lengua de patrón ergativo-absolutivo. En el absolutivo, el sujeto de las oraciones intransitivas y el objeto de las transitivas no reciben marca; es decir, llevan morfema cero. El ergativo, por su parte, se manifiesta a través de cuatro alomorfos: kägwe, ka, kwe y gwe (Payne, 1982).

Existe además una gramática de carácter descriptivo y práctico, que sigue cánones tradicionales: *Ni ngäbe tä blitde ño. Cómo hablan los ngäbe*, de Sarsaneda, editada por Acción Cultural Ngäbe (Sarsaneda, 2019). El autor se centra en la descripción ortográfica y morfológica (sustantivos, adjetivos, adverbios, pronombres, verbo y derivación) y en la sintaxis, con énfasis en la oración simple. Trabaja con datos obtenidos de su experiencia personal en el campo, hace análisis comparativo e identifica las variaciones dialectales regionales. La obra sistematiza múltiples dimensiones de la lengua y aporta evidencias empíricas sobre su complejidad gramatical, su riqueza léxica y su vínculo con la cosmovisión ngäbe. Es un referente para la preservación del ngäbere porque traduce la complejidad técnica a un lenguaje accesible para el público no especializado.

El libro *Kugwe ngäbere. Leyendas y tradiciones ngäbes* (Quesada y Vejerano, 2010), producido desde la Universidad de Costa Rica, reúne relatos míticos, historias y leyendas ngäbe. Ofrece una traducción palabra por palabra que permite acceder directamente al texto en español.

6.3 Los estudios sobre el dulegaya

Los Guna o Kuna tienen la producción académica más abundante entre los Pueblos Indígenas de Panamá. Joel Sherzer publicó *Kuna ways of speaking: an ethnographic perspective* (Sherzer, 1983), traducido al español como *Formas del habla kuna: una perspectiva etnográfica* (Sherzer, 1992), un estudio sobre la oralidad y la pragmática del habla guna. Más tarde reunió y tradujo literatura oral guna en *Cuentos, mitos, cantos y canciones kunas* (Sherzer, 2010), obra de valor lingüístico y cultural. Ana Montalván, por su parte, reflexionó sobre la escritura y la autodenominación de la lengua en *Sobre la escritura del vocablo kuna-guna* (Montalván, 2014); esta lingüista acompañó durante mucho tiempo a los equipos de EIB de Panamá.

Sherzer, alumno de Dell Hymes, es conocido por su investigación con el Pueblo Guna y por su interés en el arte verbal y en los enfoques centrados en el discurso. Su campo teórico es la antropología lingüística y, dentro de ella, la etnografía del habla. Con sus estudios se avanza en la lingüística del texto y se supera el paradigma entonces dominante de la gramática generativa de Noam Chomsky. En *Formas del habla kuna*, Sherzer (1992) plantea que la etnografía del habla es una aproximación y una perspectiva sobre la relación que existe entre la lengua y la cultura y entre la lengua y la sociedad: una descripción, en términos culturales, de los usos regulados del idioma y del habla en un grupo, una institución, una comunidad o una sociedad. Hymes, su maestro, había introducido los eventos de habla como punto central de esa etnografía.

A lo largo de su carrera, Sherzer observó que los investigadores estaban formando colecciones sustanciales de grabaciones y de textos en lenguas indígenas latinoamericanas, y le preocupaba la preservación de ese arte verbal. En 2001 fundó, junto con Anthony Woodbury y Mark McFarland, el Archivo de las Lenguas Indígenas de América Latina (AILLA), desde la Universidad de Austin, en Texas, Estados Unidos, destinado a recopilar, digitalizar y preservar esos recursos y a ponerlos a disposición del público de manera gratuita a través de internet.

6.4 Los estudios sobre el ebera bedea y el wounmeu

Con las lenguas de la frontera entre Panamá y Colombia ocurre lo mismo que con las de la frontera con Costa Rica: la ausencia de estudios lingüísticos nacionales obliga a

acudir a la producción del país vecino; en este caso Colombia. Entre los trabajos disponibles están la descripción morfosintáctica del waunana de Murillo (2000), el estudio de Barreña y Pérez-Caurel (2017) sobre la revitalización del emberá en Colombia y el de Munévar y Munévar (2023) sobre el wounaan en el contexto educativo.

6.5 La producción etnográfica e histórica

Al analizar las listas bibliográficas se constata una presencia importante de investigadores extranjeros desde épocas tempranas. Ya en los siglos XVIII y XIX, científicos franceses, ingleses, estadounidenses, alemanes e incluso italianos documentaron breves observaciones sobre las condiciones de vida de algunas comunidades indígenas mientras realizaban estudios botánicos, zoológicos y de ingeniería (Heckadon-Moreno, 2004, 2006).[2] Sus registros acompañaron las observaciones más informales de viajeros y exploradores. Con la separación de Colombia en 1903, antropólogos y exploradores siguieron llegando a Panamá.

Durante las primeras décadas del siglo XX, el antropólogo sueco Erland Nordenskiöld, acompañado por su familia y por su colega Henry Wassén, realizó una campaña de investigaciones entre los Guna, los Emberá y los Wounaan. Al mismo tiempo, exploradores como Richard Marsh dejaban su huella en la memoria de algunas comunidades. Los trabajos de Alphonse Pinart, lingüista francés que incursionó en Panamá a finales del siglo XIX, cuando los franceses construían el canal, crearon la sensación de haber resuelto las preguntas esenciales sobre los grupos indígenas.

Jacob A. Loewen es reconocido por sus investigaciones antropológicas y lingüísticas sobre los Pueblos Indígenas de Panamá, en particular sobre el habla de los Emberá y los Wounaan, entonces denominados en conjunto “chocó”. Trabajó en el Darién y documentó aspectos de la cultura y de la lengua de estos pueblos. Su informe “El habla chocó, 1787-1788”, publicado en la revista *Hombre y Cultura* en 1970, se cita como base diacrónica para los estudios fonológicos y morfológicos. Sus trabajos no se limitaron a la lingüística: atendieron también al contexto cultural y social, y sirvieron de referencia para análisis posteriores de las lenguas aborígenes del istmo y de la región del Pacífico de Panamá y Colombia.

[2] Esta obra recopila las crónicas, bitácoras y memorias de los naturalistas, viajeros y científicos extranjeros que exploraron Panamá durante los siglos XVIII, XIX y principios del XX. En ella, el autor detalla cómo estos expertos (botánicos, zoólogos e ingenieros) no solo describieron la flora y fauna, sino que también plasmaron las primeras observaciones documentadas sobre las costumbres y condiciones de vida de las poblaciones locales e indígenas con las que interactuaban en sus expediciones.

Adolfo Constenla es considerado el padre de la lingüística chibchense. Sus aportes principales incluyen la clasificación comparativa de las lenguas chibchenses, la documentación de idiomas en peligro y la promoción de la enseñanza y del rescate de las lenguas indígenas costarricenses, con lo que contribuyó a fortalecer la identidad cultural de pueblos como los Bribri. Constenla (2011) se ocupa del estado de conservación y de documentación de las lenguas del área lingüística colombiano-centroamericana. Un área lingüística es un territorio en el que las lenguas presentan semejanzas en sus estructuras fonológicas, gramaticales y léxicas que, por una parte, las agrupan entre sí y, por otra, las oponen a las de territorios vecinos. El Área Colombiano-centroamericana o, si se quiere, la Baja Centroamérica como área lingüística abarca a Honduras, con la excepción de la porción más occidental colindante con Guatemala, la mitad oriental de El Salvador, la Nicaragua central y atlántica, Costa Rica, quitando la península de Nicoya, Panamá, el territorio de Colombia situado al oeste y al norte de una línea que va de la Sierra Nevada de Santa Marta a la del Cocuy, de esta a la parte de la Cordillera Oriental donde se encuentran Tunja y Bogotá, y de allí hasta la desembocadura del río San Juan en el Océano Pacífico, y las zonas de los estados venezolanos de Zulia y Apure habitadas por baríes y tunebos respectivamente. (Constenla, 2011, pp.135-136)

A pesar de esos esfuerzos, muchas lenguas chibchenses siguen en peligro de extinción por la falta de hablantes jóvenes. La revitalización depende de políticas educativas y de apoyo institucional que no siempre son suficientes, y su continuidad exige que nuevas generaciones de lingüistas y las propias comunidades indígenas mantengan vivo el trabajo iniciado.

En la década de 1960 la antropología nacional recibió un impulso con la antropóloga Reina Torres, quien fundó la Dirección Nacional del Patrimonio Histórico, el Museo del Hombre Panameño y el Centro de Investigaciones Antropológicas de la Universidad de Panamá, y recorrió el país documentando su diversidad cultural. A finales de esa década y a comienzos de la siguiente empezaron a llegar antropólogos panameños formados en el exterior, como Stanley Heckadon, Rafael Rivera Domínguez, Diana Candanedo, Aníbal Pastor, Sonia Martinelli, Lizia Lu y la arqueóloga Gladys de Brizuela, quienes junto con otros científicos sociales formaron la Asociación Panameña de Antropología.

En la década de 1970 siguió llegando un número considerable de antropólogos extranjeros. Philip Young (desde 1964), Mac Chapin, Christopher Gjording (en 1978), James Howe, Frances Stier, Joel y Dina Sherzer, John R. Bort, Gloria Rudolf, Mari Lyn Salvador, el geógrafo Burton LeRoy Gordon, el canadiense Richard Costello, el

mexicano Álvaro Brizuela Absalón y el italiano Carlo Severi llegaron al país para realizar investigaciones académicas o para trabajar con el Cuerpo de Paz de los Estados Unidos en Panamá.

En la década de 1990 emergieron las organizaciones no gubernamentales y los proyectos de conservación y desarrollo. Muchas de esas instancias realizaron investigaciones etnográficas valiosas para la planificación. Sin embargo, algunos resultados de los proyectos y programas orientados al cambio social son poco conocidos y difíciles de localizar en los centros de documentación.

Para evitar esa dispersión, los Guna del Instituto de Investigaciones Koskun Kalu crearon en 1995 un centro de documentación donde se podían consultar los boletines y las revistas que editaban sus organizaciones. Allí se conservan los números de *Abisua* (1995-1996, de la oenegé Asociación Unidos por Nabguana), el *Boletín Dule Yala, vocero del pueblo kuna* (1979-1980), el *Boletín del Instituto para el Desarrollo Integral de la Comarca Kuna Yala*, el *Boletín informativo Koskun* (2001-2003), la *Revista Cultural Onmaked* (1993-1998) y la revista *Tad Ibe* (1997).

Fuera de la órbita guna, en 1992 se formó Acción Cultural Ngóbe, que editó durante quince años los boletines *Drü* y *Notindio*. Esta oenegé ha publicado una gramática del ngäbere y varios libros bilingües, ha apoyado a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DNEIB) en congresos nacionales para identificar ejes estratégicos y hojas de ruta de la EIB, y publicó en 2011 la bibliografía a la que hemos aludido en repetidas ocasiones.

6.6 El aporte del Instituto Lingüístico de Verano

En la década de 1970 y a comienzos de la de 1980 aparecieron varios estudios lingüísticos publicados por el Instituto Nacional de Cultura y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV): estudios fonológicos, gramaticales y discursivos del guna, el emberá, el ngäbere y el buglere, además de diccionarios y gramáticas básicas orientados a facilitar la alfabetización. Esos trabajos, reunidos sobre todo en la serie *Lenguas de Panamá* (1974-1980), contribuyeron a la comprensión fonética y fonológica de los idiomas originarios y se completaron con vocabularios comparativos.

Los investigadores de esta institución produjeron estudios sobre la fonología (Kopesec y Kopesec, 1974; Arosemena B., 1983), la flexión verbal, los tipos de frase nominal y sus funciones, solas o en construcción con posposiciones, las oraciones simples y compuestas y las oraciones negativas, interrogativas e imperativas (Kopesec, 1975), el sistema de casos de la lengua (Payne, 1982), la estructura del discurso narrativo

(Arosemena y Arosemena, 1980), un pequeño diccionario de unas 1 200 entradas (Arosemena y Javilla, 1979) y muestras de literatura oral (Binder, 1980). La producción del ILV sobre el guaymí cesó prácticamente a mediados de la década de 1980 y se reactivó en la de 2000, cuando colaboró en la publicación de numerosos textos escolares (Asociación de Iglesias Evangélicas Guaymí La Paz y Centro Evangélico de Literatura, 2000, 2002; Constenla, 2011).

Mientras que Jamieson (1994) se enfoca en clasificar y evaluar el corpus de literatura científica disponible sobre las lenguas aborígenes panameñas, su trabajo posterior (Jamieson, 2004) amplía este horizonte al trazar formalmente una historia de la lingüística en Panamá, identificando las distintas etapas de su desarrollo institucional y académico.

Una síntesis de las lenguas indígenas de Panamá elaborada por Arysteides Turpana (como se citó en Jamieson, 1994) las agrupa en cuatro grandes conjuntos:

- Guaymí (ngäbe, ngöbe): dos lenguas, el ngöbere y el buglere.
- Kuna (dulegaya): una lengua con tres dialectos.
- Chocó: dos lenguas, el emberá y el woun meu.
- Teribe: una lengua con dos dialectos, el de Panamá y el de Costa Rica.

Los nombres varían según los investigadores y las épocas, lo que genera problemas de nomenclatura: para el guaymí se registran moiu, muoire, movere y murire; para el guna, cueva, cuna, tule y dule; para el teribe, tlorio, tiribíes, térrabas y texbi; y para el chocó y el emberá, múltiples denominaciones históricas. Esa clasificación deja fuera a dos grupos: los bribri, inmigrados desde Costa Rica en el siglo XX y con escasos estudios en Panamá, y los cholos o coclé, reconocidos por algunos investigadores, pero poco documentados.

6.7 Vacíos y tareas pendientes

En Panamá no existe una licenciatura en lingüística en ninguna universidad, pública o privada, y esa ausencia explica la escasez de estudios especializados. Sí hay posgrados en lingüística del texto aplicada a la enseñanza del español, del inglés y de otras lenguas. Por eso, las gramáticas del bribri, el buglere, el naso tjër di y el ngäbere que conocemos se produjeron en Costa Rica: las cuatro lenguas son transfronterizas, al igual que los pueblos que las hablan. Algo parecido ocurre con el guna, el emberá y el wounaan, pueblos transfronterizos con Colombia, cuya literatura específica se produce en buena medida en ese país.

A esa carencia se suma otra; la Escuela de Antropología de la Universidad de Panamá se creó apenas en 1994, lo que constituye una ausencia más en el abordaje de las culturas del país.

Es en esta línea donde debemos formar investigadores para la construcción de corpus lingüísticos escritos y orales. Estos métodos deben servir a la documentación lingüística de la tradición oral. La antropología lingüística, con la etnografía del habla, debería aportar elementos para el conocimiento cultural de los discursos y de los textos orales y escritos. Hoy la EIB necesita etnografías que nutran los contenidos de las asignaturas y que las orienten hacia la interculturalidad; además, este tipo de educación no debería ofrecerse solo en comunidades indígenas. En ese mismo sentido será necesario crear una oferta académica de lingüística indoamericana, para que profesionales de los Pueblos Indígenas resuelvan los desafíos de la revitalización y de la defensa de los derechos lingüísticos. Tendrán que resolver, entre otras cosas, las fricciones que ya se producen al momento de elegir una variedad dialectal como estándar para la escritura.

En la bibliografía consultada se advierte, por último, la ausencia de estudios de lingüística del texto sobre el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español.

De todo ello se infiere que la revitalización de las lenguas debe ser un movimiento tanto de las instituciones competentes (universidades, MICULTURA, MEDUCA, oenegés) como de los propios Pueblos Indígenas, con sus autoridades, comunidades y organizaciones. Se necesitan investigaciones desde la lingüística, la sociolingüística, la antropología lingüística y la antropología. El decenio que la Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Comunicación - UNESCO ha dedicado a las lenguas indígenas debería activar el interés por su promoción y su aprendizaje y por la transmisión intergeneracional, lo que supone incidir en el fortalecimiento identitario.

7. Marco normativo y políticas públicas

7.1 Antecedentes históricos de la Educación Intercultural Bilingüe

Panamá es un país multicultural y plurilingüe, con siete Pueblos Originarios y sus respectivos idiomas y culturas, que representan en conjunto 698 114 personas, el 17,2 % de la población del país. Desde el inicio de la república, la diversidad de las culturas, sobre todo las indígenas, fue vista como un obstáculo y como un peligro permanente para la soberanía del Estado-nación. La educación dirigida a los Pueblos Indígenas no tuvo otra función que la de servir como medio de integración y de asimilación, lo que más tarde se tradujo en marginación y exclusión. La normativa panameña se propuso,

desde el principio, “procurar por todos los medios pacíficos la reducción a la vida civilizada de las tribus salvajes indígenas” (Velásquez et al., 2011, p.13.

7.2 Antecedentes legales

La Constitución de 1946 desarrolló principios de educación de los que se deriva la Ley 47 de Educación, normativa que no hace referencia a los Pueblos Indígenas pese a los artículos referidos a las reservas indígenas ya existentes, derivados del compromiso asumido en el Primer Congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro, México, realizado en 1940.

La Constitución Política de la República de Panamá de 1972 establece en su artículo 90 que el Estado reconoce y respeta la identidad étnica de las comunidades indígenas nacionales, y que para ello realizará programas tendientes a desarrollar los valores materiales, sociales y espirituales propios de cada una de sus culturas, y creará una institución para el estudio, la conservación y la divulgación de esas culturas y de sus lenguas, así como para la promoción del desarrollo integral de dichos grupos humanos. En su artículo 88 declara que las lenguas aborígenes serán objeto de especial estudio, conservación y divulgación y que el Estado promoverá programas de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas.

En 1995 se modificó la Ley 47 de 1946 mediante la Ley 34, cuyo artículo 11 señala que la educación para las comunidades indígenas se fundamenta en el derecho de estas a preservar, desarrollar y respetar su identidad y su patrimonio cultural. El artículo 12 lo complementa: la educación de las comunidades indígenas se enmarcará en los principios y objetivos generales de la educación nacional y se desarrollará conforme a las características, los objetivos y las metodologías de la Educación Bilingüe Intercultural - EBI.

Las leyes comarcales recogen la misma orientación. La Ley 2 de 1938, que creó la Comarca de Guna Yala, indica en su artículo 29 un sistema de EIB en todos los niveles. La Ley 22 de 1983, que crea la Comarca Emberá-Wounaan, menciona en su artículo 21 un programa especial de enseñanza bilingüe. La Ley 10 de 1997, de la Comarca Ngäbe-Buglé, fija en su artículo 54 la EBI en la comarca, en atención a la Ley 34 de Educación, y el título VIII de la Carta Orgánica, aprobada por el Decreto Ejecutivo 194 de 1999, desarrolla ese aspecto.

Como se ha señalado, la Ley 88 de 22 de noviembre de 2010 reconoce las lenguas indígenas y sus alfabetos y norma el funcionamiento de la Educación Intercultural

Bilingüe - EIB.[3] El Decreto Ejecutivo 91 de 20 de junio de 2024, del MEDUCA, la reglamenta y establece los mecanismos para la enseñanza de las lenguas y el uso de los alfabetos en las escuelas de las comunidades originarias. La Ley 88 incorpora, además, aprendizajes que fortalezcan la identidad y el sentido de pertenencia de los Pueblos Originarios.

La Ley General de Cultura 175 de 3 de noviembre de 2020 dispone en su artículo 20, sobre políticas de atención a los Pueblos Originarios, que las instituciones del Estado promoverán el respeto, la protección y la realización plena de los derechos humanos indígenas; y que, para ello, diseñarán y ejecutarán políticas públicas destinadas a garantizar estos derechos. Entre ellas, la promoción de planes de estudio para la EBI y el conocimiento y respeto de las culturas, herencias, memorias y contribuciones al desarrollo de la política indigenista panameña.

La Ley 37 de 2016, que establece la consulta y el consentimiento previo, libre e informado a los Pueblos Indígenas, garantiza el uso del idioma indígena en esos procedimientos. Su artículo 3 dispone que la consulta y el consentimiento previo, libre e informado de los Pueblos Indígenas de las comarcas, áreas anexas y tierras colectivas, sobre las medidas legislativas o administrativas que les afecten directamente se harán a través de un diálogo intercultural en lengua materna y español, que garantice su inclusión en los procesos de toma de decisiones del Estado y la adopción de medidas respetuosas de sus derechos colectivos.

La Constitución, la Ley de Educación, las leyes comarcales y, de manera directa, la Ley 88 consignan la obligatoriedad de la EBI. Esto indica un cambio en los paradigmas educativos y en los conceptos tradicionales de integración y de asimilación.

7.3 La institucionalidad de la EIB

En Panamá el MEDUCA es la institución rectora de la EBI o EIB. La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe - DNEIB se creó mediante el Decreto Ejecutivo 274 de 31 de agosto de 2007, y desde esa instancia se diseñó y elaboró, ese mismo año, un modelo metodológico de EIB. El Decreto Ejecutivo 687 de 23 de diciembre de 2008

[3] Nota del editor. En Panamá han coexistido las denominaciones Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Educación Bilingüe Intercultural (EBI), incluso dentro de los mismos documentos oficiales. El Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de 2005 emplea ambas formulaciones (https://es.scribd.com/document/949504267/eib?utm_source=chatgpt.com). La denominación EIB se institucionalizó con la creación de la DNEIB del MEDUCA en 2007 y fue recogida en el título y las disposiciones de la Ley 88 de 2010. Sin embargo, ello no supuso la sustitución definitiva de EBI: el artículo 20, numeral 7, de la Ley General de Cultura 175 de 2020 utiliza “educación bilingüe intercultural”. La documentación evidencia, por tanto, la persistencia de ambas denominaciones en la política educativa y el marco jurídico panameños.

regula la implementación y desarrollo de esta educación en los Pueblos y Comunidades Indígenas del país, con especial énfasis en la enseñanza de la lectoescritura en la lengua materna y de la espiritualidad indígena. Esta dirección es responsable de implementar la EIB en todo el país, con el objetivo de reducir las brechas de inequidad y de asegurar el uso y la protección de los idiomas indígenas.

En Gunayala, el proyecto de EBI funciona desde 2004 con el auspicio de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo - AECID y ha producido publicaciones que apoyan su implementación en el territorio guna; entre ellas, las *Bases de lectoescritura kuna* y la propuesta curricular *Nan garburba oduloged igar*. Esta última reúne dos documentos; la propuesta original, discutida y debatida en los congresos generales[4] gunas entre 2004 y mediados de 2006. Para su aprobación y ajuste de los detalles de sistematización que hizo el equipo técnico de la EBI guna se realizaron varios eventos de consulta, entre ellos dos congresos generales de EBI en Gunayala. El segundo documento nace de la revisión conjunta del primero con los técnicos de la Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa del MEDUCA. Como el ministerio tiene un formato específico de presentación de propuestas curriculares, el documento original tuvo que adoptar ese esquema. El enfoque no se alteró y el contenido varió poco.

7.4 Desafíos, objetivos y actores de la EIB

¿Cuáles son los desafíos de la EIB hoy? El Estado debe promover la formación de maestros para la educación bilingüe y garantizar una educación de calidad. La EIB no constituye en la práctica un modelo monolítico ni una estrategia única y homogénea que oriente el desarrollo educativo en áreas indígenas: comprende proyectos y programas de índole y cobertura diversas y es, más bien, un proceso hacia la interculturalidad. Queda pendiente, además, la pregunta sobre cómo superar la discriminación y la exclusión que los Pueblos Indígenas han experimentado.

El MEDUCA define la EIB como un proceso educativo, sistemático y científico, orientado a la formación integral del individuo, que parte del conocimiento y del estudio de la lengua y la cultura maternas. Sobre esa base, se abre al conocimiento de otras lenguas y culturas. Además, persigue el fortalecimiento y la consolidación de la identidad cultural de los Pueblos Indígenas, a partir de un currículo pertinente, propiciando una

[4] Nota del editor. Los congresos indígenas son instancias de deliberación, representación y gobierno colectivo de los Pueblos Indígenas. En las comarcas, sus competencias se articulan con el régimen jurídico territorial y las normas propias de cada pueblo. La comarca designa el territorio reconocido, mientras que el congreso constituye su máximo órgano de gobierno propio.

participación creativa, reflexiva y dinámica de los sujetos, contribuyendo a la construcción de una sociedad de la diversidad cultural, étnica y lingüística.

Se trata de un proceso que pretende ser integral y que no debería impactar solo al sistema educativo, sino también la economía, la política y la sociedad. No son solo materias que se incluyen en un currículo de formación. Se parte de la lengua y la cultura materna, lo que supone preparación, materiales, conocimiento profundo, una gran interrelación con la cultura y la presencia de los miembros de los Pueblos Indígenas. Hace falta creatividad, reflexión y dinamismo: no se trata de traducir los contenidos pedagógicos del currículo, sino de incluir la cultura de los Pueblos Indígenas.

Las desigualdades pueden resumirse en dos. La escolar reúne las situaciones de baja calidad, marginación, estructuras deficientes, formación insuficiente de docentes, analfabetismo, dificultades de comunicación y acceso difícil. La valorativa se refiere a la discriminación hacia los Pueblos Indígenas.

Los objetivos de la EIB, según el MEDUCA, son cuatro:

a) La consolidación de la identidad cultural y lingüística de todos los pueblos que integran la sociedad panameña;

b) la convivencia armónica y respetuosa de todos los panameños en un contexto multicultural;

c) el fortalecimiento del proceso de desarrollo nacional, respondiendo de manera culturalmente adecuada a las necesidades;

d) la superación del analfabetismo y de la pobreza de los grupos étnicos menos favorecidos.

Son objetivos generales, que reflejan una línea educativa social y que esperan de la EIB una alternativa al sistema escolar vigente, así como modelos teóricos nuevos.

Los actores son los docentes y las comunidades. La EIB tiene que ser para todos, no únicamente para los estudiantes de Pueblos Indígenas. Hay que motivar a los docentes a aprender sobre EIB y dotarlos de herramientas para aprovechar la diversidad como una oportunidad de innovar, con respeto y con sentido de pertenencia. Los maestros bilingües deben desarrollar el dominio oral y escrito de su lengua y la habilidad para enseñarla; el conocimiento y el aprecio por su propia cultura y la capacidad de desarrollarlos; la capacidad de enseñar el español como segunda lengua; la autoestima respecto de la cultura propia y la habilidad para fortalecerla; y la capacidad de ofrecer una educación de calidad. Es fundamental la participación de las comunidades en la formulación de los textos, en la compilación de historias y en la definición de los alcances

de la escritura. La metodología variará según el contexto de la comunidad, sea bilingüe, rural, monolingüe, rural bilingüe o urbana bilingüe.

8. Iniciativas de revitalización

8.1 Iniciativas comunitarias y tradición oral

La revitalización lingüística y cultural es un proceso que involucra a las y los hablantes, las familias, las organizaciones indígenas, las escuelas y la academia. Se apoya en la investigación, la elaboración de materiales educativos, la formación de maestros y la implementación de políticas a favor de las lenguas, y existen experiencias que muestran la efectividad de estas acciones en la preservación y promoción de las lenguas indígenas en Panamá (Herrera, 2020).

La tradición oral tiene un peso cultural que conviene subrayar. Entre los Buglé, por ejemplo, el aprendiz de cantor está obligado a memorizar los cantos. Estos se dividen en “caminos” o tratados, que pueden ser festivos, medicinales o chamánicos. Un cantor que interpreta las canciones de la creación de la casa cantará los del tratado Gwara: cantos festivos para celebrar el nacimiento de los niños y niñas, para la inauguración de una casa y para otros rituales. Estas piezas explican la cosmovisión en forma de canto.

La transmisión intergeneracional ancestral opera desde esos parámetros. Ahora bien, las generaciones jóvenes podrían aprender con los métodos ancestrales y, además, escribir y grabar estos eventos, de modo que esas piezas queden aseguradas. Si un cantor interpreta un canto de trescientas estrofas y acepta ser grabado, el aprendiz podrá usar la grabación para memorizarlo sin necesidad de tener al cantor durante horas repitiéndolo.

Las autoridades tradicionales de los pueblos coinciden en que, si se preservan las lenguas maternas, hay mayor posibilidad de conservar las culturas. Esta tarea exige acciones en las familias y en las comunidades. Las celebraciones —nacimientos, ritos de paso, ritos propiciatorios—, la medicina botánica y las consultas con los chamanes activan los valores identitarios. Algunos grupos religiosos se oponen a estas prácticas y las prohíben a sus miembros, lo que dificulta los procesos.

8.2 Activismo digital: el caso del ngäbere

Ante la discriminación y al calor de las políticas de integración, las lenguas y las culturas indígenas han tendido a quedar relegadas al ámbito doméstico. El ngäbere, lengua de los Ngäbe de Panamá y de Costa Rica, no ha sido la excepción; se ha visto sometida a los prejuicios del colonialismo cultural y ha quedado relegada frente al español, impuesta

en la educación y legitimada en todos los ámbitos de la sociedad. Frente a la amenaza de su desaparición, en los últimos años varios grupos de indígenas han tomado conciencia del valor y de la importancia de preservar su lengua y se han hecho eco de ello a través de las redes sociales. Se trata de promotores y de activistas de la lengua que utilizan las nuevas tecnologías e internet para fortalecer sus idiomas y para ejercer su derecho a una educación y a una comunicación en la lengua propia (Flores, 2023).

Hemos identificado y registrado los materiales de aprendizaje y de difusión disponibles en línea para el ngäbere, el dulegaya y el bribri: cursos, cápsulas breves, transmisiones en vivo y algunos productos elaborados con herramientas de inteligencia artificial. El listado completo, ordenado por lengua, se presenta en el Anexo 2.

8.3 La revisión de los alfabetos oficiales

En el marco de un préstamo y asistencia técnica del Banco Interamericano de Desarrollo - BID vinculado al programa de "Mejoramiento de la Calidad de la Educación", la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI, en 2021 contrató a una firma consultora para la evaluación y el diagnóstico de los alfabetos de los Pueblos Ngäbe, Buglé, Guna y Emberá. La estandarización de estos cuatro alfabetos fue considerada un pilar técnico fundamental para hacer viable la EIB en el aula (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2021).

Las recomendaciones a las que llegó este estudio se resumen a continuación.

Alfabeto buglere

> Al parecer la mayoría de los encuestados preferían utilizar el buglere escrito si no llevaba el acento circunflejo para señalar la vocal nasal. Hubo un número menor que mostró confusión al escribir las vocales nasalizadas con una “n” después de la vocal. En vista de ello, un cambio en el alfabeto oficial del buglere, que podría considerarse para futuras investigaciones, sería la eliminación del mayor número posible de diacríticos.

Alfabeto dulegaya

> El alfabeto oficial se está volviendo más familiar; sin embargo, aproximadamente la mitad de los encuestados leen palabras escritas en el alfabeto original más fácilmente. Además, muchos encuestados expresaron su preferencia por las letras escritas utilizando el alfabeto español en lugar de las consonantes dobles utilizadas en el alfabeto oficial. Por ejemplo: 1) letras dobles: dd, bb, ss, gg, que

en el alfabeto anterior se escribían con las letras t, p, ch, k, respectivamente; 2) las combinaciones de letras gw, sw, que en el alfabeto anterior se escribían con las letras gu y su, respectivamente, y gl, como en la palabra sagla, pronunciada “saila”.

Entendemos que se trata de algo particularmente delicado y que existe el deseo de distinguir el alfabeto dulegaya del alfabeto español. No obstante, queremos observar que, aunque los niños que aprenden a leer y escribir utilizando el alfabeto oficial dulegaya pueden pasar con éxito más adelante a leer y escribir en español, cuanto más diferentes sean los dos alfabetos, más difícil puede resultar para ellos. Creemos que se trata de una decisión que merece ser estudiada de manera más profunda. Esperamos que se pueda encontrar un buen equilibrio entre el deseo de distinguir el dulegaya del español y algo que permita a los niños desarrollar sólidas habilidades de lectura y escritura en ambos idiomas. Dicho esto, afirmamos que el pueblo Guna debe decidir lo que es mejor para ellos y para el futuro de su idioma.

Como mencionamos arriba, el alfabeto dulegaya que figura en el anexo de la Ley 88 de 22 de noviembre de 2010 debe respetarse mientras el anexo no se modifique. Para futuras modificaciones o toma de decisiones, y posteriormente al análisis realizado, recomendamos que se investiguen más a fondo los cambios sugeridos y que se dé a los hablantes del dulegaya la oportunidad de decidir si dichos cambios deben incorporarse en una futura revisión del alfabeto oficial.

Alfabeto ebera bedea

Basado en las respuestas de los encuestados, parece que el único libro que cualquiera de ellos posee o incluso ha visto escrito en su propio idioma es la Biblia. Dado que la inmensa mayoría de los hablantes de ebera bedea que fueron entrevistados dijeron que rara vez o nunca leen o escriben ebera bedea, es natural que ese alfabeto en particular sea el que reconozcan y, por lo tanto, digan que lo prefieren. Un principio educativo generalmente aceptado es comenzar con lo conocido y avanzar a lo desconocido.

Dado que el alfabeto ebera bedea que figura en el anexo de la Ley 88 de 22 de noviembre de 2010 debe respetarse mientras el anexo no se modifique, deben realizarse más investigaciones para determinar si se deben elaborar nuevos materiales utilizando el alfabeto oficial o si se debe considerar la posibilidad de revisar el alfabeto oficial antes de desarrollar nuevos materiales.

Alfabeto ngäbere

No se recomiendan cambios en el alfabeto oficial de ngäbere de la Ley 88. Lo que se sugiere es una didáctica que enfatice la enseñanza del idioma originario de los niños ngäbe. Especial atención debe darse a la enseñanza del uso de diéresis y de la secuencia de consonantes. En el futuro tal vez se deba considerar una revisión del alfabeto en segmentos ambiguos con deletreados alternativos, debidamente probados y aprobados en la comunidad ngäbe.

8.4 Recomendaciones del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

En el informe entregado a la Ministra de Educación en febrero de 2025, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF y la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe - DNEIB formularon las siguientes recomendaciones en materia de institucionalización de la EIB.

- La alta dirección del MEDUCA debe asegurar que la EIB se convierta en una política de Estado priorizada, implementada mediante un plan nacional progresivo y sistemático, con metas, objetivos, estrategias e indicadores claros y con un presupuesto que permita su aplicación gradual en todas las escuelas que atienden a estudiantes indígenas.
- La EIB requiere un marco normativo que permita su operativización y su oficialización. Se sugiere que el MEDUCA acelere la culminación del paquete normativo pendiente: el reglamento de la Ley 88, las propuestas elaboradas y los perfiles de los distintos cargos de la EIB.
- Hace falta fortalecer el recurso humano administrativo y técnico pedagógico mediante la estructuración de la DNEIB y de cada dirección regional responsable, de modo que enlaces, coordinadores y asesores pedagógicos cuenten con instrumentos y normas jurídicas que amparen su labor.
- Considerando el desplazamiento que sufren las lenguas originarias por la creciente influencia del español, se sugiere que el MEDUCA, a través de la DNEIB, revise el modelo pedagógico de EIB, que asume que la lengua originaria es siempre la lengua materna (L1) de los niños y las niñas de Pueblos Indígenas y el español la segunda lengua (L2). Esto requiere el desarrollo de varios modelos de atención y de herramientas pedagógicas diferenciadas.

9. Vitalidad lingüística: análisis y discusión

9.1 El vacío censal

En Panamá los censos no incluyen preguntas sobre lengua materna ni sobre condición de hablante. Esta ausencia invalida cualquier análisis cuantitativo de vitalidad lingüística basado en datos oficiales y constituye la principal limitación metodológica de este trabajo, porque impide conocer con precisión la vitalidad de las lenguas indígenas del país.

Esta condición debería activar acciones de incidencia en las políticas públicas para que las autoridades indígenas, los congresos y consejos indígenas, el MICULTURA, el MEDUCA, las universidades y las organizaciones no gubernamentales trabajen de manera conjunta y apoyen a la Contraloría General de la República en la actualización de los cuestionarios censales, de modo que el próximo censo provea la información cuantitativa necesaria para los análisis sobre las lenguas indígenas en Panamá.

9.2 Estado de vitalidad de las lenguas

La métrica AES (*Agglomerated Endangerment Status*) de Glottolog es un indicador de vitalidad lingüística que agrega evaluaciones procedentes de varias fuentes, entre ellas ELCat, UNESCO y Ethnologue. Clasifica las lenguas en seis niveles:

Tabla 2: Lenguas indígenas de Panamá según Glottolog

Indicador de vitalidad lingüística	**Lenguas indígenas de Panamá**
No en peligro de extinción o a salvo. La transmisión intergeneracional es sólida.	
Amenazado. Existen señales de riesgo, pero la mayoría de los niños todavía aprenden la lengua.	Dulegaya, ebera bedea.
En desplazamiento o en declive. Se está produciendo un cambio hacia otra lengua; la transmisión a las nuevas generaciones se debilita.	Ngäbere, bribri, naso tjër di, wounmeu, buglere.
Moribundo. Solo las generaciones mayores la hablan con fluidez.	
Casi extinto. Muy pocos hablantes permanecen.	
Extinto. No quedan hablantes nativos.	

9.3 Factores de desplazamiento

¿Qué factores inciden en la mudanza al castellano? ¿Cuál es el papel de las comunidades en la transmisión intergeneracional de la lengua? Los argumentos que aparecen cuando se aborda el tema giran en torno a si la lengua se usa o no en las

reuniones y asambleas comunitarias, en las jornadas laborales colectivas y en los rituales, fiestas y celebraciones, y a si existen o no proyectos de revitalización. Los adultos que por lo general hablan el idioma deben tomar conciencia de esto en el nivel comunitario.

Las personas mayores, al analizar las causas del silenciamiento de las lenguas, lo relacionan con el abandono de otros aspectos de la vida: las creencias fundantes de sus historias antiguas, su cultura y sus valores. Por cultura entienden los rituales, los cantos propios, las historias antiguas, la educación que se daba desde la familia, el parentesco, los sistemas de cultivo y la alimentación. Sostienen que el abandono de los rituales genera desinterés por la cultura propia, incluida la lengua, y que ese vacío propicia el paso a otra lengua, a otras ideas religiosas y a otras ideas políticas. Sostienen también que, si se preserva la lengua, la cultura se mantendrá viva, porque es a través de ella como la cultura se recrea.

9.4 El papel del Estado

En la memoria de las personas adultas persisten los recuerdos de las prohibiciones de hablar el idioma en los espacios públicos: la escuela, el municipio, la calle. De hecho, en Panamá las lenguas indígenas no se usan en los servicios públicos, ni en la salud, ni en los medios de comunicación, ni en la administración de justicia, ni en la banca. Sí existe un mandato para que se usen en la enseñanza en las escuelas públicas, pero solo en los primeros grados, allí donde se aplica la EIB.

Hay iniciativas de revitalización entre docentes indígenas, que se plantean constituir una academia de lenguas indígenas y que enfrentan dificultades de orden fonético y fonológico. Como ninguna universidad del país imparte formación en lingüística como carrera, esas iniciativas deben resolver por su cuenta la estandarización de la escritura, un proceso que puede resultar desgastante. El paso de la oralidad a la escritura amerita ser estudiado para detectar los nudos que impiden avanzar. En la escritura del buglere, por ejemplo, hay dificultad con las vocales nasalizadas: si se marcan o no con virgulilla o si se agrega una “n” después de la vocal.

Quienes trabajamos en el campo advertimos el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español, pero no conocemos estudios que midan ese proceso. El reto es fortalecer la transmisión de las lenguas en los hogares y fortalecer al cuerpo docente para que la educación bilingüe cumpla su cometido.

9.5 Las lenguas como patrimonio cultural inmaterial

Panamá es signataria de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003 de la UNESCO. El Ministerio de Cultura es la institución rectora en esa materia y está a cargo, además, del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas, proclamado por la Organización de las Naciones Unidas para el periodo 2022-2032, que busca preservar, revitalizar y promover las lenguas indígenas en todo el mundo. La Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultual Inmaterial sostiene que el patrimonio cultural inmaterial se manifiesta en particular en los ámbitos siguientes: a) tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial; b) artes del espectáculo; c) usos sociales, rituales y actos festivos; d) conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; y e) técnicas artesanales tradicionales (UNESCO, 2003).

Las lenguas indígenas y locales son vehículos esenciales de este patrimonio. Panamá ha impulsado programas de revitalización lingüística que vinculan la preservación de los idiomas con la transmisión de conocimientos tradicionales (Ministerio de Cultura de Panamá, 2020). El tema necesita, sin embargo, mayor apoyo institucional de las universidades, del MEDUCA y de las instituciones públicas de salud y de administración de justicia.

La antropología lingüística analiza la naturaleza del lenguaje como instrumento social y del habla como práctica cultural, y nos invita a pensar la relación entre lenguaje y cultura. Las lenguas que hablamos son mucho más que un vehículo de comunicación: llevan implícitas nuestra historia de vida, nuestros vínculos y el sentido que otorgamos al mundo, y reflejan nuestra identidad. Por eso la discriminación lingüística y la falta de reconocimiento de las diferentes maneras de hablar constituyen formas de injusticia que impiden el desarrollo de una ciudadanía lingüística abierta e inclusiva.

10. Conclusiones

10.1 Resumen de los hallazgos principales

Panamá debe ser caracterizado como un Estado multilingüe, dado que en su territorio coexisten con el español varias lenguas indígenas: el ngäbere, el buglere, el dulegaya, el ebera bedea, el wounmeu, el naso tjër di y el bribri. Esa coexistencia refleja la diversidad cultural y lingüística del país.

La transmisión intergeneracional de la lengua materna, núcleo de la vitalidad lingüística, está en riesgo en los Pueblos Indígenas de Panamá. Se observa un desplazamiento de las lenguas indígenas por el español.

Los espacios de interacción comunitaria, como los rituales, las asambleas y las narrativas orales, son importantes en la construcción de la identidad. El abandono de estas prácticas tradicionales, de sus saberes y de la fe fundante en los discursos míticos y simbólicos debilita la identidad cultural y la vitalidad de las lenguas.

Los censos nacionales no incluyen preguntas sobre hablantes de lenguas maternas, lo que invalida cualquier análisis cuantitativo de vitalidad lingüística basado en datos oficiales.

La Ley 88 de 2010 reconoce las lenguas indígenas y sus respectivos alfabetos y promueve la EIB como estrategia clave de revitalización. El Decreto Ejecutivo 91 de 2024 la reglamenta y establece mecanismos para la enseñanza y la implementación de las lenguas y de sus alfabetos en las escuelas de las comunidades originarias.

La identidad lingüística indígena se ve afectada por la exclusión institucional y por la falta de reconocimiento efectivo. La revitalización requiere una EIB efectiva que trascienda los primeros grados, así como políticas que legitimen las lenguas indígenas en la esfera pública. Al respecto, esa educación debe alcanzar a todos los ciudadanos.

Los jóvenes indígenas están usando las redes sociales para promover sus lenguas y sus culturas. Las autoridades tradicionales, por su parte, coinciden en que la preservación de las lenguas indígenas aumenta las posibilidades de conservar las culturas. Es a través de las comunidades, de sus organizaciones y de sus gobiernos donde deben focalizarse las acciones.

10.2 El estado de las lenguas

En Panamá, el conocimiento actual de la situación de uso y de vitalidad reconoce que todas las lenguas indígenas se encuentran en condición de vulnerabilidad y que su continuidad y su sostenibilidad están amenazadas. Entre otras razones, esto se debe a la creciente interrupción de la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas en el hogar y a la insuficiente atención e inversión que el Estado asigna al cumplimiento efectivo de las normas nacionales de protección de las lenguas indígenas.

Las lenguas todavía más vitales son el dulegaya y el ngäbere. Tienen una vitalidad intermedia el ebera bedea y el buglere. En riesgo alto están el wounmeu, el naso tjër di y el bribri.

11. Recomendaciones

11.1 Al Estado panameño

El MICULTURA, en coordinación con las autoridades indígenas, debe gestionar ante la Contraloría General de la República la inclusión de preguntas sobre hablantes de lenguas indígenas en el cuestionario del censo. La información cuantitativa sobre la vitalidad de las lenguas indígenas de Panamá permitirá focalizar las acciones de revitalización. Conviene revisar, para ello, la formulación de las preguntas censales en aquellos países de América del Sur que ya las han incorporado, como Bolivia y el Perú, y proponer su inclusión en el marco del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas.

Considerando el proceso de desplazamiento que sufren las lenguas originarias por la creciente influencia del español, se sugiere que el MEDUCA, a través de la DNEIB, revise el modelo pedagógico de EIB, que asume que la lengua originaria es siempre la lengua materna (L1) de los niños y niñas de Pueblos Indígenas y que el español es la segunda lengua (L2). Ante los cambios acelerados que experimentan las sociedades indígenas se requiere desarrollar varios modelos de atención de la EIB y herramientas pedagógicas diferenciadas para cada uno de ellos.

El Estado debe implementar medidas de estímulo destinadas a reforzar los sistemas de transmisión existentes en las comunidades o complementarlos con programas de educación formal como la EIB.

11.2 A las comunidades indígenas

- Revitalizar las prácticas rituales: fiestas de nacimiento, ritos de paso y celebraciones donde la lengua sea protagonista, e incentivar la memorización de las narrativas orales.
- Crear programas destinados a la enseñanza comunitaria, a través de talleres, casas comunitarias o círculos de aprendizaje donde los mayores enseñen la lengua a los jóvenes, niños y niñas.
- Promover el uso de la lengua en los espacios cotidianos, en la casa, en el mercado, en las celebraciones y en los rituales, de modo que no quede confinada al aula, sino que vuelva a ser parte de la vida diaria en distintos espacios.
- Elaborar materiales accesibles: diccionarios, cuentos ilustrados, canciones y aplicaciones móviles que resulten atractivos para las nuevas generaciones.
- Impulsar medios de comunicación locales, pódcasts, redes sociales y periódicos en la lengua, para darle visibilidad y prestigio.

- Organizar eventos culturales bilingües: festivales, obras de teatro, música y danza donde la lengua sea protagonista, reforzando el orgullo identitario.
- Formar maestros y líderes: capacitar a miembros de la comunidad para que sean portadores activos de la lengua en la educación, la política local y el arte.
- Buscar reconocimiento institucional: apoyo de universidades, organizaciones no gubernamentales y gobiernos para que la lengua tenga respaldo oficial y recursos para su enseñanza.

11.3 A la academia

La EIB promovida desde el MEDUCA es un canal que permite la incidencia de las culturas y de las lenguas en los espacios públicos. Su equipo técnico realiza un trabajo considerable, pero debe ser fortalecido institucionalmente.

La licenciatura en EIB de la Universidad Especializada de las Américas - UDELAS es un espacio de educación superior que cumple una función importante y que amerita ser potenciado.

La reciente creación de la Universidad Autónoma de los Pueblos Indígenas, creada por la Ley 288 de 2022, abre la posibilidad de formar docentes especializados en lingüística, antropología, antropología lingüística, sociolingüística y educación intercultural.

La Escuela de Antropología de la Universidad de Panamá tiene en su plan de estudios la asignatura de antropología lingüística con énfasis en lenguas indígenas y proyecta abrir una maestría en antropología lingüística que podría articularse con la DNEIB para fortalecer la formación de especialistas. Cuenta además con el Centro de Investigaciones Antropológicas de la Universidad de Panamá - CIAUP, desde el cual pueden realizarse proyectos aplicados al fortalecimiento de las identidades culturales, incluidas las lenguas.

Es en esta línea donde deben formarse investigadores para la construcción de corpus lingüísticos escritos y orales, con métodos que sirvan a la documentación de la tradición oral.

11.4 A los organismos internacionales

Vincular a la academia con la cooperación internacional para la formación de profesionales en antropología, sociolingüística, antropología lingüística y educación intercultural, priorizando a los estudiantes de los Pueblos Indígenas de Panamá. El Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas ofrece un marco propicio para

promover intercambios entre países, en particular, aunque no exclusivamente, en el caso de las lenguas transfronterizas.

Referencias

Alphonse, E. S. (1956). *Guaymi grammar and dictionary, with some ethnological notes* (Bulletin 162). Bureau of American Ethnology, Smithsonian Institution.

Alphonse, E. S. (1980). *Gramática guaymí* (Serie Cultura Indígena de Panamá). Fe y Alegría.

Alphonse, E. S. (1987). *Diccionario guaymí-español-inglés*. Asamblea Espiritual Nacional de los Bahá'ís de Panamá.

Arosemena B. M. A. (1983). Principales rasgos fonológicos del guaymí. *Revista Latinoamericana de Estudios Etnolingüísticos, 3*, 87-119.

Arosemena B., M. A. y Arosemena, F. C. de. (1980). *Estudios sobre el discurso en guaymí*. Instituto Nacional de Cultura e Instituto Lingüístico de Verano.

Arosemena B., M. A. y Javilla, L. (1979). *Kukwe ngäbere. Breve diccionario guaymí-español*. Instituto Nacional de Cultura e Instituto Lingüístico de Verano.

Asociación de Iglesias Evangélicas Guaymí La Paz y Centro Evangélico de Literatura. (2000). *Büra ta i kwete: kukwe nakaninkä ni muntiakabtä. El venado está comiendo maíz*.

Asociación de Iglesias Evangélicas Guaymí La Paz y Centro Evangélico de Literatura. (2002). *Bobta kada mkä kri. El sapo de boca grande*.

Barreña, A. y Pérez-Caurel, M. (2017). La revitalización de la lengua embera en Colombia: de la oralidad a la escritura. *Onomázein* (número especial III: Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI), 58-76. https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.03

Binder, R. (1980). Literatura oral indígena. En *Primer Seminario Taller de Lingüística Aplicada, Panamá, 25 de febrero al 22 de abril de 1980*. Instituto Nacional de Cultura e Instituto Lingüístico de Verano.

Campbell, L. y Grondona, V. (Eds.). (2012). *The Indigenous Languages of South America: A Comprehensive Guide*. De Gruyter Mouton.

Castillero, A. (2004). Estructuras demográficas y mestizaje. En A. Castillero (Dir.), *Historia general de Panamá*, Vol. 1, T. 1, (pp. 258-284). Comité Nacional del Centenario.

Constenla, A. (2008). Estado actual de la subclasificación de las lenguas chibchenses y de la reconstrucción fonológica y gramatical del protochibchense. *Estudios de Lingüística Chibcha, 27*, 117-135.

Constenla, A. (2011). Estado de conservación y documentación de las lenguas de América Central pertenecientes a las agrupaciones jicaque, lenca, misumalpa, chibchense y chocó. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, 37*(1), 135-195. https://doi.org/10.15517/rfl.v37i1.2353

Constenla, A. (2012). Chibchan languages. En L. Campbell y V. Grondona (Eds.), *The Indigenous Languages of South America: A Comprehensive Guide* (pp. 391-440). De Gruyter Mouton.

Eberhard, D. M., Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.). (2024). *Ethnologue: Languages of the World* (27.ª ed.). SIL International. https://www.ethnologue.com

Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters.

Flores, L. (2023, 29 de octubre). Lenguas indígenas de Panamá luchan contra el olvido. *Panamá América*. https://www.panamaamerica.com.pa/sociedad/lenguas-indigenas-de-panama-luchan-contra-el-olvido-1228361

García, F. (2024). El uso y protección de la lengua indígena en la legislación panameña. *Karakol, 4*(1), 18-33. https://revistas.udelas.ac.pa/index.php/karakol/article/view/252

Gunn, R. D. (1980). *Clasificación de los idiomas indígenas de Panamá, con un vocabulario comparativo de los mismos* (Lenguas de Panamá, T. VII). Instituto Nacional de Cultura e Instituto Lingüístico de Verano.

Hammarström, H., Forkel, R., Haspelmath, M., & Bank, S. (Eds.). (2024). *Glottolog 5.3.* Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. https://glottolog.org

Hamel, R. E. (Ed.). (1993). Políticas del lenguaje en América Latina: una introducción. [Número monográfico]. *Iztapalapa*, (29), 5-39.

Heckadon-Moreno, S. (2004). *Naturalists on the Isthmus of Panama: A hundred Years of Natural History on the Biological Bridge of the Americas*. Smithsonian Tropical Research Institute.

Heckadon-Moreno, S. (2006). *Selvas entre dos mares: expediciones científicas al istmo de Panamá, siglos XVIII-XX*. Smithsonian Tropical Research Institute.

Herrera, S. (2020, 17 de diciembre). El valor de las lenguas indígenas de Panamá. *Panamá América*. https://www.panamaamerica.com.pa/opinion/valor-lenguas-indigenas-panama-1177959

Instituto Nacional de Estadística y Censo. (2014). *Situación demográfica. Estimaciones y proyecciones de la población indígena por provincia, comarca, según sexo y edad: años 2010-20. Boletín 18*. Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Instituto Nacional de Estadística y Censo [INEC]. (2023). *Resultados finales básicos: XII Censo Nacional de Población y VIII de Vivienda 2023*. Contraloría General de la República de Panamá. https://www.inec.gob.pa

International Work Group for Indigenous Affairs [IGWIA]. (2025). *El mundo indígena 2025: Panamá*. IWGIA.

Jamieson, M. (1994). Lenguas aborígenes panameñas: ensayo bibliográfico. *Revista Nacional de Cultura*, (26), 107-113.

Jamieson, M. (2004). Hacia la historia de la lingüística en Panamá. En Comisión Universitaria del Centenario de la República (Eds.), *Panamá: cien años de república* (pp. 171-183). Manfer.

Kopesec, M. F. (1975). Los elementos verbales y sustantivos y la oración en guaymí. En S. H. Levinsohn (Comp.), *Observaciones preliminares sobre los sistemas gramaticales de las lenguas chibchas* (Lenguas de Panamá, T. II, pp. 19-82). Instituto Nacional de Cultura e Instituto Lingüístico de Verano.

Kopesec, M. F. y Kopesec, B. M. (1974). La jerarquía fonológica del guaymí. En P. M. Baptista (Ed.), *Sistemas fonológicos* (Lenguas de Panamá, T. I, pp. 17-30). Instituto Nacional de Cultura e Instituto Lingüístico de Verano.

Levinsohn, S. H. (Comp.). (1975). *Observaciones preliminares sobre los sistemas gramaticales de las lenguas chibchas* (Lenguas de Panamá, T. II). Instituto Nacional de Cultura e Instituto Lingüístico de Verano.

Loewen, J. A. (1970). El habla chocó, 1787-1788. *Hombre y Cultura, 2*(1), 29–55.

Ministerio de Cultura de Panamá [MICULTURA]. (2020). *La lucha por la preservación de las lenguas indígenas en Panamá*. https://www.micultura.gob.pa

Montalván, A. (2014). Sobre la escritura del vocablo “kuna-guna”. *Tareas*, (147), 111-115.

Mufwene, S. S. (2001). *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge University Press.

Munévar, A. y Munévar, Á. K. (2023). El lenguaje wounaan en el contexto educativo como proceso de comunicación intercultural. *Dialogus, 7*(12), 12-27. https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/1175

Murillo, J. M. (2000). *Morfosintaxis del waunana a partir de un texto tradicional* [Ponencia]. I Simposio Internacional del Programa de Lingüística de Baja Centroamérica, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Colombia.

Murillo, J. M. (2016). *Gramática de la lengua guaymí. Dialecto de Costa Rica: una descripción urgente*. Editorial Académica Española.

Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (Resolución A/RES/61/295). https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples

Organización de las Naciones Unidas. (2019). *Derechos de los Pueblos Indígenas* (Resolución A/RES/74/135). https://documents.un.org

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. https://ich.unesco.org/es/convencion

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2021). Convenio Específico de Cooperación MEDUCA-OEI. https://oei.int/wp-content/uploads/2021/08/expresion-de-interes-proceso-oei-bid-mecse-112-2021-final.pdf

Payne, T. E. (1982). Subject in Guaymí. En *Estudios varios sobre las lenguas chibchas de Costa Rica* (Serie A: Estudios de Lingüística Chibcha, 1, pp. 45–76). Programa de Investigación del Departamento de Lingüística, Universidad de Costa Rica.

Quesada, M. Á. (2008a). *Gramática de la lengua guaymí (ngäbe)* (Languages of the World/Materials 474). Lincom Europa.

Quesada, M. Á. (2008b). Las lenguas ístmicas: entre obsolescencia y resistencia. *Letras, 1*(43), 23-37. https://doi.org/10.15359/rl.1-43.2

Quesada, M. Á. y Vejerano Palacio, B. (2010). *Kugwe ngäbere: leyendas y tradiciones ngäbes*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Sarsaneda, J. (2009). *Ni ngóbe tó blitde ño. Cómo hablan los ngóbe*. Acción Cultural Ngóbe.

Sarsaneda, J. (2023). Mä kugwe ñaka nüge gare tie (No entiendo tu palabra): futuro de los idiomas indígenas en Panamá. *Cátedra*, (20), 253-273. https://doi.org/10.48204/j.catedra.n23.a4196

Sarsaneda, J. y Quintero, B. (2018). *Ni kwatda ngäbe angwane ni brugwä ngäbe känonda. Buscando la piel y el corazón ngäbe*. ACUN-UNICEF.

Sherzer, J. (1983). *Kuna Ways of Speaking: An Ethnographic Perspective*. University of Texas Press.

Sherzer, J. (1992). *Formas del habla kuna: una perspectiva etnográfica*. Abya-Yala.

Sherzer, J. (2010). *Cuentos, mitos, cantos y canciones kunas*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.

SIL LEAD. (2023). *Revisión de los alfabetos ngäbere, buglere, dulegaya y ebera bedea de Panamá* [Informe inédito que reposa en La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación, Panamá]. Organización de Estados Iberoamericanos.

Turpana, A. (2018). Balboa y nosotros los panameños. En *Crítica del Gunasdule* (pp. 12–14). Universidad de Panamá; Red de Pensamiento Decolonial. https://up-rid.up.ac.pa/8311/2/arysteides_turpana.pdf

Velásquez, J., Martínez, M., Quintero, B. y Sarsaneda, J. (2011). *Pueblos indígenas en Panamá: una bibliografía*. Acción Cultural Ngóbe.

Wassén, S. H. (1963). Algunas observaciones sobre la división de los indios guaymíes. *Lotería, 8*(86), 86-94.

Zimmermann, K. (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística*. Vervuert/Iberoamericana.

Fuentes normativas citadas

Constitución Política de la República de Panamá de 1972 (arts. 7, 88, 90 y 108).

Decreto Ejecutivo 91 de 20 de junio de 2024, que reglamenta la Ley 88 de 22 de noviembre de 2010. *Gaceta Oficial Digital*, N.º 30057-B.

Decreto Ejecutivo 274 de 31 de agosto de 2007, que crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

Decreto Ejecutivo 687 de 23 de diciembre de 2008, que implementa y desarrolla la Educación Bilingüe Intercultural en los pueblos y comunidades indígenas de Panamá.

Ley 34 de 6 de julio de 1995, que modifica la Ley 47 de 1946, orgánica de educación.

Ley 37 de 2 de agosto de 2016, que establece la consulta y el consentimiento previo, libre e informado a los Pueblos Indígenas.

Ley 47 de 1946, orgánica de educación. *Gaceta Oficial*, N.º 25 042.

Ley 88 de 22 de noviembre de 2010, que reconoce las lenguas y los alfabetos de los pueblos indígenas de Panamá y dicta normas para la Educación Intercultural Bilingüe. *Gaceta Oficial Digital*, N.º 26669-A.

Ley 175 de 3 de noviembre de 2020, general de cultura. *Gaceta Oficial Digital*, N.º 29151-A.

Anexo 1. Legislación panameña relacionada con las lenguas indígenas

Se recogen a continuación las normas nacionales que se relacionan con los idiomas indígenas o que regulan algún aspecto de su uso.

Norma	Materia
Ley 2 de 1938, Ley 16 de 1953 y Ley 99 de 1998	Comarca Guna Yala
Ley 22 de 1983 y Decreto Ejecutivo 84 de 1999	Comarca Emberá-Wounaan
Ley 24 de 1996 y Decreto Ejecutivo 228 de 1998	Comarca Guna de Madungandí
Ley 10 de 1997 y Decreto Ejecutivo 194 de 1999	Comarca Ngäbe-Buglé
Ley 34 de 2000 y Decreto Ejecutivo 414 de 2008	Comarca Guna de Wargandí
Ley 20 de 2000 y Decreto Ejecutivo 12 de 2001	Derechos colectivos de los Pueblos Indígenas
Ley 63 de 28 de agosto de 2008 (G. O. 26114)	Código Procesal Penal de la República de Panamá
Acuerdo 424 de 22 de mayo de 2009	Crea el Departamento de Acceso a la Justicia para los Grupos Indígenas
Ley 88 de 22 de noviembre de 2010 (G. O. 26669-A)	Reconoce las lenguas y los alfabetos de los pueblos indígenas de Panamá y dicta normas para la Educación Intercultural Bilingüe
Acuerdo 244 de 13 de abril de 2011 (D. O. 26779)	Adopta la Carta de Derechos de las Personas ante la Justicia en el Órgano Judicial
Ley 53 de 27 de agosto de 2015 (G. O. 27856-A)	Regula la carrera judicial en Panamá
Ley 17 de 27 de junio de 2016 (G. O. 28063-B)	Protección de los conocimientos de la medicina tradicional indígena; con Decreto Ejecutivo 39 de 2019
Ley 37 de 2016	Consulta y consentimiento previo, libre e informado
Decreto Ejecutivo 203 de 2018	Consejo Nacional de Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas
Ley 175 de 3 de noviembre de 2020 (G. O. 29151-A)	Ley general de cultura
Ley 188 de 2020	Comarca Naso Tjër Di
Ley 288 de 2022	Crea la Universidad Autónoma de los Pueblos Indígenas

Norma	Materia
Ley 301 de 2022	Medidas para el desarrollo integral de los Pueblos Indígenas de Panamá
Decreto Ejecutivo 91 de 20 de junio de 2024 (G. O. 30057-B)	Reglamenta la Ley 88 de 2010
Constitución Política de la República de Panamá de 1972	Artículos 7, 88, 90 y 108

Anexo 2. Recursos digitales para el aprendizaje y la difusión de lenguas indígenas de Panamá

Los enlaces se consultaron el 30 de enero de 2026. Se han eliminado los duplicados y los parámetros de seguimiento de las direcciones originales.

Lengua	Recurso	Enlace
Ngäbere	Artículo sobre inclusión digital y tecnología para comunidades indígenas (OPACTIC)	https://opactic.org/innovacion-social-y-tecnologia-para-comunidades-indigenas-iniciativas-de-inclusion-digital-y-empoderamiento-en-panama/#introduccion
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (1)	https://www.youtube.com/live/0H8x6DAgVdU
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (2)	https://youtube.com/shorts/vZ7L1jco6QE
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (3)	https://youtube.com/shorts/3q_JGuiek_Y
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (4)	https://youtube.com/shorts/D5czlnTrA84
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (5)	https://youtube.com/shorts/mGwX4rKlmgc
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (6)	https://youtu.be/bTtqq0iYpPI
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (7)	https://youtu.be/SC2RfAEz2og
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (8)	https://youtube.com/shorts/buaTZMyRAVQ
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (9)	https://youtube.com/shorts/KcEVDGgMPng
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (10)	https://youtube.com/shorts/DxrQoFvIBig
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (11)	https://youtube.com/shorts/fI3hFPm2m10
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (12)	https://youtu.be/vyQIXg6LcdM
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (13)	https://youtu.be/A3SMeY2V1Ws
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (14)	https://youtu.be/kHKOeJU943g

Lengua	Recurso	Enlace
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (15)	https://www.youtube.com/live/AR2GFYoax_8
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (16)	https://youtu.be/OGF9gztBdWA
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (17)	https://youtu.be/x2gX8M2UyKU
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (18)	https://youtu.be/yWdG45oL540
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (19)	https://youtu.be/Q-GCPYeqZvA
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (20)	https://youtu.be/fbmdtz4hlpw
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (21)	https://youtu.be/1RtUf-KWqB8
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (22)	https://youtu.be/EaZcHXOC54k
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (23)	https://youtu.be/2YXs6MoJuEM
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (24)	https://youtu.be/VsY8VgRDyP0
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (25)	https://youtu.be/p_vRlKx-B1k
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (26)	https://youtube.com/shorts/ct51p-wOGxw
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (27)	https://youtube.com/shorts/XM4-gz1UanI
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (28)	https://youtu.be/ZeQtPPJj0po
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (29)	https://youtu.be/5x32eeJ4iD4
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (30)	https://youtu.be/I_pvy5BQqHM
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (31)	https://youtube.com/shorts/rKn9ueIHiG8
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (32)	https://youtu.be/nYjHyq9O6IU
Ngäbere	Curso o cápsula de enseñanza del ngäbere (33)	https://youtu.be/vYuYmELYf2E
Dulegaya	Curso de dulegaya (1)	https://youtu.be/XTvXW_b2jZU
Dulegaya	Curso de dulegaya (2)	https://youtu.be/yfBhIk0Loig
Dulegaya	Curso de dulegaya (3)	https://youtu.be/jzbvghVUF2c
Dulegaya	Curso de dulegaya (4)	https://youtu.be/h9Zon2WCPyI
Dulegaya	Curso de dulegaya (5)	https://youtu.be/hcAWOkfB2cA
Dulegaya	Material elaborado con inteligencia artificial	https://youtu.be/YrzBFUctMhw

Lengua	Recurso	Enlace
Dulegaya	Serie “Ammar Nag Neg Naib Ben Taked. Kuna Yala Nukad” (con subtítulos en español)	https://youtu.be/vJea18S1cFg
Bribri	Curso para aprender bribri	https://youtu.be/2DRQzN_zPRM