

# **Autonomía e identidad: Pos-revolución de 1925 (etapa de deculturización)**

**Artinello Hernández Campos**

Universidad Especializada de las Américas

Panamá

[artinello.hernandez@udelas.ac.pa](mailto:artinello.hernandez@udelas.ac.pa)

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

Recibido 24/2/25 Aprobado 11/3/25

DOI <https://doi.org/10.48204/2710-7531.7098>

## **Resumen**

El artículo tiene como objetivo principal analizar, reflexionar y describir los aspectos esenciales que motivaron al pueblo gunadule a enfrentarse a los policías coloniales del Estado panameño, así como los posteriores procesos de cambio y transformaciones que surgieron a partir de la educación formal. Estas transformaciones estuvieron influenciadas por las ideas que llevaron a los gunas a resistirse a la integración forzada a la denominada “vida civilizada”. Sobre todo, se busca reflexionar a partir de textos y datos secundarios que permiten sustentar los argumentos presentados. El diseño de la investigación se basa en la revisión bibliográfica y el análisis documental. La educación formal, como institución social, desempeñó un papel crucial en los cambios sociales y culturales posteriores a la revolución dule.

**Palabras Clave:** Educación, Pueblo Gunadule, Revolución Guna, identidad cultural, territorio.

## **Autonomy and identity: Post-revolution of 1925 (deculturization stage)**

## **Summary**

The main objective of the article is to analyze, reflect and describe the essential aspects that motivated the Gunadule people to confront the colonial police of the Panamanian State, as well as the subsequent processes of change and transformations that arose from formal education. These transformations were influenced by the ideas that led the Gunas to resist forced integration into so-called “civilized life.” Above all, it seeks to reflect on texts and secondary data that allow the arguments presented to be supported. The research design is based on bibliographic review and documentary analysis. Formal education, as a social institution, played a crucial role in the social and cultural changes after the Dule revolution.

**Keywords:** Education, Gunadule People, Guna Revolution, cultural identity, territory.

## Introducción

Tras su nacimiento como república en 1903, el Estado panameño estableció una legislación dirigida a la incorporación e integración de la población indígena en su estructura. El 31 de diciembre de 1908, la Asamblea aprobó la ley de “Civilización del Indígena”, delegando a la Iglesia la misión de implementarla. Esta política de imposición deterioró los patrones culturales de los grupos étnicos, especialmente los de los Gunas, al buscar imponer costumbres y conductas occidentales.

El concepto de “civilizar” implicaba erradicar la identidad Guna, es decir, eliminar sus rasgos culturales esenciales y obligarlos a adoptar las características de la cultura dominante. La imposición de la policía colonial y la misión ‘civilizadora’, que buscaban erradicar la cultura guna, desencadenaron la insurrección de 1925.

Tras la rebelión, el poder ejecutivo, en su afán de civilizar a los Gunas, acordó en Consejo de Gabinete entregar dos escuelas nacionales al Instituto Religioso de Madres Franciscanas en Narganá y Río Azúcar. Estas resoluciones adquirieron fuerza de ley mediante un decreto publicado en la Gaceta Oficial el 24 de septiembre de 1928. Así, se utilizaron medidas educativas que privaron a los Gunas de su auténtica formación cultural, un derecho natural.

Durante el proceso de deterioro de los patrones culturales, el 9 y 10 de septiembre de 1928, llegó a la comarca una expedición misionera compuesta por dos padres y cinco Madres Franciscanas, nombradas maestras por el gobierno para las comunidades de Corazón de Jesús y Narganá. Su encargo oficial era asumir la dirección de la instrucción pública en la Comarca.

La sublevación de 1925 buscaba preservar la identidad del pueblo Guna, especialmente su cultura espiritual, y defender principios como la delimitación territorial de la comarca y el establecimiento de instituciones educativas respetuosas de las tradiciones culturales del pueblo dule. Sin embargo, ¿se han cumplido realmente los principios de esta gesta histórica?

Es importante destacar el papel de visionarios como Nele Kantule y Colman, quienes impulsaron la integración de las escuelas a la estructura interna de la Comarca con una concepción distinta a la occidental, complementando la formación cultural de los Gunas. Su visión era que los Gunas conocieran tanto su propia historia como la occidental, promoviendo una educación paralela. No obstante, hubo quienes, como Carlos Robinson, adoptaron una postura favorable a la desculturalización.

Con el tiempo, los principios por los que se luchó en 1925 fueron alterados o tergiversados, olvidando las enseñanzas de Ibeorgun y otros líderes históricos. La visión integral del pueblo guna cambió debido a la “civilización” impuesta por el gobierno nacional con el apoyo de la misión católica, un mecanismo que buscó reducir la realidad histórica de los Gunas y promover su integración al olvido de su identidad.

Hoy en día, organismos internacionales como la UNESCO han demostrado, a través de estudios y acciones, que todos los grupos étnicos tienen los mismos derechos y capacidades de desarrollo social. En lugar de desaparecer, como ocurrió tras 1925, los rasgos esenciales de la cultura guna deben conservarse y divulgarse.

Es necesario retomar la bandera enarbolada por Ibeorgun en 1925 para rescatar nuestra identidad y responder a los cambios que enfrenta nuestra sociedad. La indiferencia y la inacción solo contribuyen al fracaso; por ello, es fundamental la unidad y el establecimiento de nuevas metas para el siglo XXI. Como bien se dice, “quién no recuerda la historia está condenado a repetirla”.

## Desarrollo

Después del hito histórico acaecido en el año 1925, el gobierno nacional reconocía la existencia de estructuras sociales formalmente, como señala Hernández (2024), los derechos de propiedad de propiedad colectiva de los gunas fueron ratificados a nivel constitucional en 1928, a través de reformas de la constitución de 1904. En efecto, así los gunas garantizaba la autonomía cultural y política en su territorio. Sus prácticas ancestrales se sustentaban en estos principios como: Hernández (2024)

- **Gwamaggaled**, quiere decir “compactar”. Se refiere específicamente a la estructura social que sostiene la organización sociopolítica del pueblo gunadule, ¿Cómo? Su relación desde la base de las comunidades, quienes conforman 49 de ellas, que participan en los congresos generales con vos y voto.
- **Duiggwa**, quiere decir unido.
- **Gwenadiggwaled**, hermanado

A través de estos principios, es posible apreciar la dinámica social que ha caracterizado al pueblo guna a lo largo del tiempo, permitiendo reconstruir su historia, su cultura y su identidad. Desde hace siglos, estos elementos han sido fundamentales para preservar su fortaleza, cimentada en la unidad, la fraternidad y la consolidación de sus estructuras sociales, las cuales han sido pilares esenciales en la configuración de su sistema comunitario.

Sin embargo, en el año 1928, paralelamente se reanudan las labores de educación en la región... hace presencia la Dirección de la Instrucción pública (Hernández, 2024, p. 117). A medida los tiempos siguen pasando en la Constitución de 1940/1941 en el Artículo 56: establecía que “El servicio de la educación nacional es deber esencial del Estado. Constituye obligación imperativa dictar las medidas que tiendan a educar al indígena para incorporarlo a la civilización”. Tras la Revolución Dule, el proceso de desculturización avanzó de manera solapada y silenciosa. Los gunas no lograron mantenerse firmes frente a las medidas educativas impuestas por el Estado panameño, que continuó con su plan de ‘civilizar’ a los indígenas.

De acuerdo con las consideraciones históricas la presencia de la ideología colonial “Civilización y barbarie” estuvo latente en las etapas sucesivas de los gobiernos del turno. Bajo ese concepto se considera que las barreras estructurales, históricas, epistémicas frenaron la educación propia (guna) con pertinencia cultural en las comunidades gunas y a nivel de otros territorios indígenas.

En este trabajo, la palabra clave es educación indígena, la cual no se desarrolló de manera paralela tras la Revolución Dule para fortalecer la autonomía cultural y territorial del pueblo guna. A través de una revisión de la literatura científica, se enfatiza el análisis de la educación con el objetivo de

responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las barreras estructurales, históricas y epistémicas que dificultan el desarrollo de una educación propia, con calidad y pertinencia cultural, en las comunidades indígenas de Panamá?

Para ello, hemos seleccionado varios trabajos publicados en repositorios y revistas indexadas relacionados con nuestro tema de interés. El primer artículo es “Educación y emancipación” de Adriana Puiggrós, publicado en 2020. El segundo es “Fundamentos epistémicos complejos de la educación intercultural bilingüe”, de Saida Luisa Guerra Velásquez y Josefa Coromoto Guerra, publicado en 2016. Finalmente, el tercer trabajo revisado es “Intervención educativa intercultural para el diálogo de saberes indígena y escolar” de Daniel Quilaqueo Rapimá, publicado en 2019.

Desde el punto de vista metodológico, se considera la relevancia de estas temáticas como variables complejas en la búsqueda bibliográfica: la educación indígena. Estos temas son pertinentes para analizar a la luz del siglo XXI la herencia de la revolución guna por lo que lucharon para mantener la cultura inmaterial (la lengua y la educación propia) y de gran actualidad en el pensamiento contemporáneo. El análisis busca responder la pregunta inicial de la investigación. Sin embargo, este es un análisis preliminar de un artículo de revisión en desarrollo.

El análisis se estructura de la siguiente manera: primero, se aborda la educación indígena. El artículo “Educación y emancipación” analiza la naturaleza de la educación en América Latina, destacando una breve historia de su evolución. La relevancia de este trabajo radica en su enfoque en cuestionar por qué, a pesar de los cambios ideológicos y políticos en los gobiernos latinoamericanos, el sistema educativo no ha experimentado transformaciones significativas en la misma medida.

El análisis resalta la importancia de la historia, especialmente el proceso de colonización por los imperios de la época, así como la influencia de la Iglesia Católica, factores que han desempeñado un papel fundamental en la configuración del sistema educativo latinoamericano.

La autora hace un llamado a la construcción de un sistema educativo emancipador para América Latina, abogando por una “educación común” que responda a las características e intereses propios de la región. En este contexto, plantea que es necesario “educar para la emancipación y emanciparse para educar”. Estas líneas de ideas que perseguía la revolución guna.

Al abordar la cuestión latinoamericana, la autora destaca que, aunque en su momento se excluyeron “...las lenguas aborígenes. Ellas siguen siendo lenguas madre para millones de latinoamericanos, y han guardado sentidos como los del “buen vivir” (Sumak Kawsay), la filosofía quechua que la soberbia colonizadora dio por muertos, pero hoy recuperan su importancia en el marco de la disputa contra el desastre ecológico y humanitario producido por el capitalismo”. Desde mi lógica a partir del 1928 se hacía un proceso de desculturización de manera permanente, continúa hasta la actualidad.

Con este criterio fundamental, el aporte se enfoca principalmente en la educación indígena, una temática de gran actualidad. A pesar de la marginación, exclusión y colonización sufrida por los pueblos indígenas de Abya Yala, ha surgido una nueva dinámica después del V centenario, impulsada por grandes movilizaciones y encuentros locales, regionales, nacionales y mundiales

organizados por los pueblos indígenas y organizaciones comprometidas con los derechos históricos de estos pueblos.

Existen abundantes fuentes que documentan cómo la conquista y la colonización provocaron profundos procesos de aculturación en los pueblos de Abya Yala. Sin embargo, a pesar de esta influencia en todos los ámbitos, muchas comunidades indígenas han logrado sobrevivir. Como señala la autora, la educación latinoamericana, “Pese a esa advertencia, la influencia cultural europea fue decisiva en la conformación cultural y educativa latinoamericana hasta después de la segunda Guerra Mundial”.

En el siglo XIX, los principales actores en la política educativa de América Latina fueron la Iglesia y los gobiernos de turno. Estos actores, como instrumentos de poder e ideología, colonizaron a las comunidades indígenas al impulsar la castellanización, lo que menoscabó las lenguas maternas de los pueblos originarios y resultó en un sistema educativo de carácter colonizador. Después de 1925, aunque los gunas lograron mantener su territorio autónomo y se sintieron liberados, la colonialidad persistió de manera sigilosa, influyendo en su desarrollo cultural y educativo.

La autora señala: “Teniendo en cuenta al conjunto latinoamericano, observamos que la escuela fue eurocéntrica, que excluyó a las culturas aborígenes, que fue organizada en base a fundamentos teóricos y epistemológicos que justificaron su desarrollo desigual en el territorio y en la sociedad”.

Para los pueblos históricamente excluidos, como los indígenas, los afrodescendientes y las personas en situación de pobreza, el sistema educativo ha funcionado tradicionalmente como un mecanismo de exclusión. No obstante, una de las experiencias más destacadas y recientes de un sistema educativo inclusivo en América Latina se desarrolló durante el gobierno de Evo Morales en Bolivia. Este modelo transformó las escuelas en espacios de diálogo intercultural, promoviendo el derecho a la educación en la lengua y cultura propias de los pueblos originarios. Inspirados por estas iniciativas, el pueblo guna, tras analizar su situación educativa, también luchó por implementar su propia educación, conocida como *Nan garburba oduloged*. Sin embargo, los orígenes de este sistema aún no se han consolidado plenamente, aunque se han logrado avances que hoy se reconocen bajo el nombre de educación bilingüe intercultural o educación intercultural bilingüe.

Más adelante, se abordará la educación intercultural bilingüe como una apuesta política y educativa, así como un modelo escolar orientado a responder a los intereses de los pueblos indígenas. La autora plantea una propuesta emancipatoria basada en “Una pedagogía del “estar siendo” debe pensarse como parte de un proyecto emancipatorio, que necesariamente es colectivo y ecologista. Que reivindique la política. Abordemos la laicidad desde la relación dialógica, cuya gramática es un juego de intercambio, de aprendizaje mutuo, de tolerancia y comprensión de los otros, fuera de toda imposición dogmática”.

Desde otro punto de vista, el proceso de emancipación, como propuesta política, ha dado lugar a una nueva dinámica impulsada por las reivindicaciones de los pueblos de Abya Yala, representada en la educación intercultural bilingüe. Esta propuesta educativa ha sido analizada desde diversas perspectivas, con un enfoque actual en los fundamentos epistémicos complejos de la educación intercultural bilingüe.

Desde una perspectiva crítica, se señala que el sistema educativo intercultural bilingüe o educación bilingüe intercultural no ha cumplido plenamente con sus objetivos. En muchos países de América Latina, los pueblos indígenas todavía no logran preservar y revitalizar sus lenguas maternas, y algunas de estas lenguas se encuentran en peligro de extinción. Además, este sistema no ha logrado desarrollar una verdadera educación indígena o educación propia, ya que continúa sometido a las directrices y matices de la colonialidad del poder.

En otras palabras, la educación bilingüe intercultural sigue siendo víctima de la modernidad y de la colonialidad. La propuesta que se plantea para superar estas limitaciones es la transmodernidad y la descolonialidad, promoviendo una pluralidad epistémica desde la epistemología del sur, que según Dussel (1992, p.162) es: “un nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la Modernidad, la “otra-cara” oculta y negada”. Desde la lógica epistémica de Morin (1990, p.146), la hermenéutica de la complejidad “no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo”. Desde este abordaje para las autoras señala “la investigación cobra sentido amplio, no reduccionista, y los epistemes o conocimientos por emerger de la EIB no se amparan en la modernidad; sino que se presentan de manera compleja, enriquecedora y ajena a las mentes colonizadas”.

La modernidad, como categoría epistémica en los contextos latinoamericanos, ha representado “un modelo civilizatorio único, globalizado, universal, que niega la evidencia de al menos dos culturas que se enfrentan, y más bien se presenta como un proceso de imposición de saberes, que sienta las bases para la supremacía de la colonialidad del saber y del poder, el cual se ha mantenido por más de quinientos años en el continente americano”. Este modelo ha marginado al “otro”, como es el caso de los pueblos de Abya Yala, negando su capacidad cognitiva, su cultura y sus subjetividades. “De esta manera, la colonialidad puntualiza la lógica del occidentalismo y la condición continua de herencias coloniales”.

Para Dietz y Mateos (2011, p.60), citado en Puiggrós (2021)” quienes plantean la necesidad de educar en “una paulatina descolonización de saberes, lenguas y subjetividades”; así como superar el interculturalismo funcional manejado por las especialistas de EIB, que promueve el diálogo y la tolerancia, pero sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes en el ámbito escolar”.

Nuestra propuesta para un nuevo paradigma de educación indígena propia, que fomente un diálogo horizontal en el marco de la “transmodernidad”, introduce una categoría que incluye la espiritualidad junto con el conocimiento científico-natural y social, abordándolos de manera amplia y holística: La *Holosfera* es una categoría que propone la integración de los aspectos científicos propios de la ciencia indígena, junto con los elementos sociales y espirituales, dentro de un marco de conocimiento transmoderno. Busca, sobre todo, reconocer las subjetividades y la interconexión con la naturaleza, integrando la totalidad de las experiencias humanas. Representa la convergencia entre conocimiento, ciencia y espiritualidad en el contexto social indígena.

En el mundo indígena, existe una estrecha conexión entre el equilibrio del mundo físico y el ser biológico, caracterizada por una visión integral y holística. El conocimiento indígena refleja esta interrelación entre lo empírico y lo racional, así como entre lo natural y lo espiritual, lo que puede denominarse como conocimiento científico-natural.

Esta conexión también se extiende a la dimensión social, donde las subjetividades y la interacción humana se fundamentan en estructuras culturales que demandan un equilibrio. Por su parte, la dimensión espiritual se manifiesta en lo trascendental, lo cual implica, de manera fundamental, la ética y las experiencias subjetivas vinculadas a creencias, valores y el propósito de vida, que orientan a las personas en su entorno socioambiental.

La propuesta mencionada surge, sobre todo, como respuesta a la agresión de la modernidad y la postmodernidad, “que se manifiestan en la imposición de saberes que gravitan alrededor del etnocidio cultural y lingüístico de los aborígenes. Así, los saberes impuestos a través de la coerción y de los aparatos ideológicos del Estado, como la iglesia, la escuela y los medios de comunicación, han logrado sus propósitos de hispanizar al indígena y borrarle sus rasgos originarios; pese a ello, muchas de estas culturas se niegan a morir, se resisten aun en plena globalización cultural.

Cabe mencionar que la educación aplicada a los indígenas se ha fundamentado en un paradigma cartesiano, de modernidad y racionalidad occidental, a través de un método unidisciplinar en el que se evidencia la reducción de lo complejo a métodos mecanicistas”. Según las autoras “Con estas políticas reduccionistas y mecanicistas, se logró la castellanización e hispanización de los indígenas, siendo esta una impositiva, desprovista de identificación política con los usos, costumbres y tradiciones de los pueblos indígenas”.

Desde esta perspectiva, el término “cognicidio” se refiere a la eliminación sistemática de conocimientos, saberes y espiritualidad, cuyo objetivo es borrar el patrimonio inmaterial y material de los pueblos indígenas. Este proceso busca suprimir sus lenguas, prácticas, ritos, ceremonias y costumbres, perpetuando así su subordinación y manteniéndolos en un estado de “incivilización”, hasta llegar a colonizar sus mentes.

A pesar de las normativas aprobadas en los estados nacionales, la implementación de la educación intercultural bilingüe o educación bilingüe intercultural no se materializa en la práctica. Del mismo modo, las iniciativas propias de los pueblos indígenas no logran concretarse plenamente en una educación propia.

Mientras tanto, Daniel Quilaqueo Rapimán propone que la episteme indígena sea integrada en los currículos escolares a través del método de “intervención educativa intercultural” para que haya verdadero “dialogo de saberes con el fin de garantizar la libertad, la igualdad y la cohesión social; y, por otra parte, como desafío sociopolítico para el reconocimiento de la existencia y supervivencia de los pueblos indígenas con sus conocimientos educativos, lenguas e identidades culturales”.

## Conclusiones

El artículo analiza la resistencia del pueblo guna frente a las políticas de “civilización” impuestas por el Estado panameño tras la Revolución de 1925. Se destaca cómo la educación formal, implementada por el gobierno y las misiones religiosas, actuó como un mecanismo de desculturización, erosionando la identidad cultural y las prácticas ancestrales de las gunas. A pesar de los esfuerzos por mantener su autonomía y cultura, las estructuras coloniales y la modernidad han perpetuado la asimetría social y cultural.

La educación bilingüe intercultural, aunque promovida como una solución, no ha logrado superar las barreras estructurales e históricas que impiden el desarrollo de una educación propia y pertinente para los pueblos indígenas. Se propone un nuevo paradigma educativo basado en la transmodernidad y la descolonialidad, que integre los saberes indígenas y promueva un diálogo horizontal entre culturas. Este enfoque busca rescatar la identidad guna y garantizar su supervivencia en un mundo globalizado.

## Referencias bibliográficas

- Guerra, S. L., & Guerra, J. C. (2017). Fundamentos epistémicos complejos de la educación intercultural bilingüe. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 441-455. <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2655>
- Hernández Campos, A. (2024). Consideraciones y cronologías en cuanto al análisis de la revolución dule de 1925. Rumbo al centenario de la revolución. *Revista Panameña De Ciencias Sociales*, (8), 110–120. <https://doi.org/10.48204/2710-7531.5166>
- Puiggrós, A. (2021). Educación y emancipación: *Pedagógica Histórica*, 57(5), 516-527. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1669684>
- Quilaqueo Rapimán, D. (2019). Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar. *Educación Em Revista*, 35(76), 219–237. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63000>
- Foro Andino Amazónico de Desarrollo Rural. (2012). Memoria del Primer Foro Andino Amazónico de Desarrollo Rural, La Paz, 9-11 de mayo de 2012. Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.