

CÁTEDRA

N.º 22 | Agosto 2025 - Julio 2026 | ISSN L- 2523-0115

Revista especializada en estudios culturales y humanísticos



CÁTEDRA

N.º 22

Revista especializada en estudios culturales y humanísticos



CÁTEDRA

N.º 22

Revista especializada en estudios culturales y humanísticos

Publicación anual
**Centro de Investigaciones de la
Facultad de Humanidades CIFHU**
Universidad de Panamá

Agosto 2025 – Julio 2026
ISSN L: 2523-0115

Imagen de portada

Fotografía histórica sin autor identificado,
utilizada con fines educativos y no comerciales

Imágenes internas

Félix Villarreal

Nuestra política editorial puede ser consultada en
<https://centroinvestigacionhumanidades.up.ac.pa/politica>

© Todos los derechos reservados

Ediciones CIFHU

CIFHU: Campus Octavio Méndez Pereira,
Universidad de Panamá

Tel: +507-5236662 Correo electrónico: cifhu@hotmail.com

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

Eduardo Flores Castro
Rector

José Emilio Moreno
Vicerrector Académico

Jaime Javier Gutiérrez
Vicerrector de Investigación y Postgrado

Mayanín Rodríguez
Vicerrector de Asuntos Estudiantiles

Ricardo Him Chi
Vicerrector de Extensión

Arnold Muñoz
Vicerrector Administrativo

José Luis Solís
Director de Centros Regionales

Ricardo A. Parker D.
Secretario General

Olmedo García Ch.
Decano de la Facultad de Humanidades

Leidiana Hils
Vicedecana de la Facultad de Humanidades

CONSEJO EDITORIAL

Olmedo Beluche
Director

<https://0000-0002-2360-6422>

Abdiel Rodríguez
Editor

<https://0000-0001-9186-0986>

Nitzia Barrantes
Departamento de Bibliotecología

<https://0000-0001-9338-3837>

Yolanda Marco
Departamento de Historia

<https://0009-0001-5332-6384>

Vilma Chririboga
Instituto de Investigaciones Históricas

<https://0000-0001-8385-1406>

María Centeno
Departamento de Archivología

<https://0000-0001-7361-1812>

Lucy Chau
Departamento de Inglés

<https://0009-0001-1874-5540>

Florencio Díaz
Departamento de Sociología

<https://0000-0001-7609-1701>

Rafael Cárdenas
Centro de Lenguas
<https://0000-0002-8437-5488>

Mario Enrique De León
CIFHU
<https://0000-0001-7815-0883>

COMITÉ CIENTÍFICO

Francisco Herrera
CEASPA

<https://0000-0002-1603-1202>

Luis Pulido Ritter
Sistema Nacional de Investigación

<https://0009-0006-6300-8271>

Guillermo Castro
Ciudad del Saber

<https://0000-0002-0712-6664>

Xavier Insausti
Universidad del País Vasco, España

<https://0000-0001-9628-0681>

Jorge Hernández
Universidad de La Habana, Cuba

<https://0000-0001-7264-6984>

Claudio Katz
Universidad de Buenos Aires, Argentina

<https://0000-0002-0146-0944>

Nora Garita
Universidad de Costa Rica

<https://0000-0003-1776-9417>

Índice

Presentación	9
--------------	---

Ensayos

La Universidad de Panamá entre proyecto panamericano o nacional. <i>Denis Javier Chávez</i>	3-40
Soberanía y consecuencias de la defensa del Canal de Panamá. <i>Gloria Young</i>	41-64

Historia

Centenario de la eliminación del Convenio Taft. <i>Pantaleón García Bethancourth</i>	67-99
Resistencia guna y el mito del contrabando: los sucesos del 9 de enero y 20 de diciembre de 1962 en Digir. <i>Bernal Damián y Castillo Díaz</i>	101-118
Caudillismo, populismo y nacionalismo en América Latina. <i>Jonathan José Chávez Jaramillo</i>	119-138
El nacionalismo panameño frente a la política pragmática monroista de los Estados Unidos (1960-1964). <i>Dénisis M. Andreve</i>	139-148
La Doctrina Monroe y su aplicación en la intervención militar de los Estados Unidos en República Dominicana 1916-1924. <i>Carlos Caballero</i>	149-171

Literatura y Arte

Geopsiquis de una nación. Ensayos sobre una forma terrestre de Ariadna García Rodríguez. <i>Vilma Chiriboga</i>	175-181
--	---------

El cuerpo como territorio literario: representaciones corporales y construcciones de género en la narrativa breve de Pedro Crenes Castro.

Fátima Lahssini

183-199

El lugar geográfico y la memoria histórica en la obra poética de Dulce María Loynaz .

Ali Ibrahim Hasan El-Shboul

201-222

Política y denuncia social en *La novela de Remón*.

Eric Santos Figueroa

223-237

Lectura y testimonio en *Cuando los pájaros no cantaban: historias del conflicto armado en Colombia*.

Yolis Elena Muñoz López

239-250

El método etnográfico en las investigaciones artísticas.

Un ejercicio de escucha expandida para abordar una Maraña.

Ana Eugenia Girardi

251-277

Lingüística

Análisis sobre la pronunciación de los fonemas oclusivos sonoros /b/ y /d/ en un grupo de estudiantes chinos.

Sin Bein Kam Lezcano

281-306

Challenges of teaching English in a multilingual classroom.

Aileen A. Barrios y Aleojin Ríos

307-319

Influencia de variables sociales en el uso del lenguaje de una muestra de estudiantes de primaria.

Luis Alfonso Pineda Rodríguez

321-338

Tecnologías de la Información, Comunicación e Investigación

El autoaprendizaje: uso de las plataformas digitales en la educación universitaria, sus innovaciones y desafíos en el aprendizaje superior.

Rosa Vergara

341-359

Presentación

Arribamos al número 22 de la revista Cátedra, en 2025. Año aciago éste en el que grandes retos negativos amenazan a la Universidad de Panamá, a las universidades en general, a nuestro país, y la humanidad. El ascenso al gobierno de Estados Unidos de América de Donald Trump, el pasado 20 de enero, así como la victoria de otros proyectos de extrema derecha en el mundo, reviven las sombras de un pasado que parecía remoto y superado.

Nuestro país, Panamá, ha estado en el centro de esa tormenta desde el principio. Para el presidente Trump lo avanzado en materia de soberanía y control panameño del Canal de Panamá, fue una “dádiva”, y no el fruto de luchas generacionales por la justicia y el derecho internacional, como lo vemos los panameños y panameñas. El presidente de Estados Unidos, contando con la actitud complaciente del presidente panameño, ha restaurado la presencia en el Istmo de bases militares extranjeras, las cuales habían desaparecido en 1999.

En Estados Unidos y, por carambola en Panamá, ambos presidentes amenazan al sistema de la educación superior si no se somete a sus designios, coartando el derecho legítimo de sus estudiantes, docentes y administrativos a la protesta pública. La Universidad de Panamá ha recibido el epíteto presidencial de “cueva de terroristas”. Sus activistas estudiantiles se ven sometidos a judicialización, sus protestas son duramente reprimidas y se utiliza a la Contraloría General de la República como mecanismo extorsivo contra la institución.

Pero al igual que lo hicieron las generaciones pasadas, no tenemos dudas que las del presente resistirán victoriosamente estos embates, restaurando las plenas garantías democráticas, los derechos sociales y la autonomía universitaria.

Desde las páginas de Cátedra aportamos nuestro granito de arena en esa lucha con lo que sabemos hacer: pensamiento crítico. Por eso caen en buen momento los dos ensayos que publicamos al inicio, del Dr. Denis Javier Cháves, sobre la universidad, y el de la Dra. Gloria Young sobre la soberanía sobre el canal.

Destacamos también los artículos de la sección de Historia que hacen a la lucha por la soberanía y contra la Doctrina Monroe, de los colegas Pantaleón García, Bernal Castillo, Jonathan Chávez, Denisis Andreve y Carlos Caballero.

Llamamos la atención sobre la altísima calidad de los artículos de las secciones dedicadas a Literatura y Arte, Lingüística, Tecnologías de la Información, Comunicación e Investigación.

En esas secciones hacen un aporte destacado los y las investigadores: Vilma Chiriboga, Fátima Lahssini, Alí Ibrahim Hasan, Eric Santos, Yolis Muñoz, Ana Eugenia Girardi, Sin Bein Kam, Ailleen Barrios, Aleojin Ríos Luis A. Pineda y Rosa Vergara.

Deseamos que este número sea inspirador, pletórico de nuevos conocimientos e infunda ánimos aún bajo los nubarrones que se nos ciernen.

Olmedo Beluche

Director

Ensayos



Ensayos

De la página 13 a la 64

La Universidad de Panamá entre proyecto panamericano o nacional

Denis Javier Chávez

Universidad de Panamá

Panamá

denisjch@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-0935-3553>

Recibido 27/3/25 – Aprobado 15/4/25

Resumen

Desentrañar el curso de formulación de los componentes de la misión universitaria durante el proceso de gestación de la Universidad de Panamá, en el marco de la oscilación entre un proyecto panamericano o nacional, constituye el propósito de esta indagación. El logro de los resultados esperados encontró apoyo en el método histórico-lógico, que además de describir el rumbo de los acontecimientos y el impacto de las condiciones históricas, descubre la trayectoria del planteamiento de la misión fundacional. El mismo tiene como base el análisis documental, especialmente los discursos y contenidos relevantes. A once años de existencia de la universidad se cierra la disyuntiva entre el proyecto universitario panamericano o panameño, con la adopción definitiva de la alternativa nacional bajo la denominación de Universidad de Panamá. La Constitución Política de 1946 le concede autonomía y mandata que entre sus actividades debe incluirse el estudio de los problemas nacionales y la difusión cultural. La Ley 48 de 1946 instituye el nombre de Universidad de Panamá y establece sus funciones sustantivas: el estudio de las profesiones, la investigación científica, la difusión cultural y tener planes de estudio acorde con las aspiraciones y demandas sociales. Esta institucionalización evidencia un inicial proceso comprensivo de la misión original universitaria.

Palabras clave: nación, universidad, Panamá, investigación, cultura.

The University of Panama between Pan-Americanor National Project

Abstract

The purpose of this investigation is to unravel the formulation of the components of the university mission during the gestation of the University of Panama, within the framework of the oscillation between a Pan-American and a national project. The achievement of the expected results found support in the historical logical method, which, in addition to describing the course of events and the impact of historical conditions, uncovers the trajectory of the founding mission statement. It is based on documentary analysis, especially of relevant discourses and content. Eleven years into the university's existence, the dilemma between a Pan-American or Panamanian university project has been resolved with the definitive adoption of the national alternative under the name of the University of Panama. The Political Constitution of 1946 grants it autonomy and mandates that its activities must include the study of national problems and cultural dissemination. Law 48 of 1946 established the name of the University of Panama and established its substantive functions: the study of professions, scientific research, cultural dissemination, and the provision of curricula in line with social aspirations and demands. This institutionalization demonstrates an initial comprehensive process of the university's original mission.

Keywords: nation, university, Panama, research, culture.

Introducción

La Universidad de Panamá transitó por un proceso de gestación entre los proyectos de universidad panamericana o nacional, durante el cual comenzó a delinearse la misión de la institución de educación superior, lo que es soslayado al momento de desentrañar sus fundamentos orientadores. La descripción de hechos históricos que antecedieron a su fundación en 1935 y los primeros años de vida universitaria, revela una exposición insuficiente de los pilares misionales que ya se bosquejaban en el marco de la oscilación de una universidad panamericana o nacional.

El estudio del proceso de conformación de la universidad entre las propuestas contradictorias panamericana o panameña ha tenido el predominio de un enfoque narrativo de hechos institucionales, medidas gubernamentales, instrumentos legales, gestiones administrativas, eventos protocolares y actividades coyunturales. No obstante, persiste un vacío cognoscitivo sobre las funciones esenciales de la institución, que fueron construyéndose en el contexto de concepciones polémicas de una

universidad nacional o una universidad extranjerizante.

La concepción inaugural de la misión de la Universidad de Panamá se comenzó a bosquejar en el entorno del proceso contradictorio y ambivalente entre la opción de una universidad de carácter nacional o una de dimensión panamericana. Esto puede apreciarse en las primeras ideas universitarias luego de la independencia de 1903, el proyecto de Universidad Panamericana, la creación de las primeras Facultades y Escuelas nacionales, los postulados de la llamada Universidad Bolivariana de Panamá en 1926, la Universidad Popular de Acción Comunal, el debate en torno a la orientación de la Universidad Nacional de Panamá al momento de fundarse, las críticas a la reformas universitarias de 1941 y 1942, la fugaz existencia de la Universidad Interamericana de Panamá y la adopción definitiva del nombre de Universidad de Panamá, así como el discurso y comportamiento institucional durante el primer decenio de existencia.

Primeros indicios universitarios nacionales

Con la fundación del Estado panameño aparecieron iniciativas conducentes a la formación de una universidad. Los empeños iniciales republicanos de consolidar los primeros niveles de la instrucción pública tuvieron en la mira el establecimiento del nivel universitario. Las propuestas y acciones estatales de carácter nacional se entrelazaron con la visión de una universidad internacional, la que predominó en las primeras décadas del siglo XX.

Desde la Ley 11 de 1904, orgánica de educación, apareció la recomendación de crear una Facultad de Filosofía y Letras, base de la futura universidad. En ese mismo año mediante la Ley 52 se destinaba una parte del dinero que recibía Panamá por indemnización, a causa de Tratado de 1903, a la inversión en obras públicas, dentro de las cuales figuraba la construcción de un edificio para la universidad proyectada. Después el Decreto 17 de 1909, organizador del Instituto Nacional, estipula que el diploma de Bachiller en Humanidades habilitaba para cursar estudios en cualquier facultad universitaria que se fundara en el país.

Uno de los primeros ensayos nacionales de estudios universitarios en la época republicana, puede considerarse a la efímera formulación, en 1906, de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas del Colegio Universitario de Panamá, institución particular de corta duración (Vargas, 2018, p. 45). Luego se creó el Curso Superior de Matemáticas de tres años, reglamentado por el Decreto 68 de 1913, cuya sede fue el Instituto Nacional, del cual lograron graduarse los primeros cinco docentes con el título de Profesor en Matemáticas. Este curso estuvo a cargo del profesor

Eugenio Lutz, de nacionalidad alemana, quien ejercía la docencia en el mismo colegio (Cantón, 1955, p.196).

El nacimiento de la universidad en Panamá ha sido concebido como resultado de un proceso evolutivo que surge con la independencia panameña de 1903, convertida en una aspiración nacional y en la institución más trascendental de la vigésima centuria (Arias, 1956-1957, p. 29). Desde el principio de la República estuvo concebida la necesidad de construir una verdadera universidad, su concreción es producto de esfuerzos y concepciones arraigadas en los primeros años del siglo pasado (Castillo, 1985, p. 50).

Tal como ha podido observarse durante el primer decenio republicano germinaron iniciativas sobre una futura universidad, para lo cual había que construir sus instalaciones antes de ser concebida y fundada. El énfasis radicó en lo que sería la infraestructura universitaria, aunque no se definiera la concepción de la misión de la institución superior. Sin embargo, de la primera experiencia universitaria en la formación de Profesores en Matemáticas puede colegirse que la primigenia función sustantiva fue la de preparar profesionales docentes necesarios para el nivel de educación secundaria.

Orígenes del proyecto de Universidad Panamericana

Mientras germinaban algunas iniciativas de carácter nacional sobre la universidad, surgió el proyecto de establecer una universidad de dimensión internacional, tal como lo expresa la señora Genarina G. de la Guardia en una carta al presidente de los Estados Unidos, Woodrow Wilson, de 12 de febrero de 1912, donde le propone que con motivo de la inauguración del Canal de Panamá adopte la decisión de fundar la Universidad Internacional de Panamá, obra que podría realizarse con la asociación de las naciones americanas. Igual petición hizo en otra nota a William J. Bryan, secretario de Estado de los Estados Unidos (Castillero, 1943, p.11)).

Con la llegada del estadounidense Edwin Dexter como rector del Instituto Nacional, adquiere fuerza la pretensión de fundar una Universidad Panamericana en Panamá, quien antes había propuesto su creación en Puerto Rico, donde era Comisionado de Educación del gobierno de Estados Unidos. Refuerza la idea con las declaraciones de William J. Bryan, que en 1913 sostuvo que Panamá era el lugar óptimo para instalar la indicada universidad. Mediante una misiva al presidente Belisario Porras, en 1913, Dexter trataba de persuadirlo para que contactara a la alta autoridad nortea como un aliado en la creación de la institución universitaria. Insistía en las repercusiones favorables de la

apertura del canal. Le sugería crear una Facultad de Medicina Tropical, una Facultad de Derecho y cátedras de lenguas de países europeos y de Estados Unidos, además proponía que en calidad de apoyo se invitara al gobierno, fundaciones y asociaciones de educación estadounidense, algunos gobiernos europeos y las repúblicas sudamericanas (Castillero, 1943, p. 30).

En el marco del II Congreso Científico Panamericano, celebrado en Washington entre fines de 1915 y comienzo de 1916, Narciso Garay Díaz, en calidad de delegado panameño propuso la idea de una Universidad Panamericana en Panamá y solicitó la cooperación de los gobiernos de países miembros de la Unión Panamericana. Esto lo fundamentó en que Panamá tenía las condiciones propicias, dado que, sin tradición universitaria y enfoques arcaicos, era un campo propicio para desarrollar reformas y reorganización de las universidades (Castillero, 1943, p. 35).

Mientras tanto, en 1916, Edwin Dexter como rector del Instituto Nacional le elevó un informe a Guillermo Andreve en calidad de secretario de Instrucción Pública, informándole que se realizaban pasos hacia la organización de cursos universitarios que servirían de bases para “La Universidad de Panamá, llamada eventualmente a ser Universidad Panamericana” (Secretaría de Instrucción Pública, 1916, p. 165). No obstante, los cursos preparatorios universitarios fracasaron a causa de la inseguridad en la continuidad de las clases, el débil apoyo de los Estados Unidos, la salida de Dexter de la rectoría del instituto Nacional y la primera guerra mundial (Instituto Nacional de Panamá, 1930, p. 43).

La campaña por una universidad internacional fructificó con la aprobación de la Ley 20 de 1917, que autorizó al poder ejecutivo fundar y sostener en Panamá una Universidad Panamericana. De inmediato la Asamblea Nacional aprobó la Ley 25 de 1917, que crea la Escuela de Medicina y Cirugía, la que debía funcionar en el Hospital Santo Tomás. Por otra parte, el Decreto 6 de 1917 contenía el reglamento constitutivo de la Universidad Panamericana, el que estipulaba que estaría abierta a todos los habitantes de América; tendría las Facultades de Literatura y Artes, Ciencias e Ingeniería, Medicina y Cirugía, Derecho y Ciencias Políticas, Farmacia y Agricultura; el gobierno lo ejercería una Junta de Síndicos, presidida por el secretario de Instrucción Pública, representantes diplomáticos de las repúblicas americanas y de otros países y organizaciones; el gobierno inmediato estaría a cargo de un Rector y los Decanos (Secretaría de Instrucción Pública, 1918, p. 5).

Durante el año de 1917, el gobierno panameño desplegó gestiones diplomáticas para lograr la cooperación internacional que posibilitará poner en funcionamiento la Universidad Panamericana. Por un lado, Dexter

intentó convencer a los directivos de las organizaciones The Rockefeller Foundation y Carnegie Endowment, a ciertas personalidades y filántropos, al igual que a John Barret, secretario de la Unión Panamericana (Castillero, 1943, p. 20). Por otro lado, Narciso Garay Díaz, secretario de Relaciones Exteriores de Panamá, dirigió sendas comunicaciones diplomáticas a las repúblicas latinoamericanas, las que no pasaron de brindar un respaldo formal. Estas diligencias resultaron frustradas al no pasar de los buenos deseos protocolares.

La frustración del proyecto de Universidad Panamericana del primer lapso de 1912 a 1917, se debió a múltiples factores, tales como la falta de respaldo real de Estados Unidos al estar centrado en la primera guerra mundial, la ausencia de una tradición universitaria y, como nos dice González (1934, p. 64), la no determinación de los gobiernos nacionales ocupados más en programas de construcciones materiales, los recelos locales y las “repercusiones en la mente latinoamericana, que habría tenido la universidad como un intento sutil del imperialismo para conquistar por las suaves artes de la educación”.

El proyecto externo universitario se inculcaba en el contexto de las Conferencias Panamericanas, la de 1910 creó la Unión Panamericana y con ella hubo una transformación en las relaciones de las repúblicas americanas más allá del fin exclusivamente comercial. La ampliación del alcance de las conferencias conllevó al interés en los asuntos intelectuales y el desarrollo de las relaciones culturales.

En aquellos momentos existían grandes expectativas de la élite panameña sobre las repercusiones de la proyectada Universidad Panamericana. Pensaban que la misma no sólo consolidaría las relaciones con los países americanos sino también aportaba al afianzamiento de la personalidad nacional. Ante el divorcio de egresados de los bachilleres del Instituto Nacional con la empleomanía, creían que dicha universidad podría ser la solución.

Puede observarse la prevalencia de la opción panamericana de enseñanza superior en estos primeros años republicanos, proyecto que estaba en correspondencia con el panamericanismo como política exterior de los Estados Unidos hacia el continente americano, traducida como invitación a una asociación desigual en la práctica, capaz de asegurar su hegemonía. Casualmente en las primeras décadas del siglo XX, los Estados Unidos muestran el llamado progresismo y panamericanismo, convirtiéndose el presidente Woodrow Wilson en el líder panamericanista. Con su reelección en 1916, hay un resurgimiento del panamericanismo expresado en alianzas con las naciones latinoamericanas, concertación de tratados comerciales y de ayuda mutua, garantía del sistema de gobierno

republicano (Araúz y Pizzurno, 2003, p.108).

El proyecto panamericano de universidad se basaba en la concepción de una estructura académica dependiente de Estados Unidos, sin plantearse una misión universitaria propia e independiente. Aquí cabe una crítica que hizo Ortega y Gasset (1930, p. 40) a las universidades españolas, a quienes advertía que “al imitar eludimos aquel esfuerzo creador de lucha con el problema, que puede hacernos comprender el verdadero sentido y los límites o defectos de la solución que imitamos”.

Hay que considerar que, a principios del siglo XX, como nos plantea Pizzurno (2010, p. 105), para las élites istmeñas “no existía contradicción entre protectorado y soberanía”, de manera que la configuración de la república-protectorado era más importante que la construcción de un Estado soberano. En todo caso el Estado debía servir a la construcción del Canal, por tanto, no es de extrañarse que las intervenciones fueran solicitadas y justificadas. Esta mentalidad colonial estaba cómoda con la condición de tener la protección de la independencia por los Estados Unidos. Por lo que no había contradicción en pedir que el gobierno norteamericano liderara la Universidad Panamericana o que la financiara alguna fundación o un millonario de este país.

Estudios precursores universitarios nacionales

Después del malogrado proyecto de crear una Universidad Panamericana en Panamá, se pasó a fundar Facultades y Escuelas universitarias nacionales, tales fueron la Facultad Nacional de Derecho y la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas en 1918, la Escuela de Farmacia y la Escuela de Agrimensura en 1920. Éstas han sido consideradas precursoras de la educación superior en Panamá.

Resulta ilustrativo el caso de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas, puesto que desde su creación conllevó la misión de formar los profesionales indispensables para promover el desarrollo económico, político y social, demandado por el proceso de reorganización institucional, iniciado por el presidente Belisario Porras. En 1920 logró graduar los primeros 22 Licenciados en Derecho y en 1922 egresaron otros 12, con el trascendental precedente que Clara González al recibir su título fue la primera mujer graduada de abogada en Panamá (Vargas, 2018, p. 57).

En un discurso pronunciado por Eusebio A. Morales, el 28 de noviembre de 1922, se refirió a que la Escuela de Derecho y Ciencias políticas debería tener una elevada misión como casa de estudios superiores en los desafíos nacionales, la que debería ir más allá de la mera formación de profesionales, ya que tenía que propender a formar una juventud comprometida con los retos de los tiempos actuales y futuros. Insistía que

fuera del propósito de graduar abogados, la Escuela se había concebido con uno más amplio el “de formar estadistas, de poner a los jóvenes que aquí nutren su inteligencia y desarrollan sus capacidades, en aptitud de comprender, de estudiar y resolver nuestras cuestiones sociales, políticas y económicas, del presente y del futuro. Este es sin duda alguna el aspecto por el cual la Escuela ofrece mayores atractivos y presenta más seductoras perspectivas” (Morales, 1999, p. 289).

Tal como puede constatare las ideas sobre lo que debía ser la misión de la universidad comenzaron a delinearse durante el proceso de gestación de la institución de educación superior. Desde antes de la fundación de la Universidad de Panamá, ya se planteaba que su fin no podía limitarse a la mera formación de profesionales, sino que debería formar a los dirigentes capaces de estudiar y proponer soluciones a los apremiantes problemas nacionales.

En el proceso de germinación de la universidad en Panamá aparece la personalidad de Octavio Méndez Pereira, quién como rector del Instituto Nacional, principal colegio secundario del país y sede de las Facultades y Escuelas nacionales en 1918 y 1920, le tocó desarrollar estos primeros ensayos universitarios oficiales. Después como secretario de Estado en el Despacho de Instrucción Pública, en 1924, sostenía que los estudios superiores existentes fueran la base de la futura universidad libre y liberal, “en que el aspecto cultural ha de predominar sobre el puramente profesional, de una universidad que ha de ser realmente universal en sus actividades y no tendrá el monopolio y el privilegio antidemocrático e injusto de los títulos profesionales” (Secretaría de Instrucción Pública, 1924, p.119).

Ante las críticas sobre la creación de la universidad, cuyos costos mejor servían para aumentar los recursos en las escuelas primarias, Octavio Méndez Pereira les respondía que las universidades “son talleres más activos de preparación y transformación de toda fuerza viva, en la labor actual del país, son las creadoras y productoras de inteligencias directivas” (Secretaría de Instrucción Pública, 1924, p.121). Cabe destacar que las ideas iniciales de la misión de la universidad surgen en el marco del proyecto nacional de estudios superiores, el que no puede limitarse a la mera formación profesional, sino que ha de procurarse una amplia formación cultural y ser espacio de generación de los dirigentes que deberán resolver los problemas sociales y nacionales del presente y futuro.

Trazos misionales en la Universidad Bolivariana de Panamá

En ocasión del Tercer Congreso Científico Panamericano de Lima, del 20 de diciembre de 1924 al 6 de enero de 1925, se retoma la propuesta de la universidad panamericana en Panamá a través del trabajo presentado por Octavio Méndez Pereira, en calidad de presidente de la delegación de Panamá, titulado "La Universidad Americana y la Universidad Bolivariana de Panamá". En el mismo puede advertirse el esbozo de importantes ideas sobre lo que debería ser la misión de la universidad.

En dicha exposición confronta la llamada universidad cultural ante la universidad profesional. Ésta última limita su fin a tramitar títulos, mientras que la primera enfoca la cultura como función social e instrumento de bienestar humano, de manera que el proceso educativo es un ejercicio social más elevado que la mera función de preparar para una carrera profesional. Cuestiona la especialización en sí misma, para lo cual encuentra apoyo en José Ingenieros, quien había prevenido sobre la debilidad en la formación de especialistas, que a la postre le son útiles a otros, sin ser conscientes de ello (Méndez, 1925a, p. 5).

Ante los que adversaban el establecimiento de universidades, el comentado autor le responde que las ciencias impactan el desarrollo del país y que el problema consiste en suprimir de nuestras universidades todo vestigio de cultura medieval europea para orientarse por las modernas concepciones científicas y sociales. Insiste en que la enseñanza debe estar de acuerdo con la realidad, de manera que sea humana toda la cultura, lo que implica que la universidad no debe diferir de la sociedad en la está inserta. Proponía que la educación no es sólo para preparar dirigentes sino también obreros calificados que sean útiles individualmente y a la sociedad, reclamo del desarrollo industrial de la época. Advertía que, si la educación es un gran instrumento de progreso social, está forzada a adecuarse a las nuevas situaciones creadas por la evolución de la sociedad (Méndez, 1925a, p. 12).

Al referirse a la misión de la universidad americana, sostuvo que, sin descuidar su papel en el progreso de la ciencia, deben conceder mayor importancia a los problemas locales, que reclaman estudio riguroso que conlleve soluciones. La universidad debe ser "vigía de nuestros pueblos y celosa defensora del porvenir". Agregaba que nuestras universidades podrían llamarse crisol de la República y contribuir a consolidar la personalidad del país, portadoras de la redención nacional e inspirar a los que tienen la responsabilidad del futuro, a quienes les tocará resolver las necesidades económicas, sociales, políticas, religiosas e intelectuales (Méndez, 1925a, p. 23).

Al final de su presentación propuso que Panamá fuera la sede de una Universidad Panamericana con el nombre de Universidad Bolivariana en honor a Simón Bolívar, lo que era el mejor homenaje a la conmemoración del primer centenario del Congreso Bolivariano de 1826. En efecto, el Tercer Congreso Científico Panamericano recomendó que se estableciera y organizara en Panamá una Universidad Panamericana como medio de vinculación de todos los países del continente, encargándole a la Unión Panamericana de todo lo que se refiera a su organización.

Importa precisar que el panamericanismo como estrategia de dominación del continente americano por los Estados Unidos ha tratado históricamente de establecer una vinculación con la obra y pensamiento bolivariano, no obstante, son visiones antagónicas americanistas. Cuando Bolívar convocó el Congreso continental postulaba un encuentro hispanoamericano, es decir la unión de las repúblicas americanas que tenían en común haber sido colonias españolas, con similares orígenes, lenguas y costumbres. Realmente lo que proyectaba Bolívar era un hispanoamericanismo unido que comparte raíces sociológicas, problemas, necesidades y aspiraciones (Rodríguez, 1982, p.57). Hecha esta aclaración conceptual, lo que propuso Méndez Pereira fue que en Panamá se estableciera una Universidad Panamericana con la denominación de Universidad Bolivariana, dándole continuidad al proyecto internacional iniciado en 1912, bajo el amparo estadounidense.

Cabe rememorar que la Quinta Conferencia Panamericana de Santiago de Chile en 1923, realizada después de la Primera Guerra Mundial, concluyó con una resolución sobre el fomento de la cooperación intelectual, especialmente la universitaria. Seguramente esto sirvió de fundamento y contexto para que, en el Tercer Congreso Científico Panamericano, se presentara la propuesta de crear una Universidad Panamericana con la denominación de Bolivariana, cuya sede fuera Panamá.

En el documento titulado "Prospecto de la Universidad Bolivariana de Panamá", Octavio Méndez Pereira reitera que la universidad debe nacer con la concepción de situar el aspecto cultural por encima del profesional, donde el diploma ha de convertirse en testimonio de trabajo o de ejercicio social más allá de evidencia de conocimiento (Méndez, 1925b, p. 5). Este trabajo circuló en el continente con la invitación al Congreso Panamericano Conmemorativo del de Bolívar, el que se celebró en Panamá del 18 al 25 de junio de 1926.

En el discurso de Octavio Méndez Pereira como presidente del Congreso Conmemorativo, luego de afirmar que constituye un problema de la educación la supresión de las condiciones que convierten la cultura en un privilegio, advierte que "En las naciones débiles y pequeñas, sobre

las cuales se ciernen los nubarrones del imperialismo de los fuertes, cultura general, ciencia e investigación significan, más que en ninguna otras, autonomía, personalidad y liberación efectivas” (República de Panamá, 1927, p. 324).

En otra parte de esa memorable exposición, enfatiza que la Universidad Bolivariana no será un centro burocrático, fábrica de títulos y vivero de profesionales limitados, tampoco deberá ser una simple instrucción informativa de conocimientos, pero que no educa y emancipa. “Ella estimulará la mente creadora, la iniciativa y la acción; enseñará a pensar y obrar por sí mismo y, sobre todo, a unirse para la acción común y el bienestar social” (República de Panamá, 1927, p. 326). Por consiguiente, la universidad debía nacer situada en las realidades nacionales, provista de una valoración del pasado aleccionador y de una orientación visionaria hacia el porvenir.

Pese a las profundas ideas sobre lo que debía ser la misión de la Universidad Bolivariana, presentada por Méndez Pereira, lo cierto es que la exposición del director general de la Unión Panamericana, Leo Stanton Rowe, terminó en ser adoptada como base de los servicios que debía prestar la institución universitaria, la que sirvió de fundamento para las respectivas resoluciones del Congreso y la propia Ley 50 de 20 de junio de 1926, expedida por el gobierno panameño. De modo que oficialmente, el artículo 1 de dicha ley crea la Universidad Bolivariana de Panamá, cuyo fin esencial será desarrollar los ideales de solidaridad internacional propugnados por el Libertador Simón Bolívar, lo que restringe su misión a un principio general que podía encajar en la concepción panamericanista.

En medio de enfoques contradictorios, incluso surgidos dentro de las sesiones del Congreso, la Universidad Bolivariana de Panamá llegó a instaurarse el 22 de junio de 1926, la que debería ser inaugurada en 1927. Sin embargo, por varios factores fracasó este nuevo intento de establecer una institución universitaria panamericana, entre otros, la falta de apoyo de las naciones hispanoamericanas y de los propios Estados Unidos, la carencia de visión gubernamental interna y la proyectada crisis económica, política y social internacional con sus repercusiones en Panamá.

La iniciativa de crear una Universidad Panamericana con el nombre de Bolivariana tuvo como marco unas relaciones oficiales subalternas con los Estados Unidos, generadoras de conflictos con las diversas fuerzas sociales panameñas. En mayo de 1924 algunos diarios de México publicaron que predominaba la idea de la anexión al país norteamericano, en la opinión pública de Panamá, dado que se negociaba un tratado adicional al original de 1903. Esto provocó la reacción de Víctor Haya de la Torre, presidente de la Federación de Estudiantes del Perú, quien desde su estancia en

México le envió una carta abierta a los estudiantes y obreros de Panamá, expresándoles la confianza en que su valor cívico le hará frente a esta eventualidad antinacional, ofrece su solidaridad y les pide que hicieran una invocación a toda América (del Mazo, 1927, p. 248).

La Sociedad de Estudiantes de Derecho mediante una resolución protesta ante la insinuación anexionista, moción secundada por el presidente de la Federación de Estudiantes de Panamá, Alberto Luis Rodríguez, donde desmiente categóricamente la supuesta consentida anexión y reafirma el creciente sentimiento patriótico, solicita informe gubernamental de las gestiones adelantadas sobre el nuevo tratado de 1926 y crítica la diplomacia secreta, acuerda remitir la real posición del pueblo panameño a las entidades estudiantiles de América Latina y de Estados Unidos, donde se reafirma la aspiración de ser un Esta libre y soberano (del Mazo, 1927, p- 251).

La primera Federación de Estudiantes de Panamá, originada en el Instituto Nacional, mediante Asamblea General el 20 de junio de 1925 acogió la idea de la Universidad Bolivariana, al tiempo que reconoció la brillante participación de Octavio Méndez Pereira en el III Congreso Científico Panamericano (Castillero, 1943, p.149). Pero esta organización convocó a un Congreso Bolivariano Estudiantil paralelo al Congreso oficial Bolivariano, cuya inauguración se fijó para el 22 de junio de 1926, para lo cual emitió un histórico manifiesto de invitación básicamente a los estudiantes hispanoamericanos. Justifican la invitación porque pese a no tener una universidad, el Instituto Nacional es un espacio de inquietudes estudiantiles propio de las urbes universitarias, tal como ha sido la revolución de Córdoba y los movimientos de Cuba y Perú (González, 1934, p. 88).

La Federación de Estudiantes opinaba que el Congreso Estudiantil, además de ser un legítimo homenaje a Simón Bolívar, debería ser un paso de avance hacia la unificación hispanoamericana. En cuanto los temas a tratar planteaban que para la juventud lo central era la revisión de los problemas educativos y la reforma universitaria. Al respecto, expresaban que “La reforma universitaria es una exigencia perentoria de los tiempos actuales. Hay que encaminar nuestros mejores esfuerzos hacia la construcción de la universidad del porvenir, centro y motor, alfa y omega de todas las actividades sociales” (González, 1934, p. 90).

Lamentablemente el Congreso Bolivariano Estudiantil no se celebró, debido a que el Consejo de Gabinete retiró el apoyo de diez mil balboas que había decretado la Asamblea Nacional, a causa de la solidaridad de los dirigentes estudiantiles con la huelga inquilinaria, donde algunos líderes fueron detenidos. Aunque se frustró la temprana iniciativa estudiantil panameña, que ya contaba con respuesta entusiasta de varios países,

refleja una preocupación fundada por la universidad del futuro, que debía ser guiada por los postulados de la reforma universitaria proyectados desde Córdoba.

A lo interno de Panamá hubo algunas críticas al Congreso Conmemorativo del centenario de la convocatoria bolivariana, tal es el caso de la opinión de Diógenes de la Rosa, quien dijo que el evento está plagado de manifestaciones divorciadas de los problemas sociales actuales, lo cataloga como un derroche lírico, sin proyecciones sobre la realidad del momento y censura lo que llama "atención servil al menor mohín de la Casa Blanca", al juzgar que el congreso respondía a la política panamericana estadounidense (Conte, 1978, p.12). Mientras que la organización de Acción Comunal al referirse al programa del Congreso pondera la creación de la Universidad Bolivariana, pero aboga para que la Unión Panamericana, institución en descrédito, sea sustituida por una Sociedad de Naciones Americanas, que responda realmente a la vida internacional de los pueblos del continente (Acción Comunal, 1927, p.70).

Desde lo externo, Alfredo Palacios, profesor de la Universidad Nacional de la Plata, político argentino y vinculado al movimiento reformista de Córdoba, presidente de la Unión Latinoamericana, llamó a no asistir al Congreso para no legitimar al imperialismo norteamericano y condena su intervención en la huelga inquilinaria de octubre de 1925. Al respecto, Octavio Méndez Pereira, en su contestación justificó la intervención solicitada por el gobierno panameño en ese hecho social a fin de evitar una injerencia unilateral estadounidense y agregó que la soberanía panameña es un derecho absoluto y total, de ahí que Panamá con sus propios recursos y fuerzas lucha contra ese imperialismo que condena Palacios (Méndez, 1926, p. 3).

Con todo, el proceso de creación de la llamada Universidad Bolivariana de Panamá sirvió de base para la formulación de los bosquejos precursores de los componentes misionales de la futura universidad. Todo esto discurrió a nueve años antes de fundarse de la Universidad Nacional de Panamá en 1935. De acuerdo con Candanedo (1962, p. 22), este proyecto de universidad contemplaba algunos postulados de la reforma universitaria de Córdoba, aunque no se hiciera alusión a la misma, como eran las cátedras libres, la representación estudiantil en el gobierno universitario y la proyección nacional de la institución.

La Universidad Popular de Acción Comunal como precedente nacional

El movimiento de Acción Comunal, surgido en 1923 y compuesto por una diversidad de profesionales panameños, con una orientación nacionalista organizó una campaña en defensa del idioma, la moneda y los símbolos patrios, pero comprendió que es a través de la educación como podía conducirse la comunidad por la senda del progreso cultural, político y económico. Tuvieron como fin primordial estimular la preocupación por los problemas nacionales, lo que obligaba combatir la indiferencia a causa de la ignorancia, deliberadamente inducida por las élites dominantes al pueblo panameño.

Con el apoyo del presidente de Panamá, Harmodio Arias Madrid, Acción Comunal logra la creación de la llamada Universidad Popular, a principios de 1933. La misma tenía el fin primordial de ofrecerle a la juventud trabajadora y a los egresados de la escuela secundaria una variedad de cursos a nivel superior, en vista de no haber podido continuar estudios universitarios. La nueva institución nacional universitaria se inspiraba en que la solución de los problemas fundamentales de la nación podía lograrse mediante la mayor capacitación a la masa ciudadana y ofrecerle a la juventud el mejoramiento cultural, de forma que con el dominio de la ciencia y una vida práctica lograra la tarea de la redención nacional (Pérez, 1934, febrero 10, p. 1).

La Universidad Popular funcionó en las instalaciones del colegio secundario Artes y Oficios, durante una jornada nocturna de tres horas. Ofrecía cursos flexibles a través de secciones programáticas, para matricularse se exigía el bachillerato para algunos cursos, pero para otros no se pedía ese requisito al ser libre el ingreso. Aunque los cursos duraban 2 años con derecho a recibir un diploma, cada año era una unidad de estudio con derecho a un certificado. En 1934, después de un año de labores llegó a tener una matrícula de 481 alumnos y “más de treinta profesores nacionales y extranjeros prestaron su cooperación desinteresada, logrando de esta manera ofrecer sus servicios a los estudiantes pobres” (Pérez y De León, 1971, p. 62).

La Universidades Populares ya existían a fines del siglo XIX en algunos países europeos, tal es el caso de Francia, vistos como centros de divulgación cultural y de educación obrera. En América Latina, específicamente en Argentina aparece en 1899 la primera Universidad Popular, pero es a partir del movimiento de reforma universitaria de Córdoba en 1918 que se generalizan como parte de los postulados de la extensión universitaria y la democratización de la educación superior.

En Perú, Víctor Haya de la Torre presentó el proyecto de Universidad Popular a la Federación de Estudiantes en 1918, luego el Primer Congreso de estudiantes del Perú aprobó su creación en 1920, más adelante llamada Universidad Popular González Prada, la que consolidó una intensa relación con los obreros. Al respecto, Haya de la Torre dejó una impronta en Panamá, puesto que en 1923 llegó desterrado al país, nombrado presidente honorario de la Federación de Estudiantes de Panamá. En 1930 se formó una célula panameña de la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA), denominada Alianza Revolucionaria Juvenil (ARJU), incluso en 1933 un cúmulo de intelectuales panameños suscribieron un comunicado para solicitar su libertad (Del Vasto, 2000, p.12).

Concordamos con que la Universidad Popular puede considerarse precursora de la Universidad de Panamá porque contribuyó a sembrar la preocupación y el interés de la juventud trabajadora en ampliar sus conocimientos, continuar sus estudios y comprender los problemas nacionales, tal como lo plantean Pérez y De León (1971, p. 65). También la Universidad Popular de Acción Comunal aportó en el proceso de gestación de la misión de la universidad, significó un paso firme para reasumir el proyecto nacional universitario y es la pionera de la experiencia de educación superior popular, una de las tareas de la misión social promovida por el movimiento reformista de 1918.

Debate sobre la misión en la fundación de la Universidad de Panamá

A escasos meses de la fundación de la Universidad Nacional de Panamá, se suscitó un debate con participación de varias personalidades, encabezado por Baltazar Isaza Calderón y Octavio Méndez Pereira. La polémica tuvo como punto de partida un escrito del profesor Miguel Amado que publicó Méndez Pereira en su columna diaria "Motivos Efímeros", dentro de La Estrella de Panamá, el 9 de febrero de 1935. Labor periodística que ejercía junto a su cargo de rector del Instituto Nacional. El indicado profesor de este colegio decía que compartía la idea sugerida por Méndez Pereira en una reunión del Consejo de Profesores, consistente en establecer cursos preuniversitarios como los que se dictaban en el Junior College de Balboa en la Zona del Canal, que habilitarían para ingresar en las Facultades donde optaran los estudiantes por sus carreras. Agregaba que esto podría habituar a los estudiantes en los métodos de enseñanza de las universidades de Estados Unidos y poder ingresar a las mismas, lo que echaría las bases de la Universidad Nacional (Méndez, 1935, febrero 9, p.1).

El profesor Isaza Calderón, reaccionó críticamente con una primera carta a Méndez Pereira, la que se publicó el 10 de febrero en la columna

“Motivos Efímeros”. En ésta se opone a la adopción del modelo académico estadounidense, advierte que la admiración incondicional a las instituciones y modas del norte destruyen las pocas resistencias en defensa de la personalidad nacional, de ahí que tal sugerencia es “un caso típico de coloniaje”. Considera que es inaceptable poner a la juventud a formarse con la “dirección cultural de la nación dominadora”, pues tales sugerencias “tienden a establecer en Panamá una sucursal de las universidades norteamericanas, con las consecuencias de servidumbre intelectual que semejante situación aparece” (Isaza, 1971, p.10).

Entre sus argumentos cuestionadores planteaba que la universidad panameña debía nacer con independencia de espíritu y organización ante los modelos norteamericanos, sobre todo cuando la función más elevada de la universidad es ser centro de construcción de cultura. Decía que “la universidad es el núcleo vital de la personalidad de un pueblo, y no debe en ningún caso surgir mediatizada ni sujeta a patrones extraños” (Isaza, 1971, p.13). Sostuvo que una universidad surge en plenitud de funciones si responde a las exigencias sociales de su entorno colectivo.

La defensa de los llamados cursos preuniversitarios de factura estadounidense le restaba valor a la discusión sobre la orientación de la institución universitaria, punto central del debate propuesto por Isaza Calderón, de ahí que la respuesta era que se trataba de un asunto puramente administrativo, se le retaba a presentar otro modelo a seguir y que sus criterios fomentaban odios y prejuicios falsos. Méndez Pereira no veía peligro en trasladar a Panamá el modelo estadounidense ni que ello pudiera afectar nuestra integridad, por eso indicaba que era el mejor medio de desviar a nuestros estudiantes de la Zona del Canal y aún de los Estados Unidos, para defender mejor nuestra personalidad.

En una segunda carta de Isaza Calderón a Méndez Pereira, de 13 de febrero de 1935, sintetiza que propugnaba una universidad istmeña que busque como sustento la realidad hispanoamericana. “Se trata de encontrarle a ese centro de estudios superiores una fisonomía que encuadre en nuestro ambiente, que anime su funcionamiento y la haga responder a exigencias hondas de la vida nacional” (Isaza, 1971, p. 16). Añadía que, si no existe una orientación en las tareas nacionales, inevitablemente estamos condenados a vivir en una situación de tutelaje.

En este contraste de enfoques puede notarse la continuidad de la disyuntiva entre el proyecto de universidad panamericana y universidad nacional. Resalta la concepción ambivalente de una elevada personalidad como la de Octavio Méndez Pereira, a quién se considera el más persistente, defensor y teórico del establecimiento de una universidad en Panamá. Mientras fortalecía los primeros estudios universitarios panameños y

trazaba lineamientos sobre lo que debía ser la misión nacional y social de la institución de educación superior, en otras ocasiones no veía contradicciones entre la adopción panamericana universitaria y el modelo estadounidense con la construcción de las bases de la universidad en el país, tal como aconteció en los días cercanos a la fundación de la Universidad Nacional de Panamá.

De otra parte, los planteamientos de Isaza Calderón representaban la concepción nacional de la universidad, fundamentada en las demandas sociales del país y asentada en la realidad hispanoamericana. La universidad era la institución más trascendental después de 1903, llamada a contribuir a la afirmación de la independencia y a la personalidad del pueblo panameño. Por lo que resultaba inadmisibles que esa entidad naciera subordinada a modelos extranjerizantes y bajo tutelaje académico norteamericano, dada la amplia hegemonía de Estados Unidos sobre Panamá. En esta dirección lo prioritario era debatir y determinar la orientación de la Universidad Nacional, es decir su misión, tal como ocurrió en febrero de 1935.

En medio del debate sobre la naturaleza y misión de la universidad el presidente Harmodio Arias Madrid, adoptó la decisión de fundar la Universidad Nacional de Panamá, mediante el Decreto 29 de 29 de mayo de 1935, basado en las atribuciones conferidas al Ejecutivo para crear estudios superiores en la Ley 41 de 27 de noviembre de 1924. Aunque la creación de una universidad era una necesidad inminente, todavía algunos pensaban que se requería madurar mayores bases para ella, reflejado en la polémica de febrero de 1935. No obstante, el presidente Arias Madrid sin más dilación tomó la decisión histórica de fundarla inmediatamente y optó por la alternativa nacional, representada en la misma denominación de Universidad Nacional de Panamá.

Es necesario aclarar que el nacimiento tardío de la universidad en Panamá respondía a la visión excluyente de las élites sobre educación, vista como un privilegio que no podía ser extendido a las mayorías nacionales. Basada en evidencias, Pizzurno (2016, p. 213) concluye que las “primeras generaciones de bachilleres egresados del Instituto, confirmaron el temor que producía las élites una juventud de clase media educada, exigente, civilizada y moderna que reclamaba un lugar en el entramado social y en el campo laboral”.

Pese a que el decreto fundacional no alude expresamente a los propósitos o misión de la institución universitaria, sin embargo, en los discursos de Harmodio Arias Madrid y Octavio Méndez Pereira en el acto de inauguración, de 7 de octubre de 1935, se refieren de manera diáfana a la misión de la universidad. El presidente de la República destaca que el

propósito implícito de la universidad es reafirmar los atributos espirituales de la nacionalidad panameña y de echar las bases de una filosofía práctica que tienda a resolver el bienestar de la colectividad. Decía que nuestra universidad no debe ser una fábrica de profesionales egoístas, “Debe ser más bien un núcleo de fuerzas espirituales en franca dirección social que contribuya a formar hombres justos, comprensivos y serenamente fuertes en las lides del pensamiento y del trabajo” (Universidad Nacional de Panamá, 1935, p. 13).

Por su parte, Octavio Méndez Pereira, primer rector de la Universidad Nacional de Panamá, reafirmaba que la universidad cultural y libre, debía ser un claustro donde se eduque y emancipe, “donde se estimulen la mente creadora y la acción; donde se enseñe a obrar y a pensar por sí mismo para la labor común y el bienestar social” (Méndez, 1935, nov. 7, p.27). Concebía que el grado es un certificado de oportunidad para ser más útiles a sí mismo y a la sociedad. Basado en Ortega y Gasset (1930) concuerda que el universitario debe poseer el sistema de ideas de su tiempo y crítica la fragmentación del especialista, por lo que en la universidad “No formaremos así, ni al hombre de ciencia especie de “bárbaro que sabe mucho de una sola cosa”, ni al profesional que ha hecho de su profesión un mecanismo sin horizontes, sino al hombre humanizado e integrado por la cultura” (Universidad Nacional de Panamá, 1935, p. 32).

Tanto el presidente de la República como el rector desde un inicio plasmaron los componentes de la misión de la universidad, al destacar que tenía el propósito tácito de contribuir a la consolidación de la identidad panameña, en momentos que se transitaba por el proceso de afirmación de la Nación y el Estado. También la institución de estudios superiores tenía el fin de preparar a quienes resolverían los problemas de la sociedad o sea una función social. Esto exigía una formación humanista e integral, más allá del enfoque especialista, criticado desde la inauguración de la universidad.

En el mes de enero de 1936, Méndez Pereira pronunció un discurso donde sostiene que la universidad ha de tener una misión orientadora y coordinadora del sistema educativo nacional. A través del estudio de la educación le compete ejercer un liderazgo al señalar rumbos y sugerir ideales de perfeccionamiento en los otros niveles de enseñanza (Méndez, 1973, p.15).

La creación de la universidad tuvo sus detractores, quienes intentaron aprovechar que la campaña electoral se aproximaba y que la administración presidencial estaba en las postrimerías de su periodo constitucional. Según Isaza (1971, p.30), aparecieron objeciones como que no había estudios suficientes para fundarla, sino el afán precipitado de

protagonismo histórico; carencia de medios económicos indispensables y de profesores aptos; la ausencia de tradición universitaria y la no existencia de un considerable número de estudiantes. En el diario El Panamá América, de 15 de junio de 1935, apareció una página política pagada “El presidente y las escuelas”, en la que sugerían que era mejor invertir en la Universidad Panamericana en Panamá. Estas críticas y sugerencias denotan la insatisfacción momentánea de la corriente internacional panamericanista, cuya respuesta fue la matrícula de 175 estudiantes, quienes iniciaron sus labores académicas al día siguiente de la inauguración la universidad.

Críticas a las reformas académicas y administrativas de 1941-1942

Después de haber sido el primer rector, Octavio Méndez Pereira dimitió en el mes de septiembre de 1940, lo que generó una crisis al quedar como rector interino José Dolores Moscote, quien era el decano general. Esto ocurrió en medio de las condicionantes de la Segunda Guerra Mundial y del cambio de gobierno nacional al tomar posesión el presidente Arnulfo Arias Madrid, quien designó a Jephtha B. Duncan, nuevo rector de la Universidad Nacional de Panamá, el 19 de noviembre de 1940.

En el discurso de toma de posesión, el rector Duncan se refirió a la misión de la universidad, al decir que además de la misión tradicional que debe desempeñar en el país, ha de responder a la tarea trascendental en los tiempos históricos que vive la humanidad, estremecida por la conflagración mundial. Dijo que la función de la universidad no era enseñar a los estudiantes lo que deben pensar, sino enseñarles a pensar. Indicó que la universidad tenía una doble misión, la de ofrecer cursos liberales y la de servir a la nación en sus necesidades apremiantes. Anunció que se proponía transformar la universidad en una institución al servicio del Estado y que fuera el cerebro iluminador en la resolución de los problemas nacionales (Duncan, 1940-1941, p. 63).

En otro discurso para un acto de graduación, Duncan expresó que la función social de la universidad es múltiple al ir desde la generación y conservación del saber hasta el desarrollo del talento y elevación de las normas profesionales. La universidad es más que un centro de estudios, pues más que crear y difundir los conocimientos logrados a través de la investigación y preparar buenos profesionales, principalmente debe formar los hombres sobresalientes de la sociedad, que por su cultura general sepan plantear y resolver problemas, tener la convicción de aportar al bienestar común (Duncan, 1940-1941, p. 67).

El rector Jephtha B. Duncan introdujo una serie de reformas administrativas y académicas a la universidad durante el periodo de 1941 y 1942, tales como un nuevo calendario académico, reforma a los planes de estudios, cursos preuniversitarios y contratación de nuevos profesores extranjeros y nacionales. Duncan (1942, p.51), admite que no es necesario tener originalidad en la reforma a los planes de estudios, cuando hay experiencias comprobadas en otros países, de ahí que adopte los llamados cursos preuniversitarios de dos años. En verdad muchos aspectos de la reforma académica eran transferidos del modelo universitario estadounidense.

La mayor parte de los profesores extranjeros contratados eran de Estados Unidos y Puerto Rico. Otra novedad fue los cursos de español ofrecidos a miembros del ejército y población civil de la Zona del Canal, que a juicio del rector propiciaban mejores relaciones con esta potencia. Se creó un programa radial conocido como “La Universidad del Aire” en la Radio Estrella de Panamá, en 1942, centrado en un ciclo de conferencias sobre diversos aspectos de la guerra internacional en desarrollo, como aporte a la estrategia de militarización general (Universidad Nacional de Panamá, 1942, p.1). En su informe de gestión planteó la latente idea de convertir la Universidad Nacional de Panamá en la base de la Universidad Panamericana (Duncan, 1942, p. 126).

Dichas reformas suscitaron la reacción de la profesora de sociología de la Universidad Nacional de Panamá, Georgina Jiménez, quien formuló una serie de críticas en una publicación con el título de “Sobre la reforma universitaria en Panamá”, entre otras, juzga que las llamadas reformas adolecen de absoluta originalidad, pese a que el célebre intelectual español Ortega (1930, p. 46) había advertido a las universidades de Madrid en 1929, el peligro de imitar los modelos educativos alemanes e igual observación la había hecho el representante de la madrina Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el catedrático Víctor M. Martua, en la inauguración de la universidad. Argumentaba que toda reforma debe responder a una necesidad social, que llama paralelismo socioeducativo, de manera que el plan de estudios ha de corresponder siempre con la cultura de la colectividad y de la época (Jiménez, 1942, p.12).

La socióloga Jiménez discrepó de las reformas dirigidas por el rector Duncan, al reprochar que haya optado por importar aspectos del modelo educativo estadounidense y la excesiva contratación de profesores extranjeros, además de diferencias salariales y jerarquía entre docentes externos y nacionales, en desmedro de los últimos. Según esta profesora panameña para 1942 había 52 profesores, de los cuales “ocho eran españoles; trece, norteamericanos; cinco, puertorriqueños; veinticuatro,

panameños; uno, belga y uno, filipino” (Jiménez, 1942, p. 41).

A juicio de la distinguida catedrática lo que espera la comunidad panameña de una reforma universitaria es la función teleológica de la universidad, es decir su finalidad central o misión. Esta afirmación la fundamentaba al decir que la comunidad exige que la universidad le proporcione hombres y mujeres con una educación y orientación sólida para los que han de ser los técnicos del mañana, pero también demanda la formación de conductores sociales (Jiménez, 1942, p. 18). Se refería a que la universidad debía formar un nuevo tipo de liderazgo que sustituyera a los viejos modelos de dirección.

La profesora que comentamos enjuició la figura del técnico director y el fetiche de la especialización, ya que ningún experto o especialista tiene la capacidad de coordinar las funciones públicas y privadas, mientras que el líder social es un sintetizador que puede mantener el equilibrio de todas las funciones especializadas, de ahí que “La comunidad panameña espera, pues, de la Universidad, que ésta le proporcione técnicos para las funciones públicas y privadas y líderes que sepan hacer uso social de esa técnica” (Jiménez, 1942, p. 20). Añadía que la universidad al reunir la intelectualidad del país es el cerebro de la nación, puesto que es la institución más autorizada ante los problemas nacionales y comunales, pero lamentaba que hasta la fecha no había desempeñado ese papel. Señalaba que no se tenía un periódico, la revista Universidad dejó de publicarse con periodicidad y el programa radial “La Universidad del Aire”, dedicado a un solo tema perdió el vigor inicial y dejó de ser novedad.

Por último, la profesora de sociología disiente del rector Duncan, cuando en su discurso de inauguración de su periodo dijo que la universidad estaría al servicio del Estado, para ella es más acertado que este al servicio de la sociedad y del saber. Esto lo relaciona con el descuido de ciertas Humanidades por los que elaboran los planes de estudio, lo que “está correlacionado con su ceguera para apreciar el alcance de esos estudios, y sobre todo, el servicio que ellos pueden prestar en la formación de nuestros líderes sociales” (Jiménez, 1942, p. 24).

Desenlace entre Universidad Interamericana y Universidad de Panamá

La idea de crear una Universidad Panamericana en Panamá persistió simultáneamente con la existencia de la Universidad Nacional de Panamá, pues su rector Octavio Méndez Pereira presentó una ponencia como delegado del país en el Octavo Congreso Científico Interamericano de Washington en 1940, donde reitera la organización de la Universidad

Panamericana, aprobada en el Tercer Congreso Científico de Lima. En la misma sostiene que las universidades no pueden darse el lujo de formar doctores e investigadores puros, mientras fuera de las aulas hay tragedia humana, por lo que una universidad humana es la llamada a realizar una transformación con la interdependencia de los factores intelectuales, políticos, económicos, morales y sociales (Castillero, 1943, p.183).

Para Méndez Pereira el sentido espiritual de la nueva universidad americana radica en tener como campo de experimentación y de investigación los grandes problemas del país y del continente americano, sin soslayar el resto del mundo (Castillero, 1943, p. 187). Enfocaba la Universidad Interamericana como institución de cursos sistemáticos de postgraduados, junto a cursos libres y de verano. La Universidad Nacional de Panamá sería la base y el núcleo para el desarrollo de esta casa de estudios superiores, es decir que quedaba asimilada a la nueva universidad internacional.

En las sesiones ordinarias de la Asamblea Nacional de 1940, el presidente Augusto S. Boyd, reconoció que en calidad de embajador de Panamá en Washington había acogido la idea del presidente de Estados Unidos, Franklin D. Roosevelt, de crear una Universidad Interamericana para postgraduados, de manera que el nuevo impulso provenía del mandatario estadounidense (Castillero, 1943, p. 236). Para 1943 dicha iniciativa encajaba en la política hegemónica de Estados Unidos en la postguerra, para lo cual requería subordinación total como se encontraba en Panamá con un régimen aliado y un país ocupado mediante bases militares en todo el territorio nacional.

En esta ocasión el proyecto panamericano universitario recibió amplio respaldo internacional, expresado en las recomendaciones de la Conferencia de ministros de Educación de Centro América en San José de Costa Rica, en septiembre de 1942; la Tercera Asamblea Anual de la Comisión Interamericana de Mujeres, en noviembre de 1942; la Unión Panamericana, en marzo de 1943; y la Conferencia de Ministros y Directores de Instrucción Pública de las Repúblicas Americanas. Este último cónclave coincidió con la inauguración de la nueva Universidad Interamericana de Panamá, el que tuvo la finalidad central de debatir los fines de la educación de postguerra. La Ley 122 de 9 de abril de 1943, desarrollada por el Decreto 647 de 13 de agosto de 1943, dispuso que a partir de septiembre de ese año la Universidad Nacional de Panamá quedaba convertida en la Universidad Interamericana de Panamá.

No obstante, la Conferencia de Ministros y Directores de Educación adoptó una convención y estatuto sobre la Universidad Interamericana, que para su perfeccionamiento requería la ratificación de cada país

signatario y un canje de ratificaciones que nunca se produjo, esto creó una situación anómala que provocó incertidumbre y cuestionamientos, lo que conllevó a que en noviembre de 1944 se instalará una Comisión Gubernamental para el Mejoramiento y Afianzamiento de la Universidad, siendo una de sus conclusiones que el pueblo panameño necesita su personalidad cultural, su estilo de vida propio, por tanto no debe prescindir de su universidad nacional ni dejar que ella sea absorbida por otra institución con funciones ajenas al entorno nacional.

En 1945, el Consejo General Universitario aprobó una resolución donde solicitó al Poder Ejecutivo la restitución del nombre de Universidad Nacional de Panamá y sugiere que la Universidad Interamericana se organice y funcione por separada de la Universidad Nacional. En ese año el rector Octavio Méndez Pereira envió una carta al Ministro de Educación panameño en la que señala que, si bien no se opone a la separación de las dos instituciones universitarias, está en desacuerdo con sustituir el nombre, equivalente a eliminar el centro de estudios interamericano (Méndez Pereira, 1946, p. 204).

La Asamblea Constituyente de 1945 al debatir y aprobar el artículo 79 de la Constitución de 1946, le asignó a la universidad oficial la misión de estudiar los problemas nacionales y la difusión de la cultura. La convencional proponente Esther Neira de Calvo, cuestionó la supresión del Instituto de Investigaciones Sociales y Económicas, uno de los pocos creados en el marco de la Universidad Interamericana, y que había divulgado indagaciones importantes sobre la realidad nacional, a lo que contestó el ministro de Educación, José Daniel Crespo, que se había eliminado porque los gastos no justificaban su existencia (Segunda Asamblea Nacional Constituyente, 1945, p. 37). Mientras que la Ley 48 de 20 de septiembre de 1946, en su artículo 1, le otorgó a la universidad oficial el nombre de Universidad de Panamá y le asignó los fines de organizar el estudio de determinadas profesiones, cultivar la investigación científica, centro de difusión cultural y adecuar sus planes de estudios a las aspiraciones y necesidades del pueblo panameño.

Es oportuno mencionar que algunos de los postulados del movimiento de Córdoba se incorporaron en los textos legales de una pluralidad de países latinoamericanos después de 1945 (Tünnermann, 2001, p. 93), tal es el caso de Panamá. Esto se explica porque al momento de estallar aquella reforma histórica las universidades de la región estaban encuadradas en el modelo profesionista napoleónico y portadoras de la rémora educativa colonial, carentes de una total proyección social.

En un balance del primer lustro de la Universidad Nacional de Panamá, el decano general José Dolores Moscote, reafirmó que la universidad se

había fundado con el propósito de adaptarse a las condiciones nacionales y ser un “centro impulsor de bienestar intelectual, político, social y económico” (Moscote, 1940, p. XIX). Por su parte, el rector Méndez (1940, p. XIV), insistía en la idea de una universidad que se dedique a la formación de personas cultas, de amplia conciencia cívica y dinamismo creador e investigador. En síntesis, la universidad es un “organismo identificado con la vida nacional, capaz al mismo tiempo que de orientar ésta”.

El cumplimiento del decenio de la universidad también suscitó reflexiones críticas, tal es el caso de Domínguez (1946, p.17), quien había sido estudiante y ahora profesor de la institución, estimó que se comenzaba a comprender la misión, bajo el influjo de las declaraciones y discursos de los voceros autorizados desde su fundación. Identificó varias causas que obstaculizaban el debido cumplimiento de la misión, que en el fondo se explica en la disputa entre los que los detractores de la universidad y los que ven en ella la única y verdadera esperanza panameña para regenerar el país y encontrar el verdadero rumbo.

Reafirma que la universidad no es una fábrica de profesionales, pues su propósito es más elevado y esencial, como es el de contribuir a difundir la cultura y moldear la personalidad del país. Por eso Domínguez (1946, p. 21) afirma que la “misión principal de la Universidad Nacional es la comprensión de lo panameño, la creación de la debida actitud cultural que nos haga dignos en nuestra pequeñez” Aquí puede observarse que la discusión sobre la misión central universitaria y sus componentes comenzaba a comprenderse, reiterados en los lineamientos bosquejados durante el largo proceso de gestación oscilante entre una universidad panamericana o panameña.

Conclusiones

El proceso de gestación de la universidad en Panamá conllevó el bosquejo de la misión y sus componentes, verificado antes de la fundación de la Universidad Nacional de Panamá. En el marco del funcionamiento de la precursora Facultad de Derecho ya se reflexionaba sobre que los estudios universitarios fueran más que una titulación profesional y apuntaran a la formación de los futuros dirigentes que estudiarían los problemas nacionales. Luego, los afanes por la Universidad Bolivariana, que en esencia era panamericana, provocaron la emergencia de lineamientos acerca de la misión universitaria, los que parten de la crítica a la especialización en sí misma y a la universidad como fábrica de títulos, al contrario, la universidad cultural debe estar por encima de la universidad profesional, de manera que el diploma sobrepase la

evidencia de conocimientos y represente saber pensar, conciencia social y emancipación.

Otra idea fuerza fue el necesario vínculo de la universidad con la sociedad, la que debía nacer desde la realidad nacional, valorar el pasado aleccionador y orientada por una visión de futuro. Se le otorga un valor estratégico a la cultura, ciencia e investigación al significar autonomía, personalidad y liberación real, para las naciones débiles y pequeñas asediadas por poderes imperiales. Por eso la universidad debe ser vigía de nuestros pueblos y defensora del futuro.

La polémica que precedió la fundación de la universidad destaca su concepción nacional, vista la institución como la más trascendental para la afirmación del país. Se considera que su función más elevada es ser centro de construcción de cultura y núcleo vital de la personalidad de un pueblo. Para que nazca la universidad en plenitud de sus funciones es necesario que responda a las exigencias sociales y a la realidad nacional, que implica desechar todo modelo universitario extranjerizante por generar servidumbre intelectual.

En la inauguración de la Universidad Nacional de Panamá se expresaron sus bases misionales, al indicarse que estaba llamada a reafirmar las atribuciones espirituales de la nación panameña, que propugnaría por educar y emancipar, pensar en el bienestar común social y comprender la cultura de la época. Desde el principio se descartó la fragmentación de la especialización que crea profesionales sin horizontes y acogió el fin de formar personas de una clara dirección social.

En los discursos oficiales durante el primer lustro de la universidad, se le atribuye una misión orientadora y coordinadora del sistema educativo nacional. Asumir los grandes problemas nacionales como campos de investigación y de experimentación. Hay una concepción de universidad humana que no sea insensible ante la tragedia social y que comprenda la interdependencia de los factores intelectuales, políticos, económicos, sociales y morales.

Al cumplirse el primer decenio de la institución cierra la disyuntiva entre el proyecto universitario panamericano o panameño, con la adopción definitiva de la alternativa nacional bajo la denominación de Universidad de Panamá. La Constitución Política de 1946 le concede autonomía y mandata que entre sus actividades deba incluirse el estudio de los problemas nacionales y la difusión cultural. La Ley 48 del mismo año desarrolla la autonomía universitaria, instituye el nombre de Universidad de Panamá y establece sus funciones sustantivas, a saber: el estudio de profesiones, la investigación científica, la difusión cultural y tener planes

de estudio acorde con las aspiraciones y demandas sociales. El balance de esta primera década de existencia admite que hay un proceso inicial de comprensión de la misión, concebida a través de los lineamientos bosquejados desde antes, durante y posterior a la inauguración de la Universidad Nacional de Panamá.

Referencias Bibliográficas

- Acción Comunal (1927). *Panamá sus problemas y sus hombres*. Acción Comunal.
- Araúz, C. y Pizzurno, P. (2003). *Un siglo de relaciones entre Panamá y Estados Unidos 1903-2003*. Tomo I. Libertad Ciudadana.
- Arias Madrid, H. (1956-57). La idea de la Universidad nace con nuestra independencia. *Revista Universidad*, 36, 27-33.
- Candanedo de Zúñiga, S. (1962). *Universidad y Reforma*. Imp. Panamá.
- Cantón, A. (1955). *Desenvolvimiento de las ideas pedagógicas en Panamá 1903-1926*. Imp. Nacional.
- Castillero Reyes, E. J. (1943). *La Universidad Interamericana. Historia de sus antecedentes y fundación*. Biblioteca Nacional.
- Castillo Fernández, D. (1985). La Universidad de Panamá. Un proyecto de la Nación impulsado con la independencia. *Revista Tareas*, 62, 35-51.
- Conte Porras, J. (1977). *La Rebelión de las Esfinges (Historia del movimiento estudiantil panameño)*. Litho-impresora.
- Del Mazo, G. (Comp.). (1927). Los Estudiantes de Panamá protestan contra la Anexión. *La Reforma Universitaria Tomo IV. Documentos relativos a la propagación del movimiento en América Latina (1918-1927)*.
- Del Vasto, C. (2000). Víctor Haya de la Torre y la lucha del pueblo panameño. *Revista Lotería*, 433, 7-15.
- Domínguez Caballero, D. (1946). *La Universidad de Panamá. Algunos aspectos de su misión*. Imp. de la Academia
- Duncan, J. B. (1940-41). Misión de la Universidad y Crisis de la Democracia. *Revista Universidad*, 20, 59-63.
- Duncan, J. B. (1942). *Universidad Nacional de Panamá. Su organización, su administración y su funcionamiento 1940.1942*. La Estrella de Panamá.

- González, C. (1934). *El Instituto Nacional y sus Bodas de Plata*. The Star & Herald Co.
- Instituto Nacional de Panamá (1930). *Historia del Instituto Nacional. 20 años de labor educativa*. Imprenta Nacional.
- Isaza Calderón, B. (1971). La Tendencia Extranjerizante de la Universidad de Panamá. *Separata del Boletín de la Academia*, Tercera Época, 6.
- Jiménez, G. (1942). *Sobre la Reforma Universitaria en Panamá*. Universidad Nacional de Panamá.
- Méndez Pereira, O. (1925a). *Universidad Americana y Universidad Bolivariana de Panamá*. Imp. Nacional.
- Méndez Pereira, O. (1925b). *Prospecto de la Universidad Bolivariana de Panamá*. Imp. Nacional.
- Méndez Pereira, O. (1926). *La Defensa de Panamá*. (Contestando al Doctor Alfredo L. Palacios). Imp. Nacional.
- Méndez Pereira, O. (1935, febrero 9). Hacia la enseñanza superior. Columna Motivos Efímeros, *La Estrella de Panamá*, p. 1.
- Méndez Pereira, O. (1940). Discurso de Introducción. Universidad de Panamá. Historia en su primer lustro. *Revista Universidad*, 18 y 19, VII-XVII.
- Méndez Pereira, O. (1946). Un decenio de la Universidad. *Revista Universidad* 24, 184-189.
- Méndez Pereira, O. (1973). *Universidad Autónoma y Universidad Cultural*. Universitaria.
- Morales, E. A. (1999). *Ensayos, documentos y discursos*. Biblioteca de la Nacionalidad.
- Moscote, J. D. (abril-mayo 1940). Consideraciones Generales. Universidad de Panamá. Historia en su primer lustro. *Revista Universidad*, 18 y 19, XIX-XXVII.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad. Sobre Reforma Universitaria*. Occidente.
- Pérez, N. C. (10 febrero 1934). La Universidad de Acción Comunal. *Periódico de Acción Comunal*, Año XI, 225. p.1.
- Pérez, V. M. y De León L., R. O. (1971). *El movimiento de Acción Comunal en Panamá*. El Arte Tipográfico.

- Pizzurno G., P. (2010). *Memorias e imaginarios de identidad y raza en Panamá siglos XIX y XX*. Instituto Nacional de Cultura.
- Pizzurno G., P. (2016). *El miedo a la modernidad en Panamá 1904-1930*. Portobelo.
- República de Panamá (1927). *Congreso Panamericano Conmemorativo del de Bolívar 1826-1926*. Imp. Nacional.
- República de Panamá (1945). *Diario de Sesiones de la Segunda Asamblea Nacional Constituyente*. Imp. Nacional.
- Rodríguez Patiño, R. D. (1982). *Los orígenes del panamericanismo*. 2ª ed.
- Secretaría de Instrucción Pública (1916). *Memoria de Instrucción Pública*. Secretaría de Instrucción Pública.
- Secretaría de Instrucción Pública (1918). *Memoria de Instrucción Pública*. "El Istmo".
- Secretaría de Instrucción Pública (1924). *Memoria de Instrucción Pública*. Imp. Nacional
- Universidad Nacional de Panamá (1935). *Inauguración de la Universidad Nacional de Panamá*. Imp. Nacional.
- Universidad Nacional de Panamá (1942). *Una nación en guerra*. Universidad Nacional de Panamá.
- Tünnermann B., C. (2001). *Universidad y Sociedad. Balance histórico y perspectivas de América Latina*. Hispamer.
- Vargas Velarde, O. (2018). *Origen e itinerario de la formación jurídica en Panamá*. Universitaria.

Soberanía y consecuencias de la defensa del Canal de Panamá

Gloria Young

Universidad de Panamá

gloria.young@up.ac.pa

<https://orcid.org/0009-0004-0561-4754>

Recibido 31/3/25 – Aprobado 6/5/25

Resumen

A 25 años de la administración panameña del Canal, el país celebra sus logros en soberanía y desarrollo. Sin embargo, en el actual contexto geopolítico, resurgen amenazas sobre su control. Un grupo de congresistas republicanos en EE. UU. ha impulsado el proyecto de ley "*Recompra del Canal de Panamá*", con el respaldo del presidente electo Donald Trump, quien ha manifestado su intención de retomar el control del Canal. Hemos iniciado una investigación acerca del papel del Canal no solo como infraestructura clave, sino como símbolo de identidad nacional y piedra angular de la soberanía panameña. Desde una perspectiva histórica y estratégica, se argumenta que la respuesta a estos desafíos debe trascender la confrontación y basarse en una diplomacia activa, la cooperación Sur-Sur y el fortalecimiento de alianzas internacionales. De esta manera, Panamá puede consolidarse como un actor soberano en la administración de su recurso más valioso y evitar que su historia vuelva a ser definida por intereses externos.

Palabras clave: Panamá, soberanía, diplomacia cooperación económica.

Sovereignty and Consequences of the Defense of the Panama Canal

Abstract

Twenty-five years after Panamanian administration of the Canal, the country celebrates its achievements in sovereignty and development. However, in the current geopolitical context, threats to its control are resurfacing. A group of Republican congressmen in the United States has promoted the "Panama Canal Buyback" bill, with the support of President-

elect Donald Trump, who has expressed his intention to regain control of the Canal. We have initiated an investigation into the role of the Canal not only as a key infrastructure but also as a symbol of national identity and a cornerstone of Panamanian sovereignty. From a historical and strategic perspective, it is argued that the response to these challenges must transcend confrontation and be based on active diplomacy, South-South cooperation, and the strengthening of international alliances. In this way, Panama can consolidate its position as a sovereign actor in the management of its most valuable resource and prevent its history from once again being defined by external interests

Keywords: Panama, sovereignty, diplomacy, economic cooperation.

Introducción

El Canal de Panamá es más que un logro de ingeniería en el país; es un símbolo de soberanía y orgullo. Hoy, en medio de una nueva era de rivalidades geopolíticas, ha recuperado su importancia estratégica. ¿Está Panamá lista para defender su joya sin recurrir a la confrontación militar? Esta investigación se adentra en los problemas históricos y contemporáneos del canal y ofrece un enfoque diplomático basado en la Cooperación Sur-Sur destinado a defender la soberanía panameña en el actual siglo.

Nos encontramos frente a un momento en el tiempo que muestra paralelismos con finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Estados Unidos logró hacerse con el control de la zona del canal bajo los auspicios de un tratado que favorecía los intereses estadounidenses. Ahora ha surgido una nueva amenaza, después de más de un siglo de lucha y recuperación: un grupo de congresistas republicanos ha introducido en la Cámara de Representantes de los EE. UU. el proyecto de ley de "Recompra del Canal de Panamá", y el presidente electo Donald Trump ha dejado claro que quiere recuperar el control del canal. El gobierno panameño rechazó de plano esa posibilidad, insistiendo en que el control del canal es una conquista irreversible.

Esta investigación, que no finaliza en el presente artículo, no solo revisa los antecedentes históricos, sino que también busca ir más allá de la narrativa o descripción académica de este proceso y se propone analizar de qué maneras Panamá puede aumentar su soberanía a través de estrategias multilaterales.

En particular, el expansionismo actual de las grandes potencias —EE. UU., China, Rusia— está remodelando el mundo. Mientras Washington

emplea estrategias económicas y diplomáticas para afianzar su hegemonía, China continúa impulsando su Iniciativa de la Franja y la Ruta, profundizando su influencia en América Latina. Rusia, por su parte, ha redoblado su política de anexión y control sobre recursos estratégicos. Dentro de este marco, Panamá no puede ser un jugador pasivo.

La defensa del canal debe ir más allá de una administración eficiente. Es necesario forjar alianzas estratégicas desde el Sur, en el marco de la cooperación y el entendimiento mutuo para fortalecer a Panamá en el escenario internacional. Analizaremos si esto es posible en las condiciones actuales.

Método

El método utilizado en esta investigación es cualitativo y multidimensional. Se basa en diversas técnicas, partiendo de una revisión bibliográfica y análisis documental, con el fin de partir de una base sólida de literatura existente, lo que permite contextualizar el tema de investigación. Igualmente, se realiza un análisis de contenido de noticias en desarrollo. Se trata de realizar un análisis exhaustivo de los datos, enfocado en la valoración crítica de las noticias actuales, lo que permite identificar patrones y tendencias en la cobertura mediática en relación con el objeto de estudio.

Se han diseñado algunas entrevistas semiestructuradas a actores claves (expertos en relaciones internacionales, funcionarios de Cancillería, diplomáticos, historiadores, escritores, etc.), desde un enfoque etnográfico, donde se busca obtener perspectivas directas de expertos y funcionarios para enriquecer el análisis. Aún estamos en el proceso de esta etapa.

Aplicamos un análisis comparativo e interpretativo, sobre todo, en el ámbito histórico al analizar cómo las tensiones actuales sobre el Canal de Panamá (por ejemplo, las amenazas de Trump) se comparan con situaciones pasadas, como el control estadounidense del Canal antes de 1999 o las negociaciones diplomáticas que llevaron al Tratado Torrijos-Carter en comparación a la forma como se está llevando a cabo la estrategia de defensa del Canal. Este componente permite situar las tensiones actuales en un contexto histórico, facilitando la comprensión de cómo los eventos pasados influyen en la situación presente y futura, especialmente en el ámbito de las relaciones internacionales.

El método comparativo lo extendemos a narrativas mediáticas sobre declaraciones de actores, tanto de los Estados Unidos como de Panamá, al igual que las interpretaciones de analistas diversos. No solo se trata

de identificar qué está sucediendo, sino también de entender por qué ocurre y qué efectos podrían tener las acciones de un país y del otro. El método no solo se limita a hechos, sino que también busca entender las interpretaciones y narrativas que emergen de los actores involucrados, lo que añade una capa de análisis sobre las percepciones y posibles impactos.

Esta metodología nos llevará a hacernos nuevas preguntas del objeto de estudio: el Canal de Panamá. Desde la perspectiva de la soberanía del territorio, la defensa del mismo y las consecuencias de la estrategia que se use para dicha defensa.

Como si fuera un pecado capital

Está comprobado con evidencias históricas que el interés de construir un canal por Centroamérica inició en el siglo XIX. Las potencias mundiales que hoy reconocemos como el Norte Global (entendiendo el concepto como una categoría socioeconómica y política, no una clasificación estrictamente geográfica), estuvieron interesados en la ventaja estratégica del Istmo de Panamá.

Fue codiciada por las potencias europeas, en especial por Inglaterra, desde la propia constitución de la Gran Colombia. De hecho, Francia, Inglaterra y Estados Unidos tuvieron consulados muy activos en Panamá, con lo cual el peligro de una anexión forzosa del Istmo a alguna de esas potencias era una realidad latente. (Beluche, 2021).

Fueron muchos los intentos de estas potencias en su afán de expansión comercial, de construir un canal interoceánico. La política exterior de la Nueva Granada y de Colombia utilizaron diversas estrategias con el fin de retardar el proceso inminente de algunos de esos países, de acaparar territorios y libre tránsito. Se desarrollaron Tratados Bilaterales, como el Tratado de Mallarino-Bidlack (1846) donde más de 30 artículos se refieren a concesiones y asuntos comerciales en todo tiempo.

Los aspectos fundamentales de este Tratado giran en torno al tránsito libre por el Istmo de Panamá: Nueva Granada garantizaba a Estados Unidos el derecho de tránsito por cualquier medio de comunicación existente o futuro, para ciudadanos, gobierno y mercancías estadounidenses. Igualmente, se planteaba la neutralidad del Istmo: Estados Unidos igualmente se comprometía a garantizar la neutralidad del Istmo.

Uno de los aspectos más interesantes de este tratado fue que, al

mismo tiempo que planteaba la protección de la soberanía neogranadina al estipular que Estados Unidos reconocía la soberanía de Nueva Granada sobre el Istmo de Panamá y se comprometía a protegerla de cualquier agresión externa, en la práctica generó una dependencia estratégica que terminó debilitando el control colombiano sobre la región. Lo que en principio parecía una garantía de estabilidad y resguardo territorial, con el tiempo se convirtió en una puerta abierta para la injerencia estadounidense en los asuntos internos de Panamá.

El tratado otorgó a Estados Unidos un pretexto legítimo para intervenir en la política y seguridad del Istmo, bajo la justificación de garantizar el orden y el libre tránsito. Esta situación erosionó progresivamente la autoridad del gobierno colombiano en la región y fortaleció el papel de Estados Unidos como un actor determinante en el futuro político de Panamá. A medida que crecía el interés estadounidense por la construcción de un canal interoceánico, el Istmo se convirtió en una pieza clave dentro de su estrategia geopolítica, asegurando su influencia a través de tratados que, aunque en el papel prometían neutralidad, en la práctica consolidaban su presencia y por otro lado, dentro de la propia población panameña se vivían tensiones contradictorias.

Mientras algunos sectores veían en la intervención estadounidense una oportunidad para desligarse del control colombiano y lograr la autonomía, otros advertían que esta creciente influencia extranjera ponía en riesgo la autodeterminación del país. Así, lo que inicialmente pudo haber sido visto como una alianza útil para la independencia, con el tiempo alimentó un sentimiento nacionalista que se consolidó en las décadas siguientes, dando lugar a luchas por la recuperación plena de la soberanía panameña.

Cuando Colombia rechazó el tratado Herrán-Hay en 1903, Estados Unidos apoyó el movimiento separatista panameño. La intervención de la marina estadounidense impidió que Colombia enviara tropas para sofocar la rebelión, lo que facilitó la independencia de Panamá en noviembre de 1903.

No pretendemos quedarnos en si los próceres de la independencia, no fueron realmente próceres, sino negociadores de sus intereses económicos, ya sea desde el Ferrocarril de Panamá donde tenían acciones o de otros negocios. No alimentaremos la “leyenda negra” de la independencia de Panamá ni es nuestro propósito seguir abanicando el sentimiento de vacío nacionalista por no haber derramado sangre en este proceso, como si fuera un pecado capital. El pueblo panameño fue construyendo su identidad nacional después de 1903 y eso es lo valioso, lo

que la historia panameña debe atesorar. Cien años de lucha por recuperar la soberanía en la Zona del Canal, esta vez, no dirigida por ningún “prócer”, sino realmente por el pueblo panameño; su juventud comprometida, los sectores populares, los intelectuales del país.

Cada nuevo Tratado alcanzado en el siglo XIX fue a base de luchas y sacrificios. Panamá puso mártires en el proceso, el nacionalismo panameño fue reivindicado por intereses no apegados a beneficios económicos particulares, sino para el beneficio de los ciudadanos de un territorio de 75,517 km².

Panamá y Estados Unidos: Soberanía, actualidad y desafíos en la defensa del Canal

En esta parte del trabajo, realizamos un paralelo entre los intereses de los Estados Unidos al construir el Canal de Panamá y los intereses que lo mueve en la actualidad amparado en el Tratado Torrijos-Carter de 1977 y el Tratado de Neutralidad Permanente del Canal de Panamá. Esto es así porque en dichos Tratados, Estados Unidos tiene la potestad de intervenir militarmente en el Canal de Panamá bajo ciertas condiciones específicas: Garantizar la neutralidad del Canal: El Tratado de Neutralidad establece que el Canal debe permanecer abierto al tránsito pacífico e ininterrumpido de buques de todas las naciones. Si la neutralidad del Canal se ve amenazada por actos de agresión o interferencia de alguna nación, Estados Unidos tiene el derecho de tomar medidas militares para protegerlo.

Por otro lado, si el Canal es objeto de un ataque armado por parte de alguna nación o grupo, Estados Unidos puede intervenir militarmente para defenderlo (1977). Sin embargo, sobre todas estas condiciones existe en el Tratado concerniente a la neutralidad permanente del canal y al funcionamiento del Canal de Panamá, el Artículo V, que claramente estipula: “Después de la terminación del Tratado del Canal de Panamá, solo la República de Panamá manejará el Canal y mantendrá fuerzas militares, sitios de defensa e instalaciones militares dentro de su territorio nacional” (1977).

Panamá no tiene una fuerza militar actualmente. Lo que sí tiene, es un manejo óptimo del Canal de Panamá, desde antes que pasara a manos panameñas, ya que los últimos 25 años antes de la reversión del Canal de Panamá, la mayoría del personal que manejaba el Canal, era panameño. Panamá se preparó para el momento de la reversión.

Entrevistamos al internacionalista profesor Euclides Tapia de la Escuela

de Relaciones Internacionales de la Facultad de Administración Pública de la Universidad de Panamá en cuanto a qué tanto podría los Estados Unidos apelar al Tratado de Neutralidad para intervenir en el Canal y hacer realidad sus amenazas.

Tapia planteó que “Una resolución del Senado de EE.UU. no obliga automáticamente a Panamá a salir del tratado. Sin embargo, si no se cumple con el tratado, esto podría generar un impasse que llevaría a una discusión sobre la validez legal del acuerdo. Además, algunos sectores en EE.UU. han planteado la posibilidad de coadministrar el canal con Panamá, lo cual sería una propuesta fuera de lugar y podría generar tensiones adicionales.” (Euclides Tapia, comunicación personal, 17 de enero, 2025).

Ante nuestra pregunta de quién puede declarar la violación del Tratado de Neutralidad, Tapia nos responde que “cualquier parte firmante del tratado, ya sea Panamá o Estados Unidos, puede declarar la violación de la neutralidad de forma unilateral. Otros países adheridos pueden expresar su opinión, pero su influencia se limita a los objetivos del tratado.” (Ibidem.)

En este sentido, los Estados Unidos no necesitan de nadie más, para decir lo que dicen y en su momento, hacer lo que anuncia. Sea cierto o no, el hecho que el presidente Trump diga sin presentar evidencias, que se ha irrespetado el Tratado, le da derecho a tomarse el Canal si así lo decide. El profesor Tapia nos ilustra sobre el verdadero peligro del Tratado en el contexto de las amenazas de Trump: “El peligro es el Entendimiento 2 al artículo cuarto que se refiere al régimen de neutralidad, pero en particular a la posibilidad de que se produzca una amenaza a la seguridad del Canal y ello le da la posibilidad a los Estados Unidos de usar recursos, incluyendo la fuerza, para solventar esa amenaza. Ese es el peligro real, porque ellos pueden inventarlo y crear una falsa bandera.”(Ibidem.)

Una Audiencia tendenciosa sin logros significativos

En su intervención, Joe Kramek, presidente y CEO del World Shipping Council, no cuestiona en ningún momento la soberanía panameña sobre el Canal, ni su capacidad para gestionarlo.

Por el contrario, su testimonio se centra en la importancia estratégica del Canal para el comercio global y la economía norteamericana, lo que dice que Panamá ha manejado el Canal de manera eficiente y sin necesidad de intervención externa.

The Panama Canal is managed by the Panama Canal Authority (PCA). The PCA is an autonomous legal entity with the exclusive

responsibility for the administration, operation, conservation, regulation, maintenance and modernization of the Canal.” (Kramer, 2025, p. 7). [El Canal de Panamá es gestionado por la Autoridad del Canal de Panamá (ACP). La ACP es una entidad jurídica autónoma con la responsabilidad exclusiva de la administración, operación, conservación, regulación, mantenimiento y modernización del Canal.] [Traducción propia]

Esta cita subraya que la administración del Canal está en manos panameñas, sin mencionar ninguna necesidad de supervisión o intervención estadounidense.

El presidente Trump y sus seguidores cercanos han obviado la capacidad que tuvo Panamá de ampliar el Canal de Panamá, una importante obra de ingeniería que ha duplicado la capacidad del Canal original y ha permitido el paso de buques de carga mucho más grandes.

Esto ha tenido un impacto significativo en el comercio marítimo mundial y ha convertido al Canal de Panamá en una ruta aún más importante para el transporte de mercancías. Esta obra, que construye un tercer juego de esclusas, además de la profundización y ensanche de los cauces de navegación en ambas entradas del canal y en el lago Gatún, es una iniciativa de los panameños que administran el Canal de Panamá, superando con creces la capacidad del canal original.

Sin embargo, en su intervención, Kramek destaca la importancia de la ampliación del Canal y en ese sentido, reconoce la capacidad técnica y administrativa de Panamá para llevar a cabo proyectos de ingeniería de gran envergadura.

The new expanded locks were completed in 2016 and can handle ships with a draft of 50 feet, a width of 160 feet, and a length of 1200 feet – ships of this size are known as Neopanamax vessels and can carry in excess of 14,000 TEU.” (Ibidem, p. 3). [Las nuevas esclusas ampliadas se completaron en 2016 y pueden manejar barcos con un calado de 50 pies, un ancho de 160 pies y una longitud de 1200 pies; los barcos de este tamaño se conocen como buques Neopanamax y pueden transportar más de 14,000 TEU (Unidades Equivalentes a veinte pies). [Traducción propia].

La ampliación del Canal en 2016 permitió el paso de buques Neopanamax, que pueden transportar hasta 13.000 TEU, triplicando la capacidad del Canal original y mejorando la eficiencia logística global.

El nuevo sistema de esclusas (Esclusas de Cocolí en el Pacífico y Esclusas de Agua Clara en el Atlántico) utiliza un mecanismo basado en

tinajas reutilizables de agua, lo que permite reducir el consumo del recurso en cada operación de tránsito, haciéndolo más sostenible. La introducción de tinajas de ahorro de agua, que permiten reutilizar hasta un 60% del agua utilizada en cada operación de esclusaje, permite reducir el impacto en los recursos hídricos del país.

Este nuevo sistema aumenta la eficiencia logística global al reducir costos de transporte y mejorar tiempos de tránsito, por lo que disminuye la congestión en las rutas de comercio marítimo al permitir un mayor flujo de carga en menos viajes. Al permitir el paso de barcos más grandes con más carga, las navieras pueden ahorrar combustible y costos operativos. Asegura la competitividad del Canal de Panamá frente a otras rutas comerciales como el Canal de Suez o la ruta transpacífica por el Ártico.

A pesar que el Comité del Senado buscaba argumentos sobre la “seguridad y neutralidad” del Canal, en ninguna parte de su testimonio Kramek sugiere que el Canal esté en riesgo de ser utilizado de manera no neutral o que exista una amenaza a su seguridad. Por el contrario, su enfoque está en la eficiencia del Canal y su importancia para el comercio global, lo que refuerza la idea de que Panamá ha manejado el Canal de manera efectiva y sin necesidad de intervención externa.

Las otras tres declaraciones en la Audiencia del Comité de Comercio, Ciencia y Transporte del Martes 28 de enero de 2025 en el Senado norteamericano por parte de Daniel Maffei, Comisionado de la Comisión Marítima Federal, Louis Sola, Presidente de la Comisión Marítima Federal y del Profesor Eugene Kontorovich, Facultad de Derecho Antonin Scalia, Universidad George Mason Investigador Sénior, Fundación Heritage, abordan el tema del Canal de Panamá desde diferentes perspectivas, pero ninguna de ellas plantea una necesidad inmediata de intervención militar o coadministración por parte de EE.UU. en el Canal.

Maffei se centra en los desafíos operativos del Canal, especialmente los relacionados con la escasez de agua y su impacto en el comercio estadounidense. No menciona ninguna amenaza a la neutralidad o seguridad del Canal, ni sugiere la necesidad de una intervención militar o coadministración. Expresa preocupación por el aumento de las tarifas durante la crisis de sequía, pero no cuestiona la legitimidad de las tarifas en sí, sino más bien su impacto en los importadores y exportadores estadounidenses.

Our concern that the Canal Authority was collecting much more money per transit during the crisis than it had before the 2023-24 water shortage.” (Maffei, 2025, p.2). [Nuestra preocupación es que la Autoridad del Canal estuviera recaudando mucho más

dinero por tránsito durante la crisis que antes de la escasez de agua de 2023-24.] [Traducción propia].

Su enfoque está en la eficiencia operativa y la transparencia de la Autoridad del Canal de Panamá (ACP). "The Canal Authority informed us they were already making changes to the allocation system." (Ibidem. P. 2). [La Autoridad del Canal nos informó que ya estaban realizando cambios en el sistema de asignación.] [Traducción propia].

Esta afirmación refuerza la idea de que la ACP está manejando los desafíos operativos de manera efectiva, sin necesidad de intervención externa.

Louis E. Sola, aborda los desafíos del Canal, incluyendo la sequía y la influencia china en Panamá. Sin embargo, tampoco sugiere una intervención militar o coadministración del Canal. Menciona que la FMC está monitoreando las tarifas del Canal, pero no las cuestiona como una amenaza a la neutralidad o seguridad. "The Commission will continue its monitoring and review of the practices of the Panama Canal Authority with a particular eye toward the appropriateness of pricing structure for transits." (Sola, 2025, p. 3). [La Comisión continuará su monitoreo y revisión de las prácticas de la Autoridad del Canal de Panamá, con un enfoque particular en la idoneidad de la estructura de precios para los tránsitos.] [Traducción propia]. El enfoque es en la transparencia y equidad de las tarifas, no en una amenaza a la neutralidad.

Sola expresa preocupación por la influencia china en Panamá, pero no sugiere que esta influencia haya comprometido la neutralidad o seguridad del Canal. En cambio, propone fortalecer la independencia de la ACP y fomentar la colaboración técnica con EE.UU.

We must protect the independence of the Panama Canal Authority. Any effort by other interests in Panama to diminish the independence or professionalism of the Authority must be stopped." (Ibidem. p.2). [Debemos proteger la independencia de la Autoridad del Canal de Panamá. Cualquier esfuerzo de otros intereses en Panamá para disminuir la independencia o profesionalismo de la Autoridad debe ser detenido.] [Traducción propia].

Kontorovich analiza el Tratado de Neutralidad y su posible violación, pero no sugiere que sea necesario pasar por encima del Tratado Torrijos-Carter o aplicar la Enmienda DeConcini. Tampoco propone una intervención militar o coadministración del Canal. Plantea el concepto de neutralidad en el tratado, pero no afirma que haya una violación actual.

En cambio, señala que cualquier determinación de violación debe basarse en hechos concretos, que no están presentes en su testimonio.

Determining whether a certain situation represents a violation of a given treaty is a mixed question of law and fact. It depends both on the treaty and its interpretation, as well as on the actual situation on the ground.” (Kontorovich, 2025, p.2). [Determinar si una situación determinada representa una violación de un tratado específico es una cuestión mixta de derecho y de hecho. Depende tanto del tratado y su interpretación, como de la situación real sobre el terreno.] [Traducción propia].

Kontorovich menciona la presencia de empresas chinas cerca del Canal, pero no afirma que esto represente una amenaza directa a la neutralidad. Reconoce que el tratado permite el uso de la fuerza en caso de amenaza a la neutralidad, pero enfatiza que esto no debe ser la primera opción. “Any resort to arms should be not taken lightly and should only follow the failure of diplomacy.” (Ibidem, p. 5). [Cualquier recurso a las armas no debe tomarse a la ligera y solo debe seguir al fracaso de la diplomacia]. [Traducción propia].

Una visita incómoda y necesaria

El secretario de Estado de los Estados Unidos Marco Rubio, hijo de inmigrantes cubanos y nieto de Pedro García, su abuelo, inmigrante ilegal en ese país, previo a la regularización de su status, —dicho por el mismo Marco Rubio—, visitó Panamá posterior a la comparecencia en el Senado de los antes mencionados y de las declaraciones reiteradas del presidente de los Estados Unidos creando gran expectativa en el país.

La lectura de los resultados de la visita por parte de Panamá y de los Estados Unidos, merece especial atención. El presidente José Raúl Mulino se refirió a su hora privada con el secretario de Estado Rubio como muy cordial tratando temas del Tratado del Canal en función de lo que el presidente Trump habla sobre la presencia china. Igualmente, se abordó el tema de los dos puertos chinos en el Canal, que son auditados por las autoridades correspondientes de la República de Panamá y hay que esperar a que ese áudito finalice para extraer conclusiones al respecto.

También se refirió a una profunda conversación sobre el tema migratorio y cómo nos afecta, dicho por el propio presidente Mulina, a Panamá mucho menos que a los Estados Unidos, que es donde quieren llegar los migrantes.

Quedamos en explorar la posibilidad de ampliar el Memorándum de Entendimiento que suscribimos el primero de julio con el Departamento de Homeland Security en Estados Unidos para poder articular más el tema de repatriados desde el Darién. Cualquier cosa que se vaya a hacer le he ofrecido la pista de Nicanor, de Metetí en Darién para que sea desde allí donde se surta allí el trámite de repatriación de personas de distintas partes como Venezuela, como Colombia, como Ecuador, entre otras nacionalidades.” (Mulino, 2025, 3:08:24).

Mulino trató el tema de la soberanía, según sus propias palabras y le reiteró al Secretario de Estado que ese tema no es negociable. También invitó a que los Estados Unidos mirara con interés invertir en Panamá, que han dejado “la silla vacía” y otros países han venido a invertir, algo que conviene a Panamá.

Sobre el funcionamiento mismo del Canal, dejó eso en manos de los funcionarios del Canal de Panamá, quienes son los encargados constitucionalmente de ese manejo, donde el Ejecutivo debe guardar distancia, respetando la autonomía que tiene el Canal.

En ese sentido, Rubio fue atendido por el Administrador del Canal y su equipo. Retomamos textualmente, lo que dice la página web de la ACP (Autoridad del Canal de Panamá):

El secretario de Estado de los Estados Unidos de América, Marco Rubio, visitó el Canal de Panamá como parte de su viaje oficial a la región, que incluye a Panamá, El Salvador, Costa Rica, Guatemala y República Dominicana.

El secretario Rubio, acompañado de una comitiva de representantes del gobierno de los Estados Unidos de América, fue recibido en las esclusas de Miraflores por el administrador del Canal, Ricaurte Vásquez Morales, con quien abordó temas relacionados con el funcionamiento seguro y eficiente del Canal de Panamá. Durante su visita, el alto funcionario norteamericano también pudo observar de cerca las operaciones en las esclusas de Miraflores y conoció del funcionamiento de estas instalaciones desde la caseta de control. La Autoridad del Canal de Panamá le comunicó al secretario Rubio, su disposición de trabajar con la marina de guerra de ese país, para optimizar la prioridad en el tránsito de sus buques a través del Canal de Panamá. (ACP, 2025).

Cuando comparamos el informe que hace Marco Rubio, podemos comparar la narrativa y extraer significados que bordean el tema de soberanía que tanto defiende el presidente Mulino. Rubio se refiere al

tema migratorio también, reforzando la importancia de la cooperación entre ambos países para la repatriación a través de los vuelos charter en el aeropuerto que ha facilitado Panamá.

Celebró la decisión de Panamá de finalizar su participación en la Iniciativa de la Franja y la Ruta de China, tema que no abordó el Presidente Mulino y que fue conocido por la población panameña en las noticias de ambos países. De esta forma, deja conocer que el gobierno panameño cede ante las presiones norteamericanas de minimizar la influencia de China en las relaciones comerciales con Panamá.

En cuanto al tema del Canal, en ningún momento se refirió a la buena administración del Canal por parte de los panameños, realidad que pudo constatar en su visita (que no ha sido la primera que realiza al Canal de Panamá). Se enfocó en la preocupación de los Estados Unidos de la presencia china en el Canal. En otras palabras, no le bastó la explicación del presidente Mulino, de su Gabinete ni la de los funcionarios del Canal.

Insistió en que el presidente Trump mantiene su interés en que se aclare, y se tenga bajo revisión, cualquier posible amenaza que vulnere el tratado de protección del canal. En otras palabras, él no le pudo explicar a su Presidente el tema que los chinos manejan puertos y no tienen que ver con el funcionamiento del Canal, que ganaron la licitación apegado a las leyes panameñas y que es completamente legal su presencia al frente de su negocio. Es muy probable que le haya comentado al presidente lo que dijo públicamente: "Cuando visité ayer, el barco detrás mío, sobre mi hombro, era una nave de Hong Kong. Su presencia no solo en el canal, sino en Panamá en general, es muy perturbadora." (Fox News, 2025).

Resulta que no pasó ninguna nave de Hong Kong cuando el Secretario de Estado visitó el Canal de Panamá. Cruzó una nave sudcoreana, con bandera coreana en una lateral del barco y con bandera panameña y letras coreanas y una nave griega, con bandera de las Islas Marshall. Sin embargo, el secretario de Estado Rubio hizo todo un análisis en Fox News de geopolítica mundial sin conocer las banderas de países importantes en esta geopolítica mundial, como es Corea del Sur.

Pero más allá de estos comentarios, Rubio en su informe público en su país, siguió reiterando lo dicho por el presidente Trump, que se está violando el Tratado, que China tiene el control con grúas y todo y que se tiene que tomar una decisión frente a ello. En otras palabras, continuó las amenazas que su presidente inició y que no ha terminado con ellas.

No le dimos el Canal a China. Es una violación al Tratado. Lo que dije al presidente Mulino ayer, fue que el presidente Trump ha llegado a una determinación preliminar de que hay una

violación al Tratado. Están violando el Tratado porque un tercer país tiene control efectivo sobre el área del Canal. Si no se toman medidas serias, tenemos que preservar nuestros derechos bajo el Tratado. (FoxNews, 2025)

Podemos observar una diferencia abismal entre ambas declaraciones, lo que nos demuestra que todo lo que se pudo *conceder* a los Estados Unidos y lo que se concederá, sin duda, no será suficiente para apaciguar los intentos del Presidente Trump de hacerse co el Canal de Panamá. Las evidencias futuras nos podrán confirmar esta apenas hipótesis de hoy. Por otro lado, el presidente Trump se refirió al tema del Canal de Panamá a la vuelta de Rubio a su país en estos términos:

El Canal de Panamá fue entregado tontamente hace años —no debió haber ocurrido— hace años a Panamá por Jimmy Carter y el grupo...perdimos 38 mil personas al construir el Canal de Panamá, una de las grandes maravillas del mundo. El más grande trabajo, proyecto que hemos hecho en este país, en dólares y en todo sentido. 38 mil personas murieron, estadounidense, todos hombres. Prácticamente trabajadores, personas de construcción fueron a Panamá. Les ganaron los mosquitos y las víboras. Perdimos 30 mil personas. Fue el más grande proyecto construido por Estados Unidos. El proyecto más grande y más caro que construimos hace 110 años. Y si lo traen al día de hoy, sería el equivalente a 2 billones de dólares. El proyecto más grande que hemos hecho y lo entregamos por un dólar, lo entregamos básicamente por nada. Y... o lo queremos de vuelta u obtendremos algo muy fuerte o lo tomaremos de vuelta. Y... China... uy ...se lo entregamos a Panamá no a China. No se lo debimos haber entregado, pero Panamá ha quebrantado el acuerdo. Está en el proceso eso... (Donald Trump, CNN en español, 2025).

Estas son declaraciones que reiteran todas las anteriores, la diferencia es que la da justo cuando el Secretario de Estado visitó Panamá y pudo constatar que nada de lo que dice es cierto, sin embargo, ni Rubio ni Trump se hacen eco de la realidad. Es una narrativa con exageración histórica y datos incorrectos, apegado a su nacionalismo económico. Se refiere una y otra vez al *más grande proyecto realizado por los Estados Unidos*, invisibilizando otros de igual o mayor magnitud, como el Sistema Ferroviario Transcontinental, el Proyecto Manhattan o el Proyecto *Apollo*, por mencionar algunos.

Si bien el Canal de Panamá transformó el comercio marítimo global vinculando dos océanos: Atlántico y Pacífico y acortando ostensiblemente

las rutas comerciales, no se puede desestimar un proyecto que conectó la costa este y oeste de Estados Unidos; posibilitando la expansión del comercio hacia el oeste. El Sistema ferroviario transcontinental aún tiene un gran impacto en la economía y la movilidad de los Estados Unidos, aunque claro está, su dinámica ha evolucionado con el tiempo, como la del Canal de Panamá. Hoy el Canal tiene una ampliación que permite la movilidad de barcos de mayor escala a la que sigue movilizando en el Canal original.

El proyecto Manhattan pese a que marcó la era nuclear en el mundo y dio inicio a la Guerra Fría y pese a todas las controversias éticas (con justa razón), ha sido el proyecto más impactante del desarrollo científico tecnológico que liderizó los Estados Unidos. Miles de científicos de las universidades más prestigiosas participaron, construyendo grandes infraestructuras e instalaciones secretas, laboratorios de investigación de la más alta gama que permitía el momento histórico y el país del Norte invirtió más de 2 mil millones de dólares que viene siendo al día de hoy unos 30 mil millones de dólares.

Sin embargo, en citas oficiales de los Estados Unidos, en la construcción del Canal de Panamá, invirtieron en su momento 375 millones de dólares (cantidad significativa para la época), lo que representaría hoy, 9.100 millones de dólares (Qwen2.5-Max, 2025). Hay que aclarar que, en estos 375 millones, se incluyó los \$10,000,000 pagados a Panamá y los \$40,000,000 pagados a la compañía francesa. Aparte, las bases militares según fuentes oficiales, les costó \$12,000,000. (ACP, s.f.). Esta información verificada con otras fuentes, refleja la retórica populista, el tono emocional y dramático, instalada en un contexto geopolítico, donde está perdiendo la batalla comercial con China.

Otro proyecto de gran magnitud, que llevó al primer hombre a la luna, representando el más importante avance de la exploración espacial entre 1961-1972 y cuyo programa estelar fue el *Apollo 11*, tuvo un costo según cifras oficiales, de 25.4 mil millones de dólares, que al día de hoy representarían 150 mil millones de dólares (ChatGpt 2025).

Repetir con insistencia la cifra: 38 mil personas murieron en la construcción del Canal de Panamá, no significa que sea una cifra real. El tema no es cuántas personas murieron, los archivos históricos del Canal dan la cifra, tienen las estadísticas y en algunos archivos, los nombres de las personas que fallecieron. Con una sola muerte basta para que respetemos el hito histórico de lo que significó la construcción del Canal de Panamá. En diversas fuentes consultadas, la cifra es la misma:

“Según los archivos del hospital, se perdieron 5,611 vidas por

enfermedades y accidentes durante la época de construcción por los estadounidenses. Si sumamos las muertes ocurridas durante la época de construcción por los franceses, el total aumentaría a aproximadamente 25,000 muertes, basándonos en un estimado realizado por Gorgas. Sin embargo, el verdadero número jamás se sabrá, pues los franceses sólo documentaron las muertes ocurridas en los hospitales.” (ACP, *ibidem*).

Sin embargo, hay que saber quiénes eran esas personas que murieron, porque la impresión que da el Presidente Trump es que eran todos norteamericanos. Ya vimos que la mayoría murió en la época de la construcción del Canal francés. Para investigar quiénes eran estas personas utilizamos diversas fuentes, una de ellas, muy interesante, fue a través del documental producido por Oscar Sulbarán (2023), en el recorrido necroturístico que hizo junto a otras personas, guiados por Efraín Guerrero del Movimiento Identidad.

En los seis cementerios que se encuentran en las entrañas del Barrio El Chorrillo, incluyendo el histórico Cementerio Amador, se encuentran las tumbas de los migrantes que llegaron de diversas partes del mundo para la construcción del Canal, iniciada por los franceses en 1880. “Enfermedades como la fiebre amarilla y la malaria impactaron en la población trabajadora del Canal. Enfermedades desconocidas para la época y que no pudieron ser controladas con la infraestructura hospitalaria que se tenía para la época”. (Sulbarán, 2023).

En esos cementerios se encuentran enterrados parte de los migrantes contratados por los franceses. Ningún norteamericano se registra en esa época. Cuando los Estados Unidos retomaron la construcción, los trabajadores llegaron masivamente sobre todo, de las islas de Barbados y de Jamaica. Más de 40 nacionalidades participaron en la construcción del Canal de Panamá. En el cementerio de Corozal, se encuentran enterrados muchos de los chinos que participaron de la construcción del Canal, aquéllos que llegaron en la tercera oleada migratoria al Istmo de Panamá, 30 años después de la inauguración del Ferrocarril. Aquéllos que participaron en la construcción del canal francés.

“La cuarta oleada migratoria se inicia con la construcción del Canal por los norteamericanos y la separación de Panamá de Colombia. Este período está caracterizado por la lucha de los chinos por venir a radicarse al país y las barreras legales que tratan de impedirselo” (Alcaldía de Panamá, s.f.).

Previamente en Panamá, al finalizar el siglo XIX, se contabilizaban unos 3 mil miembros de la comunidad china. “Esta cifra fue el resultado de una corriente migratoria progresivamente fuerte e ininterrumpida por 50 años;

gracias a las leyes liberales, no restrictivas del gobierno de Colombia y a la necesidad de trabajadores que en forma directa o indirecta participaron de los dos grandes eventos del siglo XIX en Panamá: la construcción del Ferrocarril y los trabajos del Canal Francés” (Ibidem).

En entrevista con la especialista en la historia sino-panameña, escritora Berta Alicia Chen, pudimos conocer más ampliamente acerca de las diversas oleadas de chinos y nos amplió acerca de la fuerza laboral china en la construcción del canal de 1904. “La cuarta oleada trajo aproximadamente un poco más de 2 mil chinos a la construcción del canal por los norteamericanos. La administración del Canal no llevaba el control de los nombres, porque era otra empresa, las que los contrataba y realizaba los trámites administrativos con ellos, sumado a las restricciones casi prohibitivas de contratar mano de obra china en ese período. Prácticamente era mano de obra clandestina, por lo que muchos de ellos, migraban laboralmente a crear sus propios comercios, como sederías, tiendas de misceláneos, restaurantes. (Berta Alicia Chen, comunicación personal, 31 de marzo, 2025).

Sabemos que entre los fallecidos de construcción del Canal, hubo chinos. Esos que fueron traídos para trabajar en actividades comerciales y agrícolas y en la construcción del Canal. Dejaron un legado para todas sus generaciones. Sus descendientes son parte de los panameños que aportan al país en su desarrollo político, económico, cultural y social. (Berta Alicia Chen, 2021).

Es importante visibilizar todas las etnias que participaron en la construcción del Canal y que dejaron sus vidas en el Istmo. Es importante mencionarlos con números correctos y con sus orígenes. Los hoy afropanameños, representan la generación que nos legaron aquéllos que llegaron a trabajar y que fallecieron en el trabajo o participaron en la construcción del Canal hasta el final y decidieron quedarse a vivir en Panamá.

En el Corregimiento de Ancón se puede encontrar el cementerio de los norteamericanos. “... entre 5.611 trabajadores fallecidos durante sus labores en 10 años, entre 1904 y 1914, sólo hay 350 estadounidenses (6 %) según la Comisión del Canal Istmico, mientras que los empleados afroantillanos muertos fueron 4.049 (72 %).” (Jaén Suárez, Omar, 2025).

El Dr. William Gorgas hizo un trabajo científico inmenso, erradicando primero, el vector de la fiebre amarilla, el mosquito *Aedes aegypti* y posteriormente, atacó al mosquito *Anopheles*, más resistente y con un radio de acción más amplio, ya que se reproducía en pantanos y charcas, que representaba buena parte de las tierras bajas de Panamá y Colón.

Como vemos, el presidente Trump seguirá repitiendo un dato que no se ajusta mínimamente a la realidad. Toca por otras vías, desmentirla, tantas veces y más, que él siga con la data falsa.

Diplomacia Estratégica: Fortaleciendo la Soberanía Panameña a través de la Cooperación Sur-Sur y Triangular

La Cooperación Sur-Sur (CSS) y Triangular se ha consolidado como un pilar fundamental en el escenario internacional, avalada por organismos multilaterales como las Naciones Unidas, la Organización Internacional del Trabajo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, la Organización Mundial para la Salud, El Grupo de los 77 + China, la Organización de los Estados Americanos, la Unión Africana y practicada activamente en estructuras regionales y globales.

Panamá, como parte de estos mecanismos, ha participado tanto en organismos regionales como en aquellos fuera de su contexto geográfico, estableciendo alianzas estratégicas basadas en proyectos comunes y objetivos compartidos. En un mundo donde el Sur Global enfrenta presiones, sanciones y bloqueos por parte del Norte Global, particularmente de los Estados Unidos, la CSS emerge como una herramienta clave para fortalecer la soberanía y la autodeterminación de los pueblos.

Este enfoque no se limita a la cooperación técnica o al intercambio de recursos, sino que también se erige como un mecanismo de defensa colectiva frente a intervenciones externas.

En el caso de Panamá, la CSS y Triangular puede ser la base para construir una red de apoyo internacional que respalde su lucha por la no intervención en su territorio, especialmente en un momento en que la soberanía del Canal de Panamá y su gestión independiente están bajo amenaza. La CSS no solo promueve la solidaridad entre naciones, sino que también fomenta un multilateralismo activo, donde países del Sur y aliados del Norte trabajan juntos para proteger los principios de no injerencia, respeto a la soberanía y beneficio mutuo. Además de los organismos mencionados, muchos países desarrollados, como Japón, Canadá, Alemania y España, participan activamente en la Cooperación Sur-Sur Triangular.

Esta investigación es pertinente para proponer que Panamá refuerce su participación en las estructuras internacionales, utilizando la CSS como un instrumento diplomático para ganar apoyo en su defensa territorial. Este no es un proyecto de cooperación tradicional, sino una iniciativa de defensa soberana, donde todos los países, independientemente de

su ubicación geográfica, tienen un interés común: evitar que un Estado poderoso intervenga militarmente en un territorio soberano. La CSS, en su dimensión más amplia, puede ser la vía para construir consensos globales que respalden a Panamá en su lucha por preservar su integridad territorial y su derecho a gestionar sus recursos estratégicos, como el Canal, sin interferencias externas.

Como plantea Young (2023) en su tesis doctoral:

A partir de las políticas exteriores que circulan en las esferas internacionales, los actores a través de sus posiciones determinan su valor geoestratégico, alianzas, relaciones internacionales, para develar su entrada al juego político internacional, es de esta forma que se establecen reglas en la conformación de espacios, en la transformación de encuentros y en la determinación del uso de capacidades, pensamiento y acciones. La influencia que se pretende diseñar para dicha conformación no depende exclusivamente de lo mencionado, sino también de la vocación y voluntad de los protagonistas. (Young, 2023, p. 81)

En tiempos de incertidumbre geopolítica, la diplomacia solidaria y el multilateralismo deben prevalecer sobre la fuerza. Panamá, con el apoyo del Sur Global y aliados estratégicos, puede demostrar que la cooperación internacional no solo es viable, sino esencial para defender la soberanía y la paz en un mundo cada vez más polarizado.

Además de fortalecer su presencia en los foros internacionales y aprovechar los mecanismos de la Cooperación Sur-Sur (CSS) y Triangular, Panamá debe armarse con una red de internacionalistas que trascienda los límites de la diplomacia tradicional.

Este esfuerzo debe incluir a intelectuales, catedráticos, escritores, investigadores, artistas, deportistas y especialistas de diversas disciplinas, quienes, desde la academia, la sociedad civil y los medios de comunicación, pueden aportar ideas innovadoras y estrategias sólidas para defender la soberanía nacional. Estos actores, con su capacidad de análisis, influencia y conexiones globales, pueden ser fundamentales para articular un discurso coherente y persuasivo que llegue a audiencias internacionales y refuerce la posición de Panamá en el escenario mundial.

La defensa de la soberanía no puede limitarse a las notas formales y los protocolos diplomáticos tradicionales. Es necesario involucrar a estas fuerzas vivas del país en la agenda de la CSS y Triangular, convirtiéndolas en embajadores no oficiales de la causa panameña. Su participación puede enriquecer la estrategia de Panamá, aportando perspectivas multidisciplinarias y creativas que fortalezcan la lucha

contra las presiones externas. Estos intelectuales y expertos pueden, por ejemplo, publicar artículos en medios internacionales, participar en conferencias globales, establecer redes de colaboración con think tanks y organizaciones de la sociedad civil, y generar contenido que visibilice la importancia de respetar la soberanía de Panamá, especialmente en lo que respecta al Canal de Panamá, un bien estratégico no solo para el país, sino para el comercio mundial.

Es crucial entender que los conflictos geopolíticos entre Estados Unidos y China no deben convertirse en una carga para Panamá. Este pequeño territorio no puede ser el campo de batalla donde se resuelvan las tensiones entre dos potencias globales. La CSS y Triangular ofrece una vía para que Panamá gane aliados y construya consensos internacionales que respalden su posición de neutralidad y su derecho a gestionar sus recursos sin interferencias. Al involucrar a los intelectuales y expertos panameños en esta estrategia, el país no solo fortalece su capacidad de respuesta ante las presiones externas, sino que también demuestra que la defensa de la soberanía es un esfuerzo colectivo, respaldado por el conocimiento, la razón y el diálogo.

En un mundo cada vez más interconectado, donde las narrativas y las ideas tienen un poder transformador, Panamá debe aprovechar el talento y la creatividad de sus fuerzas vivas para construir una diplomacia ciudadana que complemente y enriquezca los esfuerzos del gobierno. Mientras actores externos intentan redefinir el control sobre el principal activo estratégico del país, es momento de poner en marcha estrategias de comunicación y diplomacia ciudadana que desmantele la narrativa que Panamá necesita supervisión externa para gestionar el Canal. De esta forma, podrá enfrentar con éxito las presiones del coloso del Norte y garantizar que su territorio siga siendo soberano.

Conclusiones parciales

Panamá ha demostrado una gestión eficiente y soberana del Canal desde su reversión en 1999, incluyendo la exitosa ampliación del Canal en 2016. Los tratados internacionales, como el Tratado Torrijos-Carter y el Tratado de Neutralidad Permanente, respaldan la soberanía panameña sobre el Canal y limitan la intervención extranjera.

La iniciativa del senador republicano Eric Schmitt para “recuperar el control” del Canal refleja una continuidad histórica de la injerencia estadounidense en Panamá.

La presencia de empresas chinas en Panamá no ha comprometido la neutralidad o seguridad del Canal.

La Cooperación Sur-Sur (CSS) y la Cooperación Triangular son herramientas clave para fortalecer la soberanía panameña y contrarrestar las presiones externas.

Panamá debe fortalecer su presencia en foros internacionales y construir alianzas estratégicas para defender su soberanía sin recurrir a la confrontación.

Intelectuales, académicos, artistas y otros actores no estatales pueden desempeñar un papel crucial en la defensa de la soberanía panameña a través de la diplomacia ciudadana. La participación en medios internacionales, conferencias globales y redes académicas puede ayudar a dismantelar la narrativa que Panamá necesita supervisión externa.

La ruta diplomática sigue siendo la mejor opción para enfrentar las presiones externas, especialmente en un contexto de tensiones geopolíticas entre Estados Unidos y China.

La lucha por la soberanía del Canal de Panamá no terminó con la reversión en 1999. La historia ha demostrado que la defensa de la soberanía es un proceso continuo. Solo con una diplomacia activa, alianzas estratégicas y un discurso firme se podrá evitar que el Canal vuelva a ser objeto de intervención extranjera

Referencias bibliográficas

- Alcaldía de Panamá (s.f.). Comunidad China en Panamá. Dirección de las Etnias. https://etnias.mupa.gob.pa/?page_id=588
- ACP (2025, 02, febrero). El administrador del Canal recibió al Secretario de Estado de los Estados Unidos, Marco Rubio, en su visita al Canal de Panamá. Canal de Panama. <https://pancanal.com/el-administrador-del-canal-recibio-al-secretario-de-estado-de-los-estados-unidos-marco-rubio-en-su-visita-el-canal-de-panama/>
- ACP (s.f.). Culminación de la Construcción. <https://pancanal.com/culminacion-de-la-construccion/>
- Asistente de inteligencia artificial. (2025). Respuesta a consulta sobre el costo del Programa Apollo. ChatGPT, OpenAI. [OpenAI](#)
- Beluche, Olmedo (2021). El mito de los próceres. La verdadera historia de la separación de Panamá de Colombia. 2da edición, Editorial Bolívar Impresores, Bogotá, Colombia.
- Chen, Berta Alicia (2021). Los chinos de Panamá: los inicios. P. 430.
- CNN en Español (2025, 1:51/) Nuevas declaraciones de Trump sobre el canal de Panamá: "Lo queremos de vuelta". <https://youtu.be/T7W1Ifn8IyQ?si=8qjVScuSehPO6g0A>
- Efe (2025, enero, 09). Republicanos introducen proyecto de ley en el Congreso para comprar el canal de Panamá. *Diario Libre. USA*. https://www.diariolibre.com/usa/actualidad/2025/01/09/republicanos-introducen-proyecto-de-ley-para-comprar-canal-de-panama/2962894?utm_source=
- Fox News (2025, febrero, 04). Rubio recalca preocupación y dice que presencié paso de barco de Hong Kong por el Canal. <https://www.dailymotion.com/video/x9djotc>
- Jaén Suárez, Omar (2025, 28 de enero). Mitos y realidades sobre la mortalidad de empleados de la construcción del Canal de Panamá. *Diario La Estrella de Panamá*. [https://www.laestrella.com.pa/opinion/columnistas/mitos-y-realidades-sobre-la-mortalidad-de-empleados-de-la-construccion-del-canal-de-panama-GF10403995#:~:text=Me%20refiero%2C%20prime-ro%2C%20a%20la,muertos%20fueron%204.049%20\(72%20%25\)](https://www.laestrella.com.pa/opinion/columnistas/mitos-y-realidades-sobre-la-mortalidad-de-empleados-de-la-construccion-del-canal-de-panama-GF10403995#:~:text=Me%20refiero%2C%20prime-ro%2C%20a%20la,muertos%20fueron%204.049%20(72%20%25))

Kontorovich, Eugene (2025, 27 de enero). Potential Violations of the Panama Neutrality Treaty. Testimony before the U.S. Senate Committee on Commerce, Science and Transportation

Kramek, J. (2025, 27 de enero). Examining the Panama Canal and its impact on U.S.

trade and national security. Testimony before the U.S. Senate Committee on Commerce, Science and Transportation.

Maffei, Daniel B. (2025, 27 de enero). Fees and Foreign Influence: Examining the Panama Canal and Its Impact on U.S. Trade and National Security. Testimony before the U.S. Senate Committee on Commerce, Science and Transportation.

Mulino, José Raúl (2025, febrero, 02). Conferencia de prensa tras visita de Rubio [video] https://youtu.be/pXWB_7dyvw?si=VLY-9Nn-GJGkEh_ni

Peters, Jeremy (2016, 8 de marzo). Las políticas de Marco Rubio impedirían a su abuelo entrar a Estados Unidos. New York Times. <https://www.nytimes.com/es/2016/03/08/espanol/las-politicas-de-marco-rubio-impedirian-a-su-abuelo-entrar-a-estados-unidos.html>

Qwen2.5-Max (2025) Respuesta generada mediante inteligencia artificial sobre consulta acerca de los costos del proyecto Manhattan <https://www.aliyun.com>

Senado de los Estados Unidos (2025). Audiencias para examinar el Canal de Panamá y su impacto en el comercio y la seguridad nacional de Estados Unidos, centrándose en las tarifas y la influencia extranjera. [Audiencia del Comité de Comercio, ciencia y transporte] Martes 28 de enero de 2025, 10:00 a. m. EST, Sala de audiencias del comité, Russell 253. <https://www.commerce.senate.gov/2025/1/examining-the-panama-canal-and-its-impact-on-u-s-trade-and-national-security/2bd42caa-e77a-440f-9693-5db9a3ebed01>

Sola, Louis E. (2025, 27 de enero) Fees and Foreign Influence: Examining the Panama Canal and Its Impact on U.S. Trade and National Security. Testimony before the U.S. Senate Committee on Commerce, Science and Transportation.

Sulbarán, Oscar (2023, 29 de septiembre). La historia del Canal de Panamá bajo tumbas. La Voz de América. <https://www.voz-deamerica.com/a/la-historia-del-canal-de-panama-bajo-tumbas>

<bas/7289113.html>

Tratado del Canal de Panamá (1977). [https://es.wikisource.org/wiki/Tratado_Torrijos-Carter: Tratado del Canal de Panam%-C3%A1#:~:text=Actuando%20en%20armon%C3%ADa%20con%20la%20Declaraci%C3%B3n%20Conjunta](https://es.wikisource.org/wiki/Tratado_Torrijos-Carter:_Tratado_del_Canal_de_Panam%C3%A1#:~:text=Actuando%20en%20armon%C3%ADa%20con%20la%20Declaraci%C3%B3n%20Conjunta)

Tratado Concerniente a la Neutralidad Permanente y al Funcionamiento del Canal de Panamá (1977). Documento Pdf obtenido en chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://pancanal.com/wp-content/uploads/2021/10/acp-plan-ref-tratado.pdf

Young, Gloria (2023). *Cooperación sur-sur entre los países de Centro América, el Caribe y el Reino de Marruecos -Descripción y análisis de un caso específico: Panamá y Marruecos-* (Tesis doctoral). Universidad Mohammed V de Rabat, Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales. <https://scholar.google.com/citations?user=FSi-a0gAAAAJ&hl=es>

Historia



Centenario de la eliminación del Convenio Taft

Pantaleón García Bethancourth

Universidad de Panamá

Panamá

Pantaleon.garcia27@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-7029-8582>

Recibido 10/3/25 – Aprobado 10/4/25

Resumen

Las relaciones entre Panamá y Estados Unidos han sido conflictivas desde los primeros días de la puesta en ejecución el tratado Hay-Bunau Varilla. El 24 de junio de 1904 el gobierno de Estados Unidos puso en ejecución la tarifa Dingley que le quitó los puertos de Cristóbal y La Boca a la República de Panamá. Los mismo fueron incorporados al área en donde se construía el Canal y allí se instalaron correos y aduanas que perjudicaban al comercio panameño. A partir de ese momento se inició la lucha de Panamá para reafirmar su soberanía en ese territorio. La misma ha sido ardua y constante y todavía no termina, pese a que hace más de 25 años que Panamá recibió el Canal. Esta investigación analiza los orígenes de la tarifa Dingley y sus repercusiones para la sociedad panameña, las protestas panameñas y la firma del convenio Taft como medida transitoria, mientras culminaban los trabajos del Canal. También se explica que, en 1923, el secretario de Estado de Estados Unidos solicita su eliminación porque el canal ya había sido abierto al comercio mundial y las reacciones del gobierno panameño en esa oportunidad.

Palabras claves: Estados Unidos de América, Panamá, comercio, tarifa aduanera, instalación portuaria.

CENTENARY OF THE ELIMINATION OF THE TAFT COMPACT

Abstract

Relations between Panama and the United States have been conflictive since the first days of the implementation of the Hay-Bunau Varilla Treaty. On June 24, 1904, the United States government implemented the Dingley tariff, which took away the ports of Cristóbal and La Boca from the Republic of Panama. In this sense, it established post offices and customs that harmed Panamanian trade. From then on, Panama's struggle has always been arduous and constant and has not yet ended, even though 25 years ago Panama received the Canal. This investigation analyzes the origins of the Dingley tariff and its repercussions for Panamanian society. The Panamanian protests and the signing of the Taft agreement as a temporary measure, while the work on the Canal was being completed. It also explains that, in 1923, the United States Secretary of State requested its elimination because the canal had already been opened to world trade and the reactions of the Panamanian government at that time.

Keywords: United States of America, Panama, trade, customs tariff, port facility.

Introducción

La República de Panamá y los Estados Unidos intentaron resolver sus diferencias diplomáticas respecto al tratado Hay-Bunau Varilla del 18 de noviembre de 1903, durante las dos primeras décadas del siglo XX. Por medio de este acuerdo, Panamá le concedió a perpetuidad, una franja de tierra de 10 millas de ancho, desde el Caribe al Pacífico para que Estados Unidos construyera, operara, mantuviera, saneara y protegiera el Canal de Panamá. Sin embargo, la forma en que ambos países interpretaron el contenido de ese pacto hizo imposible que las dos naciones mantuvieran relaciones diplomáticas armónicas y estables.

En 1904, surgen las primeras controversias entre ambos países por la promulgación de la tarifa Dingley que afectaba la actividad comercial de la República de Panamá. Por medio de esta acción, Estados Unidos le quitó los puertos de entrada y salida de Panamá hacia el exterior e impuso tarifas y aduanas en esa región. La respuesta de Panamá fue protestar por esa medida, lo que motivó la firma del convenio Taft que resolvió temporalmente las diferencias, mientras culminaban los trabajos de construcción del canal.

Sin embargo, durante la vigencia del convenio Taft, Estados Unidos y la República de Panamá trataron de solucionar sus diferencias mediante un nuevo tratado que reemplazara al Hay-Bunau Varilla, sin poder lograrlo, en

esos momentos. En este trabajo se explica el origen de la Orden Ejecutiva del 24 de junio de 1904, sus consecuencias, la puesta en ejecución de las órdenes ejecutivas conocidas como convenio Taft para suspender los efectos de la tarifa Dingley y finalmente se analiza la eliminación del convenio Taft por parte de los Estados en 1924, hace más de cien años de ese acontecimiento.

La orden ejecutiva del 24 de junio de 1904 (tarifa Dingley)

El tratado Hay-Bunau Varilla fue firmado el 18 de noviembre de 1903, entre el secretario de Estado de Estados Unidos, John Hay y el ingeniero Philippe Bunau Varilla, quien fue nombrado Enviado Especial y ministro Plenipotenciario ante el gobierno de los Estados Unidos por la Junta de Gobierno formada por los señores José Agustín Arango, Tomás Arias y Federico Boyd, refrendado por el secretario de Relaciones Exteriores Francisco Vicente de la Espriella.

Luego de aprobado y ratificado el tratado del 18 de abril de 1903, hubo una serie de malentendidos entre la República de Panamá y Estados Unidos, que se complicaron aún más, cuando el gobierno estadounidense decidió imponer la tarifa Dingley en la Zona del Canal por instrucciones del propio presidente de Estados Unidos, a través del gobernador Georges Davis. Esta decisión la explica el propio secretario de Estado Hay, cuando en una carta fechada el 24 de octubre de 1904 le responde al ministro panameño en Washington, José Domingo de Obaldía, una misiva enviada por éste al secretario Hay.

En esa oportunidad este último explicó que las órdenes procedían del propio presidente Roosevelt y lo hace de la siguiente manera: “Los actos de las autoridades de la Zona, acerca de los cuales se ha presentado queja, obedecen a órdenes de que se incluyen copias, que han sido dictadas por haberlo dispuesto así el presidente de los Estados Unidos y, por lo tanto, es incorrecto atribuir tales órdenes al gobernador de la Zona del Canal” (Carta del secretario Hay, 24 de octubre de 1904).

Es importante esta aclaración porque también existe información de que la orden fue dada por el secretario de Guerra, William Howard Taft al presidente de la Comisión del Canal Istmico, J. G. Walker. En adelante en este trabajo manejaremos la información como procedente directamente del presidente Roosevelt, tal como lo informó el secretario Hay.

La expedición de esa orden motivó que el embajador de Panamá en Washington, José Domingo de Obaldía enviara una nota al secretario de Estado John Hay el 11 de agosto de 1904. La misma produjo la respuesta

de Hay, el 24 de octubre del mismo año. En ella se puede observar las dos visiones que existían entre ambos gobiernos sobre algunos temas como puertos, derechos de aduanas y correos en la Zona.

Según la carta respuesta de Hay a de Obaldía, los órganos de gobierno de la República de Panamá, Legislativo, Ejecutivo y Judicial, admitieron que por el tratado Hay-Bunau Varilla, el territorio de la Zona del Canal fue traspasado a la jurisdicción de Estados Unidos. En ese sentido, él sostiene que la constitución de Panamá, expedida el 13 y sancionada el 15 de febrero de 1904 en el momento en que el senado de Estados Unidos discutía la aprobación del tratado en mención, el artículo 3 de la misma reconocía los límites que le había establecido la constitución granadina de 1855, y transformado en Departamento de Panamá en 1886 y según el laudo del 11 de septiembre de 1900 por el presidente de Francia.

En ese mismo artículo se especificaba: “El territorio de la república queda sujeto a las limitaciones jurisdiccionales estipuladas o que se estipulen en los tratados públicos celebrados con los Estados Unidos de Norte América, para la construcción, mantenimiento o sanidad de cualquier medio de tránsito interoceánico” (Gaceta Oficial, 16 de febrero de 1904, Constitución Política de Panamá, 1904, p.1)

El secretario de Estado sostuvo que el Órgano Legislativo de la República de Panamá reconoció el derecho de Estados Unidos de ejercer autoridad de soberano al reglamentar el comercio extranjero con el territorio de la Zona y expidió dos leyes referentes al ejercicio de esa autoridad por Estados Unidos. Estas fueron: La número 65, expedida por la Asamblea Nacional el 6 de junio que decía lo siguiente:

“Artículo 1. Autorízase al poder ejecutivo para rebajar, de manera conveniente, aquellos impuestos que si continuaran cobrándose a la rata de las leyes, ordenanzas o decretos serían perjudiciales al comercio y al pueblo por ser muy diferentes de los que el gobierno norteamericano establezca en la Zona del Canal” (secretario de Estado Hay a de Obaldía, 24 de octubre de 1904). Es decir que la Asamblea Nacional autorizaba al presidente de la república a rebajar ciertos impuestos para equiparlos con los que se establecerían en la Zona.

En ese mismo orden, la Asamblea Nacional, en su artículo 2, establecía lo siguiente: “Autorízase también al poder ejecutivo para que celebre con el gobierno norteamericano una convención relativa a los impuestos que hayan de cobrarse en la Zona del Canal y en las ciudades de Panamá y Colón, siempre que ellos sean idénticos en uno y otras, convención que se cumplirá hasta tanto sea sometida a la Asamblea Nacional y ésta llegare a improbala.” (secretario de Estado Hay a de Obaldía, 24 de octubre de

1904). En esta parte la Asamblea Nacional facultaba al Ejecutivo para que acordara el cobro de ciertos impuestos que debía cobrarse tanto en la Zona como las ciudades de Panamá y Colón.

El secretario Hay afirmaba que esta ley fue aprobada por la Asamblea Nacional de Panamá, diez y ocho días antes de que el presidente de los Estados Unidos expidiera la orden por la cual se abriría el territorio de la Zona al comercio y se establecerían aduanas en la misma área canalera. En ese mismo orden, el 16 de junio de 1904, la Asamblea Nacional expidió la Ley 88 que decía: "Artículo 23. Queda autorizado el Poder Ejecutivo para reducir el impuesto de degüello referente a los distritos de Panamá, Colón y Bocas del Toro, cuando el régimen fiscal que se establezca en la Zona cedida a los Estados Unidos así lo requiera, a su juicio". (secretario de Estado Hay a de Obaldía, 24 de octubre de 1904).

En estos actos legislativos la Asamblea Nacional estaba, como comentó el secretario Hay, cediendo a los Estados Unidos, la Zona por donde se iba a construir el canal. Sin embargo, el propio Órgano Ejecutivo también estaba reconociendo esa realidad el 17 de julio de 1904, cuando el presidente de la república informó oficialmente al gobierno de la Zona en la figura de George W. Davis, lo siguiente: "Tengo el placer de informar a Ud., que estoy plenamente autorizado por la ley expedida por la Asamblea Nacional para reducir y aumentar nuestros impuestos y contribuciones de conformidad con la tarifa que su gobierno establezca en la Zona del Canal." (Secretario de Estado Hay a de Obaldía, 24 de octubre de 1904).

El secretario Hay sostenía que para poder que el presidente de Panamá cumpliera con lo aprobado por la Asamblea Nacional, "era necesario que los Estados Unidos hicieran saber las contribuciones e impuestos que establecerían y recaudarían en la Zona del Canal; enseguida el presidente de los Estados Unidos dio instrucciones para que se expidiera la Orden de 24 de junio". Ésta que, según Hay, Panamá ahora se estaba quejando.

En Otras palabras, según el secretario de Estado, quien motivó la emisión de la tarifa Dingley fueron las autoridades panameñas, primero, mediante la aprobación de las leyes 65 y 88 emitidas por la Asamblea Nacional de Panamá, y luego, por el presidente Amador Guerrero, aunque esta fue dada a conocer casi un mes después de que se conociera la Orden del 24 de junio de ese año.

Luego de la llegada de general George Whitefield Davis a la Zona del Canal, nombrado gobernador por el presidente de Estados Unidos, todos los funcionarios panameños que laboraban en esa región fueron despedidos y sus puestos ocupados por estadounidenses. Como dijo Hay, "...los soldados y policías de la república que hacían servicio en el territorio

fueron retirados; los funcionarios de todos los ramos del gobierno que hacían el servicio en el territorio entregaron sus oficinas y fueron reemplazados por individuos nombrados por Estados Unidos.” (secretario de Estado Hay a de Obaldía, 24 de octubre de 1904).

La separación de los funcionarios de Panamá de los puestos que ocupaban en la región por donde se construiría el canal se hizo posible mediante la orden dada por el secretario de Gobierno y Relaciones Exteriores de Panamá cuando se firmó el convenio de demarcación entre la Zona y las ciudades de Panamá y Colón.

La misma fue fechada el 17 de junio de 1904 y era del tenor siguiente: “Gobernador, -Colón. Distritos de la línea del ferrocarril están comprendidos dentro de la Zona del Canal y desde hoy las autoridades y empleados cesan en sus funciones como miembros del gobierno de la República de Panamá, de acuerdo con el convenio firmado ayer. Avisolo para su gobierno. Atento, servidor, Tomás Arias” (secretario de Estado Hay a de Obaldía, 24 de octubre de 1904).

Luego de que Estados Unidos asumió la autoridad en la Zona del Canal, fue importante delimitar la línea divisoria entre la Zona y la República de Panamá, sobre todo, la que separaba la Zona de las ciudades de Panamá y Colón. Para realizar esa labor, el general Davis, gobernador de la Zona, Tomás Arias, secretario de Gobierno y Relaciones Exteriores y Ramón Valdés L., Procurador General de la República de Panamá, celebraron y firmaron un convenio provisional relativo a los límites entre ambas regiones el 15 de junio de 1904. En ese sentido, se dejó claro cuáles serían los derechos que tenía Estados Unidos y el uso de determinados puertos ubicados en esa área, al igual que en materia de justicia también se limitó la jurisdicción de cada uno de los dos gobiernos.

Lo cierto es que la Orden del 24 de junio de 1904 autorizó a las autoridades de la Zona a instalar dos distritos de recolección de impuestos. Los mismos los recibirían de aquellas personas que llegaran a la Zona del Canal. Por ejemplo, pasajeros en tránsito que quisieran entrar al área canalera o la República de Panamá. Además, esos puestos impondrían gravámenes a esas mercancías que llegaran a la Zona y no fuesen necesarias para la construcción, operación y protección del Canal de Panamá.

Uno de esos distritos estaría ubicado en Ancón, en la mitad sudeste de la Zona del Canal y el otro en Cristóbal, en la mitad noreste. (U. S. State Department, Treaties, Convention, International Acts, Protocols and Agreement 1910-1923. Vol. III. Pág. 2762). El artículo segundo de esa Orden decía: “Con el propósito de que la administración de esas aduanas en la llamada Zona del Canal sea eficiente, se establecerán dos

distritos de recolección de impuestos como sigue: *Primero*: El distrito de Ancón, que comprende la mitad sur de la llamada Zona del Canal, más particularmente descrito como sigue: El puerto de entrada del llamado distrito debe ser Ancón.

Segundo: El distrito de Cristóbal, que comprende la mitad norte de la llamada Zona del Canal, más particularmente descrita como sigue: El puerto de entrada del mencionado distrito debe ser Cristóbal.” (U. S. *State Department, Foreign Relations*, 1904, p. 586.)

El Dr. Ricardo J. Alfaro, al referirse a esta orden, la resume de la siguiente manera: “En junio de 1904, el gobernador de la Zona del Canal expidió una orden ejecutiva que abrió el área canalera al comercio mundial. El declaró los puertos terminales del canal abiertos a la importación y exportación; Impuso la tarifa Dingley, un sistema de aduanas y correos en la región canalera, independientes de la República de Panamá. (U. S. *Foreign Relations*, 1923, Vol. II, p.641).

La orden ejecutiva del 24 de junio autorizaba y daba poder al gobernador de la Zona del Canal, general George W. Davis, para establecer y hacer cumplir reglas y regulaciones para la administración de las leyes de aduana y el servicio postal en dicha área. Sobre este particular, el citado documento establecía en su artículo tercero, que: “De aquí en adelante debe ser creada y mantenida por el gobierno de la Zona del Canal, una subdivisión de la rama ejecutiva que debe ser conocida como *Servicio de Aduana*: la misión general, el poder y la jurisdicción del *Servicio de Aduana* debe ser la aplicación de las leyes de aduana y las regulaciones tarifarias que tienen aplicación en la Zona del Canal.

El gobernador de la Zona del Canal debe ser el jefe del *Servicio de Aduana*. Allí debe haber un *Cobrador de Aduanas* por cada distrito recolector, quien debería recibir un salario anual de 2,500 dólares en oro, que debe cobrar mensualmente. La misión del recaudador debe ser la de recoger todos los impuestos derivados de la aplicación de las leyes de aduanas y las regulaciones de las tarifas en el distrito de su jurisdicción y cumplir otros servicios en la administración de estas leyes como es de ordinario cumplimiento para el Recolector General o como se lo exija el gobernador de la Zona del Canal.

El *Recaudador de Aduanas* debe ser nombrado por el gobernador, con el consejo y consentimiento de la *Comisión Ístmica*. El gobernador de la Zona del Canal está, de ahora en adelante autorizado para nombrar y cambiar a los asistentes de los recolectores, a los supervisores de aduanas y a cualquier otros subalternos y empleados que sean necesarios para la eficiente aplicación de las leyes de aduanas y servicio.” (U. S. *Foreign*

Relations, 1923, Vol. II, p.641).

El artículo cuarto decía que "El gobernador de la Zona del Canal, está autorizado y facultado, de ahora en adelante para elaborar e imponer reglas y regulaciones para la buena marcha de las leyes de aduanas y servicios en la llamada zona e informar de las mismas al jefe de la comisión y estas reglas y regulaciones deben tener la fuerza y efecto de ley hasta que sean anuladas o modificadas por un acto legislativo de la Comisión del Canal Ístmico u otra autoridad competente." (U. S. *Foreign Relations*, 1923, Vol. II, p.641).

El artículo octavo decía que "El gobernador de la Zona del Canal está autorizado para realizar y firmar acuerdos de cooperación con el presidente de la República de Panamá para que los servicios de aduanas de la Zona del Canal y de la República de Panamá trabajen mancomunadamente para proteger las rentas de ambos gobiernos, como una forma de prevenir el fraude y el contrabando." (U. S. *Foreign Relations*, 1923, Vol. II, p.587).

El artículo noveno decía:

"El gobernador de la Zona del Canal está autorizado, de ahora en adelante para realizar negociaciones y acuerdos transitorios con el presidente de la República de Panamá, referentes a acuerdos comerciales recíprocos entre el territorio y los habitantes de la Zona del Canal y la República de Panamá; también podrá realizar ajustes en los impuestos de aduanas y regulaciones en las tarifas para conseguir uniformidad en los impuestos y privilegios y evitar desventajas, como producto de diferentes horarios, impuestos y medidas administrativas en un limitado territorio sujeto a las mismas condiciones y no separados por obstáculos naturales. El gobernador debe informar sobre esas negociaciones y los acuerdos propuestos al presidente de la Comisión del Canal Ístmico, por sumisión y consideración a la Comisión y esa acción debe ser realizada por una autoridad competente y debe ser de estricto cumplimiento en la Zona del Canal." (U. S. *Foreign Relations*, 1923, Vol. II, p. 587).

El secretario de Guerra también demandó el establecimiento de correos en cada uno de los pueblos de la Zona del Canal en la siguiente forma: "Las necesidades de los habitantes y, por consiguiente, para la administración de los problemas del gobierno de la Zona del Canal en Panamá necesitan el establecimiento de oficinas postales en ese territorio. En consecuencia, se ordena que: una oficina postal sea establecida en cada uno de los siguientes pueblos de la Zona del Canal: Cristóbal, Gatún, Boheo, Gorgona, Bajo Obispo, Empire, Culebra, La Boca y Ancón.

Las oficinas postales de Cristóbal y Ancón serían locales para “*Money Orders*” (U. S. *Foreign Relations*, 1923, Vol. II, p. 587). Con estas medidas Estados Unidos estaba prácticamente instalando una colonia dentro de la República de Panamá y cerrando la puerta a los panameños para que no se beneficiaran de los recursos derivados de la Zona del Canal.

La Orden Ejecutiva autorizaba y daba poder al gobernador de la Zona del Canal para establecer y hacer cumplir reglas y regulaciones para la administración de las leyes de aduanas y el servicio postal en dicha zona. Mediante esta ley se establecieron correos en cada uno de los pueblos de la Zona del Canal: Cristóbal, Gatún, Boheo, Gorgona, Bajo Obispo, Empire, Culebra, La Boca y Ancón.

Las oficinas postales de Cristóbal y Ancón¹ serían locales para realizar giros postales. La mencionada orden también incluía disposiciones sobre el avalúo de impuestos de importación y de la administración de aduanas en la Zona del Canal. Para ese periodo, Panamá tenía a La Boca como el único puerto internacional en el Pacífico y lo había utilizado para desarrollar relaciones comerciales con el mercado internacional. Sin embargo, las autoridades zoneítas extendieron sus derechos jurisdiccionales a este puerto y lo administraban como si el mismo estuviera bajo su responsabilidad.

Protestas panameñas por la orden ejecutiva

La primera protesta panameña en contra de las medidas fiscales impuestas por las autoridades norteamericanas en la Zona del Canal ocurrió el 9 de julio de 1904. Este desacuerdo del gobierno panameño se hizo por intermedio de una carta enviada por el secretario de Relaciones Exteriores de Panamá, don Tomás Arias. Para ese entonces la República de Panamá tenía a La Boca como el único puerto internacional en el Pacífico y lo había utilizado para desarrollar relaciones comerciales con el mercado internacional. Sin embargo, las autoridades zoneítas extendieron sus derechos jurisdiccionales a este puerto y lo administraban como si el mismo estuviera bajo su responsabilidad.

Es importante aclarar que la República de Panamá, desde la época colonial se comunicaba con el exterior a través de sus puertos. Para inicios de la República Panamá tenía como su puerto principal en el Pacífico a

¹ Es importante destacar que Estados Unidos le cambió el nombre al puerto de La Boca, por Ancón. Con este nombre será nombrado en este trabajo de aquí en adelante. Cuando aparezca el nombre de La Boca, nos estamos refiriendo al mismo puerto conocido después como Ancón.

La Boca, pero, Estados Unidos decidió quitarle ese nombre y rebautizarlo como Ancón y quedarse con él, lo que va a traer uno de los primeros conflictos diplomáticos con Estados Unidos. En se orden, Marixa Lasso (2021), explica:

“El gobernador de la Zona del Canal, el general George W. Davis, tenía otra interpretación del tratado canalero. Consideraba que el puerto de La Boca en la desembocadura del canal era distinto del puerto de Panamá y le dio un nuevo nombre: Ancón. El 25 de junio de 1904, William Howard Taft, secretario de Guerra de Estados Unidos, ordenó rebautizar La Boca con el nombre de Ancón, lo designó como uno de los puertos de la Zona, lo abrió al comercio internacional y estableció una aduana que cobraría los mismos aranceles de importación que otros puertos estadounidenses.” (p.38).

La República de Panamá rechazó esta medida y sostuvo que éste era el único puerto que tenía la ciudad de Panamá como puerta de entrada al mercado mundial. Si las autoridades de la Zona del Canal lo retuviesen, Panamá se quedaría sin ningún centro de transbordo en el Pacífico y su comercio marítimo se arruinaría. (McCain, 1970, p.25)² En ese sentido, Lasso (2021), advierte: “Perder los puertos del Pacífico y el Atlántico significaría que las ciudades de Panamá y Colón perderían su comercio y la importancia que siempre han tenido como lugares de tránsito” (p. 51).

El 15 de julio de 1904, la Cámara de Comercio de la ciudad de Panamá presentó un memorándum al presidente panameño Manuel Amador Guerrero en donde se protestaba por el establecimiento de puertos, aduanas y tarifas por parte de los Estados Unidos en la Zona del Canal. En este documento los comerciantes decían que la Zona del Canal había sido ofrecida a Estados Unidos “a perpetuidad, para el uso, ocupación y control de una zona de tierra y de tierra cubierta de agua para la construcción, mantenimiento, funcionamiento, saneamiento y protección del Canal,” pero no para establecer puertos, aduanas y tarifas.

Los comerciantes también señalaban que a pesar de que por el artículo III parecía que Estados Unidos tenía soberanía sobre la Zona del Canal, eso era sólo en la medida que ello fuera necesario para la construcción, mantenimiento y protección del Canal. Ellos decían que esta posición fue confirmada por el artículo XIII que decía que este país podía importar en todo tiempo a la mencionada zona y tierras auxiliares, libres de derechos de aduana, impuestos, contribuciones u otros gravámenes todos los materiales y enseres necesarios para la construcción y mantenimiento del Canal.

² Consúltense también el U. S. Foreign Relations del mes de diciembre de 1904, págs. 588 a 597 en donde aparece una amplia discusión sobre ese tema entre el secretario Arias y el ministro Plenipotenciario Barret.

Los empresarios nacionales también advertían que el artículo IX de la convención de 1903 señalaba que el gobierno panameño tenía el derecho de administrar en estos puertos de las ciudades de Panamá y Colón, los edificios y resguardos que fuesen necesarios para la recaudación de impuestos y para prevenir el contrabando. Es decir que la República de Panamá estaba autorizada por ese convenio a usar los puertos e imponer aduanas en las ciudades terminales.

Los ciudadanos panameños que estaban protestando explicaban que la instalación de aduanas extranjeras en dicha región excluiría a todas las mercancías y productos (excepto las provenientes de Estados Unidos) de la Zona del Canal y la producción nacional como la de arroz, maíz, frijoles, café, tabaco y la ganadería, entre otros, estarían en grandes problemas. El comercio, la agricultura y la industria ganadera serían estranguladas y el gobierno de Panamá, que tenía que recibir impuestos de estas actividades, se vería también afectado. (*U. S. Foreign Relations*, p. 585).

Ellos advertían que el desastre sería general y todos serían obligados a emigrar. Por el artículo I del tratado de 1903, la independencia de la República de Panamá era garantizada por Estados Unidos, pero por la imposición de la orden ejecutiva de 1904, el país sería reducido a la más ruin dependencia y servidumbre que existe: esta es la hambruna, terminaban señalando los quejosos.

La principal preocupación de la Cámara de Comercio era los efectos negativos que la medida tendría en las finanzas istmeñas que ella controlaba. Sin embargo, ese grupo económico nunca pidió la eliminación de la Zona del Canal como una colonia dentro de la República de Panamá. El único interés de este sector económico fue aumentar su participación en las ganancias derivadas de las actividades comerciales dentro del área canalera.

El 26 de julio de 1904, el ministro plenipotenciario de Estados Unidos en Panamá, John Barret, informaba al secretario de Estado, John Hay, que en Panamá había mucha agitación sobre el contenido de la orden ejecutiva del 24 de junio y que el problema más importante era el tema de la soberanía en la Zona del Canal, pero también estaba el problema del puerto de La Boca que Estados Unidos querían retener bajo su jurisdicción. El ministro Barret aconsejaba que se llegara a un acuerdo rápido antes de que ocurriera una revolución en el país y que pusiera en peligro las relaciones entre ambas naciones (*U. S. Foreign Relations*, 588).³

3 En ese mismo año habían conflictos entre liberales y conservadores por los espacios políticos dentro del gobierno de Manuel Amador Guerrero. En esa pugna quedó involucrado el general Esteban Huertas que culminó con la eliminación del ejército panameño y la jubilación de Huertas. Todo ello impulsado por Estados Unidos.

El día 27 de julio del mismo año, el ministro Arias envía una nota al Enviado Extraordinario y ministro Plenipotenciario, Barret para intercambiar criterios con el fin de lograr resolver el dilema surgido con relación al puerto de La Boca y demás medidas tomadas por la administración de la Zona del Canal. La queja panameña era que según el artículo II del tratado de 1903, las ciudades de Panamá y Colón no estaban incluidas dentro de la Zona del Canal, ni tampoco sus puertos adyacentes y, por lo tanto, era injusta la medida adoptada por las autoridades de la Zona.

Por esta situación Tomás Arias protestó de la manera más enérgica ante el enviado especial norteamericano y lo invita a resolver lo más pronto posible esa situación porque iba en contra de la soberanía y de la economía del país istmeño. (U. S. *Foreign Relations*, pp. 592, 593 y 594).

El 2 de agosto del mismo año, el ministro Barret le comunica al ministro Arias, por instrucciones dadas a él por el señor Loomis, que el gobierno de Estados Unidos no haría nada que fuera en contra del honor y los verdaderos intereses de la República de Panamá. También se le propuso a Panamá la firma de un *Modus Vivendi* en torno al puerto de Ancón, mientras se obtuviera un acuerdo definitivo. Luego de estas explicaciones, el señor Barret informa al secretario de Estado que la situación en Panamá era tranquila y porque también él había hablado con los editores de la prensa panameña para que bajaran el tono de sus reclamos. (U.S. *Foreign Relations*, pp.594-595).

En nota del 9 de agosto el ministro Barret le comenta al secretario Hay que él era de la opinión que se le hicieran ciertas concesiones a Panamá, sobre todo en lo referente a las secciones 8 y 9 de la orden ejecutiva del 24 de junio en donde Panamá consideraba que estaba perdiendo el control del puerto de Ancón. En esta misma comunicación Barret sostiene que don Tomás Arias no quiso firmar el *Modus Operandi*, pero que aceptaría la palabra de Panamá de que no se volverían a suceder actos de desagrado por parte del país hasta que se llegara a un arreglo definitivo sobre el problema del puerto de Ancón. (U.S. *Foreign Relations*, pp.594-595).

El 11 de agosto de 1904, el ministro panameño en Washington, José Domingo de Obaldía, envió una nota al secretario de Estado, John Hay, en la que le comunicaba la opinión del gobierno panameño referente al convenio del 18 de noviembre de 1903. En esta nota, la República de Panamá sustentaba que este tratado confería derechos especiales a Estados Unidos solamente en la Zona del Canal.

En la misma también se argumentaba que este país los concedió con el propósito específico de construir, operar, mantener, sanear y proteger el Canal y que Panamá conservaba todos los otros derechos soberanos en dicha región transístmica. (U. S. *Treaties and Conventions*, I, (1910), pág. 1350).

El ministro de Obaldía solicitó que la Orden Ejecutiva emitida en 1904 debía ser “suspendida hasta que se alcance un acuerdo respetuoso de nuestros intereses comunes.” (M. J. McDermont al secretario Hull, 2 de marzo de 1936, *Record Group* n° 59, Decimal File 819.50. Archivo Nacional, Washington, D. C.⁴)

En esa misma nota, el ministro panameño en Washington, le comunicaba a Hay lo siguiente: “He recibido instrucciones de mi gobierno para hacer ante el ilustrado gobierno de vuestra excelencia las gestiones conducentes a obtener una solución satisfactoria de las dificultades que, inesperadamente, han surgido entre las autoridades de la república y el señor gobernador de la Zona del Canal, con motivo de la interpretación que este último le ha dado a algunas cláusulas del convenio sobre el Canal Istmico celebrado entre los dos países, el día 18 de noviembre último” (Revista Lotería, 1979, p.46). En páginas anteriores aclaramos que según Hay, esas órdenes las dio el propio presidente de ese momento, Roosevelt.

En la nota de Obaldía sostiene que había puntos de discrepancias que era necesario aclarar entre los dos gobiernos. Él menciona que como antecedente directo del tratado Hay-Bunau Varilla había que analizar el convenio Herrán-Hay, firmado el 22 de enero de 1903. Según de Obaldía, “Ambos tratados fueron celebrados con el mismo objeto principal: facilitar a los Estados Unidos la construcción de un canal para naves entre los mares Atlántico y Pacífico. Ni en uno ni en otro caso fue el pensamiento de las altas partes contratantes celebrar un convenio de cesión de territorio ni de renuncia absoluta de soberanía por parte alguna de ellas.” (Revista Lotería, 1979, p.46).

Al referirse a esta afirmación del señor de Obaldía, Hay afirma lo siguiente: “Lo que fuere o haya podido ser efecto de las estipulaciones del tratado proyectado con Colombia, conocido con el nombre de tratado Herrán-Hay, queda desvirtuado por el hecho de que dicho tratado no fue llevado a cabo sino rechazado por Colombia.” (secretario de Estado Hay a de Obaldía, 24 de octubre de 1904). El señor de Obaldía cita el artículo IV del Herrán-Hay en donde Estados Unidos sostiene que reconoce la soberanía de Colombia y de cualquier otro país de Sur o Centroamérica y que no está dispuesta a menoscabarla y que, por el contrario, está dispuesta a promover, desarrollar y conservar su prosperidad e independencia.

Es interesante destacar que en la nota respuesta que le da Hay a de Obaldía al referirse a este tema, él comenta lo siguiente: “La política

4 (De aquí en adelante léase como RG59, Decimal File n° __, AN).

anunciada así no tuvo origen en el proyectado tratado con Colombia. Es la política establecida hace mucho tiempo por los Estados Unidos y a la cual constantemente se han adherido; pero esa política no implica denegación del derecho de traspaso de territorio y soberanía de una república a otra en el hemisferio occidental en términos convenidos amigablemente que sean mutuamente satisfactorios, cuando tal traspaso fomenta la paz entre las naciones y el bienestar del mundo. Que los Estados Unidos pueden adquirir con tales fines territorio y soberanía de las repúblicas hermanas del hemisferio, es tan claro que no admite discusión” (secretario de Estado Hay a de Obaldía, 24 de octubre de 1904).

En la nota protesta el señor de Obaldía sostenía que si se tomaba en cuenta el artículo IV del tratado Herrán-Hay, en ambos tratados se refieren a “la concesión a los Estados Unidos del uso, ocupación y control de ciertas tierras y aguas para facilitar la construcción, conservación, explotación, sanidad y protección de un canal marítimo entre el Atlántico y el Pacífico. Este es el pensamiento principal y dominante en ambos actos; en ninguno de ellos se ha usado expresión alguna que implique traspaso del dominio absoluto sobre el territorio, ni mucho menos la transferencia de la soberanía” (Revista Lotería, 1979, p.48).

En esa misma nota, al referirse al tema de la soberanía en la Zona del Canal, de Obaldía argumentaba lo siguiente:

El artículo III del tratado Varilla-Hay, único en que se trata de derechos de soberanía, establece que los Estados Unidos poseerían y ejercerían los derechos, poder y autoridad que la República de Panamá les concedió sobre la Zona, como si ellos fueran soberanos en el territorio; pero esa expresión lleva implícita la idea de que no lo son, y aunque en la parte final del artículo se agrega: “con entera exclusión del ejercicio por la República de Panamá, tales derechos soberanos, poder y autoridad”, tales palabras que se encuentran en evidente contradicción con las que les preceden, deben ser interpretadas de acuerdo con otros artículos posteriores del convenio que demuestran la intención real de los contratantes.” (Revista Lotería, 1979, p.49).

El secretario Hay, al comentar esta afirmación del ministro panameño contestó: “Ya que el gobierno de la República de Panamá ha tenido a bien objetar que los Estados Unidos ejerzan sobre la Zona del Canal y dentro de ella los poderes ordinarios de la soberanía, este gobierno aunque no puede admitir que la cuestión está abierta a discusión ni que la República de Panamá tenga derecho de disputar tal ejercicio de autoridad, considera del caso que la República de Panamá sea informada de la opinión que sobre el particular abrigan los Estados Unidos y de las razones en que se

fundan. Los Estados Unidos adquirieron el derecho de ejercer poderes y jurisdicción soberanos sobre la Zona del Canal, por el tratado de 18 de noviembre de 1903, entre la República de Panamá y los Estados Unidos.” (secretario de Estado Hay a de Obaldía, 24 de octubre de 1904).

Para reforzar sus afirmaciones Hay cita al artículo III del Hay-Bunau Varilla que dice lo siguiente: “La República de Panamá concede a los Estados Unidos en la Zona mencionada y descrita en el artículo II de este convenio y dentro de los límites de todas las tierras y aguas auxiliares mencionadas y descritas en el citado artículo II, todos los derechos, poder y autoridad que los Estados Unidos poseerían y ejercerían si ellos fueran soberanos del territorio dentro del cual están situadas, dichas tierras y aguas, con entera exclusión del ejercicio de tales derechos soberanos, poder o autoridad por la República de Panamá”. (Duval, 1995, p.573).

Según el juicio del secretario Hay, si alguien debiera ejercer poderes soberanos en y sobre la Zona del Canal, éstos deberían ser los Estados Unidos porque según lo establecía el artículo II del mencionado convenio, “la República de Panamá concede a perpetuidad a los Estados Unidos el uso, ocupación y control de una zona de tierra y de tierra cubierta por agua para la construcción, mantenimiento, funcionamiento, saneamiento y protección del citado Canal”. (Duval, 1995, p. 572).

Según el mismo secretario Hay, “Las autoridades panameñas sostienen ahora que las palabras ‘para la construcción, mantenimiento, funcionamiento, saneamiento y protección del citado Canal’ constituyen una limitación de la concesión, es decir, que la concesión está limitada a los fines así expresados. La interpretación de los Estados Unidos es que las palabras ‘para la construcción, mantenimiento, funcionamiento, saneamiento y protección de dicho Canal’, no tuvieron por objeto establecer una limitación a la concesión, sino que son una declaración del motivo que indujo a la República de Panamá a hacer esa concesión.” (secretario de Estado Hay a de Obaldía, 24 de octubre de 1904).

El secretario Hay sostenía que como la República de Panamá le hizo una concesión de tierras a los Estados Unidos, entonces este país se comprometió a pagarle 10 millones de dólares a Panamá por ello. Esa idea la desarrolla de la siguiente manera: “Como precio o compensación de los derechos, poderes y privilegios otorgados por este convenio por la República de Panamá a los Estados Unidos, el gobierno de los Estados Unidos conviene en pagar a la República de Panamá la suma de diez millones de dólares (\$10,000,000) en monedas de oro de los Estados Unidos”. (secretario de Estado Hay a de Obaldía, 24 de octubre de 1904).

El ministro panameño en Washington también se refirió a los puertos

ubicados en las entradas de las ciudades de Panamá y Colón. Al referirse a este tema, de Obaldía expresó: “En la Zona del Canal, tal como está descrita en el artículo II del convenio Bunau Varilla-Hay, no se comprenden las ciudades de Panamá y Colón ni sus puertos adyacentes; las unas y los otros han sido expresamente excluidos de dicha Zona y por consiguiente, aun aceptando por concesión el supuesto de que los Estados Unidos poseyeran el derecho de soberanía sobre ella, tal derecho no podría extenderse a lo que por el mismo convenio se considera excluido de su jurisdicción” (Revista Lotería, 1979, p. 51).

El ministro de Obaldía sostenía en su carta que sin duda alguna que durante la discusión del tratado se previó que en el futuro y durante la construcción del Canal, los Estados Unidos tendrían necesidad de utilizar los puertos panameños para traer o sacar materiales necesarios para la construcción del Canal. Por ello, la República de Panamá estuvo de acuerdo en ceder a los Estados Unidos algunos lugares de anclaje.

Por esa situación, en la parte final de su escrito de Obaldía sostiene: “El puerto de Panamá es uno solo, que comprende todas las costas que rodean a la ciudad, las islas cercanas, y todas las aguas que bañan esa porción del territorio nacional. A ese puerto en toda su amplitud se refiere el artículo II del convenio Varilla-Hay, y dentro de sus límites queda comprendido el lugar que se conoce con el nombre de La Boca. Como parte del puerto de Panamá, La Boca queda excluida de la Zona del Canal; pero por la misma circunstancia, ese lugar puede ser usado por los Estados Unidos para cargar, descargar, depositar y trasbordar cargamentos en virtud del derecho que se les ha otorgado para ello.

Lo mismo acontece con el puerto de Colón. El lugar llamado Cristóbal no es sino un barrio de la ciudad; allí no hay nada que pueda considerarse, ni abusando de las palabras, como un puerto distinto; y, por consiguiente, todo está bajo la jurisdicción exclusiva de la República de Panamá; pero los Estados Unidos tienen el derecho de usarlo como lo estipula el mencionado artículo IX del convenio.” (Revista Lotería, 1979, p. 52).

En el artículo IX del tratado se puede observar lo siguiente: “Los Estados Unidos tendrán derecho a usar las ciudades y bahías de Panamá y Colón como lugares de anclaje, para hacer reparaciones, para cargar, descargar, almacenar y trasbordar cargas, ya sean en tránsito ya sean destinados al servicio del Canal o de otras obras relacionadas con éste.” (Duval, 1995, p. 577).

La delegación panameña en Washington insistió ante el secretario de Estado Hay, en que los puertos de Panamá y Colón eran de propiedad de la República de Panamá y, por lo tanto, no se le podían enajenar. Esta argumentación aparece de la siguiente forma: “Los puertos de Panamá

y Colón son, por la naturaleza del terreno, las entradas mismas del Canal. Siendo así, la idea de otros puertos para el mismo uso o destino no debió presentarse a la consideración de los negociadores; y como por el convenio los Estados Unidos tienen derecho a usarlos, reconociéndolos como pertenecientes a la República de Panamá, es claro que no están facultados para declararlos puertos propios y sujetos a su jurisdicción exclusiva.” (Revista Lotería, 1979, p. 52).

En referencia a los puertos propiamente dichos, de Obaldía explicó que el gobierno de los Estados Unidos aclaró que los artículos IX, X, XII y XIII le daban derechos a los Estados Unidos para utilizar los puertos de Panamá y Colón. Para ello, el secretario Hay, cita el artículo IX que dice lo siguiente:

Los Estados Unidos respecto de los puertos de ambas entradas del Canal y sus aguas y la República de Panamá respecto a las ciudades de Panamá y Colón convienen en que en ellos no se impondrán ni cobrarán peajes aduaneros, derechos de tonelaje, anclaje, faros, muellaje, pilotaje, o cuarentena ni ninguna otra contribución o impuesto sobre las naves que usen el Canal o pasen por él o que pertenezcan a los Estados Unidos o sean empleados por éstos, directa o indirectamente, en la construcción, mantenimiento, funcionamiento, saneamiento y protección del Canal principal u obras auxiliares, ni sobre la carga, oficiales, tripulación o pasajeros de dichas naves, con excepción de los peajes y cargas que puedan ser establecidos por los Estados Unidos por el uso u otras obras” (secretario de Estado Hay a de Obaldía, 24 de octubre de 1904).

El debate entre el secretario de Estado Hay y el ministro panameño en Washington, también se extendió al derecho de imponer impuestos en la región de la Zona del Canal. En ese sentido, el ministro de Obaldía decía: “No hay ninguna cláusula de la convención Varilla-Hay que permita a los Estados Unidos el establecimiento de aduanas en los puertos de Panamá y Colón, ni el cobro de derechos de importación en ningún lugar de la Zona del Canal. Tal facultad lo mismo que la referente a los puertos, reside en el soberano del territorio y los Estados Unidos no poseen la soberanía absoluta que podría darles derecho al establecimiento de un sistema fiscal propio”. (Revista Lotería, 1979, pp.53-54).

El ministro de Obaldía comentaba que los derechos que Panamá le otorgó a los Estados Unidos fueron para lo que fuera necesario y conveniente para dar al Canal una protección eficaz, tanto en la paz, como en la guerra; para mantenerlo libre y abierto al comercio universal y para impedir su uso indebido por una potencia extranjera. En ese mismo orden, de Obaldía en su carta decía:

También ha concebido la República de Panamá el uso de sus derechos para establecer una administración pública que mantenga el orden interno de la Zona del Canal, a efecto de que los trabajos no se interrumpan y el servicio no sufra cuando el Canal esté concluido; pero no ha sido el pensamiento de ninguna de las partes que los Estados Unidos convirtieran la Zona del Canal en fuente de recursos fiscales, estableciendo altas tarifas aduaneras aún en contra de la República de Panamá, que es la dueña del territorio, y quien aún posee este derecho que no ha renunciado.” (Revista Lotería, 1979, pp.53-54).

En varios artículos del convenio Varilla-Hay se encuentra consignada la voluntad de las partes en el sentido de que la Zona del Canal fuera un territorio enteramente abierto y libre al comercio, y en ese concepto la República de Panamá contrajo obligaciones que de otro modo no se explicarían. Si se interpretan las cláusulas del tratado Varilla-Hay se llega a la conclusión de que, si alguna tarifa de aduanas puede establecerse en los puertos de Panamá y Colón, o sean las entradas del Canal, sobre la importación de artículos comerciales destinados a ser usados o consumidos en la Zona, tal tarifa le corresponde a la República de Panamá y no a los Estados Unidos, comentaba el ministro panameño en Washington.

En materia de aduana, tampoco los funcionarios de Estados Unidos y de Panamá se ponían de acuerdo. Por eso, en parte de la respuesta que daba el secretario Hay a de Obaldía decía:

Si la República de Panamá está autorizada para ejercer derechos soberanos en la Zona del Canal y el derecho soberano de cobrar impuestos de aduana está restringido únicamente por el hecho de que los Estados Unidos transfiriesen la propiedad de los bienes depositados en la Zona, tales bienes quedarían sujetos al expresado impuesto, sea que permaneciesen en la Zona o no. Pero dicho artículo XIII declara expresamente que el derecho de imponer aduana sobre tales artículos será ejercido únicamente en el caso de que “tales artículos fueren enajenados para ser usados fuera de la Zona y tierras auxiliares concedidas a los Estados Unidos y dentro del territorio de la República de Panamá” (secretario de Estado Hay a de Obaldía, 24 de octubre de 1904).

El secretario Hay sostenía que la facultad de la República de Panamá para ejercer derecho soberano de imponer impuestos de aduana sobre mercancías en las condiciones que se estaba considerando dependía de dos circunstancias: 1. Que las mercancías fueran de propiedad de

alguien que no fuera los Estados Unidos. 2. Que las mercancías fueran para ser consumidas fuera de la Zona del Canal y dentro del territorio de la República de Panamá, por alguien que no fuera de los Estados Unidos. Para determinar esa clasificación el artículo XIII eran bien específico.

El ministro panameño también se quejó de que en la Zona se establecieran oficinas de correo para enviar cartas al extranjero, lo que afectaba al gobierno de Panamá. En ese sentido, de Obaldía decía lo siguiente: “En la Zona del Canal se han establecido oficinas de correos y se usan en ellas, para el exterior, estampillas de valores diversos a las que actualmente usa la República de Panamá. Como los valores de esas estampillas son menores en la Zona, y no se ha puesto ninguna restricción en su venta, el público concurre a comprarlas y portear allá su correspondencia, ocasionándole a la República de Panamá un quebranto muy considerable en esa renta nacional.” (Revista Lotería, 1979, p. 55).

El funcionario panameño cierra sus quejas señalando que, si las disposiciones dictadas sobre puertos, aduanas y correos continuaran en vigor, las ciudades principales de la República de Panamá perderían la importancia que siempre han tenido como lugares de tránsito, y todo el comercio se desviaría de ellas para centralizarse en los puntos que los Estados Unidos escogieran para ello, en forma de puertos.

Las rentas que por tal motivo percibe hoy la República de Panamá y las que de modo indirecto recibe el tráfico desaparecerían por completo. Es decir que lo que se vendría para Panamá sería la ruina total y eso estaría en contra de los deseos de los Estados Unidos que esperaba que Panamá fuera un país muy desarrollado, como lo había dicho una vez el presidente Roosevelt.

La puesta en práctica de la Orden Ejecutiva del 24 de junio de 1904 por órdenes del presidente Theodore Roosevelt como ya lo hemos expresado generó una serie de protestas en la República de Panamá, por lo que el gobierno de ese país decidió enviar al secretario de Guerra, William Howard Taft a buscarle una solución a ese problema. El 8 de noviembre de 1904, el presidente de Panamá, Manuel Amador Guerrero, nombró una comisión para que hiciera un estudio del tratado del 18 de noviembre de 1903. La misma estuvo integrada por Belisario Porras, Facundo Mutis Durán, Francisco Filós y Ricardo Arias.

Ellos, junto al secretario de Relaciones Exteriores, Don Tomás Arias, deberían realizar un examen exhaustivo de la convención Ístmica de 1903. Luego enviaron al ejecutivo panameño un memorándum sobre las posibles vías de llegar a acuerdos razonables con Estados Unidos a fin de superar las causas de conflictos entre ambos países. El 28 de noviembre

de 1904, la Comisión rindió un informe detallado de las posibles soluciones que implicaban temas políticos, administrativos, económicos y fiscales.⁵ Para analizar las diferencias de interpretación que todavía existían en cuanto a la Orden Ejecutiva de 1904, ambas naciones decidieron iniciar conversaciones en la ciudad de Panamá. El objetivo era eliminar las discrepancias surgidas por la orden del 24 de junio, conocida como la tarifa Dingley.

El Convenio Taft

El secretario de Guerra William Howard Taft vino a Panamá a finales de 1904 para discutir las controversias diplomáticas surgidas por la orden ejecutiva del 24 de junio de 1904. Como resultado de esta visita y las consecuentes discusiones sobre ese problema con el presidente panameño y el cuerpo de asesores de ambos funcionarios, se llegó a un acuerdo transitorio. Luego de ello, el enviado norteamericano emitió una serie de ordenes ejecutivas para que sirvieran como un “*modus operandi*,” durante la construcción del Canal interoceánico.

Este convenio tenía la finalidad de resolver las discrepancias entre los dos países debido a la tarifa Dingley. Luego de una serie de conversaciones con la parte panameña se dictaron cinco órdenes ejecutivas en las siguientes fechas: 3, 6 y 28 de diciembre de 1904; 7 de enero de 1905 y 5 de enero de 1911. Todas ellas recibieron el nombre de Convenio Taft.

Este acuerdo, según el Dr. Ricardo Joaquín Alfaro puede resumirse de la siguiente forma: “En junio de 1904 el gobernador de la Zona del Canal expidió una Orden Ejecutiva por medio de la cual aquella faja de tierra fue abierta al comercio del mundo. Declaró habilitados para la importación y exportación los puertos terminales del Canal. Puso en vigor en la Zona del Canal un arancel aduanero proteccionista vigente en los Estados Unidos y conocido bajo la denominación de Tarifa Dingley y por último estableció aduanas y oficinas postales independientes. (Carta de Ricardo J. Alfaro a secretario de Estado, Charles E. Hughes, 3 de enero de 1923).

El convenio tenía que ver con temas como la regulación de importaciones en todos los puertos de la Zona del Canal y la operación de facilidades portuarias. Este acuerdo también contemplaba la regulación de impuestos de importación, servicio postal, acuerdos monetarios y

⁵ Para más información sobre este memorándum presentado por la Comisión, consultar el fascículo mensual n° 28, Panamá, julio de 1999, que mensualmente está publicando en el diario El Panamá América el Dr. Celestino Araúz, bajo el título Historia de las Relaciones entre Panamá y los Estados Unidos.

asuntos relacionados con el saneamiento y la venta de productos en los comisariatos.

El acuerdo resolvió temporalmente algunas controversias entre Panamá y los Estados Unidos. Por medio de él, Washington suspendió la Orden Ejecutiva de 1904 para retener los puertos panameños ubicados en ambas entradas de los que sería posteriormente el Canal de Panamá. El Convenio Taft también suspendió los derechos que las autoridades de la Zona del Canal tenían de cobrar impuestos y peajes en esos puertos y eliminó el derecho de las autoridades zonaeitas de establecer oficinas postales en la región canalera.

Para ejecutar el acuerdo logrado se dio a conocer el decreto número 182 de 1904. El mismo decía lo siguiente: "Artículo único: Expídase por las respectivas secretarías de Estado las disposiciones necesarias para cumplir con las estipulaciones convenidas, a fin de que la citada Orden Ejecutiva sea efectiva." La misma tenía un párrafo que decía: "La orden expresada es como sigue: Por disposición del presidente, y con sujeción a la acción del 58º congreso conforme a la Ley 28 de abril de 1904, se ordenaba el cumplimiento de los siguientes artículos.

Artículo I: No se permitirán importaciones de bienes, artículos y mercancías a Ancón o Cristóbal, los puertos terminales del Canal, excepto estos bienes, artículos y mercancías descritas en el artículo XIII del tratado de 1903. En ese enunciado también se exceptuaban de estas prohibiciones los bienes, artículos y mercancías en tránsito por el istmo de Panamá, al igual que el carbón mineral, el aceite crudo para combustible para ser vendido a los barcos que pasaran por los puertos de Ancón y Cristóbal. Este combustible debía ser admitido en esos puertos, libres de impuestos.

Artículo Segundo: En vista de la proximidad de Ancón al puerto de Panamá y de Cristóbal al puerto de Colón, la misma aduana o puerto oficial de la Zona del Canal debe, cuando no contradice los intereses de Estados Unidos, a petición de la propia autoridad de la República de Panamá, permitir a cualquier barco que sea registrado en los puertos de Panamá y Colón, junto con su carga y pasajeros, bajo ciertas regulaciones, usar y gozar del anclaje y otras facilidades de los puertos de Ancón y Cristóbal, siempre y cuando pague los respectivos impuestos.

Artículo tercero: Todas las patentes, facturas y otros documentos con respecto a barcos o cargas registradas o consignadas desde los puertos de Panamá y Colón deben, desde este momento, ser hechas por los funcionarios de la República de Panamá. Todas las patentes, facturas y otros documentos con respecto a barcos o cargas registradas o consignadas desde los puertos de Ancón y Cristóbal deben, de ahora en

adelante, ser hechas por funcionarios de Estados Unidos.

Artículo cuarto: Ningún impuesto de importación, peaje, o cargos de ninguna especie deben ser impuestos por las autoridades de la Zona del Canal a los bienes, artículos y mercancías importadas o a las personas que transiten del territorio de la República de Panamá a la Zona del Canal.

Artículo quinto: Las provisiones de esta orden tampoco deben ser operativas, excepto con la condición de que esta limitación de las ciudades y puertos de Colón y Panamá, firmado el 15 de junio de 1904, por los representantes de la República de Panamá y de la Zona del Canal, estén previamente en vigencia;

Artículo sexto: Esta orden tampoco debe ser efectiva al menos que las propias autoridades de la República de Panamá concedieran poder a las de la Zona del Canal para que ejercieran inmediata y completa jurisdicción en materia de sanidad y cuarentena en aguas marítimas de los puertos de Panamá y Colón.

Artículo Séptimo: La orden ejecutiva del 24 de junio de 1904, referente al establecimiento del servicio de oficinas postales en la Zona del Canal fue modificada y complementada por las siguientes disposiciones: Toda la correspondencia que fuera despachada en la Zona del Canal, hacia o a través del territorio de la República de Panamá, hacia Estados Unidos o cualquier otro país, debía llevar las estampillas de la República de Panamá, con el sello del gobierno de Estados Unidos, al mismo precio que el que rige en el correo interno de este país y del despacho exterior, exactamente como si Estados Unidos y la República de Panamá tuvieran un territorio en común para este propósito. Las autoridades de la Zona del Canal debían comprar las estampillas en la República de Panamá, con un descuento del cuarenta por ciento de su valor original.

Artículo octavo: Esta orden tampoco podría ser aplicada a menos que el acuerdo monetario firmado el 20 de junio de 1904 en Washington, por los representantes de Panamá y el secretario de Guerra, actuando con la aprobación del presidente de Estados Unidos para establecer un acuerdo monetario que permitiera el uso de la moneda estadounidense en Panamá, con el mismo valor de la moneda panameña estuviese en vigencia. Este acuerdo debía ser puesto en práctica por el presidente panameño.

Artículo noveno: Los ciudadanos de la República de Panamá que residieran en cualquier tiempo en la Zona del Canal debían tener total libertad para votar en las elecciones que tuvieran lugar en la República de Panamá, en cualquiera de las provincias o municipalidades.

Artículo décimo: La carretera que se extendía desde el límite este de la ciudad de Panamá, como fue acordado el 10 de junio de 1904 hacia el límite más hacia el oeste en donde el camino hacia las “sabanas” cruzaba la línea de la Zona, debía ser reparada y mantenida en buenas condiciones por las autoridades de la Zona del Canal.

Artículo Undécimo: Estados Unidos debía construir, mantener y administrar uno o varios hospitales, en la Zona o en cualquier parte de la República de Panamá para el cuidado de las personas enfermas de lepra, para personas indigentes que nuestro país requiriera. Sin embargo, esta disposición estaría en vigencia siempre y cuando Panamá cediera las tierras necesarias, sin costo alguno para Estados Unidos y si Norteamérica ubicaba este hospital u hospitales en el territorio de la República de Panamá y, en segundo lugar, a menos que la República de Panamá contribuyera y pagara a Estados Unidos un porcentaje razonable por cada paciente que entrara en esos hospitales, a solicitud del país.

Artículo Duodécimo: La puesta en práctica de esta orden ejecutiva y su cumplimiento por parte de los funcionarios norteamericanos por un lado y el cumplimiento de esta por parte de la República de Panamá, por el otro, no debía tomarse como una delimitación, definición o restricción de los derechos de cualquiera de las dos partes establecidas en el tratado de 1903.

Una vez que el presidente Amador Guerrero y su secretario de Relaciones Exteriores, Santiago de la Guardia, tuvieron conocimiento del borrador enviado por el secretario Taft, lo aprobaron. En esta oportunidad, el presidente panameño manifestó: “Aparte de la sabiduría y justicia que se evidencia con esta feliz solución que se le han dado a las diferencias entre Estados Unidos y la República de Panamá, me permito expresar, en nombre de la República de Panamá y de mí mismo, al igual que de mis asesores, nuestra gratitud por su amable visita a Panamá y sus consideraciones como estadista de los temas envueltos.”(Convenio Taft, Secretaría de Relaciones Exteriores de Panamá, -Tratados públicos-Suplemento al número 1. (Panamá, Imprenta Nacional, 1926, pp. 3-22.).

En síntesis, el acuerdo de 1904 resolvió temporalmente algunas controversias entre Panamá y Estados Unidos. Por medio de él, Washington suspendió la orden del 24 de junio de 1904 para retener el único puerto internacional que la República de Panamá tenía en el Pacífico. El convenio suspendió los derechos que las autoridades de la Zona del Canal tenían de cobrar impuestos y peajes en estos puertos y eliminó el derecho de las autoridades de la Zona de establecer oficinas postales. Este acuerdo estaba destinado a entrar en vigor el día 12 de diciembre de 1904.

Mediante el convenio Taft parecía que Panamá y Estados Unidos habían llegado a una solución definitiva a los múltiples problemas derivados de la presencia de los estadounidenses en el área canalera, relacionados con la construcción, operación, mantenimiento y protección del Canal.

Sin embargo, como le expresó el secretario de Estado Hughes a Ricardo J. Alfaro en su carta respuesta del 15 de octubre de 1923, “este convenio fue de carácter temporal a fin de que fuese de mayor utilidad en la situación que existía entonces y se declaró expresamente que en manera alguna afectaría los derechos de ninguna de las partes, según el tratado de 1903.” Por lo tanto, pese a los buenos deseos expresados por ambas partes, la solución final estaba lejos de un acuerdo definitivo.

Intentos por resolver el conflicto durante la vigencia del convenio Taft

Las discrepancias diplomáticas entre Panamá y Estados Unidos demostraban la necesidad de encontrar soluciones permanentes. El convenio Taft era un pacto que servía como un “*modus Operandi*” durante el período de construcción del Canal de Panamá. Para 1915, por causa de las divergencias en la interpretación del Hay-Bunau Varilla, la República de Panamá sugirió que se firmase un nuevo acuerdo para reemplazar a la convención Istmica de 1903.

Para demostrar sus buenas intenciones, Washington nombró al gobernador de la Zona del Canal, Charles E. Magoon y al ministro norteamericano en Panamá, William Jennings Price como sus delegados para iniciar conversaciones para un nuevo tratado. El estallido de la Primera Guerra Mundial en Europa retrasó las negociaciones entre Panamá y Estados Unidos, hasta el 27 de enero de 1919. En esta fecha, el presidente de Panamá, Belisario Porras, nombró una comisión para investigar los conflictos surgidos por la interpretación subjetiva que cada estado hacía de la convención de 1903.

Para finales de 1919, la República de Panamá nombró a J. A. Arango, Juan Navarro y a José E. Lefevre para negociar un nuevo tratado con el gobierno norteamericano. Los delegados de ambos países se reunieron, pero no llegaron a ninguna conclusión importante. Luego de que el presidente norteamericano Warren G. Harding visitó a Panamá y se reunió con las autoridades panameñas, el presidente Porras decidió enviar al Dr. Ricardo J. Alfaro a Washington para iniciar nuevas negociaciones referentes al nuevo tratado.⁶

⁶ Mientras que el Dr. Alfaro estaba en Washington, la vieja disputa de límites entre Panamá y Costa Rica

El 2 de abril de 1921, el enviado panameño presentó un memorándum en donde hacía una sólida petición para negociar un nuevo tratado que eliminase las causas de conflictos. El ministro panameño también protestó por el establecimiento de empresas comerciales privadas en la Zona del Canal y exigió un espacio para el cementerio de la ciudad de Colón. El delegado istmeño insistió además en que Panamá demandaba la construcción de un transbordador a través del canal y la reintegración a los agricultores panameños de las tierras de la Zona del Canal que fueran innecesarias para las autoridades de la Zona del Canal.

El primero de septiembre de 1921, el secretario de Estado interino, William Phillips, dirigió una carta al presidente Harding en la que se refería al “convenio Taft.” El secretario concluía su carta con la siguiente declaración: “El convenio Taft tenía por objeto un arreglo temporal que cubriera el período de construcción del canal. Como tal, ha cumplido su propósito ya que el canal ha estado formalmente abierto al comercio por algún tiempo. El convenio debe ser reemplazado por un acuerdo más permanente en un futuro próximo.” (U. S. *Treaties and Conventions*, III (1923, p. 2756). En vista de que el canal fue oficialmente abierto al comercio mundial el 12 de julio de 1920, había necesidad de encontrar una solución final a través de un tratado razonable.

En la misma nota, Phillips sugería que el congreso norteamericano autorizara al presidente para que abrogara las órdenes ejecutivas previamente mencionadas y que constituirían el *Convenio Taft*. Siguiendo la recomendación contenida en la carta de Phillips, el congreso aprobó una resolución conjunta el 12 de febrero de 1923, autorizando al presidente norteamericano a “abrogar el convenio internacional incluido en las órdenes ejecutivas, como se mencionó anteriormente el 3, 6 y 28 de diciembre de 1904, el 7 de enero de 1905 y el 5 de enero de 1911.” (McDermonnt al secretario Hull, 2 de marzo de 1936, RG59, Decimal File 819.50, AN.).

Ese cuerpo legislativo aprobó la resolución autorizando la abrogación del “convenio Taft” el 12 de febrero de 1923. (U. S. *Treaties and Conventions*, III (1923), pág. 2757. Sobre ese particular, el secretario de Estado, Charles Hughes le envió al presidente Calvin Coolidge, el 15 de octubre un mensaje informándole que la Cámara de Representantes había aprobado sin ninguna modificación la resolución número 259 del senado, autorizando al presidente abrogar el acuerdo internacional conocido el convenio Taft. (U. S. *Foreign Relations*, 1923, Volumen II, pág. 675).

volvió a explotar. El conflicto armado entre ambas naciones hizo que Alfaro se dedicara más a defender la causa panameña que el principal motivo que lo había llevado a Washington.

En esta misma nota, el secretario de Estado le sugiere al presidente que primero se le debía informar al gobierno de Panamá sobre esta decisión para intentar resolver los problemas pendientes entre ambos gobiernos concernientes al manejo del Canal de Panamá y luego informar a Panamá sobre la decisión de eliminar el mencionado acuerdo.

En este sentido, el presidente Coolidge autoriza a Hughes para que le informara al gobierno panameño que el convenio sería abrogado el 1º de mayo de 1924. En esta resolución se decía que la misma fue aprobada para facilitar la sanidad de la región canalera y la construcción del canal. En ella también se decía que el secretario de Guerra había actuado siguiendo órdenes del presidente y que se firmaron una serie de órdenes ejecutivas entre Taft y funcionarios del gobierno de Panamá y que sirvieron como un *modus operandi*.

La decisión unilateral de Washington de eliminar el mencionado convenio produjo una reacción negativa entre las autoridades panameñas quienes formalmente protestaron ante el secretario de Guerra de Estados Unidos, John Wingate Weeks. Según el gobierno panameño, el convenio en mención contenía muchas de las demandas de Panamá, relacionadas con su participación en los beneficios derivados del canal.⁷

El secretario de Relaciones Exteriores Narciso Garay le informó al ministro norteamericano South que, si bien este acuerdo no fue firmado por el Departamento de Estado ni por el ministerio de Relaciones Exteriores de Panamá, sino por el secretario de Guerra y el presidente de Panamá y su gabinete, era un tratado público firmado entre dos países. Por lo tanto, debía ser consultada la otra parte y su abrogación debía ser discutida entre ambos países.

A pesar del desacuerdo entre Panamá y Estados Unidos por la decisión de este último de eliminar unilateralmente el acuerdo Taft, en el mismo se decía que había la disposición de iniciar nuevas negociaciones para un nuevo tratado. En ese orden, el gobierno panameño envió una delegación de distinguidos ciudadanos que sumarían al Dr. Alfaro y a Eusebio A. Morales que ya estaban en Washington.

Este hecho lo recoge el periódico El Panameño, cuando notifica lo siguiente: "Con la solicitud que es de necesitarse en estos momentos ha comisionado el Pde Ejecutivo a los señores Dr. Ricardo J. Alfaro, ministro Plenipotenciario en Washington, al Dr. Eusebio A. Morales, ministro de Hacienda y Tesoro, actualmente en Washington, al Dr. Eduardo Chiari y al señor Eugenio J. Chavalier, para que integren el Comité panameño que

⁷ Al ser suspendido el convenio Taft, la situación volvió a lo que se vivió en 1904, por lo que era sumamente importante llegar a un nuevo acuerdo entre ambos países para reemplazar el tratado de 1903.

entrará a negociar con los Estados Unidos el nuevo tratado que sustituirá el convenio Taft cuya abrogación se cumplirá el 1º de mayo.” El Panameño, 7 de febrero de 1924, p. 1).

Por la parte de Estados Unidos estaban el secretario de Estado Charles Hughes, presidente de la comisión, Joseph Baker, abogado asistente del Departamento de Estado, Francis White, jefe de la División de Asuntos Latinoamericanos, de Departamento de Estado y Edward L. Reed de la División Latinoamericana.

El 19 de octubre de 1904, el presidente Roosevelt le había enviado una carta a Taft informándole que Estados Unidos le iba a conceder grandes beneficios económicos a la República de Panamá por medio de la construcción del canal interoceánico. En esta misma carta el presidente norteamericano advierte que pese a ello, Estados Unidos no iba a renunciar a sus derechos obtenidos a través de la firma del tratado de 1903.

En este mismo documento, el presidente también decía que su país no tenía la intención de establecer una colonia independiente en Panamá o ejercer funciones de gobierno más allá de las necesarias para construir, mantener y operar el canal y que ellos no interferirían en el desarrollo económico y comercial de la República de Panamá. (*U. S. Foreign Relations*, 1923, volume II, p. 640).

El presidente Porras en base a estos argumentos de 1904, le recordaba al presidente Coolidge que en 1903 la República de Panamá le dio al gobierno norteamericano, a perpetuidad, todos los poderes y privilegios necesarios para asegurar la construcción del canal interoceánico. El país lo hizo así con la esperanza de que Panamá derivaría su redención económica de las actividades del Canal.

El presidente panameño también le expresó a su homólogo norteamericano sus esperanzas que el nuevo tratado ofrecería beneficios para ambas naciones. Con relación a esta fe en un futuro mejor por parte del presidente Porras, Joseph Crew, secretario de Estado interino de Estados Unidos, explicó que mientras había sido posible ofrecer ciertas “concesiones” a Panamá en el “convenio Taft,” sería imposible para Estados Unidos hacer tales ofrecimientos a perpetuidad cuando sus necesidades futuras no podían ser previstas. (*U. S. State Department, Foreign Relations of the United States*, -vol. II (1924).

La fecha para poner fin al convenio se fijó, como ya se especificó el 1º de mayo de 1924. Sin embargo, según información recogida por el periódico El Panameño del 26 de abril decía que la fecha de culminación se retrasó hasta el 1º de junio, con la esperanza de que para esa fecha ya pudiera haber un nuevo tratado que reemplazara al convenio Taft. Esa

información la recoge el periódico en la siguiente forma:

Las negociaciones para que continúe el Convenio Taft sobre el Canal de Panamá en vigencia hasta el 1º de junio, se han iniciado entre los gobiernos de Washington y de Panamá. El convenio debía expirar el 1º de mayo, para cuando los dos gobiernos, al comenzar las negociaciones encaminadas a la celebración de un nuevo tratado para sustituirlo, pensaban que el tratado podría estar redactado, ratificado y puesto en vigencia, pero esto ha resultado imposible. Los funcionarios del Departamento de Estado esperan ahora que hacia el 1º de junio el nuevo tratado estará listo.” (El Panameño, 26 de abril, p.1).

En ese mismo orden, el secretario de Estado se dirige al ministro estadounidense en Panamá informándole que: “El presidente emitió hoy una proclamación que deroga el acuerdo Taft a partir del 1º de junio. Se informó al ministro panameño que, a fin de dar tiempo suficiente para la conclusión de las negociaciones del tratado, el departamento de Guerra da hoy instrucciones a las autoridades del Canal para que continúen como hasta ahora, durante un periodo de un mes, las normas y prácticas de la administración del Canal en materia de operaciones comerciales en la Zona del Canal” (U. S. *Foreign Relations*, Vol. II, 1924. El secretario de Estado al ministro en Panamá, South. 711.192/56c: Telegrama)

La búsqueda de solución al conflicto diplomático

A pesar del resentimiento del gobierno panameño por la medida unilateral de Estados Unidos, en la carta del secretario Phillips solicitando la abrogación del convenio Taft, se recomendaba que el mismo fuera reemplazado por un tratado permanente. A principios de 1922, el gobierno norteamericano pensó que era necesario concluir un nuevo pacto con la República de Panamá. Tanto Estados Unidos como Panamá coincidían en que las relaciones entre los dos países debían ser más cordiales a través de la ratificación de un nuevo acuerdo. Para alcanzar este objetivo, ambos gobiernos establecieron una comisión conjunta e iniciaron conversaciones en Washington en 1924.⁸

Los temas en consideración incluían tierras, carreteras, acondicionamientos de un cementerio para Colón, radio y privilegios

⁸ La comisión panameña estuvo integrada por Ricardo J. Alfaro como jefe; el Dr. Eusebio A. Morales, secretario de Hacienda y Tesoro; de Eduardo Chiari y Eugenio J. Chevalier, como secretario de la Comisión. La comisión norteamericana estaba integrada por Charles E. Hughes como jefe; Francis White, jefe de la división Asuntos Latinoamericanos en el Departamento de Estado; Joseph R. Baker, procurador asistente, Departamento de Estado y Edward L. Reed de la División de Asuntos Latinoamericanos del Departamento de Estado.

comerciales. No obstante, tan pronto como se iniciaron las negociaciones, surgieron diversos tipos de divergencias. Una de ellas que obstaculizó las negociaciones para un nuevo convenio fue la insistencia de Estados Unidos en el derecho a denunciar el artículo IV que contenía las cláusulas comerciales del mencionado convenio, al final de 15 años.

Por medio de esta cláusula, la República de Panamá demandó que ella debía tener derechos permanentes en la Zona del Canal a fin de obtener beneficios económicos de las actividades comerciales en el Canal. Sin embargo, el gobierno norteamericano sostuvo que Panamá debía disfrutar de esos “privilegios” por sólo 15 años. Washington también exigía que el país le cediera Nuevo Cristóbal, una parte de Colón habitada por norteamericanos, a la Zona del Canal.⁹

En estas negociaciones, Panamá demandó derechos comerciales permanentes en la zona canalera. En este momento, se sostuvo que compartir beneficios económicos con la administración de la Zona del Canal le permitiría a Panamá recibir ingresos adicionales. Estas ganancias se traducirían en más trabajo y en más viviendas para los panameños. Las autoridades nacionales solicitaban que la política trazada por el presidente Theodoro Roosevelt en 1904, con respecto a la Zona del Canal, se incorporara en un tratado más justo para ambos países.¹⁰

El secretario Grew explicó que Washington deseaba conceder a Panamá algunos “privilegios” en la Zona del Canal por 15 años, a menos que ellos fuesen denunciados como inexistentes un año antes de la expiración en cualquiera de estos períodos.¹¹ Estas medidas serían tomadas, sostuvo el secretario interino, para proteger los intereses panameños y para llevar la estabilidad a la sociedad panameña.

Los gobernantes panameños querían un acuerdo a perpetuidad de tal manera que ellos pudiesen planear y desarrollar su economía, que, debido a su posición geográfica y a sus vínculos con el mercado norteamericano, dependía en gran medida de Estados Unidos. Para finales de septiembre de 1924, el presidente Porras y el ministro norteamericano en Panamá, reanudaron informalmente nuevas negociaciones en la ciudad de Panamá.

⁹ McCain, Op. Cit., pág. 233.

¹⁰ La declaración del presidente Roosevelt en carta enviada a William H. Taft, fechada el 19 de octubre de 1904, sostenía que Estados Unidos no intentaba establecer una colonia en Panamá o ejercer funciones gubernamentales mayores de las que fuesen necesarias para construir, mantener, sanear y operar el Canal.

¹¹ Ibidem.

En esa oportunidad, ambas partes llegaron a un acuerdo tentativo y las discusiones se iniciaron oficialmente el 18 de junio de 1925. Luego se firma el proyecto de tratado Alfaro-Kellogg, pero el mismo tenía cláusulas muy negativas para la República de Panamá. La población panameña al enterarse del contenido de ese acuerdo lo rechazó en las calles y finalmente la Asamblea Nacional le recomendó al presidente Rodolfo Chiari que lo retirara de la Asamblea y por tanto, el mismo no fue aprobado.

Conclusiones

Luego de concluido este trabajo se pueden extraer las siguientes conclusiones:

Primero, que las relaciones entre Panamá y Estados Unidos siempre han sido conflictivas porque es la lucha de una pequeña nación que defiende sus derechos contra una de las grandes potencias que busca siempre los mejores intereses para su país. Esa realidad se expresó de los inicios de los acuerdos del canal conocidos como Hay-Bunau Varilla.

Segundo, que los panameños siempre han tenido claro que para poder obtener beneficios de su posición geográfica ha tenido que luchar por obtenerlos. En esa desigual relación, Panamá ha puesto a los heridos, a los muertos y se ha derramado mucha sangre para alcanzar nuestros objetivos.

Tercero, la puesta en vigencia la tarifa Dingley motivó que los panameños lucharan por lograr la suspensión de esta y en su lugar se aprobó el convenio Taft como una especie de *modus operandi*, mientras se culminaban los trabajos del Canal, pero los panameños tuvieron presente que la solución estaba en lograr otro tratado que eliminara las causas de conflictos.

Cuarto, las recientes declaraciones del presidente de Estados Unidos, Donald Trump de su interés en recuperar el canal para Estados Unidos pone de manifiesto que este tema siempre estará vigente en nuestro país y, por lo tanto, hay que seguir investigando sobre él para darle mayores elementos de juicio a las generaciones de hoy y de mañana.

Finalmente se puede decir que hace cien años, Estados Unidos nos quitó los puertos del Canal, lo que motivó que los comerciantes y la población panameña protestara por esa medida. Hoy, casi a un siglo después, la administración de Donald Trump amenaza con quitarnos el Canal y por supuesto, los puertos lo que nos aislaría del comercio mundial. Una vez más, los panameños tenemos que luchar por defender nuestros derechos, tal como lo hemos hecho por más de un siglo.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, Ricardo J. (1959). Medio siglo de relaciones entre Panamá y los Estados Unidos. Panamá: Imprenta Nacional.
- Castillero, Ernesto. (1988). Panamá y los Estados Unidos, 1903-1935. Política exterior de Panamá.
- Conniff, Michael, (1992). Panama and The United States. The Forced Alliance. The University of Georgia Press.
- Conniff, Michael, (2004). "Panamá durante la construcción del Canal norteamericano". En Historia General de Panamá. Vol. III. Tomo I. El siglo XX. Panamá: Comité Nacional del Centenario
- Duval, Miles p., Jr., Cádiz a Catay. (1995). 2da Edición. Panamá: Editorial EUPAN.
- Lasso, Marixa, (2021). Historias perdidas del canal de Panamá. La Historia del canal de Panamá contada por los panameños. Editorial Planeta, 2021.
- Maloney, Gerardo, (2004). "Significado de la presencia y contribución del afroantillano a la nación panameña". En Historia General de Panamá. (2004). Vol. III. Tomo I. El siglo XX. Panamá: Comité Nacional del Centenario de la República.
- McCain, D. William (1978). Los Estados Unidos y la República de Panamá. Panamá: Editorial Universitaria.
- Morales, Eusebio, (1979). "El canal de Panamá". En Revista Lotería n° 276.

Documentos Oficiales de Panamá

- Panamá: Ministerio de Relaciones Exteriores (Departamento de archivo y control de documentos). Memoria que presentó el secretario de Relaciones Exteriores a la Asamblea Nacional en sus sesiones ordinarias de 1906, 1908, 1910, 1918 y 1920. Panamá: Imprenta nacional.
- Panamá: Archivos Nacionales. Memoria que presentó el secretario de Relaciones Exteriores a la Asamblea Nacional en sus sesiones ordinarias de 1914 y 1916. Panamá: Imprenta Nacional.
- Panamá: Universidad de Panamá (Biblioteca Simón Bolívar). Memoria que presentó el secretario de Relaciones Exteriores a la Asamblea Nacional en sus sesiones ordinarias de 1912, 1922 y 1928. Panamá:

Imprenta Nacional.

Panamá: Ministerio de Relaciones Exteriores (Departamento de archivo y control de documentos). Expediente de la Legación de Estados Unidos en Panamá, años 1926 y 1927.

Panamá: Expedientes n° 1 y 2, años 1919 y 1928.

Panamá: Universidad de Panamá, archivo Porras. Secretaria de Relaciones Exteriores. Legación de Panamá en Washington 1918-1919, serie 4-01, Tomo V. Total de folios, 825, C 12.

Panamá, secretaria de Relaciones Exteriores, Tomo VI, total de folios, 678, C 11.

Panamá, secretaria de Relaciones Exteriores, 1920-1921, serie 4-01, Tomo VIII. Total de folios, 628.

Rollo n° 7 de Gacetas Oficiales desde el 17 de abril de 1918 hasta el 8 de octubre de 1920. Panamá: Universidad de Panamá, Biblioteca Interamericana Simón Bolívar, Hemeroteca, sección microfilmes.

Rollo n° 11 de Gacetas Oficiales desde el 17 de noviembre de 1928 hasta el 31 de diciembre de 1930. Universidad de Panamá, Biblioteca Interamericana Simón Bolívar, Hemeroteca, sección de microfilmes.

Documentos oficiales de los Estados Unidos

Annual Report of the Isthmian Canal Commission for the Year Ended December 1, 1905. Washington Government Printing Office, 1905.

Annual Report of the Governor of the Panamá Canal for the Fiscal Year Ended June 30, 1920. Washington Government Printing Office, 1920.

Diplomatic History of the Panamá Canal Correspondence Relating to the negotiation and the Application of Certain Treaties on the Subject of the Construction of an Interoceanic Canal and Accompanying Papers. Washington, Government Printing Office, 63 Congress, 2 Session, Senate Document n° 474, 1914.

Executive Orders Relating to the Panamá Canal (March 8, 1904 to December 31, 1921). The Panamá Canal Press. Mount Hope. Compiled and Annotated by J. J. McGuigin, under direction of the Governor, The Panamá Canal, 1921-1922.

Joint Commission (on claims, Treaty of 1903). Final Report of the Joint Commission Appointed by the President of the United States of America and the President of the Republic of Panama under the provision of Articles VI and XV of the Treaty ratified February 26, 1904. Mount Hope, Canal Zone, The Panamá Canal Press, 1920.

The Canal Record. Published weekly under the Authority and Supervision of the Isthmian Commission, 1908.

U. S, State Department, Foreign Relations, 1904, 1905, 1906, 1909, 1914, 1915, 1921, Se, Vol. VII (1946); 1933, Vol. V (1950); 1935, Vol IV (1935); 1936, Vol V (1953). Washington, D. C. Government Printing Offices.

U. S. State Department, Treaties and Other International Agreements of the United States of América 1776-1949, Washington, D. C., 1974.

U. S. States Department, Treaties, Conventions, International Acts, protocols and Agreements 1776-1900, Vol II (1910); Vol. III (1923).

U. S. Foreign Relations, 1940, Vol. V; 1941; Vol. 1942, Vol. V; 1943, Vol. V; 1958-60; Vol. XI; 1946; Vol. XII, 1961-63.

U. S. Foreign Relations, Vol XI, "The Acting Secretary of State to the Embassy in Panamá" 10 de December de 1947, página 941. (711F. 1914/12-1047. Telegram.

U. S. Foreign Relations, "The Chargé in Panama (Hall) to the Secretary of State", 23 de December de 1947. N° 760, página 947 (711F. 1914/12-2347. Telegram.

U. S. Foreign Relations, 1958-1960, 1961-63, 1964-1968. Documento n° 377, 13 de enero de 1964.

U. S. Foreign Relation, The American Republic, Vol. VIII.

U. S. Congress Senate Committee on Foreign Relations 76th. Congress. Vol. I.

Resistencia guna y el mito del contrabando: los sucesos del 9 de enero y 20 de diciembre de 1962 en Digir

Bernal Damián Castillo Díaz

Universidad de Panamá

Panamá

bernal.castillo@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0002-9133-3876>

Recibido 11/2/25 – Aprobado 25/3/25

Resumen

El poblado de Digir (Tigre) sufrió un atropello por parte de la Guardia Nacional de Panamá los días 9 y 20 de diciembre de 1962, un hecho que guarda similitud con lo ocurrido en febrero de 1925 por el intercambio comercial que existía y existe, en la actualidad, entre las embarcaciones colombianas y las comunidades guna; pero, para el gobierno, dicho comercio era considerado un contrabando en la zona, por lo que intentó ejercer control sobre la zona. La policía panameña invade, de forma abrupta, la población y provoca derramamiento de sangre en la comunidad y su confrontación con las autoridades guna. Este estudio se centra en analizar las causas del conflicto, los acontecimientos ocurridos y los debates que surgieron en busca de una solución. La metodología empleada incluyó la revisión de documentos históricos privados, entrevistas con protagonistas de los hechos y el análisis de periódicos de la época. Los resultados de la investigación indican que estos hechos fueron consecuencia de la falta de una política de desarrollo en la región, una problemática que persiste hasta la actualidad en Gunayala.

Palabras clave: Resistencia a la opresión, revolución, cultura, Panamá.

Resistance and smuggling in Gunayala: January 9 and December 20, 1962 in Digir

Abstract

The town of Digir (Tigre) on December 9 and 20, 1962 suffered an attack by the Panamanian national guard, as did what happened in February 1925 due to the commercial exchange that existed and exists between Colombian vessels and the communities guna, but for the government this trade was contraband in the area, so they tried to control it. However, the Panamanian police abruptly invaded the town, causing bloodshed in the community and their confrontation with the guna authorities. Therefore, we will focus on knowing the causes of the conflict, what happened and the debates that arose in order to find a solution to the conflict. The methodology was based on the use of private stories and interviews with the protagonists themselves. See also the journalistic version of the events of the time. Among the results of the investigation, it is concluded that the events occurred due to the lack of a development policy in the region, as occurs today in Gunayala.

Keywords: Resistance to oppression, revolution, culture, Panama.

Introducción

Dos años antes de la intervención de los Estados Unidos en los sucesos patrióticos del 9 de enero de 1964, ocurrió un enfrentamiento en la región de Dulenega, hoy Gunayala, precisamente el 9 de enero de 1962. En este hecho, la policía panameña atacó violentamente a la comunidad guna de Digir (Tigre) debido a la venta de mercancías a barcos colombianos, lo que el gobierno consideraba contrabando. Este suceso, marcado por el derramamiento de sangre, dejó una huella en la historia del pueblo guna, al igual que lo ocurrido en febrero de 1925.

Así como el 20 de diciembre es una fecha de gran importancia en la historia de Panamá debido a la invasión de Estados Unidos en 1989, para los guna, el 20 de diciembre de 1962 es otra fecha que no debe ser olvidada, ya que ese día, la Guardia Nacional volvió a abrir fuego contra el poblado de Digir (Tigre) sin justificación, bajo el pretexto de controlar el intercambio comercial con embarcaciones colombianas.

Este suceso, casi desconocido en la historia oficial, ha sido presentado en los textos oficiales como una muestra de apoyo de los guna al contrabando. No obstante, desde las comunidades, existe una versión más profunda y más cercano a la realidad que permite comprender con mayor claridad los hechos del 9 de enero y el 20 de diciembre de 1962. Por

lo tanto, el objetivo de esta investigación es analizar los acontecimientos del 9 de enero y 20 de diciembre de 1962 desde la perspectiva de las comunidades guna, rescatando sus testimonios y revelando las verdaderas causas del conflicto. Asimismo, busca desmontar la versión oficial que ha distorsionado los hechos y estigmatizado al pueblo guna, presentándolos erróneamente como contrabandistas, en lugar de reconocer su lucha por la autonomía y el derecho al comercio tradicional.

Nuestra metodología se basó en el uso de documentos históricos oficiales, y archivos privados inéditos, como el Archivo Rubén Pérez Kantule, personaje que fue secretario de los caciques guna en la época, que guarda una rica documentación desde la visión de las autoridades guna. Igualmente, se realizaron entrevistas a personajes que vivieron este hecho histórico.

9 de enero de 1962 y el mito del contrabando: La distorsión de la historia oficial

Bajo el gobierno de Roberto F. Chiari, quien asumió el poder en 1960, Panamá enfrentaba una crisis económica marcada por una deuda pública de 82 millones de dólares, de los cuales 30 millones correspondían a la deuda externa del país. Para hacer frente a esta situación, Chiari solicitó un préstamo de 5 millones de dólares con el objetivo de cubrir parte de la deuda (Araúz & Pizzurno, 1996, p. 451). Sin embargo, su política de desarrollo se centró, principalmente, en el interior del país, dejando en gran medida excluidos a los territorios indígenas.

Los hechos del 9 de enero de 1962 fueron el resultado de la crisis que enfrentaba la región de San Blas, hoy Gunayala, debido a la falta de una política de desarrollo por parte de los gobiernos panameños en las áreas rurales y comarcales. Estas regiones contaban con una infraestructura deficiente en carreteras, escuelas, puertos y aduanas, y las inversiones nacionales en ellas eran mínimas.

A pesar de que se debatía, anualmente, en los Congresos Guna la apertura de una carretera desde Cerro Azul hasta Mandinga para impulsar la producción agrícola, así como la necesidad de resolver el problema del precio del coco, las soluciones seguían sin materializarse, ya que la percepción del gobierno panameño, uno de los principales problemas en la comarca no era la falta de desarrollo, sino el comercio ilícito entre los barcos colombianos y las comunidades guna, particularmente el contrabando de productos y la venta de coco, como lo describe el periódico *La Hora*, citado por Celestino Araúz y Patricia Pizzurno:

Con el ascenso al poder del Presidente Roberto F. Chiari, otra es la política que se está adoptando en la Comarca de San Blas y es

la de reprimir por todos los medios posibles este contrabando que hacen las canoas colombianas en el Archipiélago de San Blas, siendo una de las medidas el hundimiento de toda nave contrabandista que sea capturada (Araúz, Pizzurno, 1996, p. 460).

Con esa medida de represión, en lugar de optar por el diálogo, en noviembre de 1960 la Guardia Nacional capturó y hundió el barco colombiano *Olivia* o *Ivone*, bajo la acusación de transportar contrabando a las costas de Gunayala.

Desde 1960, el Congreso General Guna, a través de sus resoluciones, ya advertía a las autoridades nacionales y al intendente sobre el problema del comercio del coco. Las embarcaciones colombianas compraban el coco y traían mercancías sin pagar los impuestos correspondientes al Tesoro Nacional, lo que llevó a la prensa y la radio nacionales a afirmar que los guna promovían el contrabando (ARPK, 1960). Sin embargo, esta versión fue contradicha en 1961 por el suplente de diputado guna Leopoldo Richard, quien expresó en contra de la nota de prensa lo siguiente:

Leopoldo Richard: (suplente Diputado del Dr. Carrizo)

Hay individuos que se encargan de publicar como el caso del Sr. Caradellis que escribió que los Indios se dedicaban al contrabando y fue contestado por Horacio Filós y por mí. El Indio no es contrabandista sino las canoas que llegan a vender los artículos de primera necesidad a un precio bajo y necesariamente tenemos que comprar (ARPK, 1961).

Para 1961, los principales puertos panameños en la región caribeña, Porvenir y Puerto Obaldía, ubicados en ambos extremos de la comarca, fueron cerrados a las embarcaciones colombianas por orden del intendente. Esta medida se basó en el Decreto 50 del 2 de abril de 1957, el cual suspendía las licencias de navegación de embarcaciones extranjeras en la actual región de Gunayala (Sinclair, 1991, p. 116). La decisión se tomó bajo el argumento de que en la zona se estaba llevando a cabo un contrabando abierto, por lo que era necesario ejercer un mayor control.

Sin embargo, para las autoridades guna, esta medida representaba un hecho sin precedentes en la región, dado que el intercambio comercial entre los guna y los colombianos se remontaba al siglo XIX. Desde entonces, existía un acuerdo que permitía la entrada de barcos colombianos para abastecer a las comunidades guna.

Por esta razón, el Congreso Guna, celebrado el 2 de diciembre de 1961, emitió una resolución solicitando la suspensión del decreto, argumentando que afectaba gravemente el suministro de productos

de primera necesidad y la venta del coco en las comunidades guna. No obstante, *La Estrella de Panamá* publicó un titular que distorsionaba la petición del Congreso Guna: “Congreso Kuna pide al Pdte. que no suprima contrabando en San Blas” (ARPK, 1961). Esta tergiversación provocó indignación y protestas por parte de las autoridades guna, quienes rechazaron la forma en que se presentó su demanda ante la opinión pública.

De esta forma, muchas embarcaciones colombianas comenzaron a ingresar a la región de manera ilegal, vendiendo productos como arroz, azúcar y otros artículos a las comunidades guna durante la noche. A su vez, los guna comerciaban con coco, manteniendo así el intercambio comercial a pesar de las restricciones impuestas.

Esta situación desembocó en los acontecimientos del martes 9 de enero de 1962 en la comunidad de Digir (Tigre). Aproximadamente a las 3:30 de la tarde, una canoa o embarcación colombiana llamada *Mara* se encontraba anclada junto a una lancha panameña denominada *Bona Colón*. En ese momento, llegó una lancha de la Guardia Nacional al mando del subteniente Luis Thuber con la intención de confiscar la canoa colombiana. En pleno intercambio comercial, cuando los comuneros de Digir vendían sus cocos y compraban mercancías, se produjo el incidente que marcaría un hito en la historia de la región.

Los guardias llegaron escondidos dentro de la lancha, por lo que los pobladores no notaron su presencia. Al llegar al muelle, los agentes salieron repentinamente a cubierta, descendieron por la fuerza y comenzaron a disparar. En su avance, empujaron y golpearon con sus fusiles a los comuneros que se encontraban en el lugar, causando pánico y caos. Algunos de éstos cayeron al mar.

Viendo esta situación los comuneros de Digir, ante este atropello y al ver caer a sus compañeros heridos, decidieron enfrentarse a la policía panameña. Varios de ellos buscaron piedras y palos, donde resultó herido un comunero llamado Ernesto Vallarino, quien fue alcanzado por las balas. En esos momentos, las mujeres de la comunidad encabezaron el enfrentamiento con la guardia, y así, poco a poco, tanto hombres como mujeres, al ver los heridos, buscaron sus escopetas u otra arma, para atacar a los guardias en el muelle.

El barco *Bona Colón* tuvo que alejarse para evitar la confrontación y se llevó algunos pobladores que estaban a bordo y no pudieron comprar mercancías. Igualmente, el barco “Caribe Kuna”, que era de propiedad guna, tuvo que alejarse del muelle.

Como consecuencia de los disparos de la policía a la población, fueron

heridos los señores: Roberto Ramírez, Alcides Chiari, Aníbal Serrano, Ernesto Vallarino, José Martínez, Antonio Meza, Antonio Gutiérrez y Felicia Serrano y el cocinero de “Bona Colón” (ARPK, 1962a).

La confrontación prosiguió varias horas entre ambos bandos, hasta que la lancha de la guardia optó por retirarse. Los guardias, a bordo de la lancha, continuaron disparando, a pesar de que los comuneros de Digir les pedían que no dispararan más y uno de los comuneros llamado Alberto González envuelto con la bandera panameña se dejó ver, y la guardia no disparó más.

Como el enfrentamiento continuaba, los estudiantes, que estaban en clases, comenzaron a abandonar las aulas, asustados por el tiroteo. Los maestros llamaron la atención a los guardias; manifestando que no era la forma de resolver la situación, porque todos son panameños y que en cada isla hay un jefe o sagla, al que deben de consultar como la autoridad del pueblo. El altercado duró cuatro horas, cuando los guardias decidieron bajarse de la canoa colombiana y se dirigieron a la casa del Congreso. En la lucha, hubo un total de siete indígenas heridos y cuatro guardias.

En la contienda, las mujeres se enfrentaron tirando cocos a los policías, junto a los hombres; y ellas tenían en sus cuerpos el emblema de la bandera nacional, como la señora Lutovina Lutter, una heroína anónima. Tanto hombres como mujeres discutieron de forma verbal y a empujones. Agarraron a los guardias y los llevaron al Onmaggednega (Casa del Congreso) detenidos.

A los guardias apresados, se les pidió que entregaran las armas para guardarlas y mostrarlas a los altos jefes de la administración cuando llegaran a la comunidad. Dos o tres guardias se negaron a entregar las armas y hubo que quitárselas a la fuerza. No se sabe cuántos guardias vinieron en la lancha de la guardia, pero se calculan unos veinte (20). Entre los guardias prisioneros: José Lozano, Adrián Torres, Eduardo Torres, Martín Logias, Mariano Segura, Teófilo Medina, Valentín Escobar, Luis Thuber, Valentín Camargo, entre otros (ARPK, 1962a) y se le decomiso los rifles, revólveres y uniformes de los guardias.

Los heridos, Nicolás Desgracia, Cabo Romano Arrocha, Cabo Germonas Niño y Delgado Guillermo de la guardia nacional, fueron enviados a la comunidad de Yandub/Nargana. Producto del tiroteo de los mismos guardias, una bala impactó al capitán de la lancha de la policía Pablo Yañes Boca, y el barco regresó a Colón para llevar el cadáver del capitán (ARPK, 1962a).

Este hecho ocurrió en momentos en que la mayoría de los hombres no estaban en la comunidad, ya que se encontraban trabajando en Ugguba

en la producción del coco. En la comunidad existían grupos organizados de trabajadores para cultivar y comercializar el coco. En el momento del incidente solo estaban de las cooperativas de las tiendas Panamá y Urracá. En Ugguba estaban los hombres de las tiendas Colón y Army.

Las noticias sobre este hecho llegaron a oídos de las autoridades panameñas y del cuartel de Nargana. Y a las 5:30 de la tarde, en un viaje urgente, llegó a la comunidad de Narganá el ministro Marco Robles, de Gobierno y Justicia, acompañado de 25 tropas para luego trasladarse al poblado de Digir (Tigre) junto al Cacique Estanislao López para gestionar la liberación de los guardias detenidos por la comunidad. Por la falta de movilidad hacia la isla de Digir (Tigre) del ministro Robles y el Cacique López, se utilizó el bote del guardia guna José Manuel Díaz (ARPK, 1963e).

Al llegar a la comunidad, hubo una discusión en la casa del Congreso. El sagla Iguadingipelele expresaba que la comunidad quiere la paz, pero si la policía usaba la fuerza y las armas, ellos iban a enfrentarse con derramamiento de sangre. Al punto que se había manifestado que se estaban organizando otras comunidades vecinas para llegar con armas para atacar a la guardia nacional, si nuevamente la comunidad de Digir (Tigre) fuera atacada (Critica, 1962). En el altercado, los policías y el gobierno panameño manifestaban que los comuneros vendían la copra a las canoas colombianas porque compraban a dos balboas más por cada millar y los artículos de consumo diario, y ellos lo vendían más baratos que los barcos panameños que venían de la provincia de Colón, pero que el gobierno no ha buscado una solución de la compra y venta de los productos. (Critica, 1962).

Al día siguiente, llegaron otro grupo de 25 unidades de policías armados para calmar el clima de tensión que existía, por lo que la comunidad fue cercada por las unidades de la guardia nacional.

Según, el sagla Aurelio Meza, éste no era el primer atropello que se presentaba en la comunidad de Digir (Tigre) después de los sucesos de 1925. En el año 1961, se presentó un guardia que pedía B/. 500.00 al capitán de una canoa que se llamaba "Marycla". En ese momento, los pobladores también estaban comprando mercancías y vendiendo cocos a la canoa. El guardia sacó un revólver, pero como era uno, fue fácil dominarlo. Más tarde se supo que no era un guardia, sino un civil con intenciones de robar.

Entre la discusión entre las autoridades panameñas y guna, fueron condenados a la Cárcel Modelo en Panamá ocho personas por haber participado en el incidente: Francisco Kantule Rodríguez, Atilio Rodríguez, Julio Solano, Alcibiades Salazar, Pablo González, Galileo Díaz, Alcides Alvarado y Miguel Salazar (ARPK, 1962a), primero fueron llevados

a la comunidad de Yandup/Nargana el 11 de enero de 1962, por el Señor Ministro de Gobierno y Justicia, Marco Aurelio Robles, y al día siguiente fueron llevados a Colón.

En Colón se realizaron las primeras indagatorias. Luego, los acusados fueron trasladados a la ciudad capital, donde comenzó el proceso para su liberación, el cual se extendió por casi un mes hasta el veredicto. Varios periódicos de la época, como *La Hora*, *La Estrella de Panamá* y *Crítica*, informaron sobre los hechos, alegando que los guna apoyaban el contrabando en la región. Tal como lo afirma *Crítica*:

Es que el aborigen se alía, graciosamente, gratuitamente, con quienes evaden el pago de los impuestos de importación y se burla de nuestras disposiciones aduaneras?" (Crítica, 1962, p.4). Por su parte, La Hora citado en Araúz y Pizzurno (1996) afirma: "por muchos años la Comarca de San Blas era el centro del contrabando con Colombia y el mismo lo respaldaban (p.460).

Araúz y Pizzurno (1996), hacen mención de los hechos de enero de 1962, de la existencia de un contrabando en la zona de Gunayala en la comunidad de Digir (Rio Tigre), donde hubo enfrentamiento entre la policía panameña y la población:

Así las cosas, el 9 de enero de 1962, se suscitó un violento encuentro entre los indígenas con miembros de la Guardia Nacional, cuando estos intentaron evitar por la fuerza el tráfico con la lancha colombiana Mara G en la isla de Río Tigre con el resultado de varios heridos por ambas partes. Los indígenas se alzaron en armas y el gobierno se vió obligado a enviar destacamentos de la Guardia Nacional a Narganá, al mando del Mayor Omar Torrijos, toda vez que se temía la repetición de los sangrientos sucesos de la rebelión de Tule, febrero de 1925. El propio Ministro de Gobierno y Justicia Marco A. Robles se traslada a Narganá y el Instituto Armado logró reestablecer el orden decomisando armas y puso en libertad a diez guardias que los indios tenían cautivos" (Araúz, Pizzurno, 1996, p. 460).

Reacción y debates ante los sucesos de 1962: La respuesta guna

Después de los sucesos, las autoridades guna, celebraron varias asambleas para debatir lo sucedido y la política a seguir para liberar a los detenidos. Se realizó un Congreso General Guna Extraordinario en la comunidad de Digir (Tigre), para conocer la verdadera causa del hecho. También, llegaron autoridades panameñas a la comunidad para dirimir responsabilidades.

En el Congreso General Guna, se decidió que la guardia nacional no puede apresar a ninguna canoa colombiana que se encuentra atracada en los muelles de cualquier isla de la Comarca. Y se firmó una declaración de los sucesos de enero de 1962, que fue firmada en la punta de la isla, suscrita a la 9:45 de la noche, firmada por varias personas. También, se estableció que el Gobierno Nacional establezca el precio razonable del coco al mínimo de cinco (B/5.00) balboas el cliente y el precio mínimo de 0.15 de la copra. Solicitar poner en vigencia el decreto del 8 de marzo de 1957, prohibiendo la importancia del coco; y poner en vigencia los artículos 25 y 26 de la Ley 16 de 19 de febrero de 1953 y se solicitó la destitución del intendente.

No obstante, el levantamiento de la comunidad de Digir, provocó un sin número de rumores en la zona, en que varias comunidades iban a atacar a los poblados donde estaban los cuarteles de policía. Por lo tanto, las autoridades guna, encabezadas por Estanislao López, Olotebiliginia, viajaron a la ciudad capital para aclarar la falsa noticia con el gobierno nacional, también los acompañaba en la ciudad Kelly Filós, Juan Colman y Mario Porras, (ARPK, 1962b).

Una vez, que la comisión retornó a la comarca, se convocó una reunión urgente, el 5 de marzo en la comunidad de Aggwanusadub (Corazón de Jesús) para dar el informe a los delegados de las cinco comunidades: Aggwanusadub (Corazón de Jesús), Yandub/Nargana, Niadub (Ticantiqui), Digir (Tigre), Uwargandub (Río Azúcar), ya que se había rumorado que se iba atacar a los guardias nacionales establecidos en las comunidades de Aggwanusadub (Corazón de Jesús), Yandub/Nargana, Porvenir, Pico Feo o Iggodub como represalia contra las autoridades del gobierno que se iba a realizar en las fiestas del carnaval (ARPK, 1962b).

Se reunieron con los comandantes de la guardia nacional, donde le manifestaron que la noticia venía desde la misma región guna, y estaban dispuestos de enviar un contingente si el rumor era cierto. Por su parte, el ministro de Gobierno y Justicia, Marcos Robles, le manifestó la misma noticia, pero que el gobierno no iba a tolerar alzamientos, y que dejaba a responsabilidad del Cacique López, lo que pudiera suceder, por lo tanto, debe resolver el asunto y que averiguara la verdad (ARPK, 1962b).

En la reunión se aprovechó para dar otro informe de la gira del ministro de Hacienda, Gilberto Arias realizado en el mes de febrero, en su recorrido en la comarca por la comunidad de Tubuala, Puerto Obaldía y Usdub para la instalación de una aduana, entre otros puntos. Sin embargo, el problema del cierre de Puerto Obaldía como entrada de los barcos colombianos para la venta de productos de primera necesidad aún estaba en discusión. El ministro manifestó que los rumores eran falsas que las embarcaciones

colombianas podían vender productos por toda la comarca (ARPK, 1962b).

Posteriormente, en la reunión, se abrió el debate para discutir el informe y de los rumores del posible ataque a los puestos de la guardia nacional. En la discusión, Rubén Pérez Kantule manifestó que el rumor no era cierto, pero había personas que estaban dispuestos a derramar sangre por lo ocurrido en Digir (Tigre), y una de las personas que incitaba este alzamiento era Pedro Ávila de la comunidad de Ailigandi y otras personas. Al punto, que el intendente, creyó del rumor, pero era falso la noticia (ARPK, 1962b).

Por su parte, el sagla Ideny López de Río Azúcar manifestó que el rumor sí era cierto, ya que el señor Pedro Ávila incitaba el levantamiento en varias comunidades por el sector de Gardi y que se iba a convocar una reunión en la comunidad de Mandiubgigandub (Soledad Mandinga) para tratar el tema (ARPK, 1962b). Uno de los motivos del posible levantamiento, era que, en los Congresos Generales, se había abordado el maltrato que se daba a las mujeres en la isla de Iggodub o Pico Feo como trabajadoras, y, en ocasiones, se ha pensado quemar esa isla para acabar con la explotación. Como lo expresa el sagla Ideny López, “A lo mejor de eso hayan tomado en serio y eso ha creado de los rumores circundantes” (ARPK, 1962b).

En la reunión, se decidió que el cacique Estanislao López, junto al secretario del Congreso, Rubén Pérez Kantule, hijo, fueran al sector de Gardi para conocer a fondo los rumores, para buscar la tranquilidad en la región. Mientas que otra comisión encabezada por David Rodríguez y Rubén Pérez Kantule, padre, iban a informar de la reunión al Cacique Olotebiliginia hacia Usdub y Ailigandi (ARPK, 1962b).

Para el mes de mayo, todavía estaban detenidos, por lo que se volvió a gestionar con apoyos de amigos, diputados, un Cónsul de El Salvador en Colón, y se consiguieron abogados que revisaron de forma gratis los expedientes, y apoyaron a los detenidos en ropa, dinero para fianza (ARPK, 1962b). Los detenidos no fueron abandonados por las autoridades guineas, al punto que la hija del cacique Estanislao López, Hildauro López, lavaba las ropas de sus compatriotas. También, Juan Colman y jóvenes que estaban estudiando en la ciudad apoyaron como Arcadio Martínez, Arturo González, Plácido Tejada y de socios de la zona del canal de la Sociedad Cívica de los trabajadores de la zona (ARPK, 1962c).

Purgaron sus penas durante cinco (5) meses con 17 días. Salieron de la cárcel el 28 de junio y llegaron a la comunidad de Digir (Tigre) el 30 de junio de ese año. Con el retorno de los comuneros presos, el poblado se mantuvo en relativa calma.

Sucesos del 20 de diciembre de 1962

Después de los sucesos del 9 de enero, la región estaba en paz. Sin embargo, el tema del contrabando no se había calmado y olvidado por las autoridades panameñas, ya que se continuo en la venta de coco a las embarcaciones colombianas. No es hasta el jueves 20 de diciembre de 1962, siendo la 1:35 de la tarde, cuando toda la población permanecía tranquila en su vida cotidiana, de repente aparecieron dos lanchas de la Guardia Nacional, los No.4 y No.5 a la comunidad (ARPK, 1962d). Llegaron al puerto a las 1:45 de la tarde, y estando en el muelle dos lanchas colombianas, una que se llamaba “La Paz” y otra canoa pequeña, sin motor, movida a vela y que se llamaba “Ejemplo”.

La lancha de la guardia nacional No.4 tenía como capitán al teniente Ramón González del cuartel de Nargana. En el muelle, uno de los guardias hizo fuego al aire lanzando una bomba lacrimógena que cayó en la mitad del pueblo como forma de provocación. Sin embargo, todo el pueblo permaneció tranquilo para ver qué iba a ocurrir. Uno de los comuneros que estaba presente en el muelle, llamado Julio Solís, fue ordenado por el teniente para que soltara las sogas de las canoas. Para evitar un enfrentamiento, Julio Salís cumplió la orden y pasó las sogas al teniente; y él las amarró a la lancha de la Guardia Nacional No. 4 (ARPK, 1962d).

El señor Julio Solís, testigo del suceso, pasó al otro muelle más pequeño. La lancha de la guardia quiso llevarse las dos canoas, pero como las canoas estaban llenas de cargamentos de cocos, la soga no pudo aguantar y se rompió en un momento, por lo que la guardia no pudo llevarse las canoas. Para evitar un enfrentamiento, los comuneros dejaron suelta las canoas sin su amarre (ARPK, 1962d).

Sin embargo, la lancha de la Guardia Nacional No.5 comenzó a disparar sobre la comunidad con la ametralladora, hiriendo gravemente en el abdomen, al señor Abelardo Salazar quien se desmayó enseguida. Al mismo tiempo también fue herido Temístocles Morales en la pierna, pasando la bala por el muslo junto al pene, y muere en la comunidad de Yandup (Narganá) a las 7:55 de la noche. Otro herido fue Ernesto Vallarino quien recibió rasguño en el estómago y en el codo (ARPK, 1962d).

La comunidad no respondió antes las hostilidades de la guardia nacional, para evitar más enfrentamiento de sangre. Pero, según testigos, el guardia que disparó con la ametralladora fue un teniente de la lancha No. 5, llamado Pedro Pablo Ayala. Luego de cumplir con sus acciones, el grupo de la guardia nacional partió inmediatamente.

Estuvieron presentes como testigos presenciales los señores Julio Solís, Daniel Ramírez, Rogelio González, Efraín Medina, Mauricio Berguido y

Ernesto Vallarino (ARPK, 1962d).

Se realizó un Congreso Extraordinario el 29 de diciembre en la comunidad de Usdub para resolver lo acontecido. En la discusión, el delegado de la comunidad de Digir (Tigre) explicó lo sucedido a los delegados y de las medidas que podían asumir la población contra el gobierno sino se resolviera el suceso:

El representante de la Isla Tigre manifestó que el día de los hechos siendo las diez de la mañana, dicha Isla se encontraba prácticamente sola cuando llegaron dos Lanchas Patrulleras de la Guardia Nacional y que al mando de la distinguida por la N°4, se encontraba el Capitán Ramón González y luego se acercó la N°5, al mando del teniente Pedro Pablo Ayala.

El delegado Andrew Sottin continuó diciendo que ellos respetan la Constitución y las Leyes, pero que una bomba lacrimógena había sido disparada contra indefensas mujeres y hombres que allí se encontraban por lo que me entregaba la bomba al igual que el Pabellón Nacional que flameaba en la Isla Tigre y la que había sido alcanzada por las balas disparadas.

Hizo incapié (sic) en que el Pabellón Nacional no será izado en la Isla hasta tanto no sean sancionados los responsables que han llenado de luto y dolor la Isla dejando en la horfandad (sic) a una mujer y tres niños. Acto seguido hizo uso de la palabra otro delegado de la Isla Tigre, comisionado por sus habitantes quien manifestó su confianza en que el ministro Robles hiciera Justicia de lo contrario la Comarca de San Blas se abstendría de concurrir a las urnas en los próximos comicios (ARPK, 1962e).

En la resolución del Congreso, se plantearon varios puntos delicados: si no se resolvía el tema del contrabando, la presencia de la aduana y el enjuiciamiento de los guardias que dispararon contra la comunidad, se tomarían medidas. Como señala, de forma categórica, uno de los delegados:

El Delegado e Interprete Arcadio Martínez manifestó que responsabilizan al Gobierno Nacional por el abandono en que se les mantiene y de los atropellos de que son víctimas por el solo hecho de querer subsistir, dijo que en nombre de los Delegados me pedía informar al Ministro de Gobierno y Justicia y al Gobierno Nacional de la Resolución aprobada en el Congreso Extraordinario por medio de la cual se pide una ayuda inmediata a la solución de los problemas actuales, la habilitación de Puerto Obaldía a la mayor brevedad, personal indígena y garantías en las Oficinas de Aduana a instalarse en dicho Puerto, ayuda inmediata para la

viuda y huérfanos de la Isla Tigre lo mismo que para el herido hospitalizado, el recorrido de las naves autorizadas para el Comercio por todas las Islas, la compra del coco y copra al precio justo y razonable, y otros puntos de vital importancia para el Cuna o vendría como consecuencia una paralización total de las actividades Administrativas, Escolares, es decir una Huelga con cierre de Escuelas, de Aeropuertos en todas las Islas y posiblemente su Independencia de Panamá (ARPK, 1962e)

Sin embargo, el capitán Orlando de la Guardia, representante del ministro de Gobierno y Justicia, informó al ministro Robles que, de ganar las elecciones, este sería un gran aliado para resolver de manera efectiva los asuntos de la comarca. Sus palabras lograron calmar momentáneamente los ánimos de los delegados (ARPK, 1962e).

No obstante, el vicepresidente, coronel José Dominador Bazán, expresó su desacuerdo con las resoluciones del Congreso y exigió modificaciones. Aclaró que no asistía en representación del gobierno, sino como jefe del Partido Republicano, con la intención de cooperar con la comarca, resolver los problemas y evitar confrontaciones con el gobierno. Esta postura fue respaldada por el diputado de Colón, Máximo Carrizo, y su suplente guna, Leopoldo Richard. Sin embargo, sus palabras generaron nuevamente inquietud entre los delegados, provocando desacuerdos y una reacción de desagrado y hostilidad. En consecuencia, se reanudaron las discusiones y protestas en el pleno (ARPK, 1962e). Esta situación evidencia la pugna interna que ya existía dentro del gobierno y, como señaló uno de los delegados guna, reflejaba el cálculo político con miras a las elecciones de 1964.

Al final se conformó una comisión precedida por el cacique Olotebiliginia, Iguanigtipipe, Estanislao López, el sagla de Digir (Tigre) Félix Vallarino para visitar la ciudad capital en enero de 1963 para realizar las diligencias de los hechos, y se entregaron dos resoluciones del Congreso Guna al Ministerio de Gobierno y Justicia y a la Asamblea nacional. La primera resolución era sobre la ayuda de los tres huérfanos, hijos del fallecido Temístocles Morales, que fue sometido por el diputado Máximo Carrizo a la Asamblea Nacional para que se aprobara una ley de apoyo a los niños. La segunda consistía en la investigación de los sucesos, que estaba en proceso la diligencia, y que iban a la comunidad para pedir las declaraciones de los testigos (ARPK, 1963a).

Las diligencias tuvieron sus frutos, ya que se aprobó la Ley 28 del 29 de enero de 1963 "Por la cual se proveen los medios para la crianza y educación de los menores hijos del ex-guardia nacional Francisco Hernández Rodríguez y también para la crianza y educación de tres (3) niños huérfanos de isla Tigre, Comarca de San Blas" (ley 28 de enero de

1963). No es hasta, en el mes de marzo que se hace las diligencias para la partida de imprevisto del Ministerio de la Presidencia del apoyo económico de los niños (ARPK, 1963b).

Sin embargo, el problema de la aduana en Puerto Obaldía seguía sin resolverse en cuanto a la entrada de embarcaciones colombianas con productos de primera necesidad. Esto provocó la imposición de exagerados aranceles sobre las mercancías, afectando el comercio en la región.

En una asamblea del Congreso Guna, celebrada el 6 de abril de 1963 (ARPK, 1963c), se emitieron varias resoluciones con el objetivo de encontrar una solución. En caso de no obtener respuestas satisfactorias, la comarca adoptaría una postura de confrontación con el gobierno. Entre los puntos clave de las resoluciones se estableció lo siguiente:

Se exima de impuestos arancelarios a todos los artículos de consumo alimenticio importados a la comarca.

Si estas peticiones no fueran atendidas antes de las elecciones presidenciales, se tomarían las siguientes medidas:

- a) Organizar una manifestación pública en la capital.
- b) Como última instancia, abstenerse de participar en las votaciones venideras hasta lograr el cumplimiento de sus demandas.

En abril, el sagla Iguadingipilele de Digir (Tigre) envió una nota al ministro de Gobierno y Justicia señalando que, a pesar de la aprobación de la Ley 28 para la ayuda a la niñez, los fondos aún no habían sido desembolsados. Además, expresó su preocupación por la situación de Abelardo Salazar, quien resultó gravemente herido en los hechos de diciembre y permanecía recluido en el Hospital Santo Tomás, donde no estaba recibiendo una adecuada atención médica, lo que ponía en riesgo su salud. También mencionó a los ocho detenidos por los sucesos de enero de 1962, destacando que el gobierno había cumplido parcialmente con su apoyo (ARPK, 1963d).

La versión del diario La Critica citado en Araúz y Pizzurno (1996), indica:

El problema del contrabando entre los indígenas debe tratarse más bien con un criterio educacional, que con uno político de represión violenta. Simultáneamente el gobierno nacional debe, de una vez por todas, buscar los medios necesarios para sustituir los tradicionales medios de aprovisionamiento de los indios del Archipiélago. (p.461).

James Howe cuando hace mención a las pugnas entre el estado

panameño y el pueblo guna, que llevaron a los gunas a la revolución Tule de 1925, menciona la rebeldía del pueblo de Digir:

La vecina isla Tigre, donde los rebeldes asesinaron al sobrino del intendente en 1925, recuperó su fama de guerrera en 1962, cuando intercambió disparos con un barco patrullero del gobierno que intentaba capturar a una goleta de contrabandistas colombianos (Howe, 2004, p.400).

De igual forma, los hechos de 1962 hicieron que el pueblo guna recordara los acontecimientos de febrero de 1925, cuando el presidente Rodolfo Chiari permitió el abuso y la represión contra las comunidades guna, lo que desembocó en la Revolución Dule. Irónicamente, décadas después, su hijo, el presidente Roberto F. Chiari, volvió a emplear la violencia estatal contra la comunidad de Digir (Tigre) bajo el pretexto del contrabando. Para los guna, estos hechos evidenciaban un patrón de opresión por parte del Estado panameño, donde sus derechos y autonomía eran constantemente amenazados en nombre de intereses ajenos a su bienestar.

Tras los sucesos de 1962, la región entró en un período de relativa calma, aunque el problema del comercio del coco —una de las principales actividades económicas de la comarca— permaneció sin resolverse. A pesar de los constantes llamados de las autoridades guna para encontrar una solución que garantizara condiciones justas para el comercio, el gobierno panameño mostró poca voluntad política para atender sus demandas.

Con el paso del tiempo, estas tensiones consolidaron un sentimiento de desconfianza hacia el Estado y reforzaron la lucha guna por la autodeterminación y el respeto a sus derechos. Los hechos de 1962 no solo marcaron un nuevo capítulo de resistencia en la historia guna, sino que también demostraron la capacidad de la comunidad para organizarse y defender su soberanía ante la injerencia estatal y la imposición de políticas económicas injustas.

Conclusión

Los sucesos del 9 de enero y del 20 de diciembre de 1962 estuvieron directamente ligados a las relaciones comerciales históricas entre las comunidades guna y las embarcaciones colombianas, una práctica que se remonta al siglo XIX. Para las autoridades panameñas, este intercambio representaba un contrabando abierto y una amenaza a la soberanía nacional. Sin una política clara de desarrollo en los puertos fronterizos, el

Estado panameño optó por la represión a través de la Guardia Nacional, que intentó imponer un control estricto sobre la comercialización de productos en la región.

Hoy en día, esta situación sigue vigente en los puertos guna, donde las embarcaciones colombianas continúan vendiendo productos de primera necesidad, como arroz, café y azúcar, además de materiales para el hogar y la construcción. Sin embargo, esta dependencia comercial ha generado conflictos internos en las comunidades, especialmente debido a la falta de liquidez monetaria. Muchas personas, en especial las mujeres, han recurrido a la venta de sus molas para saldar deudas, ya que el coco, que históricamente ha sido una moneda de cambio en la región, ha perdido su valor.

Asimismo, embarcaciones provenientes de la provincia de Colón, específicamente de Palenque, también comercializan estos productos. No obstante, el control del comercio marítimo de mayor escala está en manos de un empresario asiático-panameño, lo que ha limitado la autonomía económica de los guna en la venta de productos esenciales. Aunque existe una carretera que conecta con la costa y los botes de transporte de mercancía son regulados por el Congreso Guna, la mayoría son embarcaciones pequeñas destinadas principalmente al traslado de pasajeros entre las islas.

Los sucesos de 1962 evidencian la falta de una política de Estado para el desarrollo sostenible de la región guna, lo que llevó a un enfrentamiento entre la Guardia Nacional y una comunidad que, en 1925, ya había demostrado su capacidad de resistencia. En aquel momento, todavía quedaban vivos algunos *urrigan* (guerreros) que combatieron en la Rebelión Dule, y su espíritu de lucha se mantuvo presente en la defensa de la autonomía guna.

Ante esta realidad, es fundamental considerar el desarrollo de infraestructura vial, como la apertura de una nueva carretera en el sector oriental y la construcción de trochas internas entre las comunidades costeras. La falta de estas vías ha generado serias dificultades, especialmente entre noviembre y marzo, cuando los fuertes vientos alisios elevan el oleaje y limitan el transporte marítimo. Esta problemática ha generado divisiones dentro de las comunidades guna, ya que algunos sectores consideran urgente mejorar la conectividad terrestre, mientras que otros temen el impacto que esto pueda tener en su autonomía y forma de vida tradicional.

En conclusión, los eventos de 1962 no solo revelan la falta de políticas estatales adecuadas para la región guna, sino que también muestran

cómo estas problemáticas han persistido hasta el presente. La necesidad de alternativas económicas sostenibles y de una infraestructura adecuada sigue siendo un desafío para las comunidades guna, que continúan luchando por su autodeterminación en un contexto de dependencia comercial y desatención gubernamental.

Referencias bibliográficas

- Araúz, Celestino y Pizzurno, Patricia (1996). Estudios sobre el Panamá Republicano (1903-1989). Manfer.
- Archivo Rubén Pérez Kantule. (16 al 17 de julio de 1960). Congreso General Kuna con sede en Río Azúcar, San Blas.
- Archivo Rubén Pérez Kantule. (2 de diciembre de 1961). Congreso General Kuna de Ailigandi.
- Archivo Rubén Pérez Kantule. (9 de enero de 1962a). *¿Los nombres de los heridos tanto de los indígenas como de la guardia nacional?* Quienes intervinieron en los sucesos ocurridos en el pueblo de Tigre. (3:30 P.M.).
- Archivo Rubén Pérez Kantule. (5 de marzo de 1962b). La reunión de cinco pueblos: Niatup, Tigre, Corazón de Jesús, Río Azúcar y Narganá. En Corazón de Jesús, para tratar de ciertos rumores acerca del posible ataque de los indígenas a los pueblos de Narganá, El Porvenir, Pico Feo o Icotup como represalia contra las autoridades, 1962.
- Archivo Rubén Pérez Kantule. (14 de mayo de 1962c). Carta de Estanislao López, tercer cacique a Rubén Pérez Kantule Jr. Panamá, Documentos y Cartas del pueblo de Tigre de 1962-1963.
- Archivo Rubén Pérez Kantule. (20 de diciembre de 1962d). Carta del Saila Iguinguipilel al señor Procurador General de la Nación. Río Tigre.
- Archivo Rubén Pérez Kantule. (30 de diciembre de 1962e). Carta del Capitán Orlando de la Guardia, director de Relaciones Públicas del ministro de Gobierno a Marco A. Robles, ministro de Gobierno y Justicia. Panamá.
- Archivo Rubén Pérez Kantule. (17 de enero de 1963a). Carta de Olotebilibiquiña a Sr. Cacique Yabiliquiña. Panamá. Documentos sobre el pueblo Tigre.
- Archivo Rubén Pérez Kantule. (13 de marzo de 1963b). Carta de Marco A. Robles, ministro de Gobierno y Justicia a Don Gonzalo Tapia C.,

ministro de la Presidencia. Panamá, Documentos sobre el pueblo Tigre.

Archivo Rubén Pérez Kantule. (6 de abril de 1963c). Resolución No. 1 del Congreso General Kuna en Mulatupo.

Archivo Rubén Pérez Kantule. (14 de abril de 1963d). Carta del Sahila Iguatinguipilel a Señor ministro de Gobierno y Justicia, Don Marcos Robles. Río Tigre.

Archivo Rubén Pérez Kantule. (25 de junio de 1963e). Carta de José Manuel Díaz a la Excelencia Sr. Marcos A. Robles. Ministro de Gobierno y Justicia. Narganá.

Asamblea Nacional de Panamá. Ley 28 del 29 de enero de 1963 "Por la cual se proveen los medios para la crianza y educación de los menores hijos del ex-guardia nacional Francisco Hernández Rodríguez y también para la crianza y educación de tres (3) niños huérfanos de isla Tigre, Comarca de San Blas". <https://docs.panama.justia.com/federales/leyes/28-de-1963-jan-30-1963.pdf>

Castillo, B. (2005). La autonomía indígena en Kuna Yala frente al impacto de la globalización: un análisis de los retos del autogobierno indígena. Tesis de maestría (Universidad de Costa Rica).

Crítica. (11 de enero de 1962). Los sucesos de San Blas, jueves, p. 4.

Crítica. (11 de enero de 1962). Versión indígena de los sucesos del 9 de enero, p. 8.

Estribí, L. (11 de enero de 1962). Nuevos Choques Entre Indios y Guardias Nacionales. Crítica, p. 9.

La Estrella de Panamá. (12 de enero de 1962). Capturan Culpables de los Ocurrido en San Blas y la Lancha Contrabandista, portada.

Caudillismo, populismo y nacionalismo en América Latina

Jonathan José Chávez Jaramillo

Universidad de Panamá

Panamá

jonathan.chavez@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0001-9984-9132>

Recibido 31/3/25 – Aprobado 6/5/25

Resumen

Las ideas que hemos ensayado son producto del análisis exhaustivo de conceptos fundamentales en la Historia Conceptual, Política y Comparada, examinando su evolución y significado en la historiografía. Además, nuestro esfuerzo cuestiona narrativas oficiales y busca versiones alternas para comprender mejor los fenómenos históricos. Se enfatiza la utilidad del conocimiento histórico para interpretar problemas contemporáneos. Finalmente, el ensayo propone la deconstrucción de los conceptos Caudillismo, Populismo y Nacionalismo, para su uso coherente y efectivo en el análisis académico.

Palabras clave: Política, nación, historia, nacionalismo.

Caudillismo, Populism and Nationalism in Latin America

Abstract

The ideas we have discussed are the product of an exhaustive analysis of fundamental concepts in Conceptual, Political, and Comparative History, examining their evolution and significance in historiography. Furthermore, our effort questions official narratives and seeks alternative versions to better understand historical phenomena. The usefulness of historical knowledge in interpreting contemporary problems is emphasized. Finally, the essay proposes the deconstruction of the concepts of Caudillismo, Populismo, and Nationalism for their coherent and effective use in academic analysis.

Keywords: Politics, nation, history, nationalism.

Introducción

Esta introspección es el resultado de dos tiempos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la investigación y amplio debate con colegas y amigos, respecto a la historiografía, discurso e interpretación de los conceptos Caudillismo, Nacionalismo y Populismo. Y por otro, la profunda reflexión derivada de los talleres realizados con los estudiantes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del seminario de maestría titulado: *Caudillismo, populismo y Nacionalismo en América Latina* del departamento de Historia, Facultad de Humanidades, en la Universidad de Panamá, que dicté entre 2024 y 2025.

El Seminario abordaba términos polémicos y vigentes para Nuestra América, no solo por su flexibilidad de interpretación en la significancia; sino también por lo complejo del mundo actual al ojo de la ciencia histórica. Estos conceptos merecen estudiarse, por la dinámica de los acontecimientos históricos contemporáneos.

Este ensayo desde perspectiva de la Historia Conceptual, Política y Comparada, primero para descubrir el campo semántico, político-social que tejen los conceptos en la Historia y segundo para construir versiones alternas a la historiografía oficial o los anacronismos propios de los sesgos conceptual-teóricos de las viejas escuelas, sobre todo en América Latina. (Blanco, 2012).

La Historia como ciencia, es una disciplina que debe crear esos espacios acelerados de tiempo vinculantes, que se entrelacen en un pasado presente continuo, que demuestre la importancia de la reflexión de los hechos históricos para la solución de los problemas comunes del hombre contemporáneo, a partir de sus horizontes de expectativas (Koselleck, 1993), Encontrando en el conocimiento histórico utilidad, que sería el último propósito de nuestro escrito.

El ensayo consta de tres partes en diálogo constante. Empezamos familiarizando al lector con el propósito del manuscrito, seguido de reflexiones sobre las definiciones, sus evoluciones, vigencias y aportes de los conceptos, concluyendo una síntesis sobre la importancia de considerar la deconstrucción de los conceptos con más frecuencia, para entenderlos y utilizarlos con coherencia y eficacia.

Análisis Conceptual-teórico

Así desde la Historia Conceptual de Kossellect, atravesaremos La Historia Comparad, la Ciencia Política, la Antropología Social, La Geopolítica, La Filosofía, La Sociología y la Psicología, para desarrollar nuestras deliberaciones fuera de los esquemas tradicionales, apegándonos un poco a la llamada historicidad crítica.

Nuestro ejercicio reflexivo empieza con el surgimiento y definición de los términos estudiados. Así tenemos que el primer término en aparecer y definirse fue El Nacionalismo, la fuerza unificadora y forjadora de identidad; el segundo en aparecer es el populismo, el poder en un hombre que encarna la voluntad popular en el seno de las contradicciones del liberalismo y conservadurismo de inicios del siglo XIX; y el tercero, el Caudillismo surge como un mecanismo de respuesta decimonona a los tiempos de crisis e incertidumbre, producidas por el fracaso de los proyectos nacionales decimononos.

Pese a que son conceptos aparecidos en la transición del largo siglo XIX al XX, en el marco del surgimiento de los modernos estados nacionales latinoamericanos, en situaciones y tiempos diferentes; no dejan de tener similitudes, convergiendo y evolucionar en conjunto. Principalmente, debido a las interpretaciones políticas y mediáticas que se asignen. Por consiguiente, no los veremos de manera aislada sino integral, desde la trans e interdisciplinariedad.

Figura 1.

Conceptos que se convergen en el tiempo



Caudillismo

La Real Academia Española (RAE) define el Caudillismo como un sistema de gobierno o mando que ejerce un caudillo, esto nos lleva a la definición de Caudillo, la RAE nos dice que es una persona que ejerce el mando de una fuerza armada o que dirige un gremio, comunidad o cuerpo (RAE, 2025).

Entre las características del caudillismo tenemos las siguientes: el caudillismo puede dominar la vida política de varios países, surge cuando la sociedad pierde confianza en las instituciones, ejerce un liderazgo especial por sus condiciones personales (carisma) y puede tener más peso que sus propios partidos, superarlos.

Algunos expertos dicen que el Caudillismo quedó enquistado en el siglo XIX, con los grandes líderes como Benito Juárez (México); Gaspar Francia (Paraguay); Juan Manuel de Rosas (Argentina); Pedro Alcántara Herrán (Colombia), entre otros, porque solo aplica a líderes militares, bajo características propias de esa centuria. Nada más lejos de la realidad, expertos de todo el mundo han demostrado con mucho rigor que el concepto tiene una gran vigencia a lo largo del siglo XX y aunque parezca increíble, en los albores del siglo XXI.

Ocorre esto por el resurgimiento de los poderes locales o sectoriales frente a las crisis de los gobiernos democráticos, no sólo de América Latina, sino global. Se puede considerar esta premisa una primera actualización, el concepto salió de América Latina, rompiendo esquemas y aplicándose en la postmodernidad en otras latitudes.

Para Pedro Castro existen dos acepciones del concepto, el Caudillismo Viejo (definición clásica) y el Caudillismo Nuevo (circunstancias históricas actuales) que varían enormemente y que no siguen patrones lineales, por ejemplo, el militar o el geográfico (Castro, 2007). Esta división permite estudiar el concepto sin caer en anacronismos y discursos con intereses de sectores con poder mediático.

Por ejemplo, Hugo Chavez Frías es un personaje que cabe perfectamente en el rol de Caudillo y líder populista de la acepción nueva, ya que no era terrateniente, pero sí militar, a su vez llega al poder por la vía democrática con un alto nivel de aceptación popular y del ejército de su país, practicando un poder absoluto e inmediato.

Por otro lado, Kalman H. Silvert planteó que el Caudillo es cualquier líder carismático que ejerza un control inmediato y directo sobre los poderes del estado o los mecanismos de la vida democrática: partidos, legislaturas e instituciones, convirtiendo el gobierno en un régimen personalista y

cuasi militar (Silver, 1976).

Con estos argumentos podemos decir que un Caudillo, nacionalista o antinacionalista, de tendencia populista o no, de una gran cultura o analfabeta, líder de un ejército o dirigente sindical, presidir una confederación de trabajadores o simplemente ser un hacendado de una extensa región, de la ciudad o del campo, etc.

Pero ¿qué permite que el concepto hoy día sea tan elástico y tenga una vigencia tremenda? La respuesta para Castro es que aun conservamos, 200 años después del surgimiento de nuestros estados nacionales las mismas condiciones estructurales en lo político, económico y sociocultural (Castro, 2007).

Populismo

La RAE define el Populismo como una tendencia política que pretende atraerse a las clases populares (RAE, 2025). El concepto tiene sus orígenes en la Rusia Zarista de inicios del siglo XIX, según el consenso de muchos autores, en el movimiento denominado Narodismo, en Europa con los movimientos obreros de todo el siglo XIX (Mudde & Rovira Kaltwasser, 2019); pero también toma acepciones en los Estados Unidos con el Populismo de Praderas del siglo XIX (Bosch, 2015); o también la política del New Deal de Franklin D. Roosevelt es considerada populista. por cimentar su eje de acción en el bienestar social del pueblo estadounidense, por lo menos en el discurso (Greenberg, 2009).

La gama de estudios, donde se pretende definir y fijar las principales características y aportes del Populismo son muchas, para efectos prácticos nosotros sintetizaremos puntualizando en los trabajos hechos desde América Latina y los tipos de enfoque para desarrollar las teorías, cosa que nos parece más pertinente por la naturaleza de nuestro trabajo.

En América Latina el populismo toma fuerza con los grandes movimientos de masas de inicios del siglo XX, por ejemplo: los radicales y peronistas en Argentina (Jorba, 2015) aunque no se denominaran ellos mismos, su accionar y estructura es populista (Irigoyen 1916 y Domingo Perón 1946); también son considerados populistas los gobiernos derivados de la revolución mexicana de 1910, Adalberto Santana considera que “este movimiento estuvo lejos de ser una revolución social: más bien constituía, una forma de inédita en la Historia, de revolución política, a saber una revolución populista” (Santana, 2007).

A mediados del siglo XX hubo una explosión en América Latina 1930-1970 de gobiernos populistas. El principal exponente del populismo mexicano es Lázaro Cárdenas; en Brasil Getulio Vargas; en Argentina Juan D. Perón; la revolución cubana nos dio a Fidel Castro con un populismo de tendencia socialista; en nuestro país los máximos líderes populistas son Arnulfo Arias Madrid de derecha y Omar Torrijos Herrera de Centro y del ala militar.

Esta primera ola de gobiernos y dirigentes populistas tienen una ideología los más variada y cambiante, centrando el poder político en la voluntad popular como corazón del movimiento y codificando un discurso anti-élites y en su mayoría de ribetes nacionalistas por el auge de la guerra fría.

A partir de 1990 se desarrolla el nuevo populismo latinoamericano, en esta nueva fase se destacan los gobiernos populistas liberales de centroderecha como el de Carlos Menem en Argentina (1990-2001); Alberto Fujimori en Perú (1990-2000) o Color de Mello en Brasil (1990-92).

El populismo de los años 00s parte desde una narrativa de inclusión, teniendo como principal pilar la voluntad popular del pueblo excluido para mover las masas, frente a las crisis políticas de los malos gobiernos democráticos de muchos países latinoamericanos. Se caracteriza por tres variables en sus líderes:

- ✓ Populismo de liderazgo personalizado (desde arriba)
- ✓ Populismo de movimientos sociales (desde abajo)
- ✓ Populismo de partido político (intereses compartidos de varios sectores) (Mudde C. y., 2017).

Este particular populismo nuevo mezcla muchas características, hibridando entre las principales tendencias políticas, surgiendo grandes alianzas entre obreros, campesinos, sindicatos, indígenas, minorías étnicas y grupos LGTB+Q. Estas formas de gobiernos populistas que tienen connotaciones son denominadas progresistas.

En estas circunstancias surgen líderes como Hugo Chávez Frías, creador del socialismo del siglo XXI en Venezuela ,practica un populismo de masas sociales (1990-2013); Ignacio "Lula" Da Silva en Brasil, lidera un populismo de masas sociales y sindicales (2002-2011); Evo Morales Ayma en Bolivia revoluciona la política y por primera vez un indígena es presidente, populismo de corte étnico-cultural (2006-2019); Néstor y Cristina Kirshner en Argentina, practicaron un populismo de partido, con una raíz peronista (2003-2015); Rafael Correa en Ecuador, populismo de partido (2007-2017); Tabaré Vázquez y José "Pepe" Mujica en Uruguay, populismo de partido y masas sociales en una hibridación (FAD) (2005-2020); Daniel Ortega en

Nicaragua, populismo de partido y masas sociales (2007-2025); Michelle Bachelet en Chile, populismo de partido (2006-2010 y 2014-2018).

Esta Ola de populismo progresista también trae consigo sus contradicciones y aparecen por ejemplo importantes líderes que no se identifican con ninguna ideología política precisa (izquierda, centro o derecha) simplemente aplican un populismo conveniente (varían según su interés político).

Este particular y nuevo fenómeno político actualmente lo ejemplificamos en dos casos: Ricardo Martinelli en Panamá, populismo de liderazgo (2009-2014) quien rompió el tradicional esquema político partidista post dictadura y estableció un gobierno liberal híbrido, situación nunca vista en términos democráticos panameños, su slogan de campaña "Los Zapatos del Pueblo" es precisamente lo que lo define como un líder populista.

El otro caso de populismo liberal es el de Nayib Bukele en El Salvador, populismo de liderazgo (2019-2025) presidente que en su forma práctica basa su gobierno en el autoritarismo, bajo el discurso de la voluntad popular en las urnas y ejerce un gobierno de mano dura, que de manera polémica tiene cierta aceptación en el pueblo, sobre todo por su eficiente política de seguridad contra el flagelo de las pandillas en el país centroamericano.

El problema de la definición y la manipulación mediática

Una vez explicada la evolución del concepto populismo y sus exponentes en América Latina, entramos en el problema de su definición por enfoque teórico y las principales variables que ha tomado el concepto producto de la manipulación mediática.

En primera instancia veremos las definiciones de Populismo en América Latina, desde los estudios conceptual teóricos más trascendentales. Así tenemos que se han enunciado 4 definiciones de Populismo, según el trabajo de Mudde Cas y Rovira Kaltwasser a saber:

Figura 2.

Tipo de Definición	Descripción
Estructuralista	Define el populismo como un tipo de régimen político basado en una alianza multclasista y un liderazgo carismático. Su objetivo principal es implementar el modelo de desarrollo de industrialización por sustitución de importaciones.
Económica	Identifica el populismo con un conjunto de políticas macroeconómicas promovidas para ganar elecciones. Estas políticas, una vez implementadas, generan niveles de gasto insostenibles y, con el tiempo, llevan a profundas políticas de ajuste.
Político-Estratégica	Considera el populismo como liderazgos personalistas capaces de movilizar a una gran cantidad de votantes sin conexiones previas entre sí. Además, establece una maquinaria electoral con escasa institucionalidad, dirigida directamente por el líder populista.
Discursiva	Define el populismo como la construcción de una identidad popular que articula demandas insatisfechas. Lo hace a través de la identificación de una élite que se opone a los intereses del pueblo. Esta perspectiva ha sido influenciada por los escritos del filósofo argentino Ernesto Laclau.

Fuente: Mudde, Cas; Rovira Kaltwasser, Cristóbal (2019). Populismo. Una breve introducción [Populism. A Very Short Introduction]. Madrid: Alianza Editorial. ISBN 978-84-9181-396-5. Pags. 14-15.

Los autores nos dejan una amplia baraja, desde varias escuelas de pensamiento el concepto, cosa que permite sintetizar una mejor definición ecléctica o más completa del concepto.

Así tenemos que la posición de los medios de comunicación tradicionales y las redes sociales, hoy día juega un papel tremendo en la polisemia del concepto populismo, a tal punto, que en la práctica han logrado diluir la categoría del concepto a un adjetivo calificativo, generalmente peyorativo y conveniente según sea el caso. Esto según Mudde, Cas; Rovira Kaltwasser, le ha dado al termino una orientación positiva y otra negativa.

En cuanto al sentido peyorativo tiene una gran influencia la política exterior de los Estados Unidos frente a gobiernos en América Latina y el mundo adverso, tenemos que hacer esa salvedad, porque han convertido los siguientes adjetivos calificativos en sus armas propagandísticas fundamentales: autoritarismo, dictadura, régimen o gobierno populista, lo vemos a diario en los medios de comunicación de su influencia en nuestros países.

Esto ha generado en los medios de comunicación (en manos de las elites) de Occidente un sentido pegativo del concepto asociándolo a otras cosas que nada tienen que ver con el rigor político del concepto, asociando el erróneamente el populismo con irresponsabilidad, subsidios no planeados, engaño y demagogia.

En cambio, entre los círculos intelectuales progresistas en los estados socialdemócratas, democráticos de estado de bienestar o socialistas el populismo ha tomado una connotación positiva, al asociarlo con el estado de bienestar del pueblo desde el gobierno y sus políticas públicas y más porque en los gobiernos progresistas el estado ejerce una censura efectiva ante la falacia de los medios, mientras en los países gobernados por elites capitalistas liberales los medios carecen de censura alguna, salvo aquella que atende contra el “estatus quo”, ya sobre esto nos había advertido Chomsky y Herman en los años 90s (Noam Chomsky, 1990).

En síntesis, el populismo no es bueno, ni malo, es una herramienta política para tomar o ejercer un gobierno y puede acomodarse al sistema o ideología que sea, teniendo esa similitud con el concepto Caudillismo y ambos han perdurado y evolucionado en el tiempo de modo tal que son temas de actualización y debate.

Nacionalismo

La RAE define el Nacionalismo como un sentimiento fervoroso de pertenencia a una nación y de identificación con su realidad y con su historia. El Nacionalismo es un concepto moderno al igual que Caudillismo y Populismo, pero que maduro primero en América Latina, por una sencilla razón, la construcción de los estados nacionales a partir de las guerras de independencia en Hispanoamérica (González, 2007).

Tales hechos históricos generaron una importante campaña en los círculos intelectuales decimonónicos para definir ¿qué es lo nacional y cuáles son las características? ¿qué genera ese sentimiento de pertenencia, el gobierno de un estado, las culturas y tradiciones o una etnia?

Esas mismas interrogantes se siguen debatiendo hoy 200 años después frente al mundo del siglo XXI y sus desafíos, el concepto nacionalismo sigue vigente, actualizándose y en debate, cuando se pensó a finales de los 90s que las naciones ya era un tema obsoleto y que la globalización les iba a desaparecer y todos seríamos una comunidad global para 2050. Por lo menos eso pensaban muchos intelectuales como el brasileño Octavio Ianni y su ensayo *la Sociedad Global* (Ianni, 1998).

Para definir el concepto nacionalismo entonces hay que realizar un enorme periplo entre dos siglos de Historia. Nosotros de manera conveniente escogeremos unas obras selectas (teóricas, científicas o apologéticas) que sigan el hilo conductual de nuestro escrito y permitan escoger los mejores elementos para el análisis, tratando de enfatizar los trabajos hechos por todos los enfoques posibles que estén a nuestro alcance.

Desde Europa

El libro *discursos a la nación alemana de Johann Gottlieb Fichte (1808)*. Este trabajo más bien trata de ensalzador del nacionalismo alemán, frente a la invasión napoleónica, plantea la necesidad de crear un movimiento pangermanista (Fichte); o el literato vasco Sabino Arana padre del nacionalismo vasco, aunque no definió teóricamente el concepto, si fue el creador de un sinnúmero de herramientas nacionalistas como el silogismo Euskadi y de la bandera vasca Ikurriña, así como del partido nacionalista vasco, jugando un papel fundamental en la construcción de la nación vasca (Historia, 2025); tenemos también a quien se puede considerar el padre el nacionalismo sionista judío Theodor Herzl con su influyente obra de 1896 *El Estado Judío*.

A inicios del siglo XX dos grandes intelectuales se preocuparon por la cuestión nacional, desde los estudios Marxistas en 1919 Rosa Luxemburgo nos obsequia *Las Crisis de la Socialdemocracia* hace un análisis de la cuestión nacional alemana y europea, viendo el colapso de la Europa de 1918 con el inicio de la primera guerra mundial; en contra parte desde un enfoque racional y liberal Max Weber en *Economía y Sociedad* de 1925, esboza que el nacionalismo es la teoría político-económica o “nacional- económica” de la nación, concibiéndola como la forma organizativa de asociación económica óptima (Zenonas, 2004).

Ya a mediados de la década del cincuenta Hanna Arendt no elabora una definición de nacionalismo, pero si examina los extremos o deformaciones del nacionalismo autoritario, al escribir con muy buena prosa la obra *Los Orígenes del Totalitarismo* en 1951 (Vargas, 2011).

El legado de Hans Kohn y Cartelon Hayes

Este acápite de nuestro escrito es un tributo a los padres de la investigación sobre el nacionalismo Hans Kohn y Cartelon Hayes, en palabras de Benedict Anderson, no se les ha estudiado a fondo y dejaron una enorme y variada documentación académica sobre el tema en cuestión, sus principales aportes son:

- La primera acotación importante de Hans Kohn es decir que nación y nacionalismo son fenómenos totalmente contemporáneos y la primera nación es la francesa, Kohn descarta todo tipo de nación y nacionalismo antes de la revolución francesa. La clave para esta delimitación es la relación recíproca de varios aspectos: lengua, territorio, estado central, etc. Aquí difiere de Hayes quien se remonta hasta la edad antigua buscando los cimientos del nacionalismo en la antigua Grecia o las primeras civilizaciones humanas.
- La segunda acotación significativa es establecer dos tipos de naciones, la nación racional producto de la ilustración, Francia, Inglaterra y Estados Unidos y la nación romántica o nacionalismo cultural, ejemplo la nación alemana. Ambos tipos de nación no pueden existir sin estado, sentencia Kohn (Gabayet Jacqueton, 1999).

Nación y Nacionalismo desde el materialismo histórico y dialéctico

A partir de los años 70s una serie de autores como Ernest Gellner en *Nación y nacionalismos*, define de una manera más científica el nacionalismo como “un principio político que sostiene que debe haber congruencia entre la unidad nacional y la política” (Gellner, 1983); Hobsbawm y Ranger ese mismo año con la obra *La Invención de la Tradición* se acercan a ideas muy actualizadas en base a los cambios entre los años 60s y 80s ocurridos en América Latina, Asia y África, con las guerras civiles y las nuevas naciones surgidas, explican como la modernidad ha impactado en la consolidación de los conceptos Estado y Nación.

Hobsbawm y Ranger introducen una teoría bastante influyente que marcaría los posteriores trabajos marxistas e incluso otras corrientes que estudian el concepto nación o nacionalismo, ya sea en favor o en contra de sus postulados, lo copiaremos textualmente por su relevancia:

Estas tradiciones inventadas parecen pertenecer a tres tipos superpuestos: a) las que establecen o simbolizan cohesión social

o pertenencia al grupo, ya sean comunidades reales o artificiales; b) las que establecen o legitiman instituciones, estatus, o relaciones de autoridad, y c) las que tienen como principal objetivo la socialización, el inculcar creencias, sistemas de valores convenciones relacionadas con el comportamiento. Mientras que las tradiciones de los tipos b) y c) se crearon artificialmente (como las que simbolizaban sumisión a la autoridad en la India británica), se puede sugerir provisionalmente que el tipo a) fue el dominante, y que las otras funciones se consideraban implícitas o surgidas de un sentido de identificación con una "comunidad" y/o las instituciones que la representaban, expresaban o simbolizaban como "nación". (Hobsbawm, 1983, pág. 16).

Los autores aquí sentencian que la base más fuerte que se tiene para construir una nación es la cohesión social o pertenencia a un grupo.

Ese mismo año 1983 sale la primera versión en inglés del trabajo de Benedict Anderson en *Comunidades Imaginadas*. Anderson producto del análisis basado en su experiencia estudiando los conflictos sociales en el sudeste asiático (China, Camboya y Vietnam) y el surgimiento de varias naciones a partir de los 60s, elabora un interesante postulado sobre el origen y difusión del nacionalismo.

Anderson propone desde un espíritu Antropológico que "*la nación es una comunidad geopolítica imaginada como inherentemente limitada y soberana*" (Anderson, 1993). Esta definición de nación de Anderson logra satisfacer un vacío en el concepto, sobre todo desde el enfoque marxista, ya que la imaginación es lo que hace la comunidad verdadera, en otras palabras, permite su creación e identificación desde la mente.

Esta definición de nación ayuda a entender porque los estados socialistas del sudeste asiático entran en conflicto pese a tener una ideología en común, es porque se antepone lo nacional, la cohesión social de los individuos en base a sus intereses excede una ideología coincidente. Esta definición de Anderson tiene un gran alcance epistémico, podemos concluir.

Nacionalismos latinoamericanos y el istmo de Panamá

En América Latina el concepto nación y nacionalismo tiene una compleja y variable significancia, esto no lo hace vago, ni mucho menos carente de sustancia y peso teórico. La Hispanoamérica o América Latina como la quieran llamar sufrió muchos procesos difíciles para encontrar su identidad nacional o por lo menos llegar a definir algo referente.

En primer lugar, La identidad nacional latinoamericana se construye de la fusión cultural de los elementos español, indígena y negro forjados en 300 años de colonia, pasando por las guerras de independencia y el sueño utópico de Bolívar de una Hispanoamérica unida bajo las similitudes creadas por la herencia colonial, es decir aprovechar las cosas comunes como lengua, territorio y cultura, para generar una conciencia nacional continental (Soler, 1961).

En segundo lugar, la identidad nacional es forjada también entre los siglos XIX y XX por la lucha antiimperialista de las jóvenes repúblicas americanas, primero contra Inglaterra y Francia; y después contra Estados Unidos hasta avanzado el siglo XX. Soler planteaba que Bolívar tenía razón al decir que la búsqueda de elementos de cohesión social en la cooperación era el único camino para consolidar un estado nacional Hispanoamérica fuerte y duradero, que protegiera a la América Latina de los embates de los futuros imperialismos (Soler, 1982).

En tercer lugar, Soler plantea que el positivismo americano es el primer esfuerzo intelectual serio de crear conocimiento autóctono y como tal hizo los primeros esfuerzos por estudiar y definir nuestro conocimiento, así sobre Nación Soler plantea que es un constructo acumulativo de factores externos e internos que parten de la imaginación del hombre americano en base a su realidad concreta, destacando Soler el valor inconmensurable de los aportes adelantados de Justo Arosemena en cuanto a la noción de estado y la cuestión nacional en el siglo XIX.

Justo Arosemena aporta muy tempranamente en el Estado Federal de Panamá cerca de 1855, la importancia de una serie de características que debe reunir una comunidad o conjunto de comunidades para ser una nación y constituirse en un estado y ejemplifica de primera mano los grandes estados antiguos como la confederaciones griegas o Roma, estas tienen atributos como el cultivo del heroísmo, amor a la patria (la comunidad imaginada), la compasión y el desapego de federarse (voluntad popular).

Estos elementos que vio Arosemena en las grandes naciones antiguas estudiadas por él tienen su reflejo en la modernidad con la Suiza y Los Estados Unidos, sentencia. La repúblicas tendrán éxito si se unen bajo el sistema de gobierno moderno conocido como federal, este constructo ejemplifica según el autor la unidad de su común seguridad, la plenitud de sus fueros, la soberanía en su esencia y la inviolabilidad de sus derechos cardinales y así ser consideradas verdaderas entidades políticas un "Estado Nacional" (Arosemena, 2018).

Por otro lado, nos gustaría agregar una corriente bastante nueva, más bien una herramienta para escritos críticos del eurocentrismo en la producción intelectual, su objetivo es deconstruir las estructuras de poder, sobre todo coloniales. Los estudios decoloniales aportan un término alternativo denominado “Comunidad”, la comunidad para explicar la organización y cohesión social para la existencia de los indígenas americanos y otros pueblos de América Latina y el mundo, a partir de 5 dimensiones a saber:

- Dimensión ontológica
- Dimensión histórica
- Dimensión sociológica
- Dimensión política
- Dimensión epistemológica (Fraga, 2015)

Discusión de los resultados del método de Historia Comparada en estudios de casos sobre Caudillismo, Populismo y Nacionalismo.

En este apartado reflexionaremos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje basado en el análisis crítico y reflexivo del material de estudio en base a talleres de Historia Comparada en un grupo de líderes escogidos entre los siglos XIX Y XX, para someterlos a un proceso de identificación respecto a los conceptos Caudillismo, Nacionalismo y Populismo, con el objetivo de ubicarlos dentro de algún o algunos de los conceptos, según las características de cada uno.

Es importante resaltar que con este ejercicio sometemos la vigencia de los conceptos, medimos el nivel de entendimiento de los estudiantes y unos permite elaborar una significancia propia de los conceptos.

Figura 3.

Tabla de ejercicio comparado aplicada a los estudiantes después de discutida los conceptos y teorías

Líder	Caudillo	Populista	Nacionalista	Características principales
Juan Domingo Perón				Caudillo civil Clase media alta, militar, liberal
Fernando Colhor de Mello				Adinerado, liberal
Arnulfo Arias				Caudillo civil, adinerado, liberal
Lázaro Cárdenas				Origen humilde, militar, liberal
Javier Milei				Libertario (liberal radical), civil, liderazgo personalizado, clase media, populismo anti-estado, sale del esquema tradicional,
Omar Torrijos				Estratos humildes, caudillo militar, liberal
Hugo Chávez				Caudillo militar, origen humilde, socialista bolivariano (es un caso fuera del esquema tradicional tambien)
Ricardo Martinelli				Adinerado, liberal, liderazgo personalizado, fuera del esquema tradicional
Benito Juárez				Origen humilde, caudillo cívico militar, liberal
José Gaspar Rodríguez de F.				Origen adinerado, militar, liberal. Liderazgo personalizado

Como podemos apreciar del cuadro el análisis de los estudiantes arroja que hay pocos líderes que se pueden ubicar en los tres conceptos, la mayoría son más inclinados a un tipo determinado de liderazgo, también el origen de los líderes es diverso y no influye en su ideología o como llegan a gobernar. Por otro lado, a medida que más nos acercamos al siglo XXI son más difíciles de catalogar son los líderes.

El trabajo realizado también nos permite proponer nuestra propia definición de cada concepto, siendo innovadores con este ejercicio de construcción de conocimiento:

1. Caudillismo: Tendencia política y social producto de la autodefensa, frente a la inmadurez política inestabilidad institucional de los gobiernos. El caudillo es un líder con un conjunto de atributos personales bien definidos: carisma, autoridad y elocuencia, además de cierto encanto estético.
2. Populismo: Tendencia política que se enfoca en el pueblo y sus reivindicaciones sociales contra las elites, en el contexto de la crisis de un gobierno oligárquico. Actualmente en populismo es el concepto mas tergiversado en el uso común.
3. Nacionalismo: Ideología o principio político, económico y sociocultural basado en el desarrollo y manteamiento de una identidad nacional. Es decir, dominio imaginario del individuo con la finalidad de legitimar una unidad política y cultural.

Conclusiones

- El análisis conceptual-teórico realizado nos permite comprender la interconexión entre nacionalismo, populismo y caudillismo, no como fenómenos aislados, sino como expresiones dinámicas de los procesos políticos y sociales latinoamericanos. A través de un enfoque transdisciplinario, que incluye la Historia Conceptual de Koselleck y diversas ciencias sociales, hemos identificado cómo estos conceptos han evolucionado en conjunto, influenciados por coyunturas específicas y reinterpretaciones políticas y mediáticas.
- El caudillismo, lejos de ser un fenómeno relegado al siglo XIX, ha demostrado una notable capacidad de adaptación a lo largo del tiempo. Su evolución ha trascendido las fronteras latinoamericanas y ha adquirido nuevas formas en la política global contemporánea, gracias a la persistencia de estructuras políticas, económicas y socioculturales que favorecen el surgimiento de liderazgos

carismáticos y personalistas. La distinción entre Caudillismo Viejo y Caudillismo Nuevo permite un análisis más preciso del fenómeno, evitando anacronismos y reconociendo sus múltiples manifestaciones en la actualidad.

- El populismo es un fenómeno político adaptable y heterogéneo. A lo largo de la historia, el populismo ha adoptado diferentes formas y enfoques según el contexto sociopolítico de cada país. Desde sus raíces en el siglo XIX hasta las manifestaciones contemporáneas, ha sido empleado por líderes de distintas ideologías para movilizar masas y consolidar poder. Su evolución en América Latina ha demostrado que puede existir tanto en gobiernos de derecha como de izquierda, con variaciones en su enfoque y aplicación.
- La definición y el significado del populismo han sido moldeados por discursos mediáticos y estratégicos, especialmente desde una perspectiva geopolítica. Mientras que en algunos círculos intelectuales y en ciertos países se le asocia con inclusión y justicia social, en otros ha sido utilizado como un término peyorativo vinculado a la demagogia y la irresponsabilidad fiscal. Esta ambigüedad demuestra que su connotación depende en gran medida de intereses políticos y económicos.
- Más que una ideología en sí misma, el populismo es un mecanismo de liderazgo que puede ser utilizado para lograr cambios estructurales o para consolidar regímenes autoritarios. Su aplicación varía desde modelos progresistas que promueven la participación social hasta enfoques personalistas y centralizados en un líder carismático. Su permanencia y evolución en la política global evidencian su utilidad para captar apoyo popular y generar identidades colectivas en momentos de crisis.
- El nacionalismo, como sentimiento y doctrina, ha evolucionado a lo largo de la historia, adaptándose a los distintos contextos políticos, económicos y sociales. Su surgimiento en América Latina, como resultado de los procesos independentistas, y su desarrollo en Europa a través de diversas corrientes ideológicas, reflejan su capacidad de transformación y permanencia. A pesar de los pronósticos de finales del siglo XX que auguraban su declive frente a la globalización, el nacionalismo sigue vigente, redefiniéndose en respuesta a los desafíos contemporáneos.
- En el siglo XXI, las discusiones sobre identidad, soberanía y autodeterminación evidencian que el nacionalismo sigue siendo un tema central en el debate global, mostrando que la idea de nación

sigue siendo fundamental para la organización de las sociedades.

- A lo largo del tiempo, el nacionalismo ha sido definido y reinterpretado desde diversas corrientes de pensamiento. Desde el materialismo histórico y dialéctico, autores como Gellner, Hobsbawm y Anderson han demostrado que la nación no es un ente natural, sino una construcción social influida por factores históricos, políticos y económicos. La cohesión social y la identidad compartida se consolidan a través de tradiciones, instituciones y valores, muchas veces “inventados” o reinterpretados para fortalecer el sentido de pertenencia a una comunidad nacional.
- En América Latina, la construcción de la identidad nacional ha sido un proceso complejo influenciado por la herencia colonial, la lucha antiimperialista y la búsqueda de un modelo de Estado que refleje las particularidades de la región. Figuras como Bolívar y Justo Arosemena han resaltado la importancia de la unidad y la cooperación entre las repúblicas latinoamericanas, enfatizando que la cohesión y la autodeterminación son claves para la consolidación de naciones soberanas y fuertes.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas/traduccion Francisco Suarez*. México : Fondo de Cultura Económica .
- Arosemena, J. (2018). *Obras selectas de Justo Arosemena volumen II, Primeras obras de Justo Arosemena* . Panamá: Novo Art S.A.
- Blanco, J. (2012). La historia de los conceptos de Reinhart Koselleck: conceptos fundamentales, Sattelzeit, temporalidad e histórica. *Politeia: Revista de Ciencias Políticas* , 1-33.
- Bosch, A. (2015). *Historia de Estados Unidos, 1776-1945*. p. 275. Barcelona, España : Crítica .
- Castro, P. (2007). El caudillismo en America Latina, ayer y hoy. *Politica y Cultura* , 9-27.
- Fichte, J. G. (1978). *Reden an die deutsche Nation. En: Philosophische Bibliothek, Volumen 204, 5.ª edición*. Hamburgo: Meiner.
- Fraga, E. (2015). La Comunidad en Walter Mignolo: cinco dimensiones de un mismo concepto. *e-I@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos* , 18-32.
- Gabayet Jacqueton, J. (1999). Análisis de la teoría de Hans Kohn sobre la nación y el nacionalismo. *Politica y Cultura nº12*, 7-23.
- Gellner, E. (1983). *Naciones y nacionalismo*. Madrid : Alianza Editorial. ISBN 84-206-2532-9.
- González, J. (2007). *Nación y Nacionalismo en América Latina* . Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/CLACSO.
- Greenberg, D. (2009). The Populism of the FDR Era. *Time*, 4.
- Historia, R. A. (24 de marzo de 2025). *historia-hispánica.rah.es*. Obtenido de historia-hispánica.rah.es: <https://historia-hispanica.rah.es/biografias/2964-sabino-de-arana-goiri>
- Hobsbawm, E. y. (1983). *La Invención de la Tradición*. Madrid: Crítica.
- Ianni, O. (1998). *La Sociedad Global*. CD México: Siglo XXI editores.
- Jorba, R. (24 de febrero de 2015). El populismo y la decadencia argentina. *Los Andes*, pág. Editorial.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro, pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, España : Ediciones Paidós.

- Mudde, C. y. (2017). *Populism: A very short introduction*. Oxford: Oxford University press.
- Mudde, C., & Rovira Kaltwasser, C. (2019). *Populismo. Una breve introducción* pags. 56-58. Madrid : Alianza Editorial. ISBN 978-84-9181-396-5.
- Noam Chonsky, E. S. (1990). *Los Guardianes de la Libertad*, pag. .21. Barcelona: Crítica .
- RAE. (10 de marzo de 2025). *Real Academia de la Lengua Española*. Obtenido de Real Academia de la Lengua Española: <https://www.rae.es/diccionario-estudiante/caudillismo>
- Santana, A. (2007). La revolución mexicana y su repercusión en América Latina». *Latinoamérica (México)* 1 (44): 103-127. ISSN 2448-6914. *Latinoamerica* , 103-127.
- Silvert, K. H. (1976). "Caudillismo", *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, tomo 2, p. 223. Madrid: IESS.
- Soler, R. (1961). *Estudios sobre Historia de las Ideas en América* . Panama: Editorial Universidad de Panamá.
- Soler, R. (1982). *Cuatro Ensayos de Historia sobre Panamá y Nuestra América* . Panamá: Mariano Arosemena.
- Vargas, J. C. (2011). Los orígenes del Totalitarismo de Hannah Arendt y la manipulación de la legalidad. *Rev. boliv. de derecho* n° 11. ISSN: 2070-8157, 114-131.
- Zenonas, N. (2004). Max Weber sobre las naciones y el nacionalismo: la economía política antes de la sociología política. *Revista Canadiense de Sociología / Cahiers canadiens de socioologie* 29(3), 389-418.

El nacionalismo panameño frente a la política pragmática monroista de los Estados Unidos (1960-1964)

Dénisis M. Andreve

Universidad de Panamá

Panamá

adenisis27@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-2432-2002>

Recibido 31/3/25 – Aprobado 30/4/25

Resumen

El presente artículo les brinda un acercamiento analítico descriptivo de determinados hechos históricos de la nación panameña en la primera mitad del siglo XX, bajo otras perspectivas histórico-filosóficas, que permiten considerar el ¿Por qué?, del proceder de las acciones política estadounidense y su proyección en nuestro territorio. Desde esta perspectiva Histórico-Filosófica se analizarán las luchas nacionalistas del pueblo panameño frente al enclave colonial estadounidense en la zona del canal y la radical política pragmática monroista de Estados Unidos. Como resultado, durante el gobierno de Roberto Chiari, los panameños exigieron la eliminación de la presencia estadounidense y la revisión de los tratados que otorgaban a EE. UU. privilegios sobre el Canal. El conflicto alcanzó su punto máximo el 9 de enero de 1964. El enfrentamiento entre el nacionalismo panameño y la política pragmática monroista de EE. UU. durante este primer periodo del siglo XX, evidenció la lucha de Panamá por su autodeterminación y la resistencia de Washington a ceder el poder estratégico que le brindaba la zona del canal, marcando un punto de inflexión en la historia panameña y en el camino hacia la recuperación total del Canal en 1999. A 2001 de la doctrina Monroe y a casi un siglo y medio del surgimiento de la corriente pragmática en Estados Unidos, aún tienen estos dos principios injerencias en la política norteamericana.

Palabras claves: Estados Unidos de América, Panamá, imperialismo, política exterior.

PANAMANIAN NATIONALISM VERSUS THE PRAGMATIC MONROIST POLICY OF THE UNITED STATES (1960-1964)

Abstract:

This article provides a descriptive, analytical approach to certain historical events of the Panamanian nation in the first half of the 20th century, using other historical-philosophical perspectives. This approach allows us to consider the "Why?" of US political actions and their impact on our territory. From this historical-philosophical perspective, the nationalist struggles of the Panamanian people against the US colonial enclave in the Canal Zone and the radical, pragmatic Monroeist policy of the United States will be analyzed. As a result, during the Roberto Chiari administration, Panamanians demanded the elimination of the US presence and the revision of the treaties that granted the US privileges over the Canal. The conflict reached its peak on January 9, 1964. The confrontation between Panamanian nationalism and the pragmatic Monroeist policy of the United States during this first period of the 20th century highlighted Panama's struggle for self-determination and Washington's resistance to ceding the strategic power afforded it by the Canal Zone, marking a turning point in Panamanian history and on the path to the full recovery of the Canal in 1999. In 2001, after the Monroe Doctrine and almost a century and a half after the emergence of the pragmatic current in the United States, these two principles still influence American policy.

Keywords: nited States of America, Panama, imperialism, foreign policy.

Introducción

Dentro del contexto que nos atañe el Nacionalismo Panameño frente a la Política Pragmática Monroista de los Estados Unidos (1960-1964)., los movimientos sociales jugaron un papel fundamental en la lucha por la defensa del territorio y su soberanía en la Zona del Canal, discrepancias que surgen desde el inicio de la república con el tratado de 1903 y se intensifican en la primera mitad del siglo XX con los hechos del 9 de enero de 1964.

En función de esos acontecimientos, se estudia la respuesta a esas demandas panameñas desde la política exterior de los Estados Unidos, basada en el pragmatismo monroista; el cual procuraba sus intereses particulares dentro del mundo, erradicando el enemigo próximo del

capitalismo, el socialismo. Los cambios ideológicos surgidos en algunos países del mundo y, en especial, en Panamá después de la Segunda Guerra Mundial, involucraron una lucha por la identidad y la defensa territorial, acciones que no representaban progreso, sino amenazas para los intereses de Estados Unidos.

El sentimiento de apego, por parte de los estadounidenses, a un territorio heredado desde 1903, los convertía en defensores ante cualquier invasor; llámese, para la época bloque, socialista; específicamente, Rusia y su aliado próximo en el área caribeña, Cuba. Las buenas relaciones diplomáticas entre Panamá y Cuba las convertía, a la vista de los norteamericanos, en aliados para el avance del comunismo en la región y en posibles aliados con Rusia en el control del Canal. Por lo tanto, era evidente que Estados Unidos no pretendería, en lo más mínimo, devolverle los derechos a Panamá sobre el canal, porque esto significaba una oportunidad estratégica para Rusia y una amenaza latente para los intereses estadounidenses en la región.

Antecedentes

El siguiente artículo pone en contexto la forma en que la Doctrina Monroe se fortalece y se fundamenta en el principio filosófico del Pragmatismo.

Pero ¿Que es Pragmatismo? Etimológicamente significa Acción. ¿Ahora bien, Como surge en los Estados Unidos esta corriente Filosófica? La misma surge de la mano de Charles Sanders Peirce (1839-1914) y la cumbre del desarrollo pragmático en Estados Unidos llega a finales del siglo XIX e inicios del XX; en las reuniones del Cambridge Metaphysical Club, que Charles Sanders Peirce había creado junto a otros intelectuales en Harvard entre 1871 y 1872 (Barrena, 2014, pg. 2).

Como resultado de la depresión y el desconcierto de estos jóvenes tras la guerra civil norteamericana.

Para Charles Sanders Peirce el pragmatismo fue concebido inicialmente como método lógico para aclarar el significado de los conceptos. Posteriormente otros testigos de las reuniones de Cambridge van a reforzar la coyuntura pragmática como el psicólogo William James, quien aseveró que las ideas solo son válidas en función de su utilidad. Pero el pedagogo John Dewey se encargaría de ampliar las máximas del pragmatismo patentadas por Peirce y James; sosteniendo que las ideas no existen ni tienen valor alguno si no se reflejan en la experiencia.

En este sentido se puede decir que un hecho cobra valor a partir de su eficacia, utilidad y que, por consiguiente, esta acción genere éxitos, si algo no es funcional no es verdadero, solo a través de la experiencia se llega a la verdad. Es decir, se actúa de forma práctica sin pensar en las consecuencias que a mediano o largo plazo pueda generar la acción, lo importante es alcanzar los objetivos inmediatos que la nación Norteamericana requiere para garantizar su dominio o control a costa de lo que sea.

Pero esta corriente filosófica de partida demostraba sus intereses ocultos, siendo uno de sus críticos el filósofo británico Bertrand Russell quien considera que el Pragmatismo norteamericano es «el pensamiento norteamericano puesto al servicio de la codicia del sistema capitalista.

Por otro lado, las bases de la Doctrina Monroe se remontan al panfleto del Common Sense, de Thomás Paine de 1776. Aunque la puesta en marcha de esta política se da el 2 de diciembre de 1823 con el discurso del Presidente James Monroe en respuesta a la amenaza del régimen monárquico de Europa representada a través de la Santa Alianza.

Como manifiesta William James es “Un nombre nuevo para viejas maneras de pensar” (Barrena, 2014, pg. 1).

De hecho, la Doctrina Monroe retoma importancia a finales del siglo XIX, ante el poder hegemónico de los Estados Unidos y con ello su aplicación pragmática como producto de su reciente formación.

¿Pero cómo vincular el Pragmatismo y el monroísmo? Si analizamos la máxima de este principio filosófico nos dice que la única función del pensamiento es la de reproducir creencias y toda creencia es una regla de acción”. En base a la Doctrina Monroe como ideología y creencia política norteamericana su aplicación nos llevara a la acción, al éxito y a resultados útiles.

En esencia lo anterior nos lleva a comprender la importancia del pragmatismo y su vinculación a la Doctrina Monroe que se convierte en el principio fundamental de la política exterior estadounidense, que a lo largo de la historia de los Estados Unidos ha fungido con diferentes connotaciones políticas, de acuerdo con las necesidades inmediatas de mantener resguardado su territorio y establecer el control en la región de América, no como un acto solidario sino de beneficio propio.

En cuanto al Nacionalismo que es la otra temática a la cual hacemos referencia y de la ya todos conocemos como un sentimiento que aflora en la población ante la amenaza existente en el territorio por la violación de los derechos nacionales, como establece Ernest Gellner (1997): “es un principio político que sostiene que debe haber congruencia entre la

unidad nacional y la política” (p.13).

Al tomar en consideración estos postulados es evidente que extrapolar un método y un principio político de corte individualistas; ajenos a la realidad nacional panameña y sobre todo a las exigencias de un pueblo, ejemplificadas para los años 1958 con la Operación Soberanía, 1959 Siembra de Bandera y el 9 de enero del 1964, no contribuiría en nada con las ya desquebrajadas relaciones diplomáticas entre Panamá y EE. UU.

Luchas que nacen en Panamá con el polémico tratado Hay-Bunau Varilla de 1903; y el dominio de la zona del canal a perpetuidad, la imposición de poder de la política norteamericana (fundamentada en el pragmatismo de la Doctrina Monroe caracterizada para la época en la política del Gran Garrote), que incluso trasciende los límites del área canalera, permisible en su momento por la carta magna de 1904 y su artículo 136 que genera el protectorado, y 38 años después la implantación de 132 sitios de defensas norteamericanos a nivel nacional; generando las discrepancias que a largo plazo consolidan la identidad nacional de un pueblo que busca la soberanía dentro de su territorio, tras cumplir para la mitad del siglo XX 50 años de vida republicana.

Y es con el escenario del fin de la Segunda Guerra Mundial, que el mundo entra en una nueva crisis política denominada Guerra Fría, silenciosa, basada en la implementación de diversas estrategias de tipo social, económico, militar, tecnológico y político (en la que implementa EE. UU el Pragmatismo Monroista. Esta vez como Doctrina de Seguridad Nacional), estrategias que reflejaban el dominio de los bloques en conflicto, Estados Unidos (capitalista) y la Unión Soviética (socialista), y la guerra generalizada. De hecho, se retoma el ideario del Destino manifiesto al mostrarse Estados Unidos ante América y el mundo como representantes del bien, la civilización, la democracia y el progreso.

La Doctrina de Seguridad Nacional se convierte entonces en la nueva representación de la Doctrina Monroe y por ende su aplicación pragmática. Ya que implica supuestas verdades, principios, normas y valores que Estados Unidos ha generado a través de sus propias experiencias; capaz de ofrecer un programa completo para la acción. Dentro de ese programa una serie de estrategias vinculadas, cuyo único fin era controlar mediante guerra, las naciones hispanas; a través de la semilla del militarismo dependiente de sus políticas; e inclusive muchos conflictos fueron promovidos por los Estados Unidos para desestabilizar la región y vender armas. Entre sus estrategias la creación del plan Marshall, el TIAR, Alianza para el progreso.

En si esta Doctrina de Seguridad Nacional como fiel respuesta del pragmatismo monroista tendrá como objetivo erradicar las nuevas

formas de gobierno, de actuar y de pensar. De acuerdo con Leal (2003) “se caracteriza por la creciente influencia política militar de Estados Unidos en América Latina, y que se ubica entre los inicios de la Guerra Fría y la Víspera de la Revolución Cubana”. (p. 76). Aspecto que nos reitera el teniente coronel Carey (1967), quien manifiesta que “en la zona del canal antes de 1964, la presencia militar norteamericana ya se había intensificado, como medida de protección ante la Guerra Fría” (p.69).

Un aspecto importante de resaltar en la política estadounidense como parte del pragmatismo Monroista es la Teoría del Efecto Dominó, que sin duda influye en la región latinoamericana y por ende Panamá, como instrumento para erradicar el comunismo.

De hecho, la fusión entre la Doctrina de Seguridad Nacional (implantación de efectivos militares en la región) y el Efecto Domino (Represión), se convirtió en la fórmula perfecta del gobierno norteamericano para contener el avance ruso en la región. La aplicación del Efecto Dominó en Latinoamérica se produce una vez Eisenhower rompe relaciones diplomáticas con Cuba, producto de la revolución cubana y la toma del poder de Fidel Castro.

Dentro de las pruebas más fehacientes del Pragmatismo Monroista en Panamá para los años 1960-1964 fue el incremento de militares en la zona, la sede de las escuelas de las Américas en 1963 como respuesta a la Doctrina de Seguridad Nacional y el Efecto Dominó que se aplicó en nuestro territorio por la proximidad con Cuba y sus relaciones diplomáticas. Para Leal (2003) “el entrenamiento de latinoamericanos en Estados Unidos y más tarde en la Zona del canal en Panamá, contribuyó a la transferencia de la concepción norteamericana de seguridad nacional a los ejércitos de la región” (p.78).

A partir de 1961 el presidente de Panamá Roberto F. Chiari consiente de las exigencias del pueblo panameño, en cuyas últimas manifestaciones habían marcado un precedente, de no solo exigir ajustes en las remuneraciones anuales como anteriormente se había solicitado, sino en esta ocasión los derechos plenos sobre la zona del canal; por lo tanto, se busca el acercamiento con el mandatario norteamericano dentro de los mejores términos diplomáticos.

Para Kennedy lo más importante en ese momento era entablar nuevas negociaciones y acuerdos necesarios para llevar a cabo la construcción en Panamá de un nuevo canal a nivel, y con ello demostrar ante la política pragmática Monroista la modernidad o el avance tecnológico y la hegemonía dentro de los principios basados en el individualismo como forjador del sueño americano, acciones oportunas por parte del bloque

capitalista ante el enfrentamiento tecnológico contra el bloque socialista.

De estos acercamientos entre Panamá y Estados Unidos solo se logró la Declaración Chiari Kennedy, en ella el presidente norteamericano establece una comisión que buscaría brindar solución a las diferencias existentes entre estas dos naciones. El objetivo de la comisión era solucionar las discrepancias entre los dos países; únicamente acordaron el día 7 de enero de 1963, que se izara la bandera panameña al lado de la norteamericana a lo largo de la zona del canal. La violación de estos acuerdos generó la gesta del 9 de enero.

Es evidente que la tónica del conflicto siempre fue considerada de orden comunista, y que las exigencias y manifestaciones del pueblo panameño por alcanzar su soberanía total y el respeto hacia su bandera, significó para EE. UU pretextos de grupos subversivos considerados como una mafia panameña organizada e impulsados por el bloque rojo; de hecho, las conversaciones entre los generales estadounidense Taylor y OMeara son evidencia de lo dicho:

Gen Taylor: ¿Tiene alguna estimación del tamaño de la mafia involucrada?

Gen OMeara: Sí, hay estimaciones variables. Dicen que la avenida cuatro de Julio está bastante congestionada. Hay algunas estimaciones de 4000 personas. Muchos de estos informes que recibimos son bastante exagerados. Algunos de ellos han demostrado ser falsos, una vez que pusimos a nuestra propia gente en el terreno para revisar la situación. Sin embargo, es sin duda una mafia considerable. (Documentos Históricos Relaciones Exteriores de los Estados Unidos, 1964–1968, Volumen XXXI, América del Sur y Central; México Página 770-771)

Los datos suministrados por los medios nacionales, también fueron cuestionados por los estadounidenses quienes la consideraron como información engañosa, fuera del contexto de la realidad, el Coronel estadounidense Carey (1967) establece que las estaciones de radio panameñas interrumpieron sus horarios normales de transmisión para dar informes muy distorsionados sobre disturbios en la frontera, e inclusive locutores panameños narraban los hechos de forma subjetiva y exacerbada que hacía imposible su comprensión (Radio Tribuna); de la misma forma la televisión y los periódicos locales se aferraban en pasar en forma repetitiva las mismas imágenes, con el propósito de hacer alusión a un gran número de víctimas. (p. 75).

Bajo esas mismas perspectivas sobre el enfrentamiento norteamericano el 9 de enero de 1964 en contra de la erradicación comunista, tenemos

las conversaciones que los funcionarios estadounidense daban a conocer un 10 de enero de 1964 luego del ataque represivo hacia los panameños, como lo fue el Sr. McCone quien “señaló que los comunistas panameños habían aprovechado el incidente de la bandera para desencadenar un problema que, desde el verano pasado, habíamos estado pronosticando que ocurriría a fines de diciembre o principios de enero”.(Documentos Históricos Relaciones Exteriores de los Estados Unidos, 1964–1968, Volumen XXXI, América del Sur y Central; México Documento 368).

De igual forma el Senador Richard Russell le manifiesta el presidente Jonhson:

Si hay algo que es esencial para la vida económica, así como para la defensa de todas las naciones del hemisferio, es el Canal de Panamá, y no podemos arriesgarnos a que ningún grupo comunista lo sabotee o se apodere de él. Y no hay duda en mi mente sino cuál es el principal objetivo de Castro allí. (Documentos Históricos Relaciones Exteriores de los Estados Unidos, 1964 1968, Volumen XXXI, América del Sur y Central; México Página 777).

Incluso el senador Richard Russell en esta misma conversación con el presidente Jonhson sigue reiterando sobre esa influencia y presencia cubana en el istmo para los hechos del 9 de enero, quienes según él desembarcaron en istmo para ejercer su misión de desestabilizar la Zona de Canal.

Los acontecimientos desarrollados el 9 de enero de 1964 llevan al presidente de Panamá Roberto F. Chiari a romper relaciones diplomáticas con EE. UU, y con ellos las exigencias para las próximas negociaciones, que a través del acuerdo Moreno-Bunker del 3 de abril de 1964, se genera un preámbulo para la posterior revisión del tratado de 1903.

Resultados

El rigor constante de la política exterior norteamericana traiciona la visión estadounidense de progreso, equilibrio y valores de estilo de vida; lo anterior responde única y exclusivamente al pragmatismo Monroista que busca en esta ocasión, con la Doctrina de Seguridad nacional y el Efecto Dominó, replegar la influencia extranjera (bloque socialista) en los países latinos y en Panamá evitando que tome control del Canal, bajo el pretexto del pueblo panameño de gozar de una soberanía plena dentro de la Zona del Canalera, área que según Estados Unidos por designación y derecho les pertenece desde 1903.

Conclusión

Este sentimiento de apego por parte de los estadounidenses a un territorio heredado desde 1903 como lo era la zona del canal, los convertía en defensores ante cualquier invasor, llámese para la época bloque socialista, específicamente Rusia y su aliado próximo en el área caribeña, Cuba. Por lo tanto, era evidente que Estados Unidos no le devolvería los derechos a Panamá sobre el canal porque esto significaría que la misma pudiese tomar disposiciones en contra de Estados Unidos, pero a favor de Rusia. Para Estados Unidos la construcción, mantenimiento y administración de la Zona del Canal a perpetuidad constituía lo funcional, lo útil.

Es evidente que la tónica del conflicto del 9 de enero de 1964 siempre fue considerada de orden comunista, y que las exigencias y manifestaciones del pueblo panameño por alcanzar su soberanía total y el respeto hacia su bandera, significó para EE. UU pretextos de grupos subversivos considerados como una mafia panameña organizada e impulsados por el bloque rojo; porque todo cambio que implicara nuevas maneras de actuar y de pensar para la época, significaba según la experiencia de los norteamericanos una amenaza a sus intereses capitalistas e individualistas.

Referencias bibliográficas

- Abu-Warda, N. (2001). Panamá en la política exterior de Estados Unidos, *Revista Comunicación de la SEECI*, Número 7 - Marzo 2001 - Año V, Páginas: 1-11. <https://doi.org/10.15198/seeci.2001.7.1-11>.
- Barrena, S. (2014). El pragmatismo. *Revista Factótum* 12, 2014, pp. 1-18. https://www.agcollege.edu.mx/literaturas/47/30/Barrena_Pragmatismo.pdf.
- Carey, W. (1967). Análisis de un conflicto en Panamá, *Naval War College Review*: vol. 20: No. 8, Artículo 5. <https://digital-commons.usnwc.edu/nwcreview/vol20/iss8/5>.
- De la Guardia Herrero, C. (2019). La Construcción del Sueño Americano (Estados Unidos 1929-2018). Editorial Síntesis.
- García Bethancourth, P. (2019). Estados Unidos y América Latina. La Política Exterior de Estados Unidos hacia América Latina, siglos XVIII y XIX.
- García Bethancourth, P. (2018). Panamá y Estados Unidos: 1940-1964. Jornadas de Luchas por la Soberanía.
- Gellner, E. (1997 V. O 1983): Naciones y nacionalismo. Madrid. Alianza Universidad. https://www.academia.edu/9404774/Ernest_Gellner_Naciones_y_nacionalismo_pdf.
- Leal, Francisco. (2003). La Doctrina de Seguridad Nacional: Materialización de la Guerra Fría en América del Sur. *Revista de Estudios Sociales*, núm. 15, junio, 2003, pp. 74-87. <https://www.redalyc.org/pdf/815/81501506.pdf>.
- Lee Percy, T. (2018). Estados Unidos y Centroamérica. El impacto de la Guerra Fría en la región.
- Pizzurno, P. (2010). Memorias e Imaginarios de identidad y raza en Panamá siglo XIX y XX. Editorial Mariano Arosemena.
- Office on The Historian. Department of State United States of America. Relaciones Exteriores de los Estados Unidos, 1964–1968, Volumen XXXI, América del Sur y Central; México Panamá. <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1964-68v31/ch10>.

La Doctrina Monroe y su aplicación en la intervención militar de los Estados Unidos en República Dominicana 1916-1924

Carlos Caballero

Universidad de Panamá

Panamá

Caballerocarlos16@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0005-9306-9326>

Recibido 28/3/25 – Aprobado 28/4/25

Resumen

En el año 2023, se cumplió los 200 años de la promulgación de la Doctrina Monroe, la misma ha sido uno de los grandes artífices de la política exterior de los Estados Unidos de América, a través de todo este tiempo, aplicándose dependiendo las circunstancias, intereses y necesidades, cuando el presidente James Monroe, promulgó los postulados de la Doctrina Monroe, proyectó la visión de cómo los Estados Unidos podía sacar provecho de ese escenario de incertidumbres, revoluciones, emancipaciones, inestabilidad, característico del siglo XIX, en relación a las recién creadas naciones latinoamericanas. Sin embargo, para el siglo XX, muchas naciones latinoamericanas lamentablemente, no habían podido superar ciertos obstáculos para la consolidación de un Estado bien fortalecido a través de sus instituciones y los miembros que conforman su sociedad; cabe resaltar, que ese escenario de inestabilidad social, económica, política, cultural, entre otros aspectos fue aprovechado por los Estados Unidos para aplicar su visión política imperialista para alcanzar esa hegemonía geopolítica sobre todo en aquellas naciones en la que la inestabilidad gubernamental imperaba, y es el caso de la situación de la República Dominicana en las primeras décadas del siglo XX y la aplicación de la Doctrina Monroe por parte de los Estados Unidos ante tal situación.

Palabras claves: Doctrina, geopolítica, imperialismo, ideología.

THE MONROE DOCTRINE AND ITS APPLICATION IN THE UNITED STATES MILITARY INTERVENTION IN THE DOMINICAN REPUBLIC 1916-1924

Abstract

In 2023, it was the 200th anniversary of the promulgation of the Monroe Doctrine, it has been one of the great architects of the foreign policy of the United States of America, throughout all this time, being applied depending on the circumstances, interests and needs, when President James Monroe promulgated the postulates of the Monroe Doctrine, projected the vision of how the United States could take advantage of that scenario of uncertainties, revolutions, emancipations, instability, characteristic of the nineteenth century, in relation to the newly created Latin American nations. However, by the twentieth century, many Latin American nations had unfortunately not been able to overcome obstacles to the consolidation of a well-strengthened State through its institutions and the members that make up its society; It should be noted that this scenario of social, economic, political, cultural instability, among other aspects, was taken advantage of by the United States.

Keywords: Doctrine, geopolitics, imperialism, ideology.

Introducción

Sobre los postulados de la Doctrina Monroe y la aplicación de los mismos a lo largo de la política exterior de los Estados Unidos desde su pronunciamiento por el presidente James Monroe, el 2 de diciembre de 1823, se ha generado una diversidad de enfoques e interpretaciones sobre los objetivos de esta doctrina y la aplicación desde el siglo XIX hasta la actualidad; en este estudio se ha procurado aplicar una metodología de carácter cualitativa a través del análisis e interpretación sobre aquellas publicaciones, textos y documentaciones que han abordado los fines de la Doctrina Monroe y su aplicación en la intervención militar en la República Dominicana desde 1916 hasta 1924, con la retirada de las tropas estadounidenses.

Sin embargo, no fue hasta principio de la década de 1940, que finalmente los Estados Unidos, abandona el control de las aduanas de la isla cuando los dominicanos pudieron cumplir en gran medida sus compromisos financieros, al mismo tiempo las autoridades estadounidenses se aseguraron su esfera de influencia y su política injerencista, asimismo, se ha abordado las causas y consecuencias que motivaron a los Estados Unidos a ocupar militarmente un Estado completamente soberano, libre e independiente, evidenciando la aplicación de su política imperialista e

injerencista como objetivo vital de su política exterior sobre todo en la región latinoamericana.

El triunfo de los Estados Unidos en la Guerra Hispano Estadounidense en 1898, donde de una manera rápida y efectiva logra vencer a las tropas españolas establecidas en Cuba, en la que España pierde también Puerto Rico, en América y las Filipinas y Guam en el Asia Pacífico, esta victoria le demostró a las autoridades estadounidenses lo imperante de pactar un tratado para adquirir la obra sobre la construcción del Canal de Panamá, la misma era de vital importancia para la proyección y aplicación de su política exterior para alcanzar esa hegemonía sobre todo en aquellos países cuyos gobiernos habían creado estados fallidos o administraciones deficientes.

Muchas de estas naciones recurrieron a la ayuda financiera de las potencias desarrolladas sobre todo los Estados Unidos, sin embargo, ese apoyo financiero brindado por las autoridades estadounidenses vino acompañado de una serie de intervencionismo sobre estas naciones fragmentadas productos de las constantes disputas entre los diferentes grupos de poder, una maltrecha economía, sistemas educativos muy deficientes y una constante mentalidad sobre la dependencia de las naciones desarrolladas para alcanzar cierta estabilidad y prosperidad.

La pujante potencia de los Estados Unidos, ante todo este escenario de inestabilidad sociocultural, económico y política no dudó en aplicar todo su poder a través de los principios de su política imperialista de principios del siglo XX, conocida como "la política del Big Stick o El Gran Garrote", condicionando a estas naciones latinoamericanas sobre todo de América Central y el Caribe, al subdesarrollo de las mismas, aparte de aprovechar sus recursos naturales, sus materias primas para fortalecer su producción mercantilista para luego convertir a estas naciones latinoamericanas en consumidoras de los productos manufacturados estadounidenses.

Es importante mencionar que ante la incapacidad de las naciones latinoamericanas de hacerle frente y cumplir con los compromisos financieros adquiridos con los Estados Unidos sobre todo y otras potencias europeas, los ocupaban militarmente hasta saldar sus deudas o llegar a acuerdos inquisitivos sobre esos pagos, y al mismo tiempo aprovechan para establecer una campaña para imponer una colonización sociocultural como método de conquista para que la población del país invadido los vean como los grandes redentores del país y condenen las desatinadas acciones de quienes han administrado el Estado dominicano siendo esto un obstáculo para alcanzar ese pleno desarrollo en todos los aspectos.

En ese sentido, la intervención estadounidense en República

Dominicana desde 1916 hasta 1924, sumado a otras intervenciones y ocupaciones militares en Centro América y el Caribe, es el vivo ejemplo de una política inquisitiva que persiste hasta el día de hoy, lo que evidencia que la región latinoamericana, sigue siendo su zona de influencia de mayor importancia y no importa los medios que apliquen para seguir conservándola.

Los cimientos de la aplicación de la doctrina Monroe en Latinoamérica

Justamente, un 2 de diciembre de 1823, el presidente James Monroe, durante su discurso a la nación de los Estados Unidos expresó los postulados de lo que más adelante se convertiría en la famosa Doctrina Monroe, entre ellos La No Intervención, No Colonización y el Círculo de las Dos Esferas, bajo estos parámetros las autoridades fueron fraguando poco a poco la política injerencista que se consolidó sobre todo en el siglo XX, cabe señalar, que esta promulgación coincidió con el periodo de los movimientos emancipadores de las colonias americanas bajo dominio español, aunque algunos de estos territorios ya habían alcanzado su independencia.

No obstante, el proceso independentista no había concluido en todas las posiciones españolas en América, y sobre los territorios ya declarado independientes de la corona española existía cierto ambiente de inseguridad porque persistía la idea de una reconquista por parte de España, con el apoyo de la Santa Alianza, este escenario le brindaba la oportunidad a los Estados Unidos, de sacar ventaja de la misma y aplicar los postulados de la Doctrina, “La decisión del presidente Monroe de reconocer a las nuevas naciones independientes de América Latina señaló a las potencias europeas que los Estados Unidos estaban interesados ahora en desempeñar un rol mayor en los asuntos de esta región” (Kryzanek, 1987, p. 43).

Las declaraciones del presidente Monroe en 1823, fortalecieron las aspiraciones de los Estados Unidos en contrarrestarle influencia a las potencias europeas en el continente americano y afianzar su política capitalista en la región latinoamericana por medio del mercantilismo, al respecto García (2019) sostiene lo siguiente:

El secretario de Estado Adams condenaba al colonialismo europeo, no sólo porque el mismo pretendía quitar valiosos territorios a América, sino porque la presencia de las potencias europeas cerraba las puertas del comercio estadounidense, que ya para esa época se extendía hacia el Pacífico, en América del Norte. Por eso el mensaje del presidente fue claro en señalar que el continente americano no debería ser considerado en

adelante, como sujeto a futuras colonizaciones por ninguna de las potencias europeas (págs.: 68-69).

Es importante mencionar que acontecimientos como la Guerra los Estados Unidos con México de 1846-1848, en las que este último país pierde gran parte de su territorio, la firma del Tratado Mallarino-Bidlack en 1846, entre las autoridades de Nueva Granada y los Estados Unidos, el fenómeno de la Fiebre de Oro (1848) y sus repercusiones en América Central, la construcción del Ferrocarril de Panamá (1850-55), las intervenciones militares en Centroamérica, estos y otros sucesos sirvieron de cimientos para que las autoridades estadounidenses aplicaran los postulados de la Doctrina Monroe junto con la visión del Destino Manifiesto frente a las pretensiones europeas en América Latina e iniciando un proceso de neocolonización para las recién creadas naciones latinoamericanas a merced de los intereses de los Estados Unidos.

Lamentablemente, producto del costo de las guerras independentistas latinoamericanas muchos de los recién creados estados nacionales se establecieron con algunas precariedades y muchas limitantes sobre todo económicas, situación que los condicionó irónicamente a solicitar préstamos a aquellas naciones que en algún momento se beneficiaron de las mismas durante el periodo de colonización como es el caso de España, entre otras, aunado a esa limitante socioeconómica asimismo es importante recalcar las disputas internas por la implementación de un modelo socioeconómico y político entre conservadores y liberales, estos sucesos mermaron mucho la consolidación de un estado bien estructurado y fortalecido en todos los aspectos.

El siglo XX, inaugura en algunos países latinoamericanos un escenario de inestabilidad producto de las constantes pugnas que desarrollaron la mayoría los grupos políticos que se disputaban el poder, lo que generó una situación de incertidumbres y limitado desarrollo para algunas de estas naciones, como consecuencia, muchos de los Estados Latinoamericanos se vieron en la obligación de solicitar ayuda financiera para ejecutar los proyectos de carácter socioeconómicos y de esta forma fortalecer al Estado, estos países adquirieron esos compromisos financieros tanto con algunas potencias europeas al igual con la emergente potencia de los Estados Unidos, en el caso de República Dominicana, Tejera (2016) nos dice que:

A cambio de los recursos externos, Báez y Lilís les entregaron las aduanas del país a esos prestamistas, para que recaudaran los fondos para el pago del servicio de las deudas, que al final no pudieron honrar y pagar. Con las onerosas operaciones de estas casas bancarias y sus aventureros agentes vinculados a

Báez, Lilís y sus ministros, se crearon las bases para que el país cayera en la órbita de los Estados Unidos. Para el 1900, República Dominicana dependía totalmente de sus acreedores. (p.230).

Cabe resaltar que el incumplimiento de los pagos financieros adquiridos por algunos países en América Latina fue la excusa perfecta para que los países acreedores aplicaran una política injerencista sobre estas naciones latinoamericanas sobre todo los Estados Unidos y su política imperialista.

Los Estados Unidos para contrarrestar toda influencia europea aplicaron una política injerencista hacia la región latinoamericana, sobre todo América Central y el Caribe, y fueron muy enfáticos en cuanto a la aplicación de sus intereses, el presidente Teodoro Roosevelt (1901-1908) a través de su Colorario no escatimaba en aplicar su visión imperialista, al respecto, Lee Percy (2018) sobre el escenario de los países de la región latinoamericana sostiene que:

Por medio de su colorario de 1904 a la doctrina Monroe, el presidente Roosevelt advirtió a las naciones de América Central y el Caribe que debían comportarse de manera civilizada, cumpliendo sus compromisos internacionales y viviendo democráticamente. Si no lo hacían así, tendrían que enfrentar las intervenciones militares. (p.7).

Indudablemente, que estas declaraciones generó inconformidad por los grupos nacionalistas de estos países, ya que consideraban que el hecho que no se pueda cumplir a cabalidad con los compromisos financieros eso no quiere decir que estas potencias tengan el derecho de violentar la soberanía territorial de los países endeudados, sin embargo, no todos los grupos de poder tenían una postura nacionalista y hay quienes preferían alinearse en este caso la elite económica a los intereses estadounidenses en la región también para sacar provecho de la situación y mantenerse en el poder.

Para los Estados Unidos, el consolidar esa política hegemónica les garantizaba tener el campo fértil para promover su economía por medio de sus productos haciendo de estos países subdesarrollados vendedores de sus materias primas a las potencias a cambio de convertirse en consumidores de los productos procesados de estas potencias, creando una política de dependencia y un pobre desarrollo en estos países.

Antecedentes del escenario sociopolítico y económico en República Dominicana a finales del siglo XIX y principios del siglo XX antes de la ocupación militar de Estados Unidos

Para finales del siglo XIX, en América Latina se desarrolló un periodo muy complejo, las corrientes ideológicas en este caso las positivistas en algunos países había despertado la idea de orden y progreso para ir consolidando estados bien fortalecidos tanto en lo político, económico y social. Sin embargo, las constantes pugnas políticas, la corrupción, el establecimiento de gobiernos dictatoriales fallidos entre otros aspectos provocaron un desarrollo precario en muchos países latinoamericanos que llevaron a una situación insostenible condicionándolos a aumentar su deuda pública a través de préstamos que en la mayoría de los casos en vez de solucionar la situación lo que hacía por medio de la malversación de esos fondos ahondar la crisis.

La República Dominicana estaba gobernada en las postrimerías del siglo XIX, por una dictadura que había llevado prácticamente al país a la banca rota y había malversado los fondos del Estado, la administración de Ulises Heureaux había dejado una impronta muy negativa entre la población dominicana, dando paso al surgimiento de grupos sociopolíticos que adversaban su gobierno, para iniciar una lucha por su derrocamiento desatando al mismo tiempo una crisis política, al respecto Inoa (2018), argumenta lo siguiente:

Los últimos años del siglo XIX, conocieron una desarticulación de la economía dominicana que, como hemos visto, puso término a la dictadura de Ulises Heureaux (Lilis), administración que había dejado al país totalmente arruinado en sus finanzas” (p 485).

Orlando Inoa, en su obra “Historia Dominicana” (2018), en su apartado al tema de la ocupación militar por parte de los Estados Unidos de 1916-1924, dedica un capítulo entero titulado “Pérdida de la soberanía”, ese capítulo VIII plasma una cronología de acontecimientos que condujeron a las diversas intervenciones estadounidenses no solamente de carácter militar, sino también político, económico, social, entre otros aspectos, esta obra histórica ha sido de vital importancia en el estudio cualitativo del tema que se ha abordado, Inoa (2018) sobre la situación de República Dominicana, a principios del siglo XX, sustenta que:

La política interna dominicana fue intervenida de manera decisiva por los Estados Unidos cuando en 1907 fue ratificada convención dominico-americana sin ninguna objeción de parte del gobierno dominicano mediante la cual se le daba poderes extraordinarios a los Estados Unidos casi comparado a

un protectorado. En lo económico la influencia de los Estados Unidos no fue menor que en lo político. (p 487).

Atendiendo a estas consideraciones, la política injerencista de los Estados Unidos tenía que contrarrestar toda influencia europea o extracontinental en materia económica para ir consolidando su política imperialista, lo que buscó de manera constante establecer vínculos económicos con estas naciones para ejercer su influencia, en cuanto a la influencia en la región sobre las potencias europeas Inoa (2018), nos expresa que:

Temiendo a la injerencia de potencias europeas para cobrar la deuda, y por demás, con reales instintos especulativos, los Estados Unidos asumieron el control de la deuda externa dominicana al negociar de manera ventajosa con los acreedores dominicanos del viejo continente, estableciendo una compañía norteamericana con el nombre de San Domingo Improvement Co. (p. 487)

Los objetivos principales de la compañía estadounidense consistía en administrar lo recaudado en las aduanas para que de esa forma el Estado dominicano pudiera cumplir con los compromisos financieros adquiridos, sin embargo el objetivo de saldar la deuda estaba lejos de cumplirse por los constantes conflictos internos que se desarrollaban en la República Dominicana, en cuanto a la deuda externa del país, Inoa (2018), sostiene que:

En el 1905 esta compañía, que ya tenía el control de la deuda externa dominicana, impuso un acuerdo de pago a través de una convención que le permitió el control de las aduanas, estableciendo una Receptoría que se encargó de las recaudaciones aduanales hasta el año 1940. Esto sería el inicio de una injerencia norteamericana en la economía y la política que perdurará por muchos años (p. 487).

La mala administración de Ulises Heureaux (Lilis) dejó hondas cicatrices en las finanzas del estado dominicano, prácticamente condenó al país a convertirse en un protectorado financiero bajo la supervisión de una potencia extranjera, en este caso los Estados Unidos, en relación al cumplimiento de los compromisos financieros y mejorar la situación del país caribeño, Tejera (1987) citando a César Herrera Cabral, sostiene que:

Con la negociación del Plan de Ajuste de la Deuda consolidada, se logró reducirla de US\$ 40.3 millones a US\$17.0 millones, al comprobarse préstamos fraudulentos y sin documentación. Para recoger los distintos términos del Protocolo, Modus Vivendi

y Plan de Ajuste, en el 1907 el presidente Ramón Cáceres (Mon) designó para negociar y firmar al canciller Emiliano Tejera y al ministro de Hacienda Federico Velázquez. Ambos bajo gran presión firmaron la conocida Convención Dominico-Americana de 1907, que reitero la entrega total de los impuestos arancelarios a la Receptoría General de Aduanas administrada por los norteamericanos, y la repartición de los ingresos de la siguiente manera: 50% para los acreedores; 45% para el Gobierno; y 5% para los gastos de la Receptoría. (p 231).

Como parte de su política injerencista, las autoridades estadounidenses procuraron imponer su influencia no sólo en el aspecto político o económico, sino también buscaban abarcar otros aspectos de carácter socioculturales y a través de este medio ir introduciendo elementos socioculturales estadounidenses dentro de la vida cotidiana de la cultura popular dominicana, en ese sentido los Estados Unidos aplicaron una colonización sociocultural en la sociedad dominicana, al respecto Inoa (2018) expresa que:

En el aspecto social la influencia de los Estados Unidos en el país es el tema menos tratado por la historiografía tradicional, pero por eso no deja de tener vital importancia. La presencia cada vez más acrecentada de la influencia de la cultura norteamericana en la sociedad dominicana a partir del año 1900 cambiará muchos hábitos culturales de los dominicanos. Una de sus primeras manifestaciones fue el apego del dominicano a la práctica del béisbol, pero esto no fue lo único. La inclusión de nuevas palabras en su vocabulario, así como hábitos alimenticios, bailes, modas y diversión en general también fueron tocados por la influencia (p. 487).

Atendiendo a estas consideraciones, la colonización sociocultural para los Estados Unidos era una especie de distracción de las verdaderas intenciones en relación a la esfera de influencia en lo político y económico, conforme se fue consolidando el intervencionismo estadounidense dentro la sociedad dominicana, las autoridades de los Estados Unidos procuraron de asegurarse de colocar figuras en el gobierno que estuvieran a su servicio y salvaguardar sus intereses asimismo, en lo económico se encargaron que muchas de sus mercancías o productos estuvieran libres de aranceles o que fueran los únicos consumidos por los dominicanos eliminando toda competencia sobre todo europea.

Lo cierto es que, esos elementos socioculturales no sólo se impusieron en República Dominicana, como parte de su política imperialista en la región de América Central y el Caribe, se pueden evidenciar estos tipos

de prácticas en los países que de alguna manera u otra estuvieron bajo la influencia estadounidense como es el caso de países como Cuba, Nicaragua, Panamá, Puerto rico, por medio de la práctica de béisbol, Thanksgiving, entre otros aspectos. Sin embargo, precisamente en el caso de béisbol, es donde hay una fuerte influencia estadounidense incluso, muchos de los países de la región han llegado a ser grandes competidores de esta disciplina deportiva inclusive, campeones mundiales y hoy forman parte de su cotidianidad deportiva.

Por otra parte, pese a la política de austeridad aplicada por las autoridades estadounidenses, el escenario sociopolítico a lo interno de República Dominicana siguió en un aspecto caótico, era tanta la anarquía política que el presidente de los Estados Unidos Woodrow Wilson, propuso la ejecución de un plan que conocido como “el Plan Wilson”, ante esta situación Inoa (2018) establece que:

Ante la inestabilidad política y las pugnas constantes por la lucha del poder. Por total injerencia de los norteamericanos, quienes enviaron a Santo Domingo dos emisarios (un tercero, James M. Sullivan, ministro norteamericano en el país, se incorporó aquí) que se constituyeron en comisión, y por consenso de los partidos beligerantes, en agosto de 1914, se aplicó el Plan Wilson, dado a conocer a través del Listín Diario, 20 de agosto de 1914) mediante el cual se le ponía fin a la guerra y al Gobierno de Bordas Valdés, calificado como Gobierno de facto en la proclama del Plan Wilson. (p 509).

Uno de los objetivos del Plan Wilson era buscar el equilibrio político, para eso se realizaron las elecciones para elegir un nuevo mandatario las mismas fueron celebradas en 1914, resultó triunfador la figura de Juan Isidro Jiménez, incluso el bando contrario que apoyaba la figura de Horacio Vásquez, hablaba de unas elecciones fraudulentas, a pesar de las denuncias, Juan Isidro Jiménez recibió el apoyo de las autoridades estadounidenses, sin embargo, la inestabilidad sociopolítica siguió reinando en el país. Según Inoa (2018), en relación a la situación sociopolítica de la región y la omnipresencia de los Estados Unidos en los asuntos internos de los países latinoamericanos, sostiene lo siguiente:

En Haití se había formado una situación inestable producto del asesinato de 167 prisioneros por órdenes del jefe de policía Charles Oscar Etienne cumpliendo órdenes del presidente haitiano Sam, ambos fueron asesinados ocasionando un caos en el país y con eso la intervención norteamericana en la región, un indicador bastante peligroso para la estabilidad de la zona y claro indicio para orientarse sobre la política regional que

pretendía imponer los Estados Unidos en el Caribe. Con este hecho los días de libertad de la República Dominicana estaban contados (p 512).

La situación de anarquía que vivía Haití era una clara evidencia de lo que podía suceder en República Dominicana, si la situación sociopolítica continuaba de la manera en que se hallaba, un escenario de constantes pugnas que se reflejaba en el poco desarrollo del país, a pesar que desde 1907, los Estados Unidos, se había asegurado el control de las aduanas para saldar la deuda externa del país, pese a que algunos gobiernos que recibieron el beneplácito de los Estados Unidos, el país aún estaba lejos de hallar la salida de sus perennes problemas sociopolíticos y económicos, lo que prácticamente le allanaron el camino a los Estados Unidos en tomar el control total y absoluto del país.

La intervención militar estadounidense en República Dominicana desde 1916 hasta 1924

Para 1916, la situación socioeconómica y política dentro de la República Dominicana estaba lejos de estabilizarse, pese a los ingentes esfuerzos realizados por el presidente Juan Isidro Jimènes, por enrumbar al país hacia el progreso, lo sucedido en el vecino país de Haití, aumentaba el temor de una posible intervención militar por parte de los Estados Unidos, en territorio dominicano para finalmente reestablecer el orden institucional del país, ante esta situación Inoa (2018) plantea que:

Asediado por las tropas de Desiderio Arias (quien fuera su ministro de Guerra y Marina), enfrentado por el congreso al que consideraba parcializado con Arias, y negándose a recibir apoyo de los marines norteamericanos para mantenerse en el poder, Jimènes renunció mediante una proclama del pueblo y no al congreso, el 7 de mayo de 1916, en la que terminó diciendo: "La historia apreciará a la hora del supremo balance la trascendencia de mi gesto, la gravedad del delito cometido que arroja sombras a sus autores y traerá días de duelo sobre la nacionalidad, inflexible como habrá de ser el fallo de la posteridad". (p 517).

La renuncia del presidente Jimènes, agitó más las aguas turbulentas del panorama sociopolítico dominicano y sus palabras fueron proféticas ante el escenario que se avecinaba después de esa pequeña intervención militar de mayo, las adversidades y contrariedades políticas sirvieron de caldo de cultivo para la ocupación militar estadounidense tomando el control institucional en el país, que se generó a partir de noviembre de 1916, cuya duración se extendió hasta 1924.

En mayo de 1916, el ejército de los Estados Unidos había intervenido en República Dominicana, producto del escenario inestable en que se encontraba el país, a pesar que las autoridades estadounidenses hicieron todo lo posible para que el presidente Jiménez, no abandonara la presidencia del país, era tanta la incertidumbre que no le quedo de otra que alejarse de la administración del Estado, esta situación empeoró más el escenario sociopolítico y económico, a juicio de González (2013) sobre la renuncia del presidente Jiménez y sus consecuencias, sostiene lo siguiente:

El Congreso dominicano eligió un nuevo presidente provisional, pero la administración norteamericana sometió su reconocimiento a la condición de aceptar un tratado que contenía nuevos controles financieros además del establecido de un cuerpo paramilitar dominicano, con oficiales de Estados Unidos. Cuando el presidente se negó a aceptar estas exigencias en su totalidad, Washington suspendió la entrega de todos los ingresos al gobierno dominicano, lo que significaba que éste no podía pagar los salarios. (p. 138).

El reemplazo del presidente Jiménez y la situación sociopolítica y económica se pretendió solucionar con la llegada a la presidencia el abogado Francisco Henríquez y Carvajal, quien vivía en el exilio, pero había desempeñado varios cargos políticos durante varias administraciones dominicanas, y por sus destacadas funciones se esperaba que fuese la figura clave para sofocar este fuego institucional, en palabras de Inoa (2018) en relación a ese escenario inestable sostiene que:

Después de tres meses de estar sustituyendo al renunciante presidente Jiménez y con tres intentos fallidos de proclamar a un presidente provisional, el 31 de julio la elección cayó en manos de Francisco Henríquez y Carvajal, un antiguo bolo (Así se llamaban los seguidores de Juan Isidro Jiménez), ahora retirado de la política y ausente en el país en los últimos doce años al radicarse en Santiago de Cuba en el año 1904. Si bien la elección de Henríquez y Carvajal dejó complacido a los políticos criollos, no ocurrió así con los norteamericanos que de hecho, eran el poder en el país al cual tenían bajo ocupación, pues consideraban a Henríquez y Carvajal demasiado liberal y por demás, cercano a Arias y este último a Alemania (págs. 519-520).

Era evidente que el gobierno de los Estados Unidos buscaba un presidente provisional o un político afín a sus intereses en el país y que le sirviera como una especie de títere, sin embargo, en la figura de Francisco Henríquez Carvajal, veían un peligro si se toma en cuenta sus vínculos con

Desiderio Arias, quien era partidario a las relaciones socioeconómicas con Alemania, potencia europea que los Estados Unidos, observaban como una competencia en los asuntos económicos de latinoamericana, no obstante, la situación socioeconómica alemana durante el conflicto no fue del todo favorable y su vínculos económicos con América Latina fue diezmando.

Es importante mencionar, que la invasión militar de los Estados Unidos coincidió con el desarrollo del conflicto de la Primera Guerra Mundial o la Gran Guerra, en la que Alemania estaba involucrada y era parte de la Triple Alianza, conformada por las potencias centrales (Imperio alemán, Austrohúngaro, Otomano, entre otras naciones) quienes adversaban a la Triple Entente, formada por el Reino Unido, Francia y el Imperio Ruso, quienes eran apoyados por los Estados Unidos; Alemania mantenía vínculos comerciales con la República Dominicana, cuestión que las autoridades estadounidenses frente al panorama en Europa, procuraron obtener el mayor provecho y contrarrestar toda influencia socioeconómica europea en la región latinoamericana, sobre todo alemana, al respecto, Lee Percy (2018) sostiene lo siguiente:

Para 1917, los gobiernos de Gran Bretaña, Francia y Alemania habían gastado sus reservas, casi en su totalidad, en la guerra, mediante el envío de grandes cantidades de su dinero en efectivo y oro a Estados Unidos para comprar armas, municiones, y una miríada de otros suministros. La guerra resultó devastadora para las economías europeas. (p. 10)

La Primera Guerra Mundial resultó ser muy provechosa para las autoridades estadounidenses porque aparte de contrarrestar vínculos comerciales europeos con los países latinoamericanos como es el caso de Alemania con República Dominicana, el escenario fue ideal ya que en el caso de Alemania, "El gobierno de Wilson, que intervino en la región del Caribe con más frecuencias que ninguno de sus predecesores, justificó sus agresiones diciendo que intentaba frustrar los designios de Alemania" (González, 2013, p. 140).

Cabe mencionar que la influencia alemana en la región latinoamericana aparte de ser obstaculizada por la política imperialista de los Estados Unidos, la propia economía alemana estaba afectada por los estragos de la guerra, aunado a la presión de los Estados Unidos de ejercer una imposición de consumo de sus productos en la República Dominicana durante y después de la intervención militar de 1916 a 1924.

Es importante resaltar que la Primera Guerra Mundial y sus consecuencias alteró no sólo el escenario sociopolítico, económico

y cultural de Europa como epicentro del conflicto armado, sino que también consolidó la proyección expansionista de los Estados Unidos a nivel mundial, ya no bastaba aplicar los postulados de la Doctrina Monroe en el continente americano, sino que había que ampliar el margen de influencia sin descuidar sus intereses en la región latinoamericana, Desde el punto de vista de González (2013) en relación a las consecuencias de la Gran Guerra de 1914-1919 y la postura de los Estados Unidos, sostiene lo siguiente:

Al concluir la guerra, Estados Unidos se halló en una situación de fuerza sin precedente ante sus vecinos latinoamericanos. Ninguna potencia no americana ni la recién formada Sociedad de las Naciones podía desafiar a la Doctrina Monroe. (p. 140)

Por otro lado, regresando al escenario sociopolítico dominicano cabe mencionar que el presidente Francisco Henríquez y Carvajal, procuró en cierta medida establecer buenas relaciones y atender las exigencias de las autoridades estadounidenses para evitar que esa intervención iniciada en mayo se convirtiera un asunto de fuerza mayor y, que no ejercieran más presión en los asuntos políticos y económicos del país, ni buscaran argumentos para ocupar todo el territorio dominicano cuestión que no tomó tiempo ya que a finales noviembre del mismo año esos temores se cumplieron.

Si bien es cierto, que el escenario inestable sociopolítico y económico que reinaba en República Dominicana, era uno de los argumentos utilizados por los Estados Unidos para que sus tropas militares de una vez por toda pusieran orden en el país; según las autoridades estadounidenses las autoridades dominicanas se habían comprometido en crear un ambiente apropiado para mejorar las condiciones sociopolíticas, económicas y estabilizar el Estado, Sin embargo, la intervención militar estadounidense era inminente, Tejera (2016) nos plantea lo siguiente:

La génesis de la Ocupación Militar Norteamericana de 1916 comenzó en el último cuarto del siglo XIX, cuando los irresponsables y corruptos Gobiernos de Buenaventura Báez y del dictador Ulises Heureaux (Lilís), tomaron una serie de empréstitos externos y colocaron bonos del Estado en plazas financieras de Holanda, Londres, París y Estados Unidos. (p. 230)

Puede ser que los orígenes de la intervención militar estadounidense en 1916, tenga como base la malversación de los fondos del Estado por estos gobernantes (Báez y Heureaux), pero cada vez era imposible gobernar o administrar el país y por ende un gobierno caótico no puede garantizar el progreso de una nación, lo que conllevó finalmente la ocupación

militar del país al respecto Tejera (2016), citando a Max Henríquez Ureña, establece que:

Para el 29 de noviembre de 1916, el capitán H. S. Knapp, en nombre del Gobierno de Estados, en una Proclama Publica, anuncio la anulación del Gobierno Provisional de Henríquez y Carvajal y la instalación formal de un Gobierno Militar de Ocupación. Ese día, la Republica Dominicana perdió la total soberanía política y se convirtió en un Estado intervenido y ocupado por una dictadura militar. Acto seguido, el presidente Henríquez anunció que se retiraba a su residencia en Santiago de Cuba. Henríquez y Carvajal no renunció a la presidencia, sino que se marchó del país, por oponerse al Gobierno Militar y desde entonces comenzó la lucha por la recuperación de la soberanía desde el exterior (págs. 232-233).

Ante ese escenario el presidente Francisco Henríquez y Carvajal, renuncia el 9 de diciembre de 1916, iniciando una campaña junto a otras figuras profesionales de distintas profesiones en contra de la ocupación militar que duró hasta 1924, muchas de estas denuncias se hicieron desde exilio, lo que representa una clara evidencia del descontento de la ocupación tanto de dominicanos que vivían dentro y fuera del país, no demoró mucho tiempo para que algunas agrupaciones respondieran militarmente a dicha ocupación militar. Con respecto a la intervención militar estadounidense, Tejera (2016) sostiene que:

La ocupación y el Gobierno Militar causaron una gran indignación y profunda frustración en el pueblo dominicano. La capital entro en estado de duelo y nadie salió de sus casas. Desde el inicio de la ocupación la gran mayoría de la población dominicana se opuso y expreso su gran repudio. El intelectual Américo Lugo escribió múltiples artículos contra la ocupación, la que consideraba ilegal y un acto imperialista de usurpación. Algunos sectores la aceptaron como un mal necesario, otros porque les convenía a sus intereses, pero la gran mayoría estuvo opuesta. La pérdida de la soberanía y el sentido de orgullo la hacían inaceptable. Este rechazo creo el fenómeno del nacionalismo que tuvo largas campañas dentro y fuera del país (p. 233).

Era de esperarse que algunos sectores de la población dominicana presentara resistencia ante inaceptable acto de las autoridades estadounidenses al intervenir en un país que no contaba con las condiciones necesarias para defender su territorio, aunado a una situación social que no era la más favorable; asimismo, esta ocupación militar tenía varios objetivos, uno de ellos convertir a la República Dominicana en un

Estado mediatizado como ya había sucedido en países como Panamá, para mantenerse bajo la órbita de la política exterior de los Estados Unidos.

Hay que tener presente que este intervencionismo estadounidense en República Dominicana se había desarrollado mucho antes de la ocupación militar, si se toma como referencia el control de las aduanas del Estado, por parte de los Estados Unidos a través de la Convención Dominico-Americana de 1907, como parte del acuerdo para saldar la deuda externa con las potencias europeas que ellos mismos se ofrecieron en pagar con un nuevo préstamo que sirviera para cancelar la deuda, pero, condicionando al país a depender más de los dictámenes de las autoridades estadounidenses en relación al rumbo de su economía.

Una vez iniciada la ocupación militar es obvio que un alto porcentaje de la población dominicana se opusiera a la misma, en ese sentido surgen grupos de resistencia nacionalista abiertamente en contra de la ocupación militar estadounidense entre ellos los llamados “Gavilleros”, que iniciaron una serie de acciones contra la intervención militar, las autoridades estadounidenses aplicaron una serie de medidas para lograr el control del país, ante tal panorama, Inoa (2018) nos dice que:

La implementación de la censura sobre las noticias y las publicaciones de libros y revistas. A mediados de diciembre de ese año todos los secretarios del anterior Gobierno que presidía Francisco Henríquez y Carvajal fueron despedidos y en su lugar se nombraron oficiales norteamericanos. Llama la atención que el 12 de abril de 1917 el Gobierno militar clausuró el consulado de Alemania en la ciudad de Santo Domingo y el 11 de junio quedaron rotas las relaciones diplomáticas con esa nación involucrando al país en una disputa interna de los norteamericanos con Alemania (págs. 524-525).

El escenario de la Primera Guerra Mundial fue aprovechado por las autoridades estadounidenses para contrarrestar toda influencia de Alemania en la región latinoamericana, lo cual se puede evidenciar con estas medidas diplomáticas para sacar mayor ventajas para sus intereses sobre todo económicos; sin embargo, en el marco jurídico estas decisiones estadounidenses sobre la administración del país no tenían validez ya que República Dominicana era un país ocupado y las autoridades estadounidenses que gobernaban en el país lo hacían de manera ilegal, lo que resulta un tanto irónico para los valores democráticos que tanto pregonan los estadounidenses, no obstante, hay que tener cuenta que estos acontecimientos se han desarrollado en un periodo de la política internacional de los Estados Unidos, a través del sonido de las cañoneras (Big Stick), para luego disfrazarla a través de la Diplomacia del Dólar,

reafirmado en su política imperialista.

Los Estados Unidos y sus aliados durante el estallido de la Gran Guerra, procuraron frenar o contrarrestar toda influencia socioeconómica en los mercados latinoamericanos de los intereses alemanes, República Dominicana no iba a ser la excepción, al respecto Bulmer-Thomas (1998) sostiene que:

Los aliados hicieron casi los mismos esfuerzos por impedir que Alemania tuviera acceso a las materias primas latinoamericanas. Aunque los principales países de la región (con excepción de Brasil) permanecieron neutrales durante toda la guerra, el comercio con Alemania se volvió cada vez más difícil; Estados Unidos y Gran Bretaña hicieron una lista negra de las empresas latinoamericanas que, según creían, se encontraban bajo control de ciudadanos alemanes. El resultado fue un gran descenso de la participación de las exportaciones e importaciones latinoamericanas con Alemania (p. 155).

Tanto los Estados Unidos como sus aliados querían derrotar a sus enemigos de la Primera Guerra Mundial, sobre todo Alemania, no sólo en el campo bélico, sino también eliminar todo vínculo socioeconómico en Latinoamérica, específicamente en la región de América Central y el Caribe, territorio que ya los Estados Unidos había logrado imponer su esfera de influencia y el ejemplo más claro fue la firma del Tratado Hay-Bunau Varilla de 1903, entre la República de Panamá y los Estados Unidos de América, irónicamente la recién creada nación panameña quince días después del apoyo de las autoridades estadounidenses en la separación de Colombia, pacta este nefasto tratado que en las siguientes décadas va a ser motivos de las constantes pugnas entre ambas naciones sobre todo por los derechos soberanos panameños dentro de la antigua Zona del Canal.

La firma del Tratado Hay-Bunau Varilla, de 3 de noviembre de 1903, se convirtió en la cereza del pastel para las proyecciones hegemónicas y geopolíticas en la región latinoamericana, sobre todo Centroamérica y el Caribe, a través del control de la ruta interoceánica que representaba el Canal de Panamá, después del fracaso de la obra interoceánica por los franceses, las autoridades estadounidenses estaban dispuestos a conseguir construir finalmente la obra de la ruta interoceánica, y no importaba los medios que tenían que emplear para alcanzar sus objetivos.

Por otra parte, la ocupación militar estadounidense en 1916 en República Dominicana, despertó ese sentimiento de nacionalismo y patriotismo entre los diferentes grupos de oposición a la ocupación militar, así como

surgieron grupos de resistencia militar cabe resaltar que al mismo tiempo surgió una agrupación de grandes intelectuales que hacían la lucha por medio de las letras y otros medios académicos, en ese sentido De León (2014) sostiene que:

Una de las consecuencias más visibles que produjo la política intervencionista de los Estados Unidos, desplegadas durante las décadas iniciales del siglo XX en países como Cuba, Puerto Rico, Panamá, Nicaragua, México, Haití y República Dominicana, fue la activación de diversos movimientos de resistencia, algunos pacíficos y otros armados, dentro de los territorios intervenidos.

Atendiendo estas consideraciones es evidente que la política intervencionista de los Estados Unidos en América Latina, había generado una postura de rechazo que las autoridades estadounidenses procuraron de alivianar en cierta medida aparentemente durante la administración de Franklin Delano Roosevelt, a través del programa de La Buena Vecindad. Sin embargo, la política injerencista se modifica según sus necesidades e intereses y se fortaleció más después de la Segunda Guerra Mundial con los efectos de la Guerra Fría, en relación a la resistencia intelectual, De León (2014) nos plantea que:

Se produjo una movilización cívica, pacífica, urbana y nacionalista que impulsaron destacados miembros del campo intelectual dominicano de principios del siglo XX, entre los que hallaron los hermanos Francisco y Federico Henríquez y Carvajal, Max Hernández Ureña, Tulio Manuel Cestero, Américo Lugo, Fabio Fiallo, entre otros. Apelando al “uso de la palabra y a las armas del derecho”, la resistencia de estos intelectuales tuvo como propósito movilizar a la opinión pública nacional y extranjera, contra el hecho de la ocupación, de tal suerte que se pudiera presionar al gobierno de los Estados Unidos a emprender el retiro inmediato de sus tropas.

Para evitar que los movimientos sociales en contra de la ocupación militar estadounidense tomara más fuerzas a través de los grupos de resistencia militar conocido como los Gavilleros, el gobierno de ocupación inició una serie de inversiones en obras que según las autoridades estadounidenses iban a contribuir por el mejoramiento de la situación del país, esas inversiones tuvieron ecos en diversos aspectos como lo político, económico, sociocultural, entre otras, en ese sentido, Inoa (2018) argumenta que:

Al pasar la administración dominicana a manos de los marines norteamericanos se implementaron algunas medidas para variar

la situación, al promulgarse en 1919 un arancel proteccionista a la importación de manufacturas norteamericanos con el pretexto de promover un comercio más libre, el Gobierno de intervención aprobó un régimen aduanero que redujo un 38% los niveles arancelarios para así promocionar las exportaciones norteamericanas (págs. 525-526).

Para las autoridades estadounidenses era de vital importancia ganarse la aceptación del pueblo dominicano y al ejercer estos tipos de programas de desarrollo social se estimaba que el nivel de desaprobación de la ocupación militar disminuyera, claro está que no todo el pueblo dominicano se opuso a la ocupación, algunos cansados de años de inestabilidad política, una economía precaria, una parte de la población dominicana preferían que las tropas norteamericanas continuaran en territorio dominicano, durante este periodo muchos aspectos en el país se pudieron mejorar sobre todo las recaudaciones aduanales que abandonaron los estadounidenses hasta la década de los años cuarenta, no menos importante fue la influencia sociocultural que también tuvo sus efectos, en ese sentido, Inoa (2018) sostiene que:

La ocupación militar norteamericana en un lapso de ocho años produjo huellas importantes en la cultura dominicana por ejemplo la incorporación del béisbol como pasatiempo nacional (aunque se practicaba ya desde unos años antes) y la moda de vestir. Hubo mejor organización burocrática en el país, se mejoró la sanidad pública y se produjo un acelerado proceso de reordenamiento de nuestro mercado (originalmente europeo ahora norteamericano) (pág. 533).

Independientemente, de los programas sociales que implementaron los Estados Unidos, en los países ocupados o intervenidos cuyas justificaciones era mejorar las condiciones socioeconómicas y políticas, de estos países, no obstante, esa política injerencista también tiene un objetivo de mantener a estos países en Estados Satélites de la política imperialista norteamericana, al igual que en República Dominicana como en otros países de la región, la política de los Estados Unidos era imponer los postulados de la Doctrina Monroe en la región de América Central y el Caribe, a favor de ellos mismos, sacar ventajas de este escenario inestable en la que se encontraba la mayoría de las naciones de la región de América Central y el Caribe.

En las postrimerías de la intervención militar de los Estados Unidos en República Dominicana, y bajo un gobierno dirigido por autoridades militares estadounidenses, aunado a una ocupación bastante prolongada, el apoyo a nivel internacional de las denuncias por parte del pueblo

dominicano en relación a la violación de su soberanía territorial, alcanzar un Plan para una solución efectiva para la crisis sociopolítica, y lograr la salida de las tropas estadounidenses en suelo dominicano era de vital importancia, al respecto, Inoa (2018) sostiene que:

Más de un posible plan fue promulgado en el 1921 (Plan del Dr. Henríquez y Carvajal, Plan Wilson, Plan Harding, Plan Estrella Ureña y Plan Vásquez) hasta que en mayo de 1922 el secretario de Estado norteamericano Charles Evans Hughes y el abogado dominicano Francisco J. Peynado iniciaron negociaciones para ejecutar un plan de evacuación que el que se aplicó (pág. 540).

Ante los diversos intentos de planes mencionados por lograr una salida a la situación, para la mayoría de la población dominicana era primordial la salida de los militares estadounidenses para recuperar su soberanía que tanto le había costado conseguir, aunque con el Plan Hughes-Peynado, no todos estaban de acuerdo por las condiciones impuestas, los nacionalistas sustentaban que así como habían llegado las tropas estadounidenses de esa misma manera debían abandonar el país, pero ante la política imperialista e injerencista de los Estados Unidos, éstos no iban a retirarse del país no sin antes alcanzar un acuerdo que le garantizara sus intereses, finalmente en 1924, los dominicanos pudieron recuperar su soberanía comprometiéndose a cumplir los compromisos del Plan Hughes-Peynado impuestas por las autoridades estadounidenses.

El Plan Hughes-Peynado de 1922 contemplaba los siguientes puntos.

- Nombramiento de un presidente provisional hasta celebrarse nuevas elecciones.
- Celebraciones de elecciones generales y democráticas.
- Reconocimiento por parte del nuevo Gobierno dominicano de numerosas Órdenes y Resoluciones Ejecutivas dictadas por los gobiernos militares.
- Mantenimiento de la Convención dominico-americana de 1907 mientras no se pagaran las emisiones de bonos emitidos en 1918 y en 1922.
- Permanencia de las tropas norteamericanas hasta la instalación del Gobierno definitivo, aunque limitadas a mantener el orden.

Si bien es cierto que el Plan Hughes-Peynado, selló el asunto de la ocupación militar estadounidense en la República Dominicana, sin embargo, la política injerencista estadounidense en los asuntos internos en la República Dominicana no terminó con la salida de las tropas militares,

en el aspecto económico sobre todo la administración de las aduanas y las recaudaciones continuó hasta mediados de los años cuarenta, en el aspecto político se aseguraron de establecer un gobierno proclive a los intereses estadounidenses, con el tiempo surgió la figura política de Leónidas Trujillo, respaldado por los Estados Unidos, considerado un dictador, quien gobernó el país por más de treinta años hasta el momento de su muerte.

Conclusión

La intervención militar de los Estados Unidos, en la República Dominicana, entre los años de 1916 a 1924, ha generado intensos debates sobre la manera en que se desarrolló y los efectos que tuvo en la vida socioeconómica y política de la nación; en las primeras décadas del siglo XX, las autoridades estadounidenses aplicaron su visión de la política exterior amparada por los postulados de la Doctrina Monroe y del Destino Manifiesto, esto sirvió de base para ir cimentando su política intervencionista consolidada sobre todo en la región de América Central y el Caribe.

El inicio del siglo XX para algunas naciones de América Latina fue un periodo de grandes desafíos tanto internos como externos, como es el caso del estudio de la situación de la República Dominicana, muchas de las naciones latinoamericanas no habían podido alcanzar cierto nivel de desarrollo social y las constantes pugnas por el poder político entre las diferentes agrupaciones sociopolíticas crearon un escenario de inestabilidad a través de gobiernos señalados de corrupción producto de la malversación de los fondos del Estado.

Estas administraciones fallidas habían generado una crisis socioeconómica en estas naciones con gobiernos pocos transparentes, muchas naciones latinoamericanas tuvieron que solicitar préstamos financieros a países que habían alcanzado mejores condiciones de vida y desarrollo social para poner en práctica ciertos proyectos de desarrollo social, sin embargo, muchos de esos planes sociales quedaban sin ejecutarse y eran pocas las inversiones culminadas, no obstante este escenario de incertidumbres también fue aprovechada por los Estados Unidos de América para expandir su esfera de influencia.

La imposibilidad de cumplir con los compromisos financieros adquiridos por algunas naciones latinoamericanas, sirvió de base para los argumentos de las intervenciones sociopolíticas y económicas aplicadas por los Estados Unidos; las administraciones de la República Dominicana llevaban años de inestabilidad socioeconómica y política, el país se

encontraba como un barco a la deriva, y esto generó una situación muy caótica para el desarrollo del país.

Durante el desarrollo de la Primera Guerra Mundial, los Estados Unidos aprovecharon para reforzar sus lazos económicos y culturales en América Central y el Caribe, e imponer su visión imperialista a través de la política del Big Stick, Diplomacia del Dólar entre otros, en el caso de República Dominicana, procuraron contrarrestar toda influencia europea sobre todo de Alemania, quien mantenía vínculos comerciales, no obstante, la economía alemana se vio muy afectada de manera negativa producto del conflicto bélico.

La intervención militar de los Estados Unidos en República Dominicana es una de las tantas aplicadas en la región centroamericana y el Caribe, la misma sirvió asimismo para moldear la sociedad dominicana bajo una colonización cultural, sociopolítica y económica, entre otros aspectos, al mismo tiempo creó las condiciones favorables para el establecimiento de un gobierno que sirviera a los intereses estadounidenses en la región, esto se alcanzó años después de la retirada de las tropas de los Estados Unidos, en la figura de Leónidas Trujillo, quien gobernó Dominicana con manos de hierro desde 1930 hasta su muerte.

Referencias bibliográficas

- Bulmer-Thomas, Víctor. (1998). *La historia económica de América Latina desde la independencia*. Fondo de Cultura Económica.
- De León Olivares, Isabel Dolores. (2014). *Resistencia discursivas de intelectuales de República Dominicana durante la ocupación estadounidense de 1916-1924: nacionalismo, antiimperialismo e Hispanismo*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-719X2015000200004&script=sci_abstract&tlng=pt
- García B, Pantaleón. (2019), *Estados Unidos y América Latina la política exterior de Estados Unidos hacia América Latina, siglos XVIII y XIX*. Editorial Rapid Impresos.
- González S, Abel E. (2013), *La gran estrategia Estados Unidos vs América Latina*. Editorial Capitán San Luis.
- Kryzanck, Michael J. (1987), *Las estrategias políticas de Estados Unidos en América Latina*. GEL: Grupo Editor Latinoamericano.
- Inoa, Orlando. (2018), *Historia Dominicana*, Editorial Letragráfica.
- Lee Percy, Thomas. (2018), *Estados Unidos y Centroamérica el impacto de la guerra fría en la región*, Editora Sibauste, S.A.
- Tejera, Eduardo J. (2016). "El movimiento nacionalista dominicano contra la ocupación militar norteamericana, 1916-1924".
<https://catalogo.academiadominicanahistoria.org.do/opac-tmpl/files/pp-codice/CLIO-2016-191-229-254.pdf>

Literatura y Arte



Literatura y Arte
De la página 175 a la 277

“Geopsiquis de una nación. Ensayos sobre una forma terrestre” de Ariadna García Rodríguez

Reseña de Vilma Chiriboga

Universidad de Panamá

Panamá

vilmavchc456@gmail.com

<https://ORCID//0000-0001-8385-1406>

Recibido 9/7/24 – Aprobado 1/3/25

Resumen:

Geopsiquis de una nación Ensayos sobre una forma terrestre de la autoría de Ariadne García es un libro cuyo título y portada despierta el interés por leer e indagar el contenido. En un primer instante, el concepto Geopsiquis lleva al lector a preguntarse sobre el origen de este término y a cuestionarse con arreglos a que fines es empleado.

Palabras clave: nación, geografía, novela, literatura, historia.

“GEOPSYCHE OF A NATION: ESSAYS ON A LANDFORM” BY ARIADNA GARCÍA RODRÍGUEZ

Summary:

Geopsiquis of a Nation: Essays on a Terrestrial Form, by Ariadne García, is a book whose title and cover spark interest in reading and exploring its contents. Initially, the concept of “Geopsiquis” leads the reader to ponder the origin of this term and to question the purposes for which it is used.

Keywords: nation, geography, novel, literature, history.

De acuerdo con investigaciones realizadas esta categoría fue utilizada en 1911 por Willy Hellpach, en su libro *Fenómenos Geopsíquicos*, para referir al estudio de las relaciones entre el ser humano y el medio desde el punto

de vista de la psicología humana. En el caso del estudio de la doctora Ariadne se evidencia de que manera las obras de los distintos autores seleccionados por ella en su análisis literario incorporan lo geográfico, para convertirlo en el 'fundamento de justificación de lo nacional en torno a la cual se ha cimentado el imaginario global ístmico, es decir, la razón del territorio como zona de tránsito'. Así, el lugar intermedio del Istmo con forma terrestre, entidad política y construcción histórica, se convierte en el eje esencial en la razón de ser o geopsiquis de la nación.

El libro en reseña es de 2024, corresponde a la primera edición y la publicación fue una iniciativa del Centro de Investigaciones de la Facultad de Humanidades la cual contó con el apoyo del Decano de esta Facultad, el Dr. Olmedo García. La obra es el resultado de la reedición de tres ensayos publicados en diferentes periodos cuyo contenido merece la divulgación por su aporte teórico y metodológico.

El primer ensayo del libro se titula *Vasco Núñez de Balboa o la geopsiquis de una nación*, ensayo publicado en la Revista Iberoamericana en el 2001. En esta sección, el hilo conductor del análisis es la obra *El Tesoro de Dabaibe* y la autora enfoca su atención en torno a la construcción de un concepto de identidad nacional como forma de un discurso de 'orígenes' en donde la distinción entre conquistador y nativo pierde su pureza para dar paso posteriormente a lo propio 'panameño'. Es dentro de este vasto contexto donde ella ubica el estudio sobre la figura del conquistador vinculando la interpretación entre lo histórico, lo literario, lo político y lo geográfico.

En el proceso de análisis sobre la obra *El Tesoro de Dabaibe* se evidencia un estudio profundo y de forma reflexiva sobre los distintos aspectos del corpus, la estructura narrativa, los argumentos, los diferentes personajes y su rol, el tema, el estilo, la exposición. Precisamente, la estructura narrativa de la obra recreada de forma diáfana permite comprender el contexto histórico en la cual Balboa adquiere la nacionalidad panameña y es convertido por Méndez Pereira en el padre fundador de la república en un momento donde 'la legitimidad de la nueva república se pone en duda a partir de la problemática fronteriza (Panamá, el país de las cinco fronteras llamado así algunas veces) y de la carencia de una soberanía absoluta, anota García.

Es por esto señala la autora, que una de las premisas o "causas" de la separación de Panamá de Colombia se explica en términos de un llamado trascendental a cumplir con la obligación del Istmo dada la situación de su territorio de paso de tránsito. Es aquí cuando la figura del conquistador asume su papel de símbolo de lo nacional en la medida que el mismo representa el "inicio" del país a nivel histórico-geográfico.

Este héroe inventado por Méndez Pereira, 'no está basada en la veracidad de las crónicas, sino en una nueva "verdad", la instituida en la obra de ficción a través de la cual socaba, cuestiona y contradice la autoridad de las mismas, es decir, de las crónicas para narrar la historia a su modo'. Desde esa perspectiva, estamos ante tradiciones inventadas que separa lo imaginario de lo histórico para convertirlo en metáfora y símbolo al trascender el personaje histórico en particular y de esa forma establecer una continuidad con un pasado histórico conveniente.

En este nuevo esfuerzo de identidad nacional impulsado entre las décadas de 1930 y 1940 'la vanguardia la tienen las capas medias de la población panameña, quienes encuentran en lo hispanoamericano e hispano, las claves para definir la nueva identidad; identidad cuyo contenido remite de alguna manera a la propuesta arielista de José Enrique Rodó.

La nueva propuesta afianzó el ideal mestizo campesino como el tipo nacional y entorno a él se revaloró lo autóctono, máxime cuando ante el resto de América Latina, Panamá, aún era vista como una colonia de los Estados Unidos. Este giro en la concepción de la nacionalidad implicó renunciar a tres claves de la etapa anterior: al Canal como modelo de progreso, a la ciudad letrada por sus elementos distorsionadores de la identidad y a todo lo extranjero', escribe Patricia Pizzurno en *Memorias e imaginarios de identidad y raza en Panamá siglos XIX y XX*.

En el ensayo existe, también un análisis vinculado a la teoría de la Modernidad Colonialidad, específicamente con la categoría de la Colonialidad del Ser, al señalar, por ejemplo, lo siguiente: '...la imagen de Anayansi como 'conquistadora' en la novela reinscribe la relación jerárquica de poder colonial (amo- esclavo) desde el interior al despojar al ente real de su propia memoria histórica e imponerle una identidad desde el exterior produciendo un vaciamiento de la conciencia americana'. Anayansi reconoce o entiende la superioridad del invasor.

Precisamente, la categoría de la Colonialidad del ser remite a un sistema ontológico a través de la cual se naturaliza las jerarquías raciales obligando a los subalternos a mirarse así mismo a través de la visión de los dominadores, lo cual trae consigo una pérdida de su propia identidad. En relación con este tema Ana Elena Porras en *Cultura de la Interoceanidad* explica lo siguiente: 'como metáfora y símbolo nacional, de origen colonial, Balboa adquiere una jerarquía mayor, en relación con Anayansi, tal vez por la valorización que atribuye primacía a la cultura hispánica sobre la indígena y al género masculino sobre el femenino'.

El estudio realizado por García en esta sección es de interés porque

contribuye a develar mitos aún presentes en la construcción narrativa de la Historia de Panamá. Aquí es interesante anotar la observación realizada por el periódico *El Centinela del Valle* (1936) en relación con la novela *El tesoro del Dabaibe* cuando anota: 'Por el título, pudiera creerse que se trata de una novela, pero su autor ...Octavio Méndez Pereira ha querido así denominarle a su hermoso libro que no es otra cosa que la relación histórica de aquel esforzado varón Descubridor del Mar del Sur, Vasco Núñez de Balboa ...y lo ha hecho, en una forma novelada, sin apartarse un punto de la verdad de los hechos relatados que despierta el interés del lector'.

La cita es importante porque la novela en discusión fue considerada de lectura obligatoria en las escuelas para la época y probablemente no se orientó a los estudiantes sobre el significado de un escrito basado en una novela ficcionalizada lo cual contribuye a la creación de imaginarios colectivos distorsionados de la Historia de Panamá.

En el segundo ensayo *De inauguraciones y traiciones: travesía por la Mar del Sur*, la autora expresa: 'Es dentro del contexto de la problemática del momento de la entrega como tradición y traición, entendida está última en el sentido de la ineludible infidelidad de la memoria- de la memoria construida con base en un gesto de traición a las fuentes y los impactos de estos imaginarios en el presente, el hilo conductor por medio de la cual le interesa insertar la discusión sobre la figura histórica de Vasco Núñez de Balboa, a través de una travesía por la Mar del Sur y la escritura de su historia en tres momentos: en un soneto inglés decimonónico titulado *Al leer por vez primera el Homero de Chapman* publicado en 1905 de John Keats; en un libro sobre la *Historia del Pacífico Californiano* de 1917 de John Davis y en la biografía novelada *El tesoro de Dabaibe*.

El concepto tradición según García está presente cuando Méndez Pereira a través de las estrategias discursivas ficcionalizadas, instaaura la tradición de un héroe nacional, nacido en España cuya imagen busca representar a Panamá en conexión con el lugar del descubrimiento del Pacífico, el sitio del Canal. En todas las ocasiones de esta travesía propuesta por tres instancias de reescritura del archivo, la figura de Balboa tergiversada, reconstruida, en otras palabras, traicionada resurge en forma de un espectro desde el interior de la misma tradición que la crea, inaugura y la recrea asediando el continente, añade la autora.

La repetición del mito de Balboa en el sentido de héroe, metáfora y símbolo nacional continúa presente en el imaginario colectivo del panameño. Así, por ejemplo, en un artículo publicado en el periódico La

Estrella de Panamá en 1975 y cuyo título es *Monumento de Balboa en Jerez de los Caballeros* Moisés Torrijos Herrera, embajador de Panamá en España entre 1971 y 1978 en el contexto de la inauguración del monumento a Vasco Núñez de Balboa en Jérez de los Caballeros- ciudad natal del adelantado del Mar del Sur- expresó 'En Panamá se honra la memoria de Balboa con emoción de patria...Da fe de ello el que nuestra moneda se llame Balboa, la capital del distrito, bajo cuya jurisdicción está el Archipiélago de Las Perlas, en el Golfo de Panamá, se llama Balboa.

La más importante arteria urbana de Panamá se llama Balboa, en un bello recodo de esa amplia avenida... se levanta el Monumento a Balboa donado en Panamá en 1924 por el Rey Alfonso X11'. Este estilo de narrativa eurocentrista, también se hace presente en el artículo *La apertura de un océano* cuando Balboa es imaginado el héroe fundador de la modernidad de Panamá: 'en el caso del mar del Sur, una vez conocido por los hispanos, siendo el primero de estos Vasco Núñez de Balboa en 1513, nació un sueño cristalizado cuatro siglos más tarde con la inauguración del Canal de Panamá. Ese mar del Sur, antes del Canal, impulsó también la construcción en 1855 del primer ferrocarril que unió dos océanos'.

En tanto, Omar Jaén Suárez en el artículo *Vasco Núñez de Balboa y la integración de la historia universal* representa a Balboa 'el realizador de una epopeya nunca superada en nuestra tierra, en el istmo panameño, al ser el primer europeo en llegar en la costa del continente americano al mar del Sur que integrará a todos los pueblos y dará comienzo a la historia global, Balboa tiene, de por sí, un sitio enorme en la historia universal. Por ello es Vasco Núñez de Balboa el primero y quizás el único héroe universal de Panamá'.

Lo escrito por los diferentes autores indica de qué manera el personaje de Balboa atraviesa la historia panameña y conecta con las siguientes metáforas del Estado Nacional: Emporio Comercial, *Pro Mundi Beneficio*, Puente del Mundo, Corazón del Universo y Panamá Cosmopolita a las cuales refiere la Dra. Ana Elena Porras. Son metáforas impregnadas de un imaginario de la "nación" panameña en conexión con su vocación comercial, istmo llamado a ser zona de tránsito, agrega Olmedo Beluche en el artículo el *Mito de Balboa*.

El último ensayo *Por una poética de lo transitorio: Panamá paso y frontera* fue publicado en el 2006 de manera digital. El propósito principal de esta sección es replantear una caracterización de Panamá en tanto objeto de estudio literario marcado por la dictadura de lo transitorio, donde la articulación de una narrativa de lo panameño se entrecruza con la trayectoria de paso transístmico, con el accidente geográfico como economía de servicio.

Es este espacio movedizo, en constante movimiento, el eje esencial en el inestable vaivén de un discurso de lo nacional desde sus inicios. Aquí se observa de parte de la autora un interés en develar de que manera se narra o reconstruye el momento de transición del lugar de paso a partir de la mirada vertiginosa de los transitistas, de la travesía en el sentido de un lugar de lo anecdótico por medio de la cual se fija o pone al otro en su sitio. Una de las fuentes empleadas por García en el análisis de la construcción de una identidad nacional panameña centrada en la visión externa es el prólogo del libro *la Invasión* escrito por Elena Poniatowska, de nacionalidad mexicana.

De acuerdo, con la descripción de Poniatowska sobre el cuento '*Letanía de la orquídea*' ella imagina a Panamá en el sentido de una 'orquídea germinada en la cola de mujeres y hombres cuyos kilómetros más arriba podrían ser mexicanos' lo cual sugiere para Poniatowska, un llamado a la unificación continental dada la posibilidad de la expansión del peligro de un país marcado por el arraigo del comercialismo. Comercialismo causante del desmembramiento y despersonalización, en suma, de la falta de raíces, de identidad nacional debido a la existencia de una élite comercial transitista para quienes el tratado canalero con los Estados Unidos de América de 1903 representó la posibilidad de convertir a Panamá en un emporio comercial, aunque la esencia del mismo condujera a la muerte de la posibilidad de un Estado independiente.

Siguiendo las ideas expuestas por Ana Elena Porras en su obra *Cultura de la interoceanidad Narrativas de Identidad Nacional de Panamá (1990-2002)* el trabajo realizado por la doctora Ariadne García contribuye a develar las estrategias a través de la cual se realiza las construcciones discursivas oficiales de la historia y se han 'creado mitos de origen de la nación panameña que atraviesan el devenir histórico siendo uno de los de mayor influencia en Panamá la leyenda de Balboa y Anayansi, en su versión literaria: El tesoro del Dabaibe, novela de Octavio Méndez Pereira publicada para la década de 1930'. Son mitos cuyos contenidos van creando imaginarios colectivos sobre la formación de una identidad nacional con base a la exclusión de grupos humanos lo cual propicia el germen y posterior consolidación de un colonialismo interno.

En ese sentido y como anota la autora, Méndez Pereira identifica los orígenes de la nación panameña en la época colonial con lo cual borra de la historia oficial a los grupos originarios. Este imaginario aún continúa teniendo vigencia en el siglo XXI y ofrece elementos para comprender porque a pesar de la existencia de un claro pasado aborigen en Panamá, los diferentes tipos de discursos historiográficos presentes, por ejemplo, en textos escolares han decidido ignorar por completo o minimizar la

presencia indígena en la nación panameña.

Por otra parte, la autora en el análisis literario de los tres ensayos, incorpora fuentes no tradicionales en el proceso de reconceptualización o reinterpretación de la memoria histórica como lo son los poemas, cuentos y novelas históricas; fuentes examinados a través de enfoques interdisciplinarios incluyendo la literatura, la geografía, la filosofía, la sociología y la historia, por ejemplo, a través de las cuales podemos aproximarnos a un mejor estudio de procesos complejos y de amplios espectros como lo son las narraciones inventadas sobre la nación panameña.

En conclusión, el contenido del libro es una referencia fundamental para los estudiosos de las metáforas de la nación y de las estrategias empleadas en la construcción y reconstrucción de los mitos y de su apropiación por parte de la 'elite simbólica' dependiendo de sus cercanías o no con modelos económicos imperantes. Esta obra abre nuevas líneas de investigación para quienes tienen el interés en estudiar problemáticas panameñas desde una mirada interdisciplinaria y con el uso de fuentes no tradicionales, a la vez es una invitación para reflexionar en torno a posiciones epistémicas a través de la cual imaginamos a Panamá en el contexto de un mundo globalizado.

Reseña bibliográfica

García Rodríguez, Ariadna. 2024. *Geopsiquis de una nación. Ensayos sobre una forma terrestre*. Centro de Investigaciones de la Facultad de Humanidades (CIFHU) de la Universidad de Panamá. Panamá.

El cuerpo como territorio literario: Representaciones corporales y construcciones de género en la narrativa breve de Pedro Crenes Castro

Fátima Lahssini

Universidad Hassan I- Settat

Marruecos

falahssini@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-0777-2108>

Recibido 31/3/25 – Aprobado 5/5/25

Resumen

Este artículo analiza las representaciones corporales y las construcciones de género en la colección de cuentos “Cómo ser Charles Atlas” del cuentista panameño Pedro Crenes Castro. A través de un análisis textual fundamentado en la teoría crítica feminista y los estudios de género, se argumenta que Crenes Castro configura el cuerpo como un territorio literario donde se negocian, refuerzan y subvierten nociones tradicionales de masculinidad y feminidad. El artículo estudia específicamente seis cuentos de la colección, identificando patrones recurrentes: la crisis de la masculinidad hegemónica, la vigilancia sociocultural del cuerpo femenino, la representación de corporalidades disidentes y la intersección entre cuerpo, género y muerte. El artículo concluye que la obra de Crenes Castro ofrece una visión compleja de la corporalidad generalizada que contribuye significativamente a la tradición literaria centroamericana contemporánea, proponiendo lecturas críticas de los roles de género en el contexto sociocultural panameño.

Palabras clave: Literatura, poesía, cuento, Panamá.

THE BODY AS A LITERARY TERRITORY: BODILY REPRESENTATIONS AND GENDER CONSTRUCTIONS IN THE SHORT STORIES OF PEDRO CRENES CASTRO

Abstract

This article examines bodily representations and gender constructions in the short story collection “Cómo ser Charles Atlas” by Panamanian writer Pedro Crenes Castro. Through detailed textual analysis grounded in feminist critical theory and gender studies, it argues that Crenes Castro configures the body as a literary territory where traditional notions of masculinity and femininity are negotiated, reinforced, and subverted. The research specifically analyzes six stories from the collection, identifying recurring patterns: the crisis of hegemonic masculinity, the sociocultural surveillance of the female body, the representation of dissident corporealities, and the intersection between body, gender, and death. The article concludes that Crenes Castro’s work offers a complex vision of gendered corporeality that significantly contributes to the contemporary Central American literary tradition, proposing critical readings of gender roles within the Panamanian sociocultural context.

Keywords: Literature, poetry, short story, Panama.

Introducción

La literatura centroamericana contemporánea ha visto surgir en las últimas décadas una generación de escritores que exploran las complejidades de las identidades culturales, las tensiones sociales y las construcciones de género que caracterizan a la región. En este contexto, la obra del escritor panameño afincado en España, Pedro Crenes Castro, se destaca por su exploración de la corporeidad como espacio de significación social, política y cultural.

Su colección de cuentos “Cómo ser Charles Atlas” (2017) ofrece un terreno particularmente fértil para analizar cómo las representaciones literarias del cuerpo se entrelazan con las construcciones sociales de género en el contexto panameño. A través de sus relatos, Crenes Castro configura el cuerpo humano no solo como un elemento descriptivo o un soporte físico para la acción narrativa, sino como un auténtico territorio literario donde se inscriben, negocian y subvierten las nociones tradicionales de masculinidad y feminidad.

Este artículo analiza las representaciones corporales y las

construcciones de género en seis cuentos seleccionados de la colección: “Cómo ser Charles Atlas”, “Se lo dijo Casimiro”, “Marsella”, “Necesidad”, “El diccionario” y “Y sin embargo”. La selección de estos relatos responde a su particular riqueza en representaciones corporales y a la diversidad de aproximaciones a las cuestiones de género que presentan. Buscamos identificar y analizar las representaciones de masculinidades en crisis, examinar las representaciones del cuerpo femenino como sujeto de vigilancia social y espacio de resistencia, explorar las figuraciones de corporalidades disidentes o no normativas y analizar la intersección entre cuerpo, género y muerte como eje temático recurrente.

Partimos de la hipótesis de que Crenes Castro utiliza las representaciones corporales como recursos narrativos para problematizar las construcciones tradicionales de género, evidenciando sus contradicciones, limitaciones y posibilidades de subversión en el contexto específico de la sociedad panameña contemporánea.

Marco teórico y metodológico

Este estudio se fundamenta en los estudios de género y la teoría crítica feminista aplicados al análisis literario. Consideramos fundamentales los aportes de Butler (1990, 2004) sobre la performatividad del género y la materialidad de los cuerpos; los planteamientos de Connell (1995) sobre masculinidades hegemónicas y subordinadas; los estudios de Bordo (1993) sobre el cuerpo femenino como superficie de inscripción cultural; y los trabajos de Haraway (1991) sobre cuerpos cyborg y fronteras corporales fluidas. Para el contexto latinoamericano, resultan valiosas las contribuciones de Franco (2013) sobre la relación entre género y política en la literatura latinoamericana; los estudios de Torras (2007) sobre corporalidades textuales; y los trabajos de Richard (1993) sobre cuerpo, género y narrativas del poder en contextos poscoloniales.

Metodológicamente, hemos optado por un enfoque de análisis textual detallado de los cuentos seleccionados, atendiendo a tres niveles principales:

Nivel léxico-semántico: análisis de los campos semánticos relacionados con el cuerpo y el género, metáforas corporales, adjetivación generizada de los cuerpos.

Nivel narratológico: estudio de las focalizaciones narrativas sobre los cuerpos, voz narrativa y su relación con la representación corporal, función de los cuerpos en el desarrollo de la trama.

Nivel contextual-cultural: interpretación de las representaciones corporales en relación con el contexto sociocultural panameño y centroamericano.

En el ámbito de los estudios sobre corporalidad y género en la literatura centroamericana contemporánea, destacan varios trabajos que ofrecen marcos conceptuales útiles: Mackenbach (2015) estudia las representaciones de masculinidades en crisis en la narrativa centroamericana de posguerra, argumentando que existe una tendencia a deconstruir las masculinidades heroicas asociadas a los proyectos revolucionarios. Ortiz (2017) examina las representaciones del cuerpo femenino en narradoras centroamericanas contemporáneas, destacando cómo estas escritoras utilizan estrategias narrativas para subvertir la mirada masculina tradicional y reclamar el cuerpo como espacio de agencia. Particularmente relevante es el trabajo de Rodríguez (2020) sobre corporalidades queer en la narrativa centroamericana del siglo XXI, quien argumenta que existe una emergencia significativa de representaciones literarias de cuerpos disidentes que desafían el binarismo de género tradicional.

Masculinidades en crisis y construcción

Un tema recurrente en “Cómo ser Charles Atlas” es la representación de masculinidades en procesos de crisis, cuestionamiento o redefinición. Crenes Castro explora diversas facetas de la experiencia masculina, evidenciando las tensiones entre los modelos hegemónicos de masculinidad y las realidades vividas por sus personajes.

El cuento que da título a la colección ofrece una exploración rica de la relación entre corporeidad y masculinidad. La historia se centra en Renato, un joven que desafía a Genito, un chico más grande y abusivo, a una pelea. A lo largo del relato, Renato se repite mentalmente el mantra “tensión dinámica”, una referencia directa al método de culturismo promocionado por Charles Atlas, famoso fisicoculturista de principios del siglo XX.

El cuerpo de Charles Atlas funciona como un ideal masculino inalcanzable pero deseado:

Renato pronunció el nombre bajito y sintió toda la valentía apoderándose de los últimos temores que lo paralizaban. Avanzó rápido y dobló la esquina, apretando los puños, “tensión dinámica”, encerrando la rabia en ellos, dispuesto a lo que fuera después de desafiar a Genito delante todos diciéndole que lo esperaba a él y sólo a él, sin testigos, en la parte de atrás del viejo estadio de fútbol. (Crenes Castro, 2017, p. 46)

Esta escena ilustra lo que Connell (1995) denomina “masculinidad hegemónica”, un modelo cultural ideal que, si bien puede no corresponder a las características de la mayoría de los hombres, ejerce una normatividad poderosa. La repetición casi obsesiva de “tensión dinámica” evidencia el esfuerzo constante que exige la performance de esta masculinidad hegemónica.

Lo más interesante del relato es cómo Crenes Castro deconstruye esta noción idealizada del cuerpo masculino. A medida que avanza la historia, descubrimos que Renato no tiene realmente intención de pelear físicamente con Genito. Su valentía consiste precisamente en la audacia de desafiar al abusador, no en vencerlo mediante la fuerza física:

Genito le gritó que no lo matara, que sabía que tenía alguna vaina escondida por allí para puyarlo, que hicieran un trato, que él era muy joven para matar y Genito lo era para morir [...] Renato apretó un puño dentro del bolsillo del pantalón, sintió el tacto áspero del papel y olió el susto en Genito y en él mismo. (Crenes Castro, 2017, p. 47)

Este pasaje revela que la verdadera fuerza de Renato no proviene de su físico, sino de su capacidad para manipular la percepción que Genito tiene de él. El “tacto áspero del papel” sugiere que Renato no tenía ninguna arma, sino probablemente el cupón para solicitar el curso de Charles Atlas mencionado al final del cuento. La masculinidad se revela así como una performance, una construcción social que puede ser manipulada y subvertida.

En “Marsella”, Crenes Castro explora otra faceta de la masculinidad en crisis a través del personaje del padre de Riverita. Este hombre, obsesionado con “verse a sí mismo flotando en el río”, representa una figura paterna fallida:

“Sabe usted que su mamá se fue y no va a regresar y yo no lo voy a cuidar a usted para siempre y yo quiero ver mi cadáver pasar por este río!” [...] la angustia de Riverita al ver a su papá ahogarse en el turbio recuerdo de la vieja tristeza le puso camino de Panamá. Y también el miedo, y el cansancio de la muerte... (Crenes Castro, 2017, p. 79)

La obsesión del padre con ver su propio cadáver puede interpretarse como una metáfora de la crisis de la identidad masculina tradicional. Su incapacidad para cumplir con el rol paternal protector y su abandono al alcoholismo representan el fracaso de un modelo de masculinidad asociado al patriarca fuerte y proveedor. Su cuerpo, deteriorado por el alcohol y la tristeza, materializa físicamente esta crisis.

Es significativo que al final del cuento, cuando Riverita regresa para

enterrar a su padre (realmente enterrando un cuerpo sustituto), el ritual funerario se presenta como un intento de restaurar simbólicamente la dignidad masculina perdida:

La flor amarilla que le trajo Gabriel, desmenuzada en pétalos por el calor, la tira sobre el féretro como una lluvia de mariposas. (Crenes Castro, 2017, p. 87)

Esta imagen poética sugiere una reconciliación póstuma y una transformación de la masculinidad: de la rigidez del cuerpo paterno autoritario a la ligereza y fragilidad de las mariposas, símbolos tradicionalmente asociados a lo femenino.

En “Se lo dijo Casimiro”, el autor explora la masculinidad desde la perspectiva de la sexualidad a través del personaje de Reinaldo:

Se había convertido en todo seductor, diente de oro, nada vulgar, con toque de colonia barata, robusto, pero con carita de “yo no fui”, la mezcla exacta, -menos, el diente de oro-, para que Fulvita cayera despapayá ante el lindo de Reinaldo, al que se le daban bien esas mañas de levantarse a las mujeres. (Crenes Castro, 2017, p. 21)

Esta descripción presenta una masculinidad construida deliberadamente para la seducción, donde el cuerpo masculino se configura como un instrumento para obtener placer y ejercer poder sobre el cuerpo femenino. Sin embargo, la narrativa subvierte esta noción inicial, mostrando la vulnerabilidad de esta masculinidad sexualizada.

Cuando Reinaldo y Fulvita van al Barranquito para tener un encuentro sexual, la situación toma un giro inesperado:

Reinaldo dio un respingo, Perales terminaba “...es perdonarme tú y comprenderte yo...” y dio un brinco en el asiento. -¡Se ha metido una rata por el hueco de carro y me mordió!-, daba pisotones a oscuras, como loco. La rata brincó hasta Fulvia, que comenzó a gritar histérica, buscando una salida en todas las direcciones posibles. (Crenes Castro, 2017, p. 27)

Esta escena muestra la fragilidad de la masculinidad seductora de Reinaldo. La rata que entra por el agujero de su carro (metáfora de las deficiencias que intenta ocultar) destruye la atmósfera romántica y revela su vulnerabilidad. El cuerpo masculino, anteriormente presentado como poderoso y seductor, se muestra ahora aterrorizado y ridículo.

La situación empeora cuando el carro se desliza cuesta abajo:

Limpiamente y como en una montaña rusa, el agujereado carro se iba barranco abajo. Un gran montículo de basura y caliche los detuvo. (Crenes

Castro, 2017, p. 27)

Esta caída física simboliza también la caída de la imagen masculina que Reinaldo había construido cuidadosamente. Al final, cuando son rescatados, Reinaldo aparece “descamisado” y “con cara afligida y avergonzada”, una imagen que contrasta radicalmente con la del seductor confiado presentado al inicio.

A través de estos tres ejemplos, podemos observar cómo Crenes Castro explora diferentes facetas de las masculinidades en crisis: la tensión entre el ideal corporal masculino y la realidad física (“Cómo ser Charles Atlas”), el fracaso del rol paterno tradicional (“Marsella”) y la vulnerabilidad oculta tras la fachada del seductor (“Se lo dijo Casimiro”). En todos estos casos, el cuerpo masculino se convierte en un territorio donde se inscriben estas crisis y contradicciones, evidenciando la naturaleza construida y performativa de la masculinidad.

Cuerpos femeninos: vigilancia social y espacios de resistencia

Los cuentos de Crenes Castro no solo exploran las masculinidades en crisis, sino que también ofrecen representaciones complejas de los cuerpos femeninos, mostrándolos simultáneamente como objetos de vigilancia social y como espacios potenciales de resistencia.

En “Se lo dijo Casimiro”, el personaje de Fulvita ilustra cómo el cuerpo femenino está sometido a una constante vigilancia social:

Fulvita, la niña pequeña de don Federico y la señora Clara [...] Tenía diecinueve y de Fulvita ya nada, porque la niña traía de cabeza a más de uno de los “zánganos del barrio” (doña Clarita, para las amigas, se expresaba así, con contundencia materna). (Crenes Castro, 2017, p. 20)

En este pasaje, observamos cómo el cuerpo femenino de Fulvita es percibido como un potencial peligro que debe ser controlado. Su madre, doña Clarita, ejerce este control a través de advertencias y vigilancia. El término despectivo “zánganos” para referirse a los potenciales pretendientes revela la desconfianza hacia cualquier expresión de la sexualidad femenina.

Más adelante, cuando Fulvita comienza a interactuar con Reinaldo, se hace más evidente esta vigilancia:

Fulvita aprovechó que ese martes doña Clarita iba a misa de siete de la noche, la misa de Don Bosco. Al terminar, el padre Savater repartía la bendición con una reliquia del santo y quería estar temprano para sentarse

delante. Fulvia pretextó tareas de la universidad para no acompañarla y se quedó en casa: el plan era perfecto. (Crenes Castro, 2017, p. 26)

Este fragmento revela cómo Fulvita debe elaborar estrategias para eludir la vigilancia materna, utilizando la religión (un mecanismo tradicional de control del cuerpo femenino) como coartada para su madre, mientras ella explora su propia sexualidad. Es significativo que la transgresión de Fulvita ocurra precisamente cuando su madre asiste a una misa, sugiriendo la tensión entre los mandatos religiosos-morales y los deseos corporales.

Sin embargo, la vigilancia no proviene solo de la familia, sino de toda la comunidad, representada por el personaje de Fina, la chismosa del barrio:

Toda la vida de barrio pasaba por los labios bochinchosos y viperinos de la señora Fina, que asomada a la puerta de su cuarto a ras de calle, en la vanguardia de la información clandestina, ejercía de radio bamba y correveidile mejorando sustancialmente cualquier suceso. (Crenes Castro, 2017, p. 19)

Fina funciona como el ojo público que escudriña y juzga los cuerpos, especialmente los femeninos. Cuando Fulvita y Reinaldo son rescatados del barranco, Fina inmediatamente elabora y difunde una versión exagerada y sexualizada del incidente:

-Y encima ella toda despelucada y sudada, con la camisa ajada del manoseo y él con el suéter medio arrancado, ¡qué pena oye! -le decía Fina al señor Chato. (Crenes Castro, 2017, p. 28)

Esta descripción evidencia cómo el cuerpo femenino, incluso en situaciones de vulnerabilidad, es inmediatamente sexualizado y convertido en objeto de escrutinio público. La condición física de Fulvita después del incidente se interpreta automáticamente como evidencia de actividad sexual, reflejando la tendencia social a reducir los cuerpos femeninos a objetos sexuales.

En "Necesidad", Crenes Castro explora otra dimensión del cuerpo femenino a través de dos personajes: Esperanza Ortiz Arboleda, una anciana solitaria encontrada muerta, y Elena, la asistente social que descubre su cuerpo y, tras esta experiencia, reflexiona sobre su propia soledad.

El cuerpo de Esperanza se presenta inicialmente como un cuerpo ausente, descubierto solo después de su muerte:

Supo, nada más abrir la puerta, que no lo haría. No bajaría las escaleras con su macuto verde, dispuesto a subirse en el primer autobús que le

lleve al aeropuerto para coger un vuelo que le devuelva a la península soñada... (Crenes Castro, 2017, p. 65)

Esta ausencia inicial es significativa: el cuerpo femenino envejecido y solitario se vuelve visible solo en su ausencia final, reflejando la invisibilidad social de las mujeres que no cumplen con los mandatos tradicionales de género (matrimonio, maternidad).

Más adelante, cuando Elena descubre la afición secreta de Esperanza de asistir a bodas y coleccionar sus programas, se revela otra dimensión de su corporalidad:

Estaba su único vestido. Lo encontré en el pequeño armario de la habitación. Sonriente la boca de dientes postizos y peinada por ella misma -me contaban las señoras-, se acercaba a felicitar a los novios con una naturalidad familiar que despertaba la ternura aflorada durante la ceremonia. "Cuídala mucho", decía a todos los flamantes maridos. (Crenes Castro, 2017, p. 70)

Este pasaje muestra cómo Esperanza utiliza su cuerpo como un instrumento para participar, aunque marginalmente, en una institución social (el matrimonio) de la que ha sido excluida. Su vestido celeste, "menos pastel después de tantas ceremonias", materializa esta participación periférica y resistente.

A través del personaje de Elena, Crenes Castro explora cómo esta experiencia con el cuerpo muerto de Esperanza afecta su propia percepción corporal:

Mejor aún, debo buscar a alguien que se adelante a la putrefacción de mi cuerpo y avise a los vecinos de que me he muerto. (Crenes Castro, 2017, p. 72)

Esta reflexión revela el miedo a la soledad corporal, a la invisibilidad social del cuerpo femenino que envejece solo. El paralelismo entre Esperanza y Elena sugiere un continuum de experiencias femeninas marcadas por la tensión entre autonomía y soledad.

En "El diccionario", Crenes Castro presenta otra faceta del cuerpo femenino a través del personaje de Manuela, la madre de Miguel:

Nunca había plata para nada más que lo necesario desde que la botaron del trabajo y se hizo billetera, lo que sus compañeros de la escuela usaban para burlarse de él. (Crenes Castro, 2017, p. 88)

El término "billetera" connota no solo el trabajo de vender billetes de lotería, sino también una reducción del cuerpo femenino a su función

económica. El cuerpo maternal de Manuela ha sido transformado por las circunstancias económicas en un instrumento de supervivencia, un cuerpo-trabajo que debe exponerse a las inclemencias de la calle para garantizar la subsistencia familiar. Esta corporalidad laboral femenina contrasta con los cuerpos masculinos del relato, particularmente con el cuerpo político masculino del General Torrijos, que aparece como símbolo nacional.

En “Y sin embargo”, el autor ofrece otra representación del cuerpo femenino, enfocado en el deseo y el duelo. La protagonista Daniela exhibe un cuerpo marcado por el dolor de una pérdida ambigua:

Daniela se fue a la cama pronto. Intentó leer pero el reloj de pared que heredé de mamá, tic, tac, tic, tac, hacía demasiado ruido, más que de costumbre, como si la muerte me hubiese aguzado el oído para no descansar. (Crenes Castro, 2017, p. 67)

Este pasaje revela una corporalidad femenina hipersensibilizada por el duelo, donde incluso las percepciones sensoriales (en este caso auditivas) se intensifican. El cuerpo femenino aparece como un receptáculo de memoria y dolor, pero también de deseo reprimido:

Le dije, seremos fuertes, los dos, Verónica no pinta nada, pensó, y le prometí que comenzaría a mover el mundo por él, que tantas veces lo movió por mí. Me dijo que no, Daniela empezaba a llorar ante el recuerdo, la frente apoyada en la ventana, que no perdiéramos el tiempo, que fuéramos felices hasta el punto final. Lo que necesites, le respondí y me soltó la frase, el deseo: hazme el amor... (Crenes Castro, 2017, p. 68)

Este fragmento evidencia la complejidad del cuerpo femenino como espacio de contradicciones: el deseo sexual por el amigo moribundo frente a la lealtad a la pareja estable, el impulso de cuidado frente al impulso erótico. El cristal de la ventana donde Daniela apoya la frente actúa como metáfora de la barrera social que separa el deseo de su realización.

A través de estos ejemplos, podemos observar cómo Crenes Castro representa diferentes dimensiones del cuerpo femenino: el cuerpo vigilado y sexualizado (Fulvita), el cuerpo solitario y envejecido (Esperanza), el cuerpo maternal trabajador (Manuela) y el cuerpo deseante en duelo (Daniela). En todos estos casos, los cuerpos femeninos están sujetos a diversas formas de control social, pero también muestran capacidad de resistencia.

Corporalidades disidentes: más allá del binarismo de género

Una de las contribuciones más significativas de Crenes Castro a la literatura panameña contemporánea es su representación de corporalidades que desafían o trascienden el binarismo tradicional de género. A través de personajes como Madame Kalalú Jr. en "Marsella", el autor introduce cuerpos no normativos que enriquecen su exploración de la corporalidad como territorio literario.

El personaje de Madame Kalalú Jr. representa una corporalidad que desestabiliza las categorías fijas de género:

La voz aflautada en un cuerpo viril, los labios bien rojos, las cejas arregladas y el turbante multicolor que no se quitaba nunca, la túnica verde caña y las uñas rojo pasión... (Crenes Castro, 2017, p. 81)

Esta corporalidad híbrida, que transita entre lo masculino y lo femenino, puede interpretarse desde la perspectiva de las teorías de Butler (1990) sobre la performatividad del género. Madame Kalalú Jr. no "es" simplemente masculino o femenino, sino que "hace" el género a través de una serie de actos corporales estilizados: el maquillaje, el vestido, la gestualidad.

Es significativo que Crenes Castro no presente a este personaje como una caricatura o como objeto de burla, sino como un sujeto con profundidad psicológica y capacidades especiales:

-Las cartas dicen que vas a enterrar dos muertos. -No creo en estas vainas. -Las cartas dicen lo contrario papi... -Ya... (Crenes Castro, 2017, p. 80)

En este pasaje, observamos cómo el personaje posee una autoridad especial derivada precisamente de su posición liminal en términos de género. Como adivino/a, Madame Kalalú Jr. ocupa un espacio social que históricamente ha estado asociado a personas con identidades de género no normativas en diversas culturas.

La relación entre Riverita y Madame Kalalú Jr. evoluciona de la incredulidad inicial a una suerte de respeto y reconocimiento, reflejando un proceso de apertura hacia la diferencia. A través de este personaje, Crenes Castro sugiere la posibilidad de corporalidades alternativas que, lejos de ser marginales, pueden ocupar posiciones de relevancia y autoridad en el tejido social.

Aunque menos explícitamente, Crenes Castro introduce sugerencias de corporalidades queer en otros relatos. En "Cómo ser Charles Atlas", por ejemplo, la admiración de Renato por el cuerpo musculoso de Charles Atlas podría leerse en clave homoerótica. La obsesión con el cuerpo

masculino idealizado, aunque mediada por el deseo de emulación, sugiere una relación compleja con la corporalidad masculina que va más allá de la simple identificación.

De manera similar, en “Se lo dijo Casimiro”, la mención a Camilo como “un pelao raro” introduce la posibilidad de una identidad sexual no normativa:

- ¿El hijo de Casimiro? -Sí. -Es vecino de mi tía, un pelao raro, escribe dizque versos. Creo que es medio cueco... -Eres idiota -le soltó Fulvia. (Crenes Castro, 2017, p. 27)

Aunque presentada a través del filtro del prejuicio (en la voz de Reinaldo), la alusión a un personaje potencialmente homosexual amplía el espectro de corporalidades representadas en la narrativa.

En el texto fragmentario “Equilibrios ebrios”, que cierra la colección, Crenes Castro ofrece una reflexión metanarrativa sobre la escritura como un acto que trasciende las categorías binarias:

Escribir, contar, buscar nuevos senderos retorcidos, relatar lo que se quiso ser: síntomas y sinónimos de cuentista. (Crenes Castro, 2017, p. 109)

Esta concepción de la escritura como exploración de “lo que se quiso ser” sugiere una visión de la identidad (incluida la identidad de género) como un proceso fluido y creativo, más que como una categoría fija y predeterminada.

A través de estas representaciones de corporalidades disidentes, Crenes Castro contribuye a una literatura centroamericana más inclusiva, que reconoce y valora la diversidad de experiencias corporales y de género. Estas representaciones enriquecen su exploración del cuerpo como territorio literario, evidenciando que este territorio no está limitado por las fronteras convencionales del binarismo de género.

Cuerpo, género y muerte: intersecciones temáticas

Un aspecto particularmente interesante de la narrativa de Crenes Castro es cómo entrelaza las representaciones corporales y las construcciones de género con el tema de la muerte. En varios de los cuentos analizados, los cuerpos muertos o la anticipación de la muerte funcionan como catalizadores para la reflexión sobre las identidades de género.

En “Marsella”, la muerte del padre de Riverita y su posterior entierro sirven como marco para explorar transformaciones en las concepciones de masculinidad. La obsesión del padre con ver su propio cadáver

flotando en el río apunta a un deseo de autoobservación imposible, a una búsqueda de identidad que solo puede resolverse en la desintegración final del cuerpo:

“papá ¿qué hacemos aquí en el río?”, recuerda Riverita en la tranquilidad espesa del amanecer: “estoy esperando a ver si veo pasar mi cadáver”... y Riverita sacude la cabeza sintiendo la punzada de pavor que todavía le provoca la memoria de aquella primera tarde lejana en que su papá le llevó al río a buscarse entre los muertos. (Crenes Castro, 2017, p. 80)

Esta búsqueda obsesiva puede interpretarse como una metáfora de la crisis de la masculinidad tradicional, que solo puede “verse a sí misma” cuando ha dejado de existir, cuando ya es historia o memoria.

El ritual funerario al final del relato adquiere dimensiones de reconciliación, pero también de transformación:

En el cementerio de Marsella, por la tarde, Riverita, Gabriel, Cés y Aluminio están al pie de la sepultura, justo al lado de Magdalena. “Perdona papá” es todo lo que dice y con un gesto, con lágrimas por fin en los ojos, indica a los otros que era el momento y entre los cuatro bajaron el ataúd que huele a lavanda, canela y café. (Crenes Castro, 2017, p. 86)

Los aromas asociados al féretro (lavanda, canela, café) contrastan con los olores típicamente masculinos, sugiriendo una feminización simbólica del cuerpo paterno en su despedida final. Esta transformación olfativa puede leerse como una reconciliación con aspectos más suaves de la identidad que el padre rechazaba en vida.

En “Necesidad”, la muerte solitaria de Esperanza funciona como un espejo inquietante para Elena, que teme un destino similar:

Desde esa puerta, allí estaba, mirando sin ver, en medio de un olor denso y primitivo. Los jueves que se pasaba por mi despacho en la sección de Trabajo Social del Ayuntamiento, se despedía siempre de la misma forma: dos besos sonoros y en tono de pícaro complicidad, me decía: “tú sí que me entiendes lo que te cuento”. (Crenes Castro, 2017, p. 66)

La muerte aquí no es solo el fin biológico, sino también una forma específica de invisibilidad social que afecta particularmente a las mujeres mayores solteras. La preocupación de Elena por terminar como Esperanza revela cómo la muerte solitaria se percibe como un fracaso en términos de las expectativas sociales sobre las mujeres (formar una familia, no estar nunca solas).

El descubrimiento de la afición secreta de Esperanza (asistir a bodas de desconocidos) añade una capa adicional a esta exploración,

mostrando cómo el cuerpo femenino solitario busca participar, aunque sea marginalmente, en los rituales sociales de unión y continuidad. Esta participación periférica en las bodas puede interpretarse como un intento de Esperanza de mantener una conexión con los rituales sociales que confirman la validez y el reconocimiento de la existencia femenina en una sociedad tradicional.

En “El diccionario”, la muerte del General Torrijos sirve como catalizador para que Miguel, el protagonista infantil, tome conciencia de su propia finitud corporal:

-Mamá, qué es un féretro -preguntó el niño. -Búscalo en el diccionario hijo. Escueto, rotundo y cruel, el diccionario apuntaba: “caja o andas en que se llevan a enterrar los difuntos”. Se estremeció. Caja, difunto, desaparecer... Comenzó a entristecerse, a desesperarse: se sintió frágil por primera vez, por primera vez fue consciente de su finitud. (Crenes Castro, 2017, p. 95)

Este despertar a la conciencia de la mortalidad está directamente vinculado con el desarrollo de la identidad de género. A través de la figura masculina nacional del General Torrijos, Miguel comienza a comprender que incluso los hombres poderosos mueren, lo que desestabiliza las nociones infantiles de invulnerabilidad típicamente asociadas a la construcción de la masculinidad hegemónica.

La fotografía final de Miguel llorando ante el féretro de Torrijos, malinterpretada por la prensa como una muestra de dolor patriótico, revela la disyunción entre la experiencia íntima del cuerpo (el miedo a la muerte) y las lecturas públicas del mismo (el niño como símbolo nacional):

Al día siguiente, en uno de los periódicos de la capital se podía ver la foto de Miguel, desconsolado ante el féretro de General Torrijos. Bajo la foto en blanco y negro, podía leerse como titular: “Los hijos predilectos de la Revolución, lloran a Omar”. Nadie imagina que no fue por la intensidad de los colores de la bandera sobre el féretro o el dramático cuadro de la viuda triste y de negro. Supo ese 4 de agosto que él también se moriría, y que también se mueren los buenos y hasta los malos. (Crenes Castro, 2017, p. 96)

Este pasaje evidencia cómo el cuerpo infantil masculino es apropiado por los discursos nacionalistas y políticos, que lo interpretan según sus propias necesidades simbólicas, ignorando la experiencia corporal real del niño.

A través de estas intersecciones entre cuerpo, género y muerte, Crenes Castro explora cómo la conciencia de la finitud corporal afecta y modifica

nuestras concepciones de masculinidad y feminidad. La muerte aparece no solo como el límite biológico de la existencia, sino también como un espacio de transformación y resignificación de las identidades de género.

Conclusiones

A lo largo de este estudio, hemos demostrado que Crenes Castro configura el cuerpo humano como un auténtico territorio literario donde se inscriben, negocian y subvierten las nociones tradicionales de género. Este territorio corporal se caracteriza por múltiples tensiones: entre lo individual y lo social, entre lo íntimo y lo público, entre lo normativo y lo disidente, entre lo nacional y lo transnacional.

La corporalidad en estos cuentos trasciende la materialidad biológica para convertirse en un espacio simbólico donde confluyen fuerzas culturales, históricas y políticas. El autor logra, mediante técnicas narrativas como la focalización variable, los contrastes metafóricos y la yuxtaposición de espacios, crear un lenguaje corporal literario que comunica significados que van más allá de las palabras explícitas. Los cuerpos de sus personajes “hablan” a través de sus transformaciones, sus movimientos, sus olores, sus decadencias y sus resistencias.

Uno de los aspectos más relevantes de la obra de Crenes Castro es su representación crítica de las masculinidades. A través de personajes como Renato (“Cómo ser Charles Atlas”), el padre de Riverita (“Marsella”) y Reinaldo (“Se lo dijo Casimiro”), el autor explora diferentes facetas de las masculinidades en crisis o en transformación, evidenciando las contradicciones entre los ideales culturales de masculinidad hegemónica y las experiencias vividas por los personajes masculinos.

Los personajes femeninos como Fulvita (“Se lo dijo Casimiro”), Esperanza (“Necesidad”), Manuela (“El diccionario”) y Daniela (“Y sin embargo”) ilustran cómo los cuerpos femeninos están sujetos a diversas formas de vigilancia y control social, pero también representan espacios potenciales de resistencia y autoafirmación.

Crenes Castro logra representar la complejidad de la experiencia corporal femenina en el contexto panameño, mostrando cómo las mujeres negocian cotidianamente las expectativas sociales sobre sus cuerpos. Ya sea a través de estrategias de evasión, de participación periférica en rituales sociales, o de sacrificio maternal, estos personajes femeninos encuentran formas de ejercer agencia dentro de los límites impuestos por sus circunstancias sociales y económicas.

La inclusión de corporalidades disidentes en la obra de Crenes Castro constituye una contribución significativa hacia una literatura centroamericana más inclusiva y diversa. A través de personajes como Madame Kalalú Jr. y alusiones a identidades no normativas en otros relatos, el autor reconoce y valora la diversidad de experiencias corporales y de género más allá del binarismo tradicional.

La relación entre cuerpo, género y muerte en la narrativa de Crenes Castro revela cómo la conciencia de la finitud corporal modifica las concepciones de masculinidad y feminidad, revelando sus aspectos más frágiles y contingentes. La muerte aparece como un espacio de transformación y resignificación de las identidades de género.

Las representaciones corporales en estos cuentos están profundamente arraigadas en el contexto sociocultural panameño, reflejando tensiones específicas entre tradición y modernidad, entre roles de género tradicionales y nuevas posibilidades identitarias, entre lo local y lo global. Los cuerpos de los personajes no existen en un vacío ahistórico, sino que están situados en coordenadas temporales y espaciales concretas que condicionan sus experiencias.

En conclusión, la obra de Pedro Crenes Castro constituye una contribución significativa a la literatura centroamericana contemporánea por su capacidad para problematizar críticamente las construcciones tradicionales de género a través de representaciones corporales complejas y multidimensionales.

El autor logra, mediante recursos narrativos sutiles y efectivos, evidenciar las contradicciones, limitaciones y posibilidades de subversión de los roles de género en el contexto específico de la sociedad panameña contemporánea. Al hacerlo, crea una literatura que no solo refleja realidades sociales, sino que también invita a imaginar nuevas formas de habitar y significar nuestros cuerpos más allá de las restricciones impuestas por las normas de género tradicionales.

Referencias bibliográficas

- Bordo, S. (1993). *Unbearable Weight: Feminism, Western Culture, and the Body*. University of California Press.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. Routledge.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- Crenes Castro, P. (2017). *Cómo ser Charles Atlas*. Fórcola Ediciones.
- Franco, J. (2013). *Cruel Modernity*. Duke University Press.
- Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. Routledge.
- Mackenbach, W. (2015). "Narrativas de la memoria en Centroamérica: Entre política, historia y ficción". En: *Hacia una historia de las literaturas centroamericanas, Tomo III* (pp. 171-209). F&G Editores.
- Ortiz, A. (2017). "Corporalidades femeninas en la narrativa centroamericana de posguerra". *Letras Femeninas*, 43(1), 87-106.
- Richard, N. (1993). *Masculino/Femenino: Prácticas de la diferencia y cultura democrática*. Francisco Zegers Editor.
- Rodríguez, I. (2020). "Corporalidades queer en la narrativa centroamericana del siglo XXI". *Istmo: Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos*, 40, 25-42.
- Torras, M. (2007). *Cuerpo e identidad: Estudios de género y sexualidad*. UAB.

El lugar geográfico y la memoria histórica en la obra poética de Dulce María Loynaz

Ali Ibrahim Hasan El-Shboul

Universidad Islámica de Minnesota

Estados Unidos de América

ali.shboul@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0002-1017-4691>

Recibido 6/6/24 – Aprobado 5/2/25

Resumen

En este artículo se analiza la poética de Dulce María Loynaz la escritora cubana ganadora del Premio Cervantes de Literatura en 1992, y miembro vitalicio desde ese mismo año hasta 1997 en que falleció, de la Academia de la Lengua de Cuba. En él se analiza su producción poética, no desde los procedimientos fónicos y fonológicos ni desde el ritmo o el encabalgamiento, sino desde el signo, -significado, significante y referente- del contexto geográfico como relectura de ella misma que desnuda su posición psicológica (lugar) frente a la dignificación de ese espacio traspolado en arraigo, extrañamiento, discriminación e identidad. El artículo suma el decantamiento de su estética literaria desde el significado que para ella tuvo en lo social; esa muerte de la vida de afuera que en el sentido moral o en su interior subvirtió en angustia, rebeldía y manipulación hacia la libertad plasmada en el acto de escribir poesía.

Palabras claves: Cuba, literatura caribeña, signo, memoria colectiva.

GEOGRAPHICAL PLACE AND HISTORICAL MEMORY IN THE POETIC WORK OF DULCE MARÍA LOYNAZ

Abstract

This article analyzes the poetics of Dulce Maria Loynaz, the Cuban writer who won the Cervantes Prize for Literature in 1992 and a life member from that same year until 1959 in which she died of the Academy of the Language of Cuba. It analyzes its poetic production, not from the phonic and phonological procedures, nor from the rhythm or the riding, but from

the sign, signified, significant and referent, of the geographical context as a riding of itself that reveals its psychological position in front of dignity of this space transpired in rooting, estrangement, discrimination and identity. It is the article in short the decantation of its literary aesthetics from the meaning it had for the social; That death of the life outside that in the moral sense or in its interior subvert in anguish, rebellion and manipulation towards the freedom embodied in the act of writing poetry.

Key words: Cuba, Caribbean literature, sign, collective memory.

Introducción

El presente artículo se suma al debate literario sobre el corpus poético de Dulce María Loynaz, partiendo de una mirada novedosa, el locus geográfico entendido como su posición psicológica frente a la dignificación que para ella tenían los espacios, el arraigo como parte de su memoria histórica, el extrañamiento, la discriminación y la identidad planteados como una forma de entender las directrices, signos e intertextos de sus versos.

El referente para el análisis poético ha sido la aplicación de la afirmación que Ochando Aymerich (1993) hiciera sobre algunas obras literarias en el sentido de que el tiempo y el espacio -mítico fantástico urbano e imaginario- son tangibles a través de su palabra. No se trata, en este artículo, del espacio tradicional natural, -el agua en un extenso grupo de poemas-, sino del espacio urbano que se teje como telón de fondo para entender los diferentes matices de los poemas seleccionados.

Se parte, entonces, del contexto histórico o referente contextual que da el sustento a los poemas: Cuba y Canarias, dos regiones con afinidades que tejieron sus motivaciones internas, esas que se relacionaron con sus actos de escritura. En segundo lugar, el análisis de algunos poemas sustentando que detrás del contenido de cada uno estuvo la necesidad interior de plasmar realidades que la marcaron. Y termino ofreciendo algunas conclusiones.

Se inicia este artículo resaltando que la producción de la poetisa cubana Dulce María Loynaz, nacida en 1902 y fallecida en 1997, se caracterizó por la concisión con que expresó sentimientos y emociones. La aristocracia, el refinamiento y la rebeldía que la identificaron, a los que se sumaron los efectos rítmicos y musicales de los versos, la evocación de tiempos mejores, la alternación entre melancolía y vitalidad y la serenidad y equilibrio de sus poemas cortos, los que dieron lugar a que fuera catalogada como modernista. La conciencia crítica que veladamente se asomó en sus poemas dio lugar a que se afirmara que estaba influenciada por la modernidad.

El antidualismo con el cual promovió el pluralismo y criticó la discriminación refiriéndose metafóricamente a “más que negro contra blanco”, la incluyó en el grupo de los posmodernistas. Pero también fue incluida como representante del realismo mágico, porque, “...Al paso del tiempo he visto que pudiera iniciar una nueva forma de poesía” afirmaba. (Martínez Malo, sf), Es decir, que el fondo real de encierro y aislamiento de muchos poemas fuera trastocado de una manera dulce, mágica y casi amorosa por las cosas y los fantasmas de los seres que la rodearon o poseyeron.

Collins (1999) afirmaba que el ser humano debe ser comprendido como constitutivamente dialógico y que, lo social debe ser abordado como un proceso polifónico nunca acabado, siempre en construcción. Esa afirmación habla de que mente y cultura están influenciados y que los aspectos culturales y afectivos no pueden separarse del pensamiento, de manera que los relatos y las historias tienen un fondo sociocultural. La poesía también lo tiene y es el caso de la producción de Dulce María Loynaz para la cual no es nada alejado del análisis literario aplicar los principios de la psicología cultural.

El lenguaje de sus versos se apropió de sus experiencias, esas que la marcaron y que actuaron como significantes. González Rey (2005, pp2-3) es muy explícito al respecto y contribuye a fortalecer el análisis cuando, al referirse a la psicología social, comenta que la personalidad lleva consigo la subjetividad individual que está influenciada por el contexto y al contexto se devuelve.

Las experiencias vividas, en ese contexto, no determinan en su totalidad el comportamiento, pero sí son una presencia de sentido subjetivo en el marco actual de actuación del sujeto. Para el caso de Dulce María, esas experiencias de aislamiento impuesto y autoimpuesto como se verá más adelante se anticiparon a sus poemas y se integraron para ser plasmadas de múltiples formas y con muy diferentes estilos.

Desde el nacimiento de Dulce María Loynaz en 1902 hasta 1924, es decir los primeros veinte años de su vida, Cuba tuvo un auge económico sin precedentes, antes de entrar en una gran crisis económica. Como hija de un general del ejército que era poeta y de madre cantante, pintora y pianista, dulce María recibió influencias intelectuales y vivió en la opulencia económica, pero sin gozar de la libertad que ella quería. Sus progenitores, con un alto sentido aristocrático no le permitieron nunca asistir a la escuela para que no se relacionara con personas de otra clase social, llevándole tutores a casa, por lo cual le impusieron un aislamiento que la llevó a hacer amistades con intelectuales “de gran calidad”, mayores que ella que asistían a la tertulia que se realizaba en su casa y con familiares cercanos.

Con esa influencia, desde muy niña, empezó a escribir poemas. Producto del factor enclaustramiento, se acercó mucho a un primo volcando toda su atención en él, razón por la cual, para alejarla su madre la llevó a Estados Unidos y luego a otros países, entre ellos a España donde en Tenerife, (Islas Canarias) conoció a quien más adelante sería su segundo esposo. Ya la rebeldía había hecho mella en ella y contra la voluntad de sus padres decidió casarse, matrimonio que acabó algún tiempo después.

El aislamiento en condiciones de sobreprotección produce en las personas una suma de comportamientos entre ellos falta de seguridad, timidez para establecer nuevas relaciones, fallos en el autocontrol que se vuelve rígido, rebeldía, fijación del espacio físico entre otros (Ruiz, 2008). Esa situación, sin determinar clínicamente, pudo ocurrir en la escritora Loynaz, influenciando en la escritura de algunos poemas. Es el caso de *Al Almendares*, que es una ficción sobre lo que para ella es la memoria histórica, referida al río que bordea la principal ciudad de su país, ese espacio que en el momento de escribir el poema no existía en esa dimensión, en la que sus sueños pretendían que fuera, en ese espacio-recuerdo fijo que en su vida representó un significativo, un punto de partida del encierro impuesto a un punto de retorno en el encierro autodecidido.

En todo el poema las palabras se combinan alrededor del espacio geográfico, de un espacio público que ella considera como propio, y le da sabor de patria y de arraigo cuando dice en el último verso "*¡Pero es mi río, mi país, mi sangre!*"

¿Qué representa el río? Es la metáfora dolorosa de lo que no pudo tener desde su casa de origen, desde Canarias, ese lugar que la acogió y que desde esa nota de realismo mágico asoció o unificó con su país, y desde ese lugar a donde, ya adulta, voluntariamente decidió continuar el aislamiento de infancia desencantada de ese mismo país que su subconsciente añoraba., de ese país que ella convirtió en mito a través de un río; de ese signo con el que interpreta a otro signo y que Charles Peirce (Altillo, 2015) dice que es semiosis ilimitada porque un signo interpreta a otro signo, su condición en una regresión al infinito y hace conocer algo más.. Es el caso de "*camino de arterias tibias*", "*figura de su pie y su talle*", "*Un vuelo de sinsontes encendido le traza el dulce nombre de Almendares*" Todo en el poema es el concepto abstracto de la ciudad que no tuvo, el vacío, la soledad, la desconfianza y la ausencia de reconocimiento.

Al Almendares

Este río de nombre musical
llega a mi corazón por un camino
de arterias tibias y temblor de diástoles...

Ni misterio de Nilos, pero acaso
ninguno le mejore el cielo limpio
ni la figura de su pie y su talle.
Suelto en la tierra azul... Con las estrellas
pastando en los potreros de la Noche...
¡Qué verde luz de los cocuyos hiende
y qué ondular de los cañaverales!

O bajo el sol pulposo de las siestas,
amodorrado entre los juncos gráciles,
selame los jacintos de la orilla
y se cuaja en almíbares de oro...
¡Un vuelo de sinsontes encendidos
le traza el dulce nombre de Almendares!

Su color, entre pálido y moreno:
-Color de las mujeres tropicales...-
Su rumbo entre ligero y entre lánguido...
Rumbo de libre pájaro en el aire.

Le bebe al campo el sol de madrugada,
le ciñe a la ciudad brazo de amante.

¡Cómo se yergue en la espiral de vientos
del cubano ciclón...! ¡Cómo se dobla
bajo la curva de los Puentes Grandes...!

Yo no diré qué mano me lo arranca,
ni de qué piedra de mi pecho nace:
Yo no diré que sea el más hermoso...
¡Pero es mi río, mi país, mi sangre!

Hay quienes dicen que Cuba forma parte de un archipiélago, hay quienes se refieren a ella como a una isla. En cualquier caso, es territorio insular. Canarias también lo es. Isla es una porción de tierra firme rodeada de agua, es una zona claramente separada del espacio circundante, es un lugar aislado. Isla es palabra femenina.

La poetisa Loynaz -como le gustaba que la identificaran- era mujer y se representaba a sí misma como una isla. Esa era su representación espacial, de manera que el poema *Criatura de isla* que más adelante se transcribe, era autobiográfico, correspondía a su representación espacial y con él vuelve, por segunda vez, a escena su soledad. "...*Nadie escucha mi voz si rezo o grito*". Allí está ella como una presencia dolorosa en el paisaje, ella tierra que el mar se lleva lentamente, ella aislada por esa masa fuerte, líquida, fría, caliente, profunda. Detrás de los signos está el significante, -el mar que la rodea, la posibilidad de volar libre o libre hundirse, ese crecer en el mar y morir de él, esos nudos desatados, ese mar que se la come-; está la metáfora del poema, la hermosa Cuba a la que todos desean volver, la isla soñada que ella nunca tuvo a plenitud, la Canarias de hermosos paisajes que fue cercanía y distancia, la isla del otro lado que unió en una sola imagen como símbolo y sustancia, promesa y nunca realidad, verdad y solo leyenda en su vida. Más allá, en el trasfondo el significado, el énfasis puesto en su vida personal y en su personalidad producto de sus propias circunstancias, una descripción en verso, en primera persona, además, que gira sobre el paisaje dejando una huella de su vivencia traumática.

Criatura de isla

Rodeada de mar por todas partes,
soy isla asida al tallo de los vientos...
Nadie escucha mi voz, si rezo o grito:
Puedo volar o hundirme... Puedo, a veces,
morder mi cola en signo de Infinito.
Soy tierra desgajándome... Hay momentos
en que él me ciega y me acobarda,
en que el agua es la muerte donde floto...
Pero abierta a mareas y a ciclones,
hincó en el mar raíz roto.
Crezco del mar y muero de él... Me alzo
ipara volverme en nudos desatados...!
¡Me come un mar batido por las alas
de arcángeles sin cielo, naufragados!

En muchos de sus poemas Dulce María Loynaz dejó sus más íntimos secretos. *Poema XVII* por ejemplo es su vacío y un reclamo por no haber logrado mucho de lo que aspiraba. Cuatro versos en los que salen a relucir, no la memoria histórica del paisaje sino la memoria de la desazón, de ese reconocer que sus logros fueron su prosa y sus versos, y de los pocos que lograron salvarse de su rígido rasero, el mismo que su padre aplicaba con ella. Se confirma una vez más que el locus pesa sobre el espacio, que la persona es lo que aprendió en la infancia y eso lo que repite a lo largo de la vida cuando busca trabajos, personas, relaciones y circunstancias que corroboren esa forma de ser.

Valsecia (2003) afirma que hay un nuevo y más moderno paradigma de la ciencia que establece, según los principios de la física cuántica, que la realidad es múltiple y que se define en función del observador. Es la persona la que genera con sus pensamientos, su actitud y su energía aquellos acontecimientos que corroboran su versión de la realidad. Se entiende en consecuencia a través de poemas como el mencionado, que la poeta fue enclaustrada contra su voluntad y por su propia

voluntad al final de sus años de vida se enclaustró; que la poeta fue tratada con rigidez casi tirana y con esa misma rigidez trató todo lo que la rodeaba incluyendo lo que sus manos plasmaban en la página en blanco.

Y es que Dulce María, referenciando lo que dice Daviano (2015), a pesar de haber merecido un Premio Cervantes, el más alto galardón conferido a escritores de lengua española, y de que en Cuba, además de ella solo lo han obtenido Alejo Carpentier y Guillermo Cabrera Infante, tras un breve período de reconocimiento público a su obra, vivió en el anonimato en su país y volvió a pasar al territorio de las sombras sagradas de las que se habla poco o no se habla.

Poema XVII

Hay algo muy sutil y muy hondo
en volverse a mirar el camino andado...
El camino en donde, sin dejar huella,
se dejó la vida entera.

Tres poemas, dos breves y uno de mayor extensión son cruciales para los propósitos de este artículo. El primero, el sol que se va. Ese viajero que todos los días le arrebató algo y le deja en su huida una nota de dolor. Ese que regresa, pero ya no es el mismo y repite y repite su arrebato. El otro, la vida que ha sido derrumbada, paso a paso, con un ruido ensordecedor que mueve la cimiento. Esa vida minúscula que queda y que ya no tendrá la contundencia del día anterior. El tercero, ella, la mujer dominada, la mujer sin esperanzas, la que no sembró porque no tuvo terreno fértil donde hacerlo, ve su debacle, ese golpear contra el abismo sabiendo que nada de lo hermoso que de lejos vio, -la libertad de ser y estar- le perteneció nunca.

Tres poemas surrealistas donde no objetiviza la realidad, sino que se integra con ella formando un todo. En el intertexto de los tres se lee con facilidad su deseo de haber sido feliz, de haber frenado el devenir ajeno que la condenó a una vida que no quería, que mutiló sus sueños. Gracias al surrealismo trasladó a los poemas imágenes de gran belleza en las que su conciencia llena de lágrimas actuó como pincel. El resultado que se leerá al final del párrafo son poemas de métrica libre, sin rimas, sostenidos por el ritmo y por esa sensación psicológica inconsciente que la horadaba.

Poema XXVII

Miro siempre al sol que se va
porque no sé qué algo mío se lleva.

Poema XXIX

En cada grano de arena hay un derrumbamiento de montaña.

La Marcha

Camino hacia la sombra.

Voy hacia la ceniza mojada-fango de
la muerte...-, hacia la tierra.

Voy caminando y dejo atrás el cielo,
la luz, el amor... Todo lo que nunca fue mío.
Voy caminando en línea recta; llevo
las manos vacías, los labios sellados...

Y no es tarde, ni es pronto,
ni hay hora para mí.
El mundo me fue ancho o me fue estrecho.
La palabra no se me oyó o no la dije.

Ahora voy caminando hacia el polvo,
hacia el fin, por una recta
que es ciertamente la distancia
más corta entre dos puntos negros.

No he cogido una flor, no he tocado una piedra.

Y ahora me parece que lo pierdo
todo, como si todo fuera mío...

¡Y más que el sol que arde el día entero
sobre ella, la flor sentirá el frío
de no tener mi corazón que apenas tuvo!

El mundo me fue estrecho o me fue ancho.
De un punto negro a otro
-negro también...-voy caminando.

Se aprecia también en los tres textos la poesía conversacional que en un lenguaje cotidiano transforma las metáforas en lo que fuera su propia vida: una prisión impuesta y autoimpuesta. Allí están el mundo, el frío, la flor, el día, el sol, la piedra, el mundo, la luz, el cielo, la montaña y la arena asumidos como espacios de la naturaleza abiertos y sin tiempo ni medida.

Ese locus geográfico renombrado en este artículo y esa memoria histórica que fija paisajes y situaciones propone con los lectores un diálogo sobre su intimidad tan celosamente guardada.

Williams dice que, en los textos poéticos de la Loynaz, "las estructuras de experiencia o de sentimiento son aquellas tensiones en el sentimiento y pensamiento efectivamente social que determinan el sentido de una generación o de un período" (1997, pp.150-152).

Con ello surge como inquietud, que la poesía sirva para explicar, con una relativa exactitud los procesos psicológicos en hechos considerados históricos, posibilidad que ya fue probada por Castillo (2016, pp33) cuando demostró que existen elementos en la poesía que desnudan la perspectiva psicológica en sucesos históricos, por ejemplo las relaciones hombre-mujer, padre-hijo, poder- sumisión y autoridad-rebeldía, que son en apariencia pequeñas minucias de la realidad, pero tienen en los poemas un alto grado de estética sin humor y sin acartonamiento que conmueve. Así las cosas, le corresponde a la poesía, y en la Loynosiana se decanta, una actividad semejante en el estudio sistemático de las manifestaciones históricas de la vida.

No hay duda entonces que la poesía de Dulce María Loynaz es reveladora de esa estrecha relación entre memoria histórica y locus geográfico. Dilthey testificó sobre ello cuando propuso que en la poesía hay objetos pensados por la razón, opuestos a fenómenos u objetos captados por los sentidos tal como son en sí y no tal como se aparecen. Ese poético constituye la fantasía constructiva tan propia del realismo mágico y le permite al lector ver en los versos figuras e imágenes que lo aproximan a la realidad que él mismo crea desde su propio estado psicológico, lo que quiere decir que las influencias psicológicas son mutuas.

Revelación

¿Ves?: Tengo sangre
en las venas...
En estas venas
verdes, frágiles
que se enredan
como ríos de mapa entre la carne.
Tengo sangre
fresca,
- ¡viva! -en las venas...

Tengo esta
sangre que me late
en las sienes, que arde
por bajo de mi quieta
palabra y me la llena
de luz y me la quema
sin decir! Tengo sangre: ¿No lo sabes?

Tengo una nueva
Y vieja

Sangre
que no espera
más, que se hace
una sola
ola
gigante,
iuna ola suspensa
que se abre!...
¿Ves?: La tengo; esta aquí... ¿No lo sabías?
¡No lo sabía yo, y era mi sangre!...

Precisamente el poema *Revelación* habla de esa memoria histórica que permite redescubrir el estado psicológico de la poeta. En sus versos muy cortos, de una, dos y tres palabras están plasmadas las leyes de la creación poética de que habla Dilthey en el texto de la referencia:

"1. Todas las formaciones de la vida psíquica se componen de percepciones como elementos propios de ellas, al igual que las creaciones poéticas". ¡En efecto "¡Tengo sangre!" es una gran percepción de la poeta: Soy persona, soy libre así no lo sea, soy de mi país, estoy viva y me he dado cuenta de ello, míralo tú también y actúa en consecuencia, mi sangre es el mar, es la luz, es el verde campo, es la patria, parece decir, parece gritar.

"2. La creación del poeta transforma libremente las imágenes compuestas de estas formaciones y las combina con las imágenes contenidas en la realidad, sin que se limite por las condiciones de la propia realidad. Por esto tal creación es semejante al sueño y a otros estados relativos como la locura." Si, la poeta parece estar loca. ¿Acaso no se ha dado cuenta que tiene sangre? Sin ella no viviría. Pero la imagen es otra sangre es vida sin aprehensiones.

"3. Las imágenes de los versos y las imágenes de la realidad son semejantes porque carecen de reprensión. La fuerza de la vida psíquica se expresa en la creación libre" La poeta toma la realidad como la vive y la transforma libremente, casi que sin la intención de plasmar su trasfondo. Allí está el poema y con él su vivencia. El lector es libre de interpretarlo a su propia manera.

"4. Las imágenes cambian porque partes de ellas se desvían o son

eliminadas” Así es: Tengo sangre, ¿Ves? / La tengo; está aquí... ¿No lo sabías? / ¡No lo sabía yo, y era mi sangre!...

“5. Las imágenes cambian al distenderse o contraerse, al aumentar o disminuir la intensidad de las sensaciones de las que se componen.”. El impacto psicológico de una imagen en un verso cambia con la intensidad del impacto psicológico que el verso causa en quien lee, de manera por ejemplo que ese significado de *“tengo sangre”* puede causar lágrimas en quien comparta experiencias similares o parecidas a las de la poeta, o pueden no decirle nada.

“6. Las imágenes y sus combinaciones cambian cuando penetran en su núcleo más íntimo nuevos elementos y combinaciones y las alteran”. Si, las imágenes impactan desde el signo del contexto geográfico que desnuda la posición psicológica (locus) tanto del poeta como del lector frente a ese espacio traspulado.

En mi verso soy libre

En mi verso soy libre: él es mi mar.

Mi mar ancho y desnudo de horizontes...

En mis versos yo ando sobre el mar,
camino sobre olas desdobladas
de otras olas y de otras olas... Ando
en mi verso; respiro, vivo, crezco
en mi verso, y en él tienen mis pies
camino y mi camino rumbo y mis
manos qué sujetar y mi esperanza
qué esperar y mi vida su sentido.

Yo soy libre en mi verso y él es libre
como yo. Nos amamos. Nos tenemos.

Fuera de él soy pequeña y me arrodillo

ante la obra de mis manos, la
tierna arcilla amasada entre mis dedos...
Dentro de él, me levanto y soy yo misma

Juega el poema con el profundo sentido de subjetividad de la poeta. Ella, que no ha logrado nada, solo es dueña de lo que escribe y de su dolor moral porque la soledad ha ido marcando sentidos y valores en su vida. Ella se levanta consciente solo con su poesía porque el resto es el desdoblamiento de la figura paterna que está presente en todos los aspectos. La libertad para vivir, para expresar lo que piensa, para contemplar el paisaje, para relacionarse con otros no depende de ella. Depende de su memoria histórica con la cual se contacta con el mundo y dicha memoria por ser histórica es cultural ya que marca pautas de comportamiento que por sí mismas imbuyen todos los aspectos de la vida de la persona, entre ellos la expresión literaria.

A partir de los postulados de Bajtín, estudioso literario y filósofo que trató el significado de los textos como signos culturales (1995), puede considerarse sin lugar a equívocos, que desde el análisis de *En mi verso soy libre*, la Loynaz expone y contrasta su cosmovisión de la realidad en el conjunto de versos, entendiendo por esta cosmovisión su manera de ver e interpretar al mundo melodramáticamente con base en sus concepciones, percepciones y valoraciones del contexto, dándose en su forma de versificar una ambivalencia entre el lenguaje que utiliza, fino y bien tejido, y la visión rígida y estática de su mundo interior. Siguiendo a Bajtín, en la autora funcionan dos mundos opuestos, el de la cultura y el de la vida que es lo que ha creado, conoce y contempla. El punto unitario que ha equilibrado esa oposición ha sido la poesía donde ha sacado a flote su responsabilidad especializada que es cultural, y su responsabilidad moral. Ella ha sido el sujeto moral que escribe, decidiendo qué y cómo hacerlo, dejando un punto medio entre la estética y la confesión.

Lotmann, quien estudia los signos del lenguaje en la cultura es un buen referente para el propósito de este artículo. Siguiendo el orden de lo planteado, él dice que el lenguaje por sí solo no funciona ya que está relacionado con otros sistemas conformando una continuidad semiótica o semiosfera importante para estudiar, entre otros, la significación de los versos. La cultura es la comunicación que se da en un determinado sistema de significados, es una información codificada y organizada complejamente, que se descompone en una jerarquía de textos entretejidos en el texto principal. En efecto, en el poema *En mi verso soy libre*, desde el simple concepto de libertad hay multiplicidad de sentidos.

El lector desprevenido, puede asumir esa libertad como una simple loa al placer de escribir poemas; otra cosa ocurre con el lector que ha conocido la traumática vida de la escritora, ese que puede, desde su visión personal, que es otro texto que media, dilucidar sobre su semiosfera, donde podrá interpretar que ella se refiere como macrotexto a la simple libertad para escribir o a la libertad para ser persona que le fue negada. En suma, solo un lector experimentado puede acceder a esos códigos, entrar y traducir el universo textual que tiene frente a sus ojos. Y entonces también se podrá afirmar que la Loynaz fue experta en el manejo de un lenguaje extralingüístico.

Conjuro

Cuando revuelvo el brazo
no estrecho, rompo el lazo.

Ya sólo un camino breve
busco: El que de ti me lleve.

¡Con qué agua te apagaré!...
¡Con qué llama te quemaré!...

Para cortar tu nudo..., ¿qué espada?
Para talarte, ¿qué hacha afilada?

Un muro busco, un muro de granito
donde se estrelle el mar de tu infinito...

Racimo de octubre, dame un no bebido...
vino que me haga olvidar su olvido...
¡Oh lámpara, apágate si has de alumbrarlo!...
¡Rómpete, oh labio, en tierra antes que llamarlo!

He llegado hasta donde nadie pudo llegar.

Si aun vuelvo la cabeza..., ¡Dios me vuelva de sal

La complejidad de la vida de la poeta está plasmada en el que, a su vez, es uno de sus poemas más complejos. Poema de sombras y de luces, de un universo impreciso, poema ambiguo que construye lo abstracto y lo concreto, el encuentro y el desencuentro, que habla, que calla que plantea silencios, que deconstruye espacios. Un poema pesimista en el que su estado personal está íntimamente ligado al contexto, al paisaje marino que la seduce y al tiempo la aniquila. Y en él, en sus versos a veces incomprensibles: “*... Para cortar tu nudo..., ¿qué espada? /Para talarte, ¿qué hacha afilada? /” o “... ¡Oh lámpara, apágate si has de alumbrarlo! / ¡Rómpete, oh labio, en tierra antes que llamarlo! /...*, vuelve a jugar el subconsciente., el misterio y la renuncia.

Pero más allá de lo dicho, ¿Qué se vislumbra? No hay duda de que el estado interior de la escritora Dulce María Loynaz Imágenes que hablan de su experiencia o dicho de otra forma, de su historia y que la sobrepasan. Versos casi fantásticos o alucinados que son analogías de esa experiencia, La poeta no pudo separarse jamás de su historia convivió, escribió y murió con ella volviéndola presente en la lectura de cada poema. Su locus y su historia hablaron por ella. Los poemas de Dulce María fueron entonces una contrariedad interior, una lucha entre su ser interior y su espíritu de mujer dominada y rebelde en la que el dolor era huésped permanente.

Espejismo

Tú eres un espejismo en mi vía.

Tú eres una mentira de agua

y sombra en el desierto. Te miran

mis ojos y no creen en ti.

No estás en mi horizonte, no brillas

aunque brilles con una luz de agua...

¡No amarras aunque amarres la vida!...

No llegas aunque llegues, no besas
aunque beses... Reflejo, mentira
de agua tus ojos. Ciudad
de plata que me miente el prisma,
tus ojos... El verde que no existe,
la frescura de ninguna brisa,
la palabra de fuego que nadie
escribió sobre el muro... ¡Yo misma
proyectada en la noche por mi
ensueño, eso tú eres!... No brillas
aunque brilles... No besa tu beso...

¡Quién te amó sólo amaba cenizas!...

En el poema *espejismo* hay una imagen que se pasea entre los versos del poema dándole forma y sentido. ¿Es la ciudad como locus geográfico? ¿Es la ciudad como memoria histórica? ¿Es el enclaustramiento? ¿Es la libertad? Puede ser cualquiera de ellas. En todo caso, esa imagen es dañina, es un recuerdo doloroso y reiterativo.

Es la incapacidad de la poeta de haber resuelto su tragedia con el paso de los años. Esa imagen es etérea, se hace presente, se va, se esfuma, reaparece. Es la idea fija desestabilizadora que continuamente hace presencia en la vida de la poeta y la induce a hacerla presente de manera inconsciente en la escena creativa de la página en blanco. Por esa razón, con cualquier vestido llega, de manera tal que los poemas son diferentes como diferente es la construcción de los versos, pero el trasfondo, el intertexto es el mismo.

Como en el caso de este artículo, se han tomado para el análisis poemas de diferentes textos y épocas. Temas variados, versos cortos y largos, ausencia de rimas, versos libres. En todos está presente la memoria histórica. Son el hilo psicológico de muchas experiencias con un solo telón de fondo. Corresponden a la descripción de tallada de las figuras fantasmales que persiguen y acosan a la poeta Loynaz, pero son también producto de su capacidad creativa. Solo el buen lector, conocedor de la

vida de la autora puede convertir esas figuras en un verdadero lenguaje conceptual.

Vuelvo a nacer en ti

Vuelvo a nacer en ti:

Pequeña y blanca soy... La otra
-la obscura-que era yo, se quedó atrás
como cáscara rota,
como cuerpo sin alma,
como ropa
sin cuerpo que se cae...

¡Vuelvo a nacer!... -Milagro de la aurora
repetida y distinta siempre...-
Soy la recién nacida de esta hora
pura. Y como los niños buenos,
no sé de dónde vine.

Silenciosa

he mirado la luz-tu luz...-

¡Mi luz!

Y lloré de alegría ante una rosa.

Y allí está el esfuerzo por superar la tragedia, por dejar atrás los dolores. Intento inútil para la actividad mental de la poeta. Mientras tuvo memoria histórica su locus geográfico se hizo presente y ejerció presión sobre su mundo creativo. Como dice el poema, volverá a nacer y la oscura que era ella volverá a surgir. Sentada frente a la página en blanco, la fuerza creadora intentó muchas veces sacar a flote sin el menor esfuerzo sus deseos reprimidos por el aislamiento, por la rabia, por la rebeldía. Todo lo que no fue satisfecho: la libertad, el amor a plenitud, los amigos, el deseo

de vivir, no se dejó plasmar de manera diferente. Y ella lo asumió así. En el poema, entonces, la primicia no es otra que la libre asociación que hace el lector. Cada una de esas circunstancias fue como ella la escribió y no de otra forma porque estaba identificada con ella y cada una a su vez gobernaba su vida creativa. Por eso, a pesar de la claridad del paisaje, el poema era oscuro.

Vuelvo a nacer en ti es un poema escrito para que el lector realice asociaciones mentales que lo lleven a los lugares de la memoria que la poeta ejercitaba mientras escribía. El locus geográfico era el lugar de la mirada, pero la memoria era el lugar para el diálogo entre ella y sus reclamos. El locus era esa división, ese antagonismo entre el contexto y su sensibilidad visiblemente afectada por el ayer que era un presente vivo. Ella, la poeta, pensaba en el contexto y de inmediato venía a su pluma el angustiado rumor de los recuerdos.

Si me quieres, quíereme entera

Si me quieres, quíereme entera,
no por zonas de luz y sombra...

Si me quieres, quíereme negra
y blanca. Y gris, y verde y rubia,
y morena...

Quíereme día,
quíereme noche...
¡Y madrugada en la ventana abierta!...

Si me quieres, no me recortes:
¡Quíereme toda... O no me quieras!

De una claridad impresionante, el poema no es de amor como muchos lo interpretan. Es la muestra más contundente de realismo mágico. "*Si me quieres no me recortes*" es su grito desesperado. Es casi que un

pedido de auxilio recordando que ella es, que no la limiten, que no la cercenen. Un poema para no tomarlo a la ligera porque su verdad no es obvia, está intrínseca en la aparente dulzura de los versos y encierra una verdad tan explosiva que puede poner en cuestionamiento la asociación con lo romántico. *Si me quieres, quíereme entera* es el poema que más se acerca al reducido universo psicológico de Dulce María Loynaz. Un instante de luz y de dolor, un emplazamiento a todos desde un no a la discriminación, a las imposiciones, a la dominación. Un grito agudo de ibasta ya las cadenas! Hay en el hartazgo, un cansancio demostrable, una orden que llevó a los muchos lugares donde compartió su obra poética.

Hay una aparente nostalgia implícita en este poema, pero no. Los versos contienen las palabras exactas para llevar al lector a lo largo de la vida de la poeta. Bajo los vocablos luz, sombra, negra, blanca, gris, verde, rubia, morena, día, noche, madrugada, va un camino de las cadenas a la cumbre, van exigencias exactas, puntuales, martillantes, que ella teje rítmicamente para pintar de un solo trazo la medida de su querer y de su vivencia. Ese poema es totalizador, connotativo, potencializador de un sentido inverso al lingüístico que se capta desde el momento mismo de su lectura, un sentido propio que recoge de manera magistral memoria histórica, locus geográfico, necesidades y sueños. Un poema atemporal que es signo, significado y significante.

Se escogió este poema como el final de este artículo porque más que ningún otro recoge las tensiones internas que se producían en la poeta. Esa serie de representaciones de su yo, su hondo dolor, sus relaciones contextuales, sus fijaciones y su memoria latente. Un poema atado con fuertes lazos a su época, pero también un poema actual, fuerte, intenso y de gran sensibilidad que logró conectar una historia individual con lo universal. Conmueve a cualquier lector por lo profundo y por lo sencillo, la unión perfecta entre sentimiento y razonamiento.

Un poema de reclusión que habla de libertad, un poema de no ser que habla de ser, un poema introspectivo que grita extrospección deseando para sí el goce libre que tienen los demás. Dulce María Loynaz nos regaló en este y en muchos de sus poemas un nuevo tono ante la vida. Con ella se reconfirmó la certeza de que a través de la poética se expliquen con precisión y sin lugar a equívocos, procesos psicológicos mediados por la memoria histórica, lo que quiere decir que la literatura a través de los poemas y de los versos pone las consideraciones que conducen a la interpretación y que esta interpretación es El retrato de una manifestación histórica de la vida.

Conclusión

Todo en la poemática de la Loynaz es producto de una actividad psicológica. Sus poemas son su vida, pero también su memoria, esa que fue forjándose desde muy niña. Cada poema tiene un lenguaje limpio representando su soledad y su tragedia. Cada poema que escribió representó la posibilidad de reivindicarse con ella misma, de volver creativa su memoria histórica, de construir ese lugar geográfico a pesar de ella sublimando los espacios que no eran movimiento sino fijación.

Las influencias literarias no pudo negarlas. Su vida era por si sola una gran escena de realismo mágico y ella escribía sobre ella misma, sobre las experiencias que la motivaban o que la condicionaban. Que, si era modernista, posmodernista o de vanguardia, no podía ser de otra forma. De lo único que era dueña era del placer de escribir y lo hacía influenciada por las tendencias de aquellos poetas que visitaban su casa o de aquellos libros que a escondidas leía. Esos eran sus referentes literarios.

Su trama interior, su esencia psicológica que se constituyó en su intertexto, ese que un buen lector extrae de su lectura estuvo cargado de arraigo a esos lugares que fueron la cara de la libertad, de extrañamiento, discriminación e identidad, y como ella misma expresara alguna vez, tenía alma de poetisa porque a través de los versos veía más allá en el mundo circundante y unía esas condiciones a una tercera más de difícil logro: hacer ver lo que veía.

Referencia bibliográfica

- ALTILLO, La Obra de Charles Peirce. UCES- SEMIOTICA- Trabajos Prácticos- Charles Peirce en <http://www.altillo.com/exámenes/uces/publicidad/semiotica/semioticapeirce.asp>
- BAJTIN, M. (1995), *Estética de la creación verbal*, México, editorial Siglo XXI.
- COLLINS, C. (1999). *Aplicando Bakhtin en estudios urbanos: El fracaso de la comunidad. Participación en la Ferguslie Park Partnership. Estudios Urbanos*, 36 (1). 73-90.
[Http://dx.doi.org/10.1080/0042098993745](http://dx.doi.org/10.1080/0042098993745)
- DÍAZ G, Á, et al. (2005). *subjetividad: una perspectiva históricocultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey*. Universidad de Manizales, Colombia, Universidad Católica de Campiñas, Brasil, pp.11
- FERNÁNDEZ R, R. (1993). *Dulce María en la ciudad dentro de la ciudad*, en Dulce María Loynaz y la ciudad de las columnas. Homenaje al Premio Cervantes 1992, Santiago de Compostela, Juntade Galicia, p. 25-26.
- LOTMAN, I. M. (1998). *La semiosfera. Semiótica de la cultura y del texto*. Edición de Desiderio Navarro. Madrid.Tomo I y II.
- LOYNAZ, D. M. (1993). *Poesía completa*, La Habana, Letras Cubanas.
- MARTÍNEZ M., Aldo, sf. Dulce María Loynaz *¿Saturno devora sus propios libros?*
http://www.cervantesvirtual.com/bib/bib_autor/Loynaz/saturno.shtml
- OCHANDO, A. C. (1993). *Un espacio sin tiempo*, en *Anthropos*, 151, diciembre, p. 40-45.
- OCHANDO, A. (1999). *Historia antropología y fuentes orales*, Números 19-22. Ediciones Universitat Barcelona
- PUPPO, M. L. (2006). *La música del agua. Poesía y referencia en la obra de Dulce María Loynaz*, Buenos Aires, Biblos.

Política y denuncia social en *La novela de Remón*

Eric Santos Figueroa

Universidad de Panamá

Panamá

profesoreric santos886@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8088-0746>

Recibido 28/11/24 – Aprobado 3/3/25

Resumen

Este trabajo pretende indagar los mecanismos de la denuncia política y social en *La novela de Remón*, escrita por Juan Antonio Gómez y publicada en 2014. La novela cuenta la conspiración y el asesinato del presidente José Antonio Remón Cantera el 2 de enero de 1955 en la Ciudad de Panamá, crimen que constituyó el único magnicidio en la historia de Panamá y que trajo innumerables consecuencias políticas. A partir de la selección y el análisis de fragmentos escogidos, se llegará a la conclusión de que la obra sirve como vehículo de denuncia de los problemas políticos y propiamente sociales que, todavía hoy, aquejan a la sociedad panameña.

Palabras clave: Panamá, novela, historia, sociedad.

POLITICS AND SOCIAL COMPLAINT IN REMÓN'S NOVEL

Abstract

This article aims to investigate the mechanisms of the political and social denunciation in *La novela de Remón*, written by Juan Antonio Gómez and published in 2014. The novel tells the conspiracy and murder of President José Antonio Remón Cantera on January 2, 1955, in Panama City, a crime that constituted the only magnicide in the history of Panama and that brought innumerable political consequences. From the selection and analysis of chosen fragments, it will be concluded that this novel serves as a vehicle to denounce the political and proper social problems that, still today, afflict Panamanian society.

Keywords: Panama, novel, history, society.

Introducción: una novela histórica

Más allá de la evocación estética de un determinado período histórico, más allá del estudio y la reflexión sobre la historia patria, en general la novela histórica panameña ha estado caracterizada por una dimensión pragmática que hace que la mayor parte de sus autores la empleen también para hacer denuncias sobre las circunstancias políticas y sociales que han llevado de una u otra manera a la sociedad panameña a ser lo que hoy es, con sus aciertos y falencias.

En otro trabajo (Santos Figueroa, 2022) se ha estudiado la presencia de una vigorosa tradición de narrativa histórica en el seno de la literatura panameña. Sin embargo, aún queda profundizar en una de sus más contundentes características: la novela histórica como denuncia de los vicios sociales y errores políticos que se reflejan en el estado actual de la sociedad panameña. Esta vocación pragmática tiene sin duda sus raíces en el carácter revisionista e irreverente de la Nueva Novela Histórica Latinoamericana, tal y como la ha caracterizado Fernando Aínsa en un estudio fundacional. Para el uruguayo, una de las características de la novela histórica hecha en Latinoamérica a partir de los años sesenta del siglo XX consiste en estar basada en “la relectura de la historia fundada en un historicismo crítico” (Aínsa, 1991).

Es el caso de otras novelas históricas panameñas relativamente recientes como, por ejemplo, *Manosanta* (1996) de Rafael Ruiloba, o *Vida que olvida* (2002) de Justo Arroyo. Allí se recrean las circunstancias políticas y sociales que definieron a nuestra sociedad los días fundacionales de la nacionalidad, a comienzos del siglo XX. Es también el caso del texto que nos ocupa, *La novela de Remón*, escrita por Juan Antonio Gómez y publicada en Panamá en 2014.

Con un lenguaje claro y directo, y una estructura lineal y sencilla, la novela recrea el magnicidio del presidente José Antonio Remón Cantera, ocurrido el 2 de enero de 1955 y que, a nuestras fechas, todavía no ha sido totalmente aclarado. El crimen tendrá, como sabemos, importantes consecuencias políticas y sociales para el país. Por lo demás, puede decirse que *La novela de Remón* carece de mayores pretensiones históricas ni literarias, como no sean las de contar eficazmente la historia del magnicidio y entregar una versión inmediata de estos hechos, que es, desde luego, la versión particular del autor. No hay mayor interés histórico, psicológico ni social, no hay mayor profundización en los personajes. La fuerza de la anécdota está garantizada por sí misma, por su propio interés.

La trama es introducida en primera persona por un personaje ficticio,

Próspero Tejedor, un reportero que hace investigaciones para escribir una novela acerca de los hechos. Por lo demás, la introducción de una historia por parte de un reportero que indaga los hechos por propio interés es un recurso narrativo conocido y de larga tradición, como lo sabe bien el joven reportero de un diario cartagenero que introduce la historia de *El amor y otros demonios* (1994), y que no es otro que el mismo Gabriel García Márquez. Tejedor está empeñado en reconstruir los hechos “para escribir un ensayo” (Gómez: 120) ¹. Se trata de un personaje ficticio. Preside la tertulia de “La cofradía de los poetas” y trabaja en el “Diario La Hora”.

En *La novela de Remón*, el relato de Tejedor se remonta a los orígenes y a la infancia de los principales personajes de la novela, a comienzos del siglo XX, personajes que llegarán a ser protagonistas de la escena política panameña a mediados de siglo. Sin embargo, pronto Tejedor desaparece de la narración y solo reaparece al final, cuando el magnicidio ya ha sido consumado. Con este personaje, Juan Antonio Gómez desea rendir “merecido homenaje a ese maestro del periodismo panameño que fue Gil Blas Tejeira” (Pulido Ritter, 2015) ². Pero la importancia del personaje de Tejedor va más allá de lo anecdótico, pues resulta fundamental en la construcción del argumento y en la estructura del relato. Esto por dos razones: primero, porque gracias a este personaje la obra adquiere su cualidad literaria, es decir, se convierte en una ficción histórica, y no queda en una crónica estrictamente ajustada a los hechos y a los personajes históricos. En segundo lugar, porque en torno a él se estructura una especie de *Ringkomposition*, una “composición anular” que pretende que la narración se desarrolle a través de su voz, a la manera de una investigación en una novela policial que comienza con sus recuerdos, se retrotrae en el tiempo y finalmente termina en el punto donde comenzó. Es, pues, Tejedor quien introduce, construye y articula el argumento de la narración.

En todo caso, Gómez se esfuerza por definir su novela como una “ficción histórica” (Lewis, 2014), y confiesa que se trata de “un proyecto literario de muchos años” (Pulido Ritter, 2015). Como se ha dicho, la obra involucra, además del presidente Remón, a otros personajes históricos que marcaron la política panameña de mediados de siglo, como son Arnulfo Arias, tres veces presidente de la república, a quien Remón derrocó y volvió a poner

1 Todas las citas de *La novela de Remón* están tomadas de la única edición de la novela, a cargo de la Imprenta Articsa, Panamá, 2014.

2 Gil Blas Tejeira (1901-1975) fue periodista, narrador y poeta que nació en Coclé, Penonomé. Fundó la Escuela de Periodismo de la Universidad de Panamá y fue miembro numerario de la Academia Panameña de la Lengua. Cultivó especialmente la narrativa histórica. Entre sus libros más conocidos se cuentan *El retablo de los duendes* (1945), *Campaña interiorana* (1957), *Lienzos istmeños* y *Epigramas y sonrisas* (1973). *Pueblos perdidos* (1963) narra la historia de los pueblos inundados por la construcción del Canal de Panamá.

en la presidencia, y José Ramón Guizado, su primer vicepresidente, que fue juramentado la misma madrugada del crimen, y después destituido y encarcelado por el Congreso Nacional. Comoquiera, *La novela de Remón* implica un intenso y profundo recorrido por la política panameña por algo más de cincuenta años, a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

Metodología

Este trabajo se propone estudiar las formas de denuncia política y social presentes en *la novela de Remón*, tal y como aparecen en los diferentes capítulos de la obra. En efecto, a través de sus capítulos aparecen no pocas escenas y hechos que son ilustrativos de lo que su autor pretende denunciar, la presencia de élites históricas que son agentes, pero también producto, de una sociedad ignorante y llena de prejuicios, la mayoría heredados de un pasado colonial hispano. El magnicidio del presidente Remón resulta en el relato la anécdota ideal, pero también una estupenda excusa para que afloren todas estas lacras históricas, convenientemente narradas de manera que se convierten en denuncia. El estudio de algunos de los episodios más representativos nos mostrará los mecanismos literarios a través de los cuales la denuncia política y social se manifiesta como uno de los puntos característicos de la novela histórica escrita en Panamá, como se ha dicho.

Por lo demás, los hechos pertenecen a la historia panameña. La noche del 2 de enero de 1955, mientras celebraba el triunfo de la yegua de su propiedad, “Valley Star”, que acababa de ganar una carrera en el Hipódromo Juan Franco de la Ciudad de Panamá, un grupo disparó con ametralladoras al presidente José Antonio Remón Cantera, causándole numerosas heridas que lo llevaron a la muerte horas más tarde en el Hospital Santo Tomás. La madrugada del día 3, el Primer vicepresidente José Ramón Guizado Valdés asumió la presidencia. Sin embargo, diez días después el abogado Rubén Miró Guardia confesó haber sido el autor material e intelectual del crimen, después de haber incriminado al presidente Guizado Valdés en el complot. En efecto, en un juicio que hoy los historiadores reconocen como espurio y políticamente manipulado (Díaz Brandao: 2022), el presidente Guizado Valdés fue acusado, sin ningún tipo de pruebas, como autor del magnicidio, destituido y condenado a siete años de prisión.

Desarrollo: el recuento de viejas lacras sociales

A pesar de tratar acerca de un hecho puntual, la novela tiene el acierto de comenzar su narración muchos años antes, durante la infancia de sus principales protagonistas. Es así como nos remontamos a comienzos del siglo XX. La primera escena nos presenta a un Arnulfo Arias adolescente contado por Próspero Tejedor, el día de su graduación en el Colegio de los Jesuitas en Penonomé. Tejedor nos habla del carácter y la favorable situación socioeconómica del futuro presidente de la república, miembro de una rica familia de propietarios del interior del país. Nos cuenta su vocación por la lectura, y el largo viaje que emprende a la capital, donde su hermano Harmodio ya era un connotado abogado, así como su aceptación para estudiar en el Harwick College de Nueva York en mayo de 1913 (después se graduará de médico en la Universidad de Harvard).

Pero también nos relata un hecho aparentemente banal: correteando por el patio del colegio, el joven Arnulfo simula tropezar a un vendedor de quesos, haciendo que caigan sus mercancías al piso. Cuando el afligido vendedor se inclina a recogerlas, el muchacho se le acerca y le susurra con disimulo: “eso te pasa por negro” (Gómez, 2014: 7).

La narración continúa con la infancia de José Ramón Guizado. Se detalla cómo su vocación por la ingeniería nació de haber observado a los ingenieros estadounidenses en el proceso de saneamiento de la Ciudad de Panamá, también por el año de 1913, así como la trágica muerte de su padre, comandante del Cuerpo de Bomberos de la ciudad, durante el incendio conocido como “la tragedia del polvorín”, el 5 de mayo de 1914.

El relato continúa con la infancia de José Antonio Remón, huérfano de padre a edad muy temprana. Sin embargo, Remón pudo tener una buena educación gracias a los esfuerzos y sacrificios de su madre, llamada en la novela “doña Laura”. Es interesante la comparación de los orígenes de los tres personajes principales de la trama, pues, aunque vienen de familias muy diferentes, los tres tienen acceso a la educación superior, y los tres se formarán en el exterior en sus respectivas carreras. Arias se graduará de médico y Guizado de ingeniero, ambos en universidades reputadas de los Estados Unidos, y Remón se graduará en la Academia Militar de México, convirtiéndose en el primer militar panameño en haber cursado estudios formales. Después, los tres llegarán a ocupar lugares prominentes en la conducción del país.

Describiendo las desigualdades

La descripción de las condiciones de vida del joven Ramón Guizado a su regreso a Panamá, ya convertido en un ingeniero egresado de la Universidad de Vanderbilt, es muy elocuente. Vive rodeado de lujos en una mansión en el exclusivo barrio de La Cresta. Sin duda forma parte de la élite política y económica que controla el país. Dos episodios resultan reveladores de la mentalidad de esta élite. En uno, Guizado regresa a casa después de salir a trotar por la avenida Balboa. Por el camino de regreso, divisa por la ventanilla del auto a un grupo de indigentes hambrientos que hurga entre la basura. “Baje el vidrio, Mister, para que vea que son de carne y hueso”, le dice el chofer con ironía. En realidad, el joven no lo creía: “...hasta antes de verlo con sus propios ojos, Guizado pensaba que esas eran cosas que solo ocurrían en la literatura. Exageraciones de novelistas tendenciosos, o identificados románticamente con los pobres” (Gómez: 23).

Asimismo, un poco más adelante, se comenta cómo el joven siente deseos de desahogar sus instintos con alguna de las empleadas de su casa:

...desde que regresó de los Estados Unidos, hacía dos semanas, no había tenido contacto físico con ninguna mujer, y ya empezaba a echarlo de menos. Sabía que no le sería difícil seducir a cualquiera de las muchachas del servicio doméstico, que casi llegaban a la media docena. Y ya había hecho algunas averiguaciones al respecto con Claudio, su chofer, sobre el status personal de cada una, estado civil, hijos, costumbres, y aunque sabía que era la que menos le convenía, la única que le había llamado la atención era precisamente ésta: Martina, la más jovencita, y además señorita, según le había asegurado Claudio (*idem*: 25).

La actitud de Guizado, así como la complicidad de Claudio, su chofer, hablan de un irrespeto a la dignidad de la joven Martina, quien es simplemente tenida como una pieza de caza, como objeto de seducción. El fragmento muestra claramente la manera cómo el joven Guizado, y no solo él, concibe a estas mujeres: como forma de desahogo de sus instintos.

Juan Antonio Gómez se toma suficiente cuidado para marcar los contrastes sociales de una sociedad clasista y desigual. Describe cuidadosamente el lujo y la comodidad en que vive la élite del país, para después mostrar la miseria en que viven grandes masas de panameños. Muestra asimismo la desconexión de la élite política con la realidad socioeconómica de la mayoría de los panameños. Volvamos a la escena. El

joven regresa a casa después de hacer sus ejercicios habituales. “Al llegar al final del Malecón dio media vuelta y sin perder el paso inició el camino de regreso a su residencia, ubicada en la Cresta, a donde llegó media hora más tarde” (*ídem*: 23).

La mención de esta exclusiva zona, lugar de residencia tradicional de presidentes y dignatarios, no es desde luego gratuita. En casa, su madre lo espera “sentada en el lujoso comedor de caoba, atenta a verlo atravesar el jardín de bien cuidado césped, para ordenarle a la criada que pusiera a calentar el café” (*ídem*: 23-24). La descripción es desde luego intencionada, pero literariamente eficaz.

Respecto de su conciencia de clase, en un diálogo con doña Encarnación, su madre, ésta replica de modo altanero: “Ese es mi modo de hablar. Mi padre primero y luego el tuyo, me enseñaron que los ricos siempre que hablamos debe ser para dar órdenes o impartir instrucciones. Solo frente a los iguales o superiores podemos conciliar o incluso solicitar” (*ídem*: 27). Desde el punto de vista de la psicología social que refleja, este diálogo es interesantísimo. Refleja no solamente la forma de pensar de una élite política y dominante, sino los prejuicios y los complejos de quienes detentan el poder. En realidad, el personaje de doña Encarnación es una estupenda herramienta de denuncia, pero también una forma de explicar la deriva política y social de un país. Detrás de toda esa arrogancia se ocultan complejos legitimados por toda una cultura: concepción jerárquica y plutocrática de la sociedad, conciencia de clase, machismo y, por supuesto, clasismo son prejuicios heredados y enquistados en una cultura que se denuncian en la novela.

Escenas similares se ambientan en el Club Unión o en el Country Club, a donde van los miembros de la élite a jugar golf o simplemente a socializar. En el cap. I de la Segunda Parte, Rubén Miró atraviesa el “lujoso vestíbulo del Club Unión (...) A medida que se iba aproximando distinguía el infaltable vaso de Gin and Tonic y se percataba de la forma cada vez más elegante de vestir de su primo. Ese traje y esos zapatos debían costar una fortuna” (*ídem*: 34).

Todo refleja un ambiente de lujo y de modernidad, de bienestar económico, y el lenguaje elegido, eficaz, aunque quizás exagerado y artificial, remite a lugares comunes (el “flamante” Chévrolet de Rubén Miró, por ejemplo. *Ídem*: 65) lejos del uso cotidiano. Sin embargo, tras el cliché no solo se esconde todo un imaginario latinoamericano acerca de la forma de vida de sus propias élites, una idea de “cómo viven los ricos”; sino, lo que nos parece más importante para nuestra investigación, toda una denuncia sobre las desigualdades sociales que históricamente han afectado no solo a Panamá, sino a toda Latinoamérica.

El orgullo y la conciencia de esta clase no es marca exclusiva de la familia Guizado. La obra está salpicada de expresiones que dan cuenta de que los prejuicios sociales afectan a todos los estratos de la sociedad panameña. Sociales, pero también racistas. En el capítulo III hay una pelea entre los alumnos pudientes del Colegio La Salle y aquellos que no son “de abolengo reconocible”. Hay otras menciones a la “gente del Club Unión” (*ídem*: 38), lugar de reunión de la élite política y económica. Más adelante, Rubén Miró se molesta de que el ahora vicepresidente Guizado le haga esperar para recibirlo en su despacho. Miró está “un tanto incómodo por tener que someterse al mismo trato que los demás, *siendo él de la misma clase social* que el vicepresidente” (*ídem*: 51. El resaltado es nuestro), y en una conversación entre la primera dama, Cecilia Pinel, y su amante, el vicepresidente Dicky Arias, ambos hablan acerca del nepotismo existente en el gobierno panameño. Entonces ella afirma: “Para eso somos *rabiblanco*s, ¿no?” (*ídem*: 89. El resaltado es nuestro).

Los historiadores coinciden en que Remón implementó políticas que de alguna manera ayudaban a contrarrestar el clasismo y el racismo, incentivando el nacionalismo y el antiimperialismo, y promoviendo políticas que ciertamente contribuyeron a calmar, al menos levemente, las tensiones sociales (Sánchez-Pérez: 388). Él mismo de origen humilde, mejoró la situación de los miembros mestizos y negros de la Guardia Nacional (Harding, 2006: 49). Esa política le ganó la desconfianza de las élites tradicionales.

Pero los prejuicios de raza o de género no solo tenían cabida en la clase dirigente. En un interesante diálogo entre el excadete Tejada y su mujer Elsa, ella trata de disuadirlo de que participe en el magnicidio. Tejada está desempleado y ve su participación en el plan como la oportunidad de conseguir algo de dinero. No acepta que su mujer sea la que trabaje. Ella le dice: “si de verdad tanto te molesta aceptar que sea yo la que trabaje, ésta es tu oportunidad para retomar tu papel de proveedor de la familia, como tanto te gusta ser” (*ídem*: 61). El diálogo refleja toda una concepción de los roles en la familia, también entre las clases bajas, aún en un joven como Tejada y, asumimos, su también joven mujer.

Política y corrupción

Una sociedad sumida en prejuicios de clase y de raza solo puede producir una élite política corrupta. Es lo que parece seguir de las expresiones y situaciones que aparecen en la novela. Gómez se sirve de ellas para hacernos la cruda radiografía de una élite política corrupta. En el cap. VIII el vicepresidente “Dicky” Arias aparece reunido en el Country Club con su

primo Dante Alighiere Arias, “rico petimetre, sin oficio conocido” (*idem*: 77). Ambos comentan la situación política mientras juegan al golf. Dicky sopesa la posibilidad de unirse a la conspiración para asesinar a Remón, pero, claro, él mismo, como vicepresidente, no puede entrar en contacto con los conjurados.

Por eso pide a Dante que le sirva de contacto. En algún momento le explica: “Después de que mi familia y yo quedemos resueltos, qué importa que los demás también se resuelvan; si para todos hay. Y yo voy a estar donde más hay”, le dice a su primo. “A ti siempre te ha gustado estar donde hay –dijo Dante, viéndose ya como Embajador o Cónsul en Inglaterra o en Estados Unidos-. Será bueno estabilizar las finanzas de la familia...” (*idem*: 83. El resaltado es nuestro).

No será el único lugar. En el capítulo I de la Cuarta Parte se nos da un ejemplo de cómo se realizan esos negocios entre la clase política, incluso a nivel presidencial. “Un diputado de la coalición oficialista” (*idem*: 98) propone al presidente Remón la elaboración de unas placas para su colocación en el frente y el interior de los hogares. Las placas dirán “Dios y Remón moran en este hogar”. Su elaboración cuesta cincuenta centavos de dólar, pero se venderán en dos dólares. Remón pide “el 50% de las ganancias netas”, y otro 5% será donado a la iglesia de un sacerdote primo del diputado (*idem*: 102-103). El ejemplo es tan simple, que incluso parece ingenuo y poco creíble. Sin embargo, sirve para denunciar la corrupción enquistada, incluso en las más altas esferas del gobierno.

Corrupción y narcotráfico

Sin embargo, en el relato, la corrupción de las clases dirigentes va muchísimo más allá de este tipo de negocios relativamente pequeños con los que puedan obtener pequeñas ganancias los ministros y allegados al presidente Remón, o incluso él mismo. Podría decirse que uno de los temas subyacentes de la trama es cómo la estratégica ubicación de Panamá hace al país un paso especialmente vulnerable a las grandes rutas del narcotráfico internacional.

En el cap. XI de la Tercera Parte, se encuentran reunidos en Las Vegas los representantes de las tres mayores bandas de narcotráfico de los Estados Unidos surgidas después de la deportación de Lucky Luciano. Son ellos “Frank, Agostino y Jhony” (*idem*: 93). El diálogo entre ellos es fundamental para comprender la posición del autor respecto del asesinato de Remón, y por tanto para comprender con profundidad la trama de la novela. Según la conversación que sostienen estos narcotraficantes (*idem*: 93-96), el presidente Remón se había reunido con su par estadounidense,

Dwight Eisenhower, para solicitar un nuevo tratado sobre el Canal, y éste le había pedido a cambio que “el gobierno panameño se convierta en su aliado” en la guerra contra el narcotráfico. Los capos sopesan la gravedad del asunto.

Este episodio resulta esencial en la comprensión de la trama de la obra, como se ha dicho, pues muestra la implicación de Alejandro Remón, hermano del presidente y de Cecilia Pinel, la Primera Dama, en el narcotráfico internacional. En la conversación se recuerda el bochornoso incidente protagonizado por la primera dama en el aeropuerto de San Juan de Puerto Rico en octubre de 1953, cuando se le detuvo momentáneamente por portar presuntas sustancias ilegales, algo que nunca se pudo probar.

En el diálogo, Jhony interpela a sus compañeros: “¿Y ustedes qué piensan de Remón? –se interesó Jhony-. Ignorará que su esposa y su hermano están metidos en el negocio de los narcóticos” (*ídem*: 96). Vale también recordar lo ocurrido en octubre de 1954, cuando fue decomisado en Colón un contrabando de whisky escocés “Macallan” a bordo del carguero de bandera cubana *Doncella de Oriente*. La carga de whisky, lanzada al mar por los marinos, resultó tener heroína líquida. Se ha demostrado la vinculación de Lucky Luciano, quien trató de sobornar a los agentes de la Guardia Nacional de Panamá, con este incidente, pero nunca se probó su relación con el magnicidio de Remón (De la Cruz: 2021; López: 2022). En este sentido, en la novela es quizás tan importante lo que se denuncia como lo que se insinúa.

Sin embargo, respecto de la relación del presidente Remón con el narcotráfico, su “*darker side*” (Hardling, 2006: 52), vale la pena citar un informe suscrito por Julio Riethmüller, entonces embajador chileno ante el gobierno de Guatemala, que se convierte en un testimonio inapreciable en torno al magnicidio. Allí se muestra claramente la percepción que tiene un diplomático tan informado y conocedor de la realidad centroamericana acerca de la importancia de Panamá en las rutas internacionales de la droga, así como la influencia del narcotráfico en la élite política panameña:

Panamá es uno de esos grandes puntos donde convergen rutas y hombres. En ella y a través de ella se realiza uno de los más activos tráfico de drogas heroicas. Ese tráfico paga ingentes sumas a los hombres de la política panameña. Y en ese tráfico habría que buscar a la mano que necesitó asesinar a don José Antonio Remón Cantera. ¿Por qué era enemigo de los traficantes internacionales? No, rotundamente, no. La gente de Panamá sabe que el señor Remón no solo no era enemigo, sino que habría estado muy vinculado a ellos. Pero, ante ciertas

exigencias, ordenó disminuir las tareas de los traficantes (García y Vallarino, 2016: 115-116).

La injerencia estadounidense

Uno de los aspectos de la política panameña del siglo XX que más denuncia la novela es la injerencia estadounidense en los asuntos internos del país. Específicamente, ésta se muestra en el consentimiento del gobierno de los Estados Unidos a los planes de magnicidio que adelantan Tito Arias y Rubén Miró. El asunto se narra claramente al final del capítulo II de la Segunda Parte, cuando éstos se reúnen con Arnulfo Arias, tío de Tito, con el fin de lograr el apoyo del expresidente para sus planes. Allí se le informa que Tito tiene la misión de ir a los Estados Unidos con el propósito de “hablar con los gringos, ponerlos al tanto de este Plan que preparamos y lograr su apoyo” (Gómez: 43).

En efecto, en el capítulo VIII de la Tercera Parte (*ídem*: 72 ss.) se narra el encuentro entre Tito Arias y el secretario de Estado de los Estados Unidos, Foster Dulles, en su oficina en Washington. Hijo del expresidente Harmodio Arias y miembro de una poderosa familia de presidentes y con conexiones al más alto nivel, Tito se reúne en Washington con el importante funcionario, quien lo recibe en su despacho y lo trata con la mayor familiaridad. Tito Arias intenta ganar el apoyo del gobierno estadounidense para sus planes magnicidas. No lo consigue, pero llama la atención cómo, según la obra, Arias expone abiertamente los planes existentes de atacar contra la vida del presidente Remón, sin que se produzca la menor reacción por parte del secretario Dulles.

Arias fracasará en el propósito de su reunión, pese a lo cual, la conjura continúa. La escena, sin embargo, sirve para denunciar la sujeción de la élite panameña a los intereses estadounidenses. Y más allá, también denuncia la política, implementada por los Estados Unidos en Latinoamérica durante la Guerra Fría (y en 1954 estamos en plena Guerra Fría), de apoyar a “hombres fuertes”, “como Somoza, Batista, Trujillo, Perón, Strossner o Remón”, así sus gobiernos no sean democráticos, con tal de que mantengan “la casa en orden” (*ídem*: 75). La frase es ilustrativa de esta política norteamericana para Latinoamérica: “Ya se sabe: en este país las gallinas no ponen si los gringos no dan su visto bueno” (*ídem*: 85).

Conclusiones: una sociedad racista y machista, una élite clasista y corrupta

Por sus descripciones, que hacen énfasis en las grandes diferencias sociales, *La novela de Remón* está cerca de lo mejor de la tradición de la novela social, pero no es una novela social, sino que es, ante todo, una narración histórica. Escrita en los límites entre la novela y la ficción históricas, *La novela de Remón* narra uno de los acontecimientos políticos más traumáticos del siglo XX panameño, el magnicidio del presidente José Antonio Remón Cantera.

El desafío no es pequeño, no tanto porque los acontecimientos nunca terminaron de esclarecerse totalmente, dejando suficiente espacio para la elucubración y la conjetura, sino más bien porque los hechos conocidos se desarrollaron de tal manera que parece que pertenecieran al mundo de lo ficcional y lo novelesco. Esto debido sin duda a la manera con que la historia ha cubierto a los personajes de estos acontecimientos con un aura de leyenda y de misterio.

Es verdad que en *La novela de Remón* también se puede advertir cierta ligereza y superficialidad en el tratamiento de los hechos que rodean al magnicidio propiamente. Pensamos por ejemplo en la frivolidad con que se comportan los conjurados, la falta de precaución con que hablan públicamente de sus planes, y lo que es más llamativo, la falta de seriedad con que estos planes son tomados por quienes se enteran de ellos. Del mismo modo, en el relato llama la atención la forma ligera como los conjurados asumen la ejecución de su plan, que en realidad es de una gravedad extrema. Momentos antes de realizar su crimen, por ejemplo, se encuentran relajadamente -y de manera bastante inverosímil- tomándose unas cervezas en el "Jardín El Rancho" (*ídem*: 112 ss.). Tampoco tenemos noticia de lo que ocurre con los magnicidas después de ejecutado su crimen. Incluso, lo que es más importante, tampoco queda claro el vínculo entre los narcotraficantes norteamericanos y los conjurados panameños, que es una de las tesis que se pretende desarrollar en la novela. Es inevitable notar estas debilidades en el argumento.

A todo esto, se une el hecho de que tanto la narración de los acontecimientos como la pintura de los personajes pasan por una interpretación muy personal del autor. Todo esto nos hace pensar que a Juan Antonio Gómez no le interesa tanto el hecho mismo del magnicidio como lo que eso significa para una reflexión acerca de la política y la sociedad de Panamá. Esto hace que *La novela de Remón* pueda ser considerada como algo más que una obra literaria: en efecto la novela puede ser leída como una interpretación de los hechos por parte de su autor, y por tanto una tesis personal sobre los sucesos, y lo que nos

parece más importante, una denuncia y una crítica de las condiciones del carácter de la sociedad y de la política panameña.

Así, podemos decir que la novela nos muestra una clase dirigente parasitaria y corrupta, una élite económica y política, un puñado de familias, podríamos hablar de clanes familiares que han crecido rodeados de comodidades y privilegios, presa sin duda de prejuicios sociales y raciales heredados. Una clase desconectada y divorciada de las necesidades y de la realidad de la inmensa mayoría de la población panameña. Una élite históricamente dependiente y sumisa a los Estados Unidos, cuyo poder es garantía de su preeminencia y de su permanencia al frente del país.

También una élite que históricamente ha concebido al país como un inmenso botín del cual sacar continuamente el mayor provecho posible. Es la pintura que nos ofrece *La novela de Remón*, y podemos decir que es su tesis principal, más allá de los aportes positivos que tal vez esta élite pudiera haber hecho al desarrollo del país.

En ese sentido, nos parece un acierto comenzar la novela con la infancia de sus protagonistas, quienes serán parte principal de la política panameña a comienzos del siglo XX: José Antonio Remón, José Ramón Guizado y Arnulfo Arias. En el caso de Arias, su traslado desde el feudo familiar en Penonomé, primero a la Ciudad de Panamá y después a los Estados Unidos, simboliza el tránsito de un país agrícola y rural a otro urbano y modernizado, sin que ese paso necesariamente conlleve la superación de los antiguos prejuicios y convenciones heredadas, de una mentalidad colonial que en cierta forma permanece. Esto sirve para explicar, al menos parcialmente, las razones de la situación política al momento en que se desarrollan los hechos.

Tanto Guizado como Arias proceden de familias acomodadas, pertenecientes a la élite política del país, mientras Remón proviene de una familia más modesta, aunque desde pequeño, debido a su carácter y a su talento, supo escalar posiciones entre la clase dirigente. La vía de Guizado y Arias es, a pesar de todo, civilista. La de Remón, militarista.

Por otra parte, la obra recrea episodios ejemplares que muestran cómo la corrupción y la degradación de esa clase dirigente es también moral y no solo económica: engaños, traiciones, adulterio, desviaciones sexuales, etc. Según la novela, la esposa de Remón, Cecilia Pinel, y el vicepresidente Guizado son amantes (*ídem*: 89), mientras el presidente es presentado como pedófilo (IV Parte, cap. 2). A pesar de que muchos de estos episodios pueden carecer de basamento histórico y solo podrían ser contados en una novela, cumplen un papel importante en la trama: el de mostrar la decadencia y depravación moral de la élite dirigente. Algunos de estos

episodios son contados desde una óptica marcada por los prejuicios de clase, e incluso rayan en la caricaturización.

Sin embargo, no podemos hablar de una profundidad psicológica en los personajes, como se ha dicho, ni mucho menos de una comprensión profunda del momento histórico o de la situación geopolítica de Panamá. Sí más bien, de una causalidad meramente socioeconómica. Según muestra la obra, a la élite política panameña solo le importa conservar sus privilegios de casta y aprovechar los beneficios que brinda el acceso a los negocios públicos, el poder para mantener y acrecentar sus beneficios económicos, su hacienda personal, no precisamente de manera honesta. Detrás de esto, no hay ninguna otra causa. De ahí sus negocios poco confesables.

Más allá de posibles exageraciones y caricaturizaciones, los prejuicios, los complejos y la forma de ver el mundo de esta élite política, tal y como se muestran en la novela, explican en cierta medida la historia panameña de mediados del siglo XX. La condición transitista del país se hace presente, aunque llevada ahora a unos nuevos niveles de corrupción. Del mismo modo que la situación geográfica de Panamá ha ofrecido, desde la colonia hasta la actualidad, una situación excepcional para el desarrollo del comercio y de las comunicaciones, así mismo estas condiciones siguen siendo ventajosas para el crimen, el narcotráfico, el contrabando y la delincuencia internacional, lo que no deja de tener repercusiones en la vida política de la nación. Este es un elemento fundamental a la hora de valorar el planteamiento general de la novela.

A parte de sus posibles falencias como obra literaria, algunas evidentes, otras discutibles, *La novela de Remón* es un documento de crítica social que denuncia la corrupción y la degradación de una élite cerrada, que históricamente ha controlado el poder y los negocios públicos del país. Una élite que, como ha ocurrido en la mayor parte de Latinoamérica, ha concebido al país de forma extractiva, como un medio para el lucro. La novela muestra asimismo una sociedad profundamente desigual, transida de prejuicios y complejos raciales y sociales, casi todos heredados de su pasado colonial.

En ese sentido, *La novela de Remón* es un documento en que, a partir de una anécdota histórica concreta y aparentemente simple, se plasma la preocupación por un país en manos de una élite corrupta e indigna. Cumple por ello con una de las características fundamentales de la narrativa histórica contemporánea en Panamá, que es la de suscitar en el lector la reflexión acerca de su pasado, su presente y su futuro.

Referencias bibliográficas

- Aínsa, F. (1991). "La reescritura de la historia en la nueva narrativa latinoamericana". *Cuadernos americanos*, 4 (28), pp. 145-159.
- De la Cruz, O (2021). "Las teorías y los archivos de la CIA que dan detalles sobre el crimen de un expresidente en Panamá". *TVN*. Disp.: https://www.tvn-2.com/contenido-exclusivo/presidente-panama-magnicidio-abogado-mafia-eeuu_1_1066139.html
- Díaz Brandao, C. (2022). *Quién mató a Remón*, Panamá: Instituto de Estudios Políticos e Internacionales.
- García R. y Vallarino J. (2016). "Estos no son cohetes: el asesinato del presidente Remón Cantera y el lugar de Panamá en la ruta de las drogas heroicas", *Revista humanismo y cambio social*, 7 (3), pp. 108-132.
- Gómez, J. A. (2014). *La novela de Remón*. Panamá: Imprenta Articsa.
- Harding, R. C. (2006) *The history of Panama*. New York: Bloomsbury America.
- Lewis, E. (2014). "Ficción sobre el enigmático crimen del presidente Remón". *Panamá América*, 11-05-2014. Disponible: <https://www.panamaamerica.com.pa/dia-d/ficcion-sobre-el-enigmatico-crimen-del-presidente-remon>
- López, A. (2022) "El gánster que ordenó asesinar al presidente de Panamá". *Panamá y su historia*. Disp.: <https://panahistoria.wordpress.com/2022/10/24/el-ganster-que-ordeno-asesinar-al-presidente-de-panama/>
- Pulido Ritter, L. (2015). "La novela negra de Remón". *La Estrella de Panamá*, 10-05-2015. Disponible: <https://www.laestrella.com.pa/cafe-estrella/cultura/150510/remon-negra-novela>
- Sanchez-Pérez, D. (2021). "Panamá un estado inconcluso: luchas sociales, régimen militar y restauración oligárquica", en: Viales Hurtado, R. (editor). *Laberintos y bifurcaciones. Historia inmediata de México y América Central, 1940-2020*. San José: Universidad de Costa Rica. pp. 371-429.
- Santos, E. (2022). "¿Existe la novela histórica panameña? Una reflexión teórica". *Cátedra*, 19, pp. 114-129.

Lectura y testimonio en *Cuando los pájaros no cantaban: historias del conflicto armado en Colombia*

Yolis Elena Muñoz López

Universidad de Antioquia

Yolis.munoz@udea.edu.co

<https://orcid.org/0009-0007-7602-7612>

Recibido 5/2/25 – Aprobado 2/5/25

Resumen

Las lecturas rituales fueron clave para divulgar el volumen testimonial, *Cuando los pájaros no cantaban: historias del conflicto armado en Colombia* (2022). Fueron una pedagogía itinerante que, a partir de la lectura en voz alta de los relatos y de escuchar las opiniones de otras víctimas, lograron cerrar el proceso de escucha. Aunque se ha investigado poco al respecto, algunos trabajos previos se relacionan con la importancia de estas lecturas en la difusión del volumen testimonial. Este estudio se propuso conocer el valor de estas lecturas en la creación del tomo VI y en la divulgación de sus relatos testimoniales. Tras el diálogo con las fuentes, se concluye que el uso del testimonio es crucial para recuperar memorias traumáticas con una escucha ética y respetuosa, y que las lecturas rituales son una herramienta didáctica y simbólica en la transmisión de los relatos del tomo.

Palabras clave: Colombia, violencia, política, conflicto armado, lectura.

READING AND TESTIMONY IN WHEN THE BIRDS DID NOT SING: STORIES OF THE ARMED CONFLICT IN COLOMBIA

Abstract

Ritual readings were key to disseminating the testimonial volume, *When the Birds Didn't Sing: Stories of the Armed Conflict in Colombia* (2022). They were an itinerant pedagogy that, through reading the stories aloud and listening to the opinions of other victims, achieved a close listening process. Although little research has been conducted on this

topic, some previous work addresses the importance of these readings in disseminating the testimonial volume. This study aimed to understand the value of these readings in the creation of Volume VI and in the dissemination of its testimonial accounts. After discussing the sources, we conclude that the use of testimony is crucial for recovering traumatic memories through ethical and respectful listening, and that ritual readings are a didactic and symbolic tool for transmitting the volume's stories.

Keywords: Colombia, violence, politics, armed conflict, reading.

Introducción

En el siguiente artículo se presenta una revisión documental en torno el testimonio y la lectura en *Cuando los pájaros no cantaban*, volumen testimonial del *Informe Final* de la Comisión de la Verdad. En primer lugar, se presenta el problema a trabajar: develar cuál es el papel de las lecturas rituales en la constitución y divulgación de los relatos que contiene el tomo y cuáles son las huellas de lectura que de este se pueden hallar. Posteriormente, se presenta la ampliación de este problema a nivel general y específico. En un primer momento, se aborda el papel de la escucha de testimonios en medio del contexto colombiano, marcado por la necesidad de unas éticas y gramáticas de la escucha respetuosas. En un segundo momento, se presenta la ruta de creación del tomo testimonial, mostrando el arduo y concienzudo proceso que se llevó a cabo. Y, en un tercer momento, se desarrolla cuál es el papel de las lecturas rituales dentro del tomo, cómo se pensó su creación y cuáles son los alcances de las mismas.

Finalmente, se entregan unas conclusiones, en aras de rescatar cómo el uso de los testimonios en Colombia ha sido clave en la recuperación de las experiencias traumáticas. Así mismo, se concluye que las lecturas rituales se revisten de un papel ritual y simbólico en la búsqueda de la sacralización de la palabra del otro, en aras de volverla propia. En última instancia, se recalca la importancia de continuar la investigación académica en torno al volumen testimonial y las huellas de lectura que este ha dejado, principalmente a través de las lecturas rituales y su papel protagónico en la transmisión de los relatos.

Huellas de un pájaro que no cantaba

Cuando los pájaros no cantaban: historias del conflicto armado en Colombia (2022) es el tomo VI del informe final *Hay futuro si hay verdad* de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV). Este volumen testimonial, fruto de cuatro años de escucha a las víctimas del conflicto armado, se compone de diversas

etapas de creación y la participación de múltiples sujetos que hicieron posible la metodología de la escucha de testimonios llevada a cabo. Igualmente, las lecturas rituales, realizadas al cierre de la escucha y con significativa participación ciudadana, representan la apropiación del legado de la CEV.

Para comprender su valor, es esencial analizar el contexto colombiano y teórico en torno al testimonio y la memoria, la ruta editorial que dio origen al tomo VI, conocer a los participantes y revisar las huellas de lectura del tomo entre el 2022 y el 2024. Este examen revela la importancia del tomo en el posconflicto y su papel en la consolidación de una cultura de lectura de testimonios, indispensable para entender la historia violenta de la nación desde una perspectiva de resignificación (es decir, devolver el sentido y la importancia a las víctimas, a sus experiencias y su papel en la sociedad) y no repetición del pasado, en aras de construir una sociedad más humana y empática.

Con base en esto se plantean las siguientes preguntas: ¿cuáles son las huellas de lectura existentes de *Cuando los pájaros no cantaban* en los dos años posteriores a su publicación? y ¿qué papel cumplen las *lecturas rituales* dentro de la constitución y divulgación del tomo VI? En las próximas páginas se dialogará con diversos documentos y artículos para ampliar la comprensión de estos cuestionamientos, con el objetivo de encontrar el valor de las lecturas rituales en la transmisión de los relatos incluidos en este volumen testimonial.

Escucha de testimonios en el contexto colombiano

Un vistazo a la historia de Colombia revela una constante violencia marcada por sangre, desigualdad, corrupción y pobreza. En las últimas seis décadas diversos grupos armados ilegales de orden paramilitar y guerrillero han estado presentes. Si bien el acuerdo de paz del 2016 se firmó con las FARC-EP, también ha habido presencia de otros grupos, como las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC), el Ejército de Liberación Nacional (ELN), las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), el Movimiento Guerrillero Indígena Quintín Lame (MAQL), el Movimiento Guerrillero Juvenil Urbano (M-19), el Ejército de Liberación Popular (EPL); entre otros. Estos grupos, junto al Estado y sus fuerzas armadas, han librado combates afectando gravemente a la población civil con asesinatos, desplazamientos y violaciones de derechos humanos. Ello ha provocado bifurcaciones en la vida de la sociedad colombiana.

Esto ha permitido crear estructuras de las narrativas de las víctimas, en un principio, estas iniciativas surgieron independientes del apoyo estatal, pero, en el siglo XXI han ganado protagonismo en la agenda

gubernamental gracias al reconocimiento internacional del conflicto armado (Herrera & Pertuz, 2015). En 2013, con la *ley 1448* de 2011, se publicó el informe *iBasta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*, investigación del conflicto armado y la desmovilización paramilitar de 2005.

Posteriormente, y a raíz del informe, se crea el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) que se encargará de continuar la investigación y cuidado de la memoria de las víctimas. Finalmente, en 2022, la CEV entregó un informe exhaustivo sobre el conflicto interno, destacando el tomo VI, *Cuando los pájaros no cantaban*, por sus testimonios en forma narrativa.

En consecuencia, el desarrollo de estas investigaciones ha obligado a pensar el papel del testimonio, las víctimas y su escucha, al igual que la manera de transmitir y entregar sus historias al resto de la sociedad colombiana. Como respuesta se ha optado en diversas ocasiones por el uso del relato testimonial, lo que ha implicado desarrollar metodologías de escucha y edición de las historias mismas, al igual, que estrategias de lectura y divulgación, que permita una recepción consciente de las historias de vida de las víctimas.

Aranguren (2008) plantea en el centro de los estudios de las ciencias sociales la importancia de partir de la oralidad y sus diversas manifestaciones, dado que esta ayuda a “situar la necesidad de reconocer los rasgos de subjetividad del devenir histórico” (Aranguren, 2008, pág. 22) y es la manera en que el testimoniante, en la mayoría de los casos, es capaz de dar cuenta de su experiencia. Sin embargo, el investigador se enfrenta a vacíos, silencios y huecos en la posibilidad de enunciación, presentándose ciertos límites que obedecen a la inexistencia de una muestra representativa al abordar situaciones traumáticas; ello dado a que quien da testimonio no puede hablar por quién no ha sobrevivido, solo intenta dar cuenta de ello, además, porque la selección de los testificantes no depende del investigador (Aranguren, 2008).

Acosta (2019) también se ha pronunciado al respecto desde una postura filosófica, hablando sobre los retos epistemológicos que se ponen en juego en un contexto que exige la producción de memoria y la escucha de testimonios. Reconoce dos retos principales: la imposibilidad de procesar el recuerdo proveniente del trauma por parte de quien lo vivió, y, la falta de dispositivos y metodologías de la escucha (Acosta, 2019).

La autora plantea la necesidad de “otros modos de escucha, otros espacios de comprensión y otros registros de audibilidad que permitan “hacer sentido” de aquello que el testimonio guarda y transmite tanto

en sus palabras y temporalidades fragmentadas, como en sus silencios.” (Acosta, 2019, pág. 74). Por ende, propone una gramática de la escucha que garantice “que quienes no han podido hacerlo hasta ahora hablen por sí mismos y puedan ser escuchados en sus propios términos” (Acosta, 2019, pág. 79).

A este debate, también se vincula el papel que cumple la escucha de testimonios en la creación y conservación de la memoria histórica en tanto “la memoria abre camino, pues la idea de propiciar la narración para sustituir la venganza representa una esperanza y también la fuerza de la memoria histórica” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, pág. 16). En Colombia el trabajo de la memoria histórica ha oscilado, en el fondo, en medio de la legitimidad y desconfianza.

Sin embargo, desde la investigación se ha planteado que el “esclarecimiento y el reconocimiento son las dos caras de la misma moneda: el rigor al contrastar fuentes y pruebas de los hechos claves, y la escucha abierta y solidaria de la experiencia de las víctimas que sufrieron la violencia” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, pág. 16); son lo que permite poner en práctica la escucha ética propuesta por Aranguren y Acosta.

Así las cosas, en medio de la creación del volumen testimonial la CEV también se preguntó por la escucha de los testimonios en aras de consolidar la memoria de las víctimas y los participantes en guerra. Alejandro Castillejo, comisionado que dirigió dicho tomo, manifestó que uno de los interrogantes que guiaron el proceso fue: “¿cómo podremos narrar este país de otra forma y qué recursos sociales, culturales, tecnológicos, biológicos, corporales, performáticos podemos tener para contar este país de otra manera?” (Facultad de Ciencias Sociales-Unidades, 2022).

Esta pregunta implicó una escucha en gesto de futuro, hacia el porvenir que “rompe con las lógicas y las estéticas de lo grotesco, que han cifrado profundamente nuestros relatos sobre la guerra en Colombia” (Castillejos, Colombia Visible, s.f). En concordancia con ello, desde su creación se dirigió un proceso de escucha amplía, que concibió el trabajo con el hecho violento no solo desde su ubicación, sino también en las consecuencias que deja en la vida cotidiana de las personas y en recordar que este no constituye la totalidad de la experiencia de las personas que fueron atravesadas por la violencia (Comisión de la Verdad, 2022b).

Ruta de creación de *Cuando los pájaros no cantaban*

La creación de *Cuando los pájaros no cantaban* inició en 2018 cuando la CEV entró en vigencia como parte central de los acuerdos de paz realizados entre el Estado y las FARC-EP. Si bien la escritura se dio en los últimos dos años, el proceso inició desde la creación misma del Sistema de Información Misional (SIM), encargado de recopilar, registrar y guardar toda la información proporcionada por la sociedad colombiana. Así, la creación del tomo VI contó con seis momentos principales que se pueden conocer en la cartilla #3: *Ruta de investigación: los caminos de la escucha. Volumen testimonial ¿cómo ponerle oído a lo que queda en el agua?* (Comisión de la Verdad, 2022b)

El primer y segundo momento fueron la realización y transcripción de las entrevistas que proporcionaron parte de la información utilizada. Estas fueron tomadas por los *agentes de la escucha*, quienes debían cumplir con diversas características (como, por ejemplo: conocimiento de las dinámicas territoriales, económicas y culturales de las Macrorregiones en las que realizarían su trabajo; tener una trayectoria de vida relacionada con personas identificadas como testimoniantes; poseer un oído sensible y crítico frente a los relatos de guerra; entre otras) para ser considerados idóneos con los lineamientos propuestos por la CEV.

Cabe resaltar, que las entrevistas fueron recopiladas a partir de conversaciones, que fueron grabadas y transcritas para su posterior uso, ello le otorga un papel importante a la oralidad en la creación del tomo, pues fue a través de la palabra que se recaudaron todos los testimonios, y, nuevamente al final, fue la manera en que se devolvió a la sociedad a partir de la lectura en voz alta.

Luego, en el tercer momento, los *agentes de la escucha* participaron en diálogos junto a los comisionados, con el objetivo de compartir sus impresiones y recomendaciones para el tomo. En el cuarto momento, el equipo definió la estructura del Volumen Testimonial en tres libros: *El libro de las anticipaciones*, *El libro de las devastaciones y la vida* y *El libro del porvenir*. A partir de esta estructura, se seleccionaron los testimonios utilizando estrategias cuantitativas y cualitativas. Ello incluyó el mapeo de entrevistas y criterios para reducir el universo de escucha, dividiéndolo entre historias de devastación (víctimas) y de narrativas de vida en guerra (actores armados).

El quinto momento fueron los diálogos entre coinvestigadores del Volumen, entrevistadores y testimoniantes, con el objetivo de suplir los vacíos hallados en el cuarto momento, en esencia, sobre la naturaleza como sujeto de dolor y los ecos que generó la violencia en la vida cotidiana

en medio del conflicto armado. Para esto se realizaron encuentros con comunidades indígenas, afro y campesinas, siguiendo el método de escucha *Itinerarios de sentidos*, creado por Alejandro Castillejo. Los encuentros revelaron testimonios que ampliaron la idea de la naturaleza como sujeto de derecho y permitieron a las personas expresar aspectos imprevistos sobre su relación con el territorio.

Finalizado este proceso el equipo se concentró en la escritura de los relatos a partir de los testimonios, dando inicio al sexto momento. En este punto se pone en marcha el gesto editorial, entendido como la renuncia a explicar la palabra del otro, asumiendo la responsabilidad ética, política, estética y técnica de construir un puente entre lo contado y los lectores (Comisión de la Verdad, 2022b).

Así, los relatos creados debían permitir a los lectores la posibilidad de encontrarse con las experiencias de vida narradas, que no habían sido tenidas en cuenta dentro del relato canónico y oficial de la guerra. Una vez escritos, se realizaron las *lecturas rituales* en las comunidades para recoger las opiniones de los testimoniados y otros afectados por el conflicto. A través de estos espacios, donde se compartieron experiencias distintas a las vividas o contadas por los oyentes, se terminó de circular la palabra que primero se recibió por medio de la víctima, luego se transcribió y editó para, finalmente, ser dicha a través de la voz y la lectura.

Papel de las lecturas rituales en la transmisión de los relatos

Como se introdujo en el apartado anterior, las lecturas rituales fueron el último momento de creación de *Cuando los pájaros no cantaban* y se pensaron como “el mecanismo con el que se espera acercar el Volumen Testimonial a las comunidades y el aporte del Volumen al Legado de la Comisión: la inmaterialidad y la sacralidad de la palabra de la sociedad colombiana.” (Comisión de la Verdad, s.f, pág. 4).

Igualmente, se pueden ver como la consolidación del trabajo realizado por la CEV y pieza clave en la divulgación de los relatos. Algunas de ellas se encuentran grabadas y se pueden visualizar en la plataforma de video ‘YouTube’; la gran mayoría, por el contrario, atendieron a momentos muy específicos a lo largo del territorio y no se cuenta con una grabación completa, de estas se pueden conocer fragmentos y fotografías que nutren el archivo de la CEV.

En la cartilla *Lecturas rituales: el viaje de la escucha* (s.f.) se puede conocer a profundidad como fueron pensadas, realizadas y proyectadas a la comunidad las lecturas rituales. En la cartilla se puede leer que las

lecturas rituales fueron espacios de lectura en voz alta a lo largo del territorio colombiano que ayudaron a circular la palabra de una manera diferente, en tanto crean una 'red de resonancias'. Contaron con tres elementos principales: el montaje sonoro, las historias del volumen testimonial y una serie de elementos simbólicos que propiciaron la disposición de la escucha. Los tres unidos hacen de "la lectura ritual un proceso que atraviesa el cuerpo, crea afectos y dispone a la escucha, para sembrar la palabra en los lugares de la violencia, al tiempo que se construye un tejido de afectos" (Comisión de la Verdad, s.f, pág. 8).

Con todo ello, las lecturas rituales han permitido la transmisión de los relatos a la sociedad colombiana. Alejandro Castillejo dijo, en un conversatorio realizado posterior a una lectura ritual en la Universidad de los Andes, que "las lecturas en última instancia son una excusa para hablar con otros; no son el fin en sí mismo, el fin de la lectura no era yo leer, el fin de la lectura es lo que está pasando ahora" (Facultad de Ciencias Sociales-Unidades, 2022).

Las lecturas rituales potenciaron la conexión de la sociedad con los relatos leídos, pues, "la escucha de un testimonio de guerra alcanza una dimensión social cuando una comunidad reconoce en lo relatado el dolor sentido o infligido por otro" (Comisión de la Verdad, s.f, pág. 9). En una lectura ritual se escucha "estamos escuchando, pero también estamos vibrando, y eso es lo que queremos todos hoy, vibrar en la misma nota, mismo canto" (Comisión de la Verdad, 2022), igualmente, Natalia Salamanca, investigadora de la comisión y coordinadora del tomo testimonial, menciona, retomada por Zambrano (2022) en su reseña, que con las lecturas públicas:

(...) se logra hacer que algo que era borroso, que suelen ser las víctimas, se vuelvan cercanas y lograr que se asomen a nuestra realidad (...) Es una corroboración del interés que hay en escuchar, pero también de afinar la manera de narrar (...) que la investigación pura y dura, fría a veces, se vuelva una persona, una historia. (Zambrano, 2022)

Finalmente, las palabras de Alejandro Castillejo, entrevistado por Andrés Ortiz, permiten ver que las lecturas rituales y los relatos que transmiten deben ir más allá del mandato de la Comisión, de la institución, pues es un legado que le pertenece a la sociedad colombiana, la cual debe asirlo e interiorizarlo:

Olvidamos que la gente en todo caso ha sobrevivido y sigue sobreviviendo y construyendo futuro. Cuando el sistema transicional se

acabe, que será pronto, lo que va a quedar es la gente construyendo vida y mundo desde su cotidianidad. A eso, la construcción de mundo desde lo cotidiano, es lo que llamamos paz a pequeña escala. Y eso es lo que creemos que hay que resaltar como experiencia y como reconocimiento de lo que las comunidades han hecho en ese sentido. Eso en sí mismo es una forma de paz. (Castillejos, Colombia Visible, s.f)

El canto que debe seguir, a modo de conclusión

A modo de cierre es importante, en primer lugar, mencionar que el uso del testimonio en Colombia ha sido clave en la recuperación de las experiencias traumáticas producidas por la violencia y el conflicto interno. Su escucha debe seguir partiendo de una apuesta ética y respetuosa por la voz del otro, no desde una mirada compasiva y revictimizante, sino desde un “tipo de escucha distinta, responsable, crítica” (Acosta, 2019, pág. 76).

Solo este tipo de escucha podrá permitir la construcción de una cultura de lectura de testimonios que acoja el trabajo realizado para “movernos de una sociedad en guerra a una más pacífica” (Castillejos, Colombia Visible, s.f).

En segundo lugar, es pertinente mencionar que la principal limitación de esta revisión fue no poder contar con una mayor cantidad de grabaciones de las lecturas rituales, lo cual hubiera podido arrojar mayores comprensiones sobre su realización y potencial. Sin embargo, es importante resaltar el papel ritual y simbólico de las lecturas rituales en la divulgación de los relatos de *Cuando los pájaros no cantaban*, pues “sonido y significado se articulan estructuralmente creando la posibilidad de un sentido de propiedad sobre la experiencia, de apropiación, o de hacerla propia a través de las palabras de otros y otras.” (Castillejos, Escuchar de otra manera. Oralidad y sonido en el volumen testimonial de la Comisión de la Verdad de Colombia, 2023, pág. 50).

A través de ellas, la sociedad colombiana pudo recibir con todos sus sentidos un legado que busca sacralizar la palabra, que parte de la cotidianidad de la vida, concebida como la manera más fiel de rescatar la humanidad en medio de la violencia. Igualmente, es relevante mencionar que las lecturas rituales logran condensar todo el trabajo de la Comisión, convirtiéndose en un instrumento pedagógico que debe ser leído en todo el país. (Acosta, 2019)

Finalmente, luego de esta revisión y evidenciar su importancia en la divulgación de los relatos de *Cuando los pájaros no cantaban*, es

pertinente plantear las preguntas ¿pueden las lecturas rituales fomentar una cultura de lectura de testimonios del conflicto armado en Colombia?, ¿las lecturas rituales pueden ser una metodología de lectura en voz alta que garantice la sensibilización de la sociedad colombiana en torno a las memorias del conflicto armado y las víctimas?

Así las cosas, se recalca que es importante continuar investigando el papel de las lecturas rituales y, en general, el legado de la Comisión en el escenario del posconflicto, para, de esta manera, poder hacer propias las historias de todo el país. Al momento, son pocas las investigaciones que se han realizado al respecto y puede ser de gran importancia para el país el trabajo a realizar desde la academia en la búsqueda de las huellas de lectura de los testimonios, su recepción, aceptación en la sociedad y los alcances de memoria y escucha que posibilitan.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M. d. (2019). Gramáticas de la escucha. Aproximaciones filosóficas a la construcción de memoria histórica. *Ideas y Valores*, 68(5), 59-79. doi:<http://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v68n5Supl.80519>
- Aranguren, J. P. (2008). El investigador ente lo indecible y lo inenarrable (una ética de la escucha). *Nómaditas*(29), 20-33.
- Castillejos, A. (2023). Escuchar de otra manera. Oralidad y sonido en el volumen testimonial de la Comisión de la Verdad de Colombia. *Estudios Políticos*(68), 21-52. doi:<https://doi.org/10.17533/udea.espo.n68a02>
- Castillejos, A. (2023). Escuchar de otra manera. Oralidad y sonido en el volumen testimonial de la Comisión de la Verdad de Colombia. *Estudios Políticos*, 21-52. doi:<https://doi.org/10.17533/udea.espo.n68a02>
- Castillejos, A. (s.f). *Colombia Visible*. Obtenido de Entrevista: la Comisión de la verdad pone en escena historias de vida tras la guerra / Entrevistado por Andrés Ortiz: <https://colombiavisible.com/entrevista-la-comision-de-la-verdad-pone-en-escena-150-historias-de-vida-tras-la-guerra/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *La memoria nos abre camino. Balance metodológico del CNMH para el esclarecimiento histórico*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria histórica.
- Comisión de la Verdad. (07 de abril de 2022). 'Lecturas rituales', una nueva forma de narrar el conflicto [Video]. Youtube. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=z06IIWeAXL4&t=1s>
- Comisión de la Verdad. (2022a). *Cuando los pájaros no cantaban: historias del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Comisión de la Verdad.
- Comisión de la Verdad. (2022b). *Ruta de investigación: los caminos de la escucha #3: Volumen testimonial ¿cómo ponerle el oído a lo que queda en el agua?* Bogotá: Comisión de la Verdad.
- Comisión de la Verdad. (s.f). *Lecturas rituales: el viaje de la escucha. Guía pedagógica para la apropiación social del volumen testimonial*. Bogotá: Comisión de la Verdad.
- Facultad de Ciencias Sociales-Unidades. (15 de junio de 2022). Conversatorio-Lectura Ritual: Cuando los pájaros no cantaban [Video]. Youtube. Obtenido de <https://www.youtube.com/live/8yu9VquQKEk>

Herrera, M., & Pertuz, C. (2015). Narrativa testimonial y memoria pública en el contexto colombiano. *Kamchatka*(6), 913-940. doi:10.7203/KAM.6.7384

Zambrano, D. (28 de octubre de 2022). *Lecturas públicas y juntanza: claves para no dejar huérfano al Informe Final de la Comisión de la Verdad*. Obtenido de Dejusticia: <https://www.dejusticia.org/lecturas-publicas-y-juntanza-claves-para-no-dejar-huerfano-al-informe-final-de-la-comision-de-la-verdad/>

El método etnográfico en las investigaciones artísticas. Un ejercicio de *escucha expandida* para abordar una *Maraña*

Ana Eugenia Gilardi

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

México

aneugilardi@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3766-5941>

Recibido 31/3/25 – Aprobado 7/5/25

Resumen

Este ensayo presenta una metodología de investigación anclada en la antropología feminista y una serie de ejercicios etnográficos activados en el trabajo de campo como un acercamiento a la práctica artística de Ana Gallardo (Rosario, 1958). A partir de conversaciones con la artista, las cuales configuraron el concepto de *escucha expandida*, propongo en este texto un análisis del proceso etnográfico en la investigación en artes. Para ello, retomo los siguientes conceptos: la decolonialidad epistémica -en relación con las condiciones y mecanismos de producción artística-, los relatos como recurso para la narrativa etnográfica, el método etnográfico y la etnografía feminista como eje. Finalmente, reflexiono en torno a la escritura que teje las notas etnográficas con testimonios de la artista. Desde este marco conceptual y con una metodología *colaborativa* llevada a cabo durante el proceso de indagación, planteo una pregunta: ¿cómo utilizar metodologías etnográficas para abordar una práctica artística “enmarañada”? Para responderla, desarrollo el concepto de *maraña* como una metáfora de origen del proceso de creación de Gallardo.

Palabras clave: Etnología, arte, feminismo, antropología, literatura.

THE ETHNOGRAPHIC METHOD IN ARTISTIC RESEARCH: AN EXERCISE IN EXPANDED LISTENING TO ADDRESS A TANGLE

Abstract

This essay presents a research methodology which is anchored in feminist anthropology. It introduces a series of ethnographic practices which resulted from an approach to Ana Gallardo's (Rosario, 1948) artistic practice as fieldwork. Based on a series of conversations with the artist, which shaped the concept of *expanded listening*, I propose an analysis of how ethnography plays in artistic research. To do so, I resort to the following concepts: *epistemic decoloniality* (in relation to the conditions and mechanisms of artistic production); *storytelling* as a resource for ethnographic narrative; *ethnographic methodology*, and *feminist ethnography*. Finally, I reflect on the writing that weaves the ethnographic notes with the artist's testimonies. From this conceptual framework, along with a collaborative methodology carried out during the inquiry process, I pose this question: How can ethnographic methodologies be used as an approach to an "entangled" artistic practice? In order to answer this question, I develop the concept of *the tangle* as a metaphor of the origins of Gallardo's creative process.

Key words: Ethnology, art, feminism, anthropology, literature.

Introducción

Este ensayo se sitúa en el campo de las humanidades, en la intersección entre el arte y la antropología. Propone una metodología para la investigación en artes desde la antropología feminista, y la sistematización de los ejercicios etnográficos que dieron lugar al proceso de indagación de la práctica artística de Ana Gallardo (Rosario, 1958). Gallardo es una artista política, autodidacta y feminista, cuya trayectoria comienza a principios de la década del 90 en Buenos Aires, Argentina, donde se despliega hasta que se muda a la Ciudad de México en el 2018, donde reside hasta la fecha.

El texto comienza con una presentación de los instrumentos que retomé de la antropología para aplicarlos a la investigación en artes. Entre ellos, los relatos en la narrativa etnográfica desde Daniel Bertaux y Juan José Pujadas en diálogo con el método de caso extendido de Michael Burawoy; y el método etnográfico a partir de las perspectivas de Rosana Guber, Joanne Rappaport y Eduardo Restrepo.

Conceptualmente, abordo la investigación desde los feminismos

decoloniales porque son herramientas para preguntarnos por la noción de mundo y desarmarlo, preguntarnos por quiénes tienen derecho a vivir y expresarse en él. Esta perspectiva ayuda a transformar la vida en teoría y es coherente con el lugar de enunciación de Ana Gallardo, desde donde construye su discurso y lo lleva a la acción. Me apoyo en antropólogas feministas como Eli Bartra, Norma Blazquez Graf, Martha Patricia Castañeda Salgado, Carmen Gregorio Gil, Sandra Harding, Rocío Medina Martín.

Desde esta perspectiva, retomo el concepto de decolonialidad delimitada a la colonialidad del conocimiento, de las condiciones y mecanismos de producción del arte, apoyada en autoras como Ochy Curiel, Rita Laura Segato, Laura Saavedra Hernández. Analizo el proceso etnográfico de esta investigación, que se originó en una serie de conversaciones y desembocó en el concepto de *escucha expandida* que propongo y describo en este artículo.

Abordo la dimensión de co-labor en la investigación a través de Paula Ripamonti, Rosana Paula Rodríguez y Natalia Angulo Agudelo, narrando cómo la pusimos en práctica con Ana Gallardo durante el proceso. Finalmente, incorporo reflexiones en torno a la escritura, constituida por tres niveles de contenido que se tejen con testimonios y notas etnográficas:

1. El sentido que Ana Gallardo le otorga a los conceptos al interior de su práctica,
2. Un rastreo teórico de dichos conceptos y
3. La conceptualización a partir de mi lectura sobre ambos niveles.

Para esto, me apoyo en tres textos: “Borderlines” de Gloria Andalzúa, “Cuéntame algo, aunque sea una mentira. Conversaciones con mi comadre Esperanza”, de Ruth Behar y “Del deseo nace el derrumbe” de Ana Longoni.

Desde este marco conceptual y con una metodología *colaborativa* llevada a cabo durante el proceso de indagación, planteo una pregunta: ¿cómo utilizar metodologías etnográficas para abordar una práctica artística “enmarañada”? Para responderla, desarrollo el concepto de *maraña* como una metáfora de origen del proceso de creación de Gallardo y aporte conceptual de este ensayo.

Argumento

Los relatos en la narrativa etnográfica

El método de caso extendido es una “estrategia alternativa” (Burawoy 1998, 5) que se construye a partir de tres niveles de interrelación. El primer nivel, entre quien investiga y quien es investigado, el segundo en el vínculo entre el proceso local y el contexto externo al campo de estudio, y el tercer nivel entre lo observado en campo y la teoría. Los tres niveles se aglutinan a través del diálogo. En el método de caso extendido, la representatividad no es exhaustiva sino relativa, sin que esto cuestione la veracidad de la investigación. La persona que investiga se *sabe* y se *reconoce* como entidad sumida en ciertas categorías que la configuran y repercuten en el campo de estudio, y asume que si cambian las condiciones del contexto se modifica su observación teniendo en cuenta la posibilidad del fracaso. En este ejercicio de investigación en artes, los niveles que plantea Burawoy no fueron sucesivos, sino que se desarrollaron como fases paralelas y el trabajo de campo atravesó diversas modificaciones que asumí como parte del proceso y sobre las cuales reflexiono en este ensayo.

En el método biográfico (Pujadas 1992), al igual que en el de caso extendido, el interés de la investigación se desplaza de la representatividad hacia la reconstrucción de la teoría que emerge y se nutre de las prácticas mismas, asumiendo las subjetividades. Parte de las fuentes documentales del método biográfico son los relatos de vida, instrumentos que sirven para ilustrar, comprender y sumergirse en el universo de los otros. Tienen naturaleza dinámica y diacrónica, en tanto narran hechos de una trayectoria vital desde el presente hacia el pasado (utilizando la memoria como vehículo). Emergen a través de la voz de los “informantes”, a quienes se accede gracias a un proceso previo de negociación y acuerdos, noción que discuto más adelante desde la perspectiva de la etnografía feminista.

La historia de vida es el concepto global que agrupa sucesivos relatos, surgidos de un diálogo profundo y reflexivo (Pujadas 1992). Permite explorar e ilustrar los significados y prácticas culturales en los cuales se sitúa la persona. A través de los relatos, se establece una relación dialogada y bidireccional con la persona que narra (porque es con quien le etnógrafo establece un vínculo cercano y duradero) constituyéndose en una fuente primordial de conocimiento de la realidad observada (Restrepo 2018).

Los relatos de vida son inherentes a la investigación reflexiva, su función es comprender las prácticas, acontecimientos, sentidos culturales tradicionales que se heredan (y los que emergen) y las subjetividades (Berteaux 2005, Ripamonti 2017). Cuando los relatos construyen narrativas y éstas conforman un archivo, logran interactuar con la formulación del

problema de investigación y se inaugura un diálogo que nos aproxima a las personas *en* su propio contexto. De acuerdo con Ripamonti, las narrativas son capaces de develar la complejidad de los procesos de construcción de saberes y prácticas, y pueden tener diversas modalidades (entrevistas, cartas, autobiografías, relatos de experiencias escritas u orales, registros de observaciones etnográficas, entre otras). Todas son compatibles entre sí y permiten la triangulación de información manifestando las contradicciones propias de toda realidad social. Las narrativas son una forma artesanal de comunicación porque permiten recrear, resituar y resignificar una experiencia a partir de un ejercicio de memoria que la transmite y produce sentidos sobre lo vivido (Ripamonti 2017).

Este ejercicio de investigación en artes desde la antropología toma elementos de ambos métodos y utiliza los relatos de vida para hacer una lectura de la práctica artística de Ana Gallardo, en sus coordenadas vitales y de producción. Retomo sus relatos orales, los testimonios de otros artistas que trabajan con ella para matizar, complementar e incluso discutir sus ideas desde varias perspectivas y mis observaciones etnográficas. La intención no es configurar su biografía, una deriva posible del método biográfico, sino recuperar vivencias que la marcaron y fueron significativas para ella, como algunos eventos familiares de “locura” y “depresión”, como ella los enuncia. Los mismos, dejan entrever temas que aparecen con insistencia en su práctica artística como la violencia de género y la violencia moral (Hierro 2004). Me interesa mostrar de qué manera ciertas experiencias de su vida como miedos, sometimientos, ausencias y orfandad anuncian modos de rebelión en sus prácticas artísticas configuradas desde los afectos y los cuidados. Los relatos de vida de Ana me permitieron observar comportamientos reiterados, como su necesidad de huir de su casa primero, y mudarse de país después, que me ayudaron a comprender algunas de sus múltiples derivas geográficas. Los relatos alumbran la forma en que su historia de vida atraviesa y aporta sentido a su práctica artística.

Investigar desde una perspectiva feminista

La antropología feminista descree de la abstracción y el positivismo, busca matizar la separación entre los sujetos y los objetos de estudio, la dimensión emocional y teórica, lo personal y lo político. Asimismo, cuestiona la *necesidad* de pertenecer a la realidad que se investiga valorando la posibilidad del extrañamiento: una antropóloga feminista se permite entrar en un mundo ajeno y comprenderlo desde la experiencia que comparte con otras mujeres, para crear un conocimiento que surge de esa proximidad (Castañeda 2019). La “disposición al extrañamiento y

no el viaje y el “otro” en sí mismo” (Gregorio 2014, 302) es lo que aporta sentido a la antropología desde una perspectiva feminista, en la cual las fronteras entre investigadora y realidad tienden a desdibujarse. Se crean vínculos con las personas y cobran sentido las implicaciones subjetivas que surgen de las prácticas observadas. Es decir, no es el viaje ni la noción de otredad lo que caracteriza una investigación feminista, sino la relación con las personas. Lo subjetivo que atraviesa estas relaciones permite reconocer y abrazar una multiplicidad de puntos de vista sobre la realidad -todos parciales y contextuales- (Castañeda 2019). En coherencia con esto, la forma narrativa de la etnografía se construye a partir de los relatos recogidos desde la experiencia en el trabajo de campo, en la que nos vamos involucrando.

Parte de la investigación feminista es la práctica etnográfica, la cual tiene como eje de reflexión no solo el ámbito de lo femenino y la experiencia de las mujeres a través de un cuerpo teórico feminista, sino también las experiencias de grupos sociales no hegemónicos (Bartra, 2012). Es un ejercicio comprometido políticamente que considera otras categorías de dominación más allá del género, y evita la tendencia a universalizar experiencias en torno a La Mujer (como un todo homogéneo). Enfatiza las vivencias singulares de las mujeres en plural, sin vaciarlas de los elementos contextuales que les dan sentido. Si bien existe heterogeneidad en la investigación feminista, hay dos puntos en común que siempre están presentes: la intersección del género con otras categorías, como eje transversal en la organización social, y la búsqueda de la acción para transformar la realidad en términos de equidad (Esteban 2006, Castañeda 2010, Blazquez 2012, Bartra 2012)

Ana Gallardo es una mujer blanca de clase media, madre por elección. Tuvo una vida de precariedad económica que la encaminó, primero, a abandonar la escuela secundaria para trabajar en cualquier cosa, mantenerse económicamente y no depender de su padre con quien tuvo una relación de confrontación. Trabajó en la periferia del ámbito artístico, atendiendo el *buffet* en una escuela de cine o como recepcionista de una galería de arte que le facilitaron su vinculación con este. Su experiencia singular me permitió indagar sobre un panorama global que la incluye: las razones históricas y sociales por las cuales las mujeres tuvieron un lugar marginal en el arte.

La etnografía feminista es un “procedimiento multimetódico” (Castañeda 2010, 222) que reconoce la parcialidad de la información y la variedad de fuentes posibles. La selección del método de investigación -entendido como la técnica que recopila y analiza la información- es primordial: no puede determinarse, sino que *va surgiendo durante el*

trabajo de campo. En este sentido, resulta importante relatar el proceso y sus transformaciones. La selección de las técnicas tiene que ver con el universo investigado y el punto de vista que se asuma, nunca neutro. Lo feminista en la investigación es el método, que busca abrir vías propias de aproximación a la realidad (Bartra 2012) y, específicamente, *la forma* en que se aplica. La metodología feminista busca recuperar experiencias concretas en una relación dialógica con el contexto (Harding 2012). Esto supone privilegiar lo cualitativo al rescatar los sentidos que otorgan las personas a sus prácticas y conocimientos, entendidos como algo heterogéneo y plural. La investigación feminista es crítica porque busca concientizar, no solo las opresiones que han sufrido históricamente algunas mujeres, sino también su poder de agenciamiento.

Etnografiar en femenino

La antropología hecha por mujeres se pregunta si existe un método exclusivamente feminista, vinculado con conceptos o modos que involucran lo relacional y la experiencia femenina. Lo que la define es el pensamiento y el conocimiento situados desde una perspectiva parcial en la cual es fundamental el lugar desde donde la investigadora decide mirar la realidad.

En “Manifiesto para cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX”, Donna Haraway (1995) plantea que la objetividad es sinónimo de conocimientos situados que habilita la vulnerabilidad. Esta visión finita, particular y encarnada en un cuerpo atravesado por categorías sociales, está localizada en un lugar específico, pero no de manera fija “sino de nudos en campos, inflexiones y orientaciones” (Haraway 1995, 334). La objetividad feminista se construye desde un yo parcial, inacabado, incompleto, construido y en relación con otros, con quienes se conecta parcialmente, asumiendo las complejidades y contradicciones. Para el feminismo, la perspectiva parcial es la única que puede ofrecer una visión objetiva y responsable que produce conocimientos parciales, localizables y críticos porque “ocupar un lugar implica responsabilidad en nuestras prácticas” (Haraway 1995, 333) y esas prácticas son responsables *precisamente* porque están encarnadas. Desde esta perspectiva, la visión y los posicionamientos son críticos. El *objeto* de conocimiento no es objetivable, sino que es entendido como agente que puede tener múltiples formas y con el cual se entra en relación a través de la conversación crítica y consciente de las relaciones de poder. Este lugar crítico se construye a partir de una autodefinición que hace explícitas, no solo las categorías de pensamiento, sino también la dimensión emocional y del cuidado (Puig 2012), entendiendo que lo

relacional es inherente a su práctica. Como todo ejercicio antropológico, el feminista es parcial e incompleto debido a que siempre se delimita el contexto que le da significación a lo observado y devela “realidades antes invisibilizadas, ignoradas o silenciadas” (Castañeda 2010, 220). La etnografía feminista confronta prácticas etnográficas de carácter androcéntrico y colonialista, proponiendo espacios epistémicos alternativos que arropan una diversidad de saberes producidos al margen del conocimiento hegemónico (Angulo 2018). Busca tensionar dichas prácticas a través de otras formas de aproximación, como la metáfora del *patchwork* (Gregorio 2019) que simboliza un entramado de historias y saberes recuperados a través del acto de narrar.

Uno de los rasgos que caracteriza las etnografías feministas que he revisado para esta investigación es el reconocimiento de que somos parte del universo que investigamos, desde las múltiples identidades que nos atraviesan. Esto configura el punto de vista (Harding 1998), cuyo resurgimiento en la década del 70 y 80 del siglo XX, define a la investigación feminista. Harding señala que el punto de partida de estas investigaciones son las experiencias singulares y específicas de las mujeres y la comprensión de los marcos conceptuales dominantes. A partir de allí, se evidencian la dominación y el funcionamiento de las jerarquías que producen las opresiones. El punto de vista siempre produce conocimiento situado, combate el pensamiento dominante representado por un único punto de vista -universal y omnipresente-, y utiliza categorías y conceptos específicos (Bartra 2012). En este sentido, las etnografías feministas suponen una manera específica de crear conocimientos que son respaldados por un marco conceptual feminista, cuyo eje de reflexión son las experiencias situadas en sus contextos particulares (y su problematización). Esto implica, sobre todo, considerar a las mujeres como sujetas de conocimiento y no informantes pasivas (Gregorio 2014, 2019).

Por las características del trabajo de campo, la etnografía se define como una metodología artesanal de naturaleza múltiple porque es enfoque, método y texto al mismo tiempo. Sirve para comprender y explicar fenómenos sociales y reconocer la capacidad de agencia de las personas en tanto privilegia su propia perspectiva como actores sociales (Guber 2015). Me interesa la etnografía como enfoque porque prioriza la descripción de los sucesos observados desde el marco de pensamiento de quienes los experimentan, intenta responder *cómo es* desde su mirada, disminuyendo el riesgo de etnocentrismo. En la descripción integro mi voz como investigadora porque mi presencia colabora con la visibilidad de lo que investigo (Castañeda 2012), y porque la reflexividad es parte del proceso de conocimiento,

permite recortar, condensar y sintetizar los testimonios y los eventos. El desafío consiste en aprender a ver y escuchar lo que no es posible registrar por falta de categorías homólogas en la concepción de quien investiga, a través del diálogo y el reconocimiento de los conocimientos de ambas partes (Guber 2015, Castañeda 2019). El hecho de que “los sistemas socioculturales son altamente variables” (Guber 2015, 20) imposibilita determinar instrumentos estáticos de conocimiento. En este sentido, la flexibilidad que permite el *estar ahí* del trabajo de campo etnográfico, propicia una permanencia durante la cual las herramientas de investigación pueden ajustarse.

Etnografiar en primera persona

Castañeda (2019) analiza las perspectivas contemporáneas de la investigación feminista en relación con lo que han aportado y reconoce tres líneas de trabajo. Las perspectivas de las protagonistas, las epistemológicas y las teórico metodológicas. Señalaré la primera y la tercera porque son pertinentes a la investigación sobre la práctica artística de Ana Gallardo, que retomo en este ensayo. La primera línea se conforma por las perspectivas de las protagonistas que se ubican en un marco dialógico donde la investigadora puede posicionarse en tres lugares. La primera posición es activa: reconoce que las personas con quienes investiga poseen prácticas y saberes propios y aun cuando busca la horizontalidad, mantiene en sí la “iniciativa epistémica” (Castañeda 2019, 23). La segunda posición, surge de un trabajo previo con la comunidad investigada y es ésta quien determina sus propias necesidades. En la tercera posición la investigadora es parte del grupo social investigado y los conocimientos se validan mutuamente.

Mi posición como investigadora es la primera porque reconozco y admiro el universo de saberes y prácticas de Ana Gallardo. Busco aproximarme a partir de su forma de nombrarlos, por eso recuperé los conceptos surgidos en el trabajo de campo como ejes de reflexión. Este punto de la investigación me llevó a preguntarme qué significa ser parte de la misma cultura que la persona investigada, compartir categorías como el género, la clase social, la nacionalidad e incluso la experiencia de la migración. Si bien nos atraviesan categorías en común, pertenecemos a dos generaciones distintas y nos separa una trayectoria diversa de formación y prácticas. Tenemos circunstancias de vida semejantes, pero experiencias diferentes sobre las mismas.

La tercera línea que señala Castañeda (2012) se refiere a los emplazamientos teórico-metodológicos: reconoce propuestas que abren

nuevos caminos de aproximación al campo de estudio. Entre ellas, la intersubjetividad asociada con el conocimiento situado, la disolución del binarismo entre lo racional y lo emocional, y la enunciación en primera persona para que las sujetas de estudio se autoenuncien. Además, el uso de las metáforas y el tono directo de la escritura no atenta contra la responsabilidad sobre el conocimiento que se elabora (Bartra 2012). Para Castañeda:

“La investigación feminista se produce en la articulación entre teoría(s), epistemología(s) y metodología(s) feministas; a partir de ello genera conocimientos, conceptos, categorías, preguntas e hipótesis, que conducen a ampliar los horizontes académicos, al mismo tiempo que los ofrece a la sociedad para su transformación” (Castañeda 2019, 37).

Este ensayo está basado en una investigación en primera persona, dialógica y con una amplia inclusión de la voz de Ana Gallardo y personas clave en sus prácticas, busca producir un relato sobre una serie de experiencias artísticas sin historizar, que son una potente plataforma de visibilidad y fortalecimiento de trayectorias de artistas jóvenes en Buenos Aires y la CDMX. Mi metodología se construye articuladamente con la recuperación de los conceptos que surgieron en el trabajo de campo sobre la práctica artística de Gallardo.

Ejercitando la co-labor

Investigar en colaboración es una decisión política que implica resistirse a una relación jerárquica de la investigadora sobre el “objeto” de estudio. Es una invitación a crear nuevas formas de aproximación a los saberes compartidos en el marco de una interacción. Situar-se como investigadora y reconocer la coproducción del conocimiento es una característica de los feminismos decoloniales, que buscan priorizar la autorrepresentación de los sujetos con quienes se investiga. Una de las estrategias utilizadas para reconocer sus voces, es la producción de testimonios que permiten recuperar y respetar lo que se dice y lo que se calla. Los silencios sugieren el límite de lo que la persona está dispuesta a decir y enmarcan los alcances de la investigación (Medina 2019).

Mi primer ejercicio para investigar colaborativamente fue entregarle a Ana Gallardo la transcripción literal de la charla inaugural que tuvimos. Esperaba que leyera el texto y discutiéramos las ideas, pero no tuve respuesta. Luego, le compartí los avances de la investigación y sucedió lo mismo. Pensé en lo difícil que sería poner en práctica la co-labor de esta manera, teniendo en cuenta su explícito desinterés por la teoría académica. Sin embargo, durante el proceso encontré otros modos de colaborar que narro más adelante.

Rocío Medina Martín (2019) propone que el conocimiento coproducido surge de un ejercicio de pensamiento conjunto entre la persona que investiga y los sujetos investigados. Esto me ayudó a entender dos cuestiones fundamentales. La primera, es que esta investigación va más allá de lo que es importante para Ana como artista porque entra en juego mi mirada como investigadora sobre su práctica. La segunda, es que la colaboración no se limita a la escritura conjunta, sino que puede cobrar vida en la acción concreta de (re) pensar juntas. Recupero esta reflexión porque fue el primer punto de quiebre que me permitió redefinir mi aproximación a la práctica artística de Ana, y avanzar con nuevas coordenadas en mente acerca de la colaboración.

Investigar desde una posición epistemológica de co-labor supone la construcción conjunta de las categorías analíticas y las aproximaciones a las diferentes facetas de la investigación. Colaborar va más allá de escribir. Apertura un nuevo territorio: una teorización compartida, que implica resituar el pensamiento de las personas con quienes se investiga para que sea paralelo al de la investigadora. Para que esto suceda, es necesario entender el campo como un espacio en el cual tiene lugar “un proceso de interpretación colectiva” (Rappaport 2018), donde el diálogo cobra vital importancia. De acuerdo con su perspectiva, para co-teorizar es preciso valorar la etnografía más allá del método. Es decir, repensar el trabajo de campo como un territorio dialógico *en sí mismo* y dar lugar a otros modos de elaborar teoría. En palabras de Joanne Rappaport:

“Entiendo la co-teorización como la producción colectiva de vehículos conceptuales que retoman tanto a un cuerpo de teorías antropológicas como a los conceptos desarrollados por nuestros interlocutores” (Rappaport 2007, 9).

La investigación en la cual se basa este ensayo es de co-labor en términos de Rappaport, porque retoma las palabras con las cuales Ana Gallardo y otras personas testimoniantes nombran su práctica. Los relatos producidos a partir de la etnografía feminista, se integran en una narrativa que contiene la descripción “conceptual, reconstructiva, interrogadora de múltiples interconexiones implícitas” (Castañeda 2012) de los acontecimientos observados con su propio universo de sentidos. Castañeda afirma que, en esta forma de narrar, es importante la autodefinición de las mujeres con quienes se investiga, sus lugares de enunciación, cómo son concebidos y nombrados e, incluso, las metáforas que utilizan para hacerlo. En este proceso investigativo, la co-teorización se concretó cuando decidí recoger las metáforas surgidas en el trabajo de campo (con la multiplicidad de sentidos que cobijan) y me resultaron útiles. Por ejemplo, la metáfora que utilizó Nina Fiocco, curadora, gestora

y artista, quien co-creó y co-coordina con Ana Gallardo el proyecto educativo Imán desde 2019 a través de la vinculación de La Verdi CDMX con Error Puebla (espacio artístico creado por Fiocco) para definir la práctica de Ana. La metáfora fue la *mancha de aceite* porque logra expandir un campo de acción que va más allá de las prácticas centralizadas de poder y saber, lo cual reafirma la dimensión decolonial de todas sus iniciativas. Su metáfora me ayudó a entender cómo Ana, al expandir sus acciones, genera resonancias. Las acciones detonan cosas en la práctica: inician con unos límites más o menos definidos que luego son desbordados en sus efectos y afectos. No terminan en el tiempo-espacio donde se despliegan, sino que siguen resonando y generando sentidos que recuperé para entender sus modos de hacer gestión.

La investigación de co-labor busca la transformación social, al menos, de la micro realidad de la cual somos parte, etnografía para atender lo que emerge en las conversaciones. En este ejercicio de co-labor, mi interacción -como investigadora- con Ana Gallardo -como artista-, permitió asir los “nuevos vehículos conceptuales” (Rappaport 2007: 12-17). Fueron los conceptos que guiaron la investigación y no los que yo traía previamente. Al final del proceso, entiendo que una investigación feminista de co-labor no significa exclusivamente escribir juntas, sino pensar en conjunto. Un ejercicio muy inspirador que me ayudó a reflexionar sobre los modos de nombrar y cómo la práctica se nombra a sí misma en su propio hacer.

La escucha expandida

Ocupé la conversación (que llamamos informalmente “charla” y así me referiré en adelante) como técnica etnográfica porque fue el dispositivo que se configuró con Ana Gallardo durante el trabajo de campo. Cuando le pregunté sobre su método de aproximación a las mujeres que convoca a trabajar en sus proyectos, me respondió que no tiene estrategia. Sin embargo, mencionó la charla como un acto simple e inaugural que le permite compartir sus ideas con ellas y detectar si quieren participar. Entre nosotras sucedió lo mismo. La guía de preguntas que había preparado para nuestro primer encuentro, se redujo a una o dos muy generales que desencadenaron un relato construido casi sin mi intervención.

La charla es un recurso que se sostiene en el diálogo, me permitió explorar distintas dimensiones de la vida y práctica artística de Ana. De la charla surgieron narrativas en primera persona donde ella -como protagonista- les confirió significado a sus vivencias, desde su percepción. Sin embargo, la DRAE indica que la charla es una conversación amena, familiar y relajada sobre *temas sin transcendencia*. Al inicio las pensaba

como el sustituto de la entrevista, como espacios de apertura a pliegues de sus experiencias vitales que no había considerado previamente y confieren sentido a su práctica artística.

Alba Pons Rabasa (2018, 27) nombra “encuentros afectivos” a su práctica etnográfica porque la narrativa da lugar a una historia cargada de performatividad de la cual es parte como investigadora. Pons Rabasa describe estos encuentros como íntimos y atravesados por la afectividad. Le permiten crear una especie de “sentido común” que atraviesa el relato y articula su experiencia con la de las mujeres con quienes investiga, y de ellas con su contexto específico. Con esto en mente, puedo nombrar mis encuentros afectivos con Ana como espacios de escucha expandida. Si bien me dejé llevar por la estructura desarticulada de nuestras conversaciones, reconozco un momento posterior de reordenamiento y recorte al escucharlas de nuevo, con distancia, y transcribirlas para la construcción de la narrativa.

La escucha es una acción, y la expansión una cualidad que busca dilatar, aumentar, propagar, extender, hacer que crezca algo que no estaba ahí antes. Nuestros encuentros inauguraron dinámicas de trabajo en las cuales escuché las resonancias para identificar las hebras principales de la *maraña*, concepto que explico en otro apartado más adelante. Este ensayo no busca dar testimonio de mis encuentros con Ana, sino de las razones por las cuales la escogí y aquello que fui indagando a través de la acción de escuchar. La llamo *escucha expandida* porque escuché atentamente para dilatar las zonas de resonancia y “ver” la *maraña* lo más cerca que fuera posible, hasta encontrar los caminos de penetración. La escucha expandida adquiere sentido en las coordenadas de Ana para crear territorio, desplegarse en él y establecer conexiones. La metodología y el cuerpo teórico de la investigación a la cual se refiere este ensayo, se configuraron en torno a los vehículos conceptuales surgidos durante la escucha expandida que recuperé y problematicé.

Reflexiones en torno a la escritura: retrato, tejido y ensamblaje

El libro *Cuéntame algo, aunque sea una mentira. Las historias de la comadre Esperanza* de Ruth Béhar (2013) se estructura en cuatro partes. Las dos primeras se concentran en la historia de vida de Esperanza. *Coraje* contiene las memorias de su niñez, su experiencia de mujer casada con hijos, el abandono de su marido y su labor como vendedora ambulante. *Redención* complementa con algunas dimensiones de su vida que llaman la atención de Béhar y la forma en que son atravesadas por tradiciones, creencias religiosas y prácticas curativas, recogidas a través

de la etnografía.

La tercera parte, *Mojada Literaria*, aborda el proceso de la investigación y sus vaivenes en relación con cuestiones éticas (como hacer público el relato íntimo de Esperanza), las complejidades de las fronteras, las contradicciones de la práctica etnográfica y las diferencias culturales entre ambas. *Posdata: Biografía en la Sombra*, la última parte del libro, es un relato autobiográfico de Béhar interpelado por la historia de Esperanza, su lugar de enunciación que problematiza el lugar tradicional de le etnógrafe, el reconocimiento de que toda historia de vida contiene elementos que autorrepresentan a quien escribe y dicha representación nunca es absoluta. Enfatizo el tono de la escritura, los diferentes niveles de la narrativa, su estructura dialógica con amplia presencia del testimonio de Esperanza que logra diferenciarse claramente de su voz como investigadora. El tono etnográfico atraviesa todo el relato de Béhar: describe minuciosamente los ambientes, las situaciones, las emociones que experimentan durante sus conversaciones.

El texto da cuenta de un proceso de colaboración, que ha sido uno de mis principales intereses durante la investigación: ¿cómo implementar una metodología de co-labor y evidenciarla en la escritura? En este sentido, el libro de Béhar fue un referente fundamental porque se construye sobre la base del diálogo. La narrativa crea un entrecruzamiento de voces que delinean varios niveles de lectura: fragmentos de conversaciones, reflexiones de la autora sobre las situaciones que viven, notas del trabajo de campo (que nombra como “nuestro”, compartido con Esperanza).

El libro cierra con un cuestionamiento acerca de cómo la historia de vida de la persona investigada puede tornarse un *retrato* de la investigadora, quien reflexiona desde su interseccionalidad, su situación de privilegio y discriminaciones. Este libro me inspiró para trenzar los hilos de la investigación sobre la práctica artística de Ana Gallardo: su voz con la mía, los elementos teóricos que la sostienen y las experiencias del trabajo de campo como un territorio de reflexión y pensamiento en común. Al final del proceso observé que, en cierto sentido, tanto la investigación sobre la que reflexiona este ensayo como el ensayo mismo, también me retratan porque simbolizan un modo de ser artista que me hubiera gustado habitar.

Otro referente para estructurar la investigación fue “Del deseo nace el derrumbe. Roberto Jacoby. Acciones, conceptos, escritos” de Ana Longoni, un texto que aborda la obra del artista como un todo, en función sus “conceptos fetiche” como “ideas-fuerza” (Longoni 2011, 10). Éstas, si bien mutan y se relacionan de diversas maneras, logran trazar los ejes

principales de la narrativa, que aborda un cuerpo de obra enmarcado en un contexto histórico y social, el territorio donde acontece y sobre el cual incide.

De acuerdo con Longoni, esos conceptos son hilos de un tejido que entrelaza la historia social y la vida personal del artista, atravesado por teorías, en una trama que logra articular su pensamiento con su praxis. Longoni inquiere su obra como un universo abierto a través de las ideas fuerza, creando un texto que funciona como: “un juego de piezas móviles para armar y desarmar ... como una caja de herramientas para abordar, desde múltiples entradas posibles, el material reunido y sus capas de sentido superpuestas y entrelazadas ... (un texto) que articula arte, política, vida personal, transformaciones sociales, crisis históricas” (Longoni 2011, 11-29).

Dicho tejido está estructurado en dos secciones diferenciadas, (Documentos por un lado, y Conversaciones por otro) y los recursos están organizados de manera no lineal ni jerarquizada, sino permitiendo accesos múltiples al contenido. Lo que rescato de este texto es la claridad de su estructura, de entradas múltiples, con cierta autonomía e interconectadas, que permiten abordar la vida y obra del artista en contexto.

El tercer texto que nutrió la estructura de esta investigación es *Borderlines* de Gloria Anzaldúa (s/f) concebido como un patrón de mosaicos, “un dibujo de tejido, fino por unos lados, grueso por otros” (Anzaldúa s/f, 120-21).

Anzaldúa plantea que, mientras la estructura de fondo del libro -su andamiaje-, se sostenga, agregar el contenido no es tan complejo. Sin embargo, reconoce que en ocasiones dicho contenido se fragua antes que su esqueleto, que va surgiendo *durante* el proceso de escritura en todas sus fases. En *Borderlines* anidan metáforas, ideas diversas y contradicciones contenidas en un orden particular que estructura y vincula los fenómenos entre sí. Al culminar el proceso de escritura, lo visualiza como “un ensamblaje, un collage, un trabajo de chaquira con diferentes motivos y un núcleo central que a veces aparece y otras desaparece en una danza loca” (Anzaldúa s/f, 120-121).

Este ensayo es un retrato, un tejido y un ensamblaje. Los ejercicios etnográficos que hice con Ana Gallardo, nos permitieron co- crear un orden de lectura a partir de la *maraña* que supone su práctica artística.

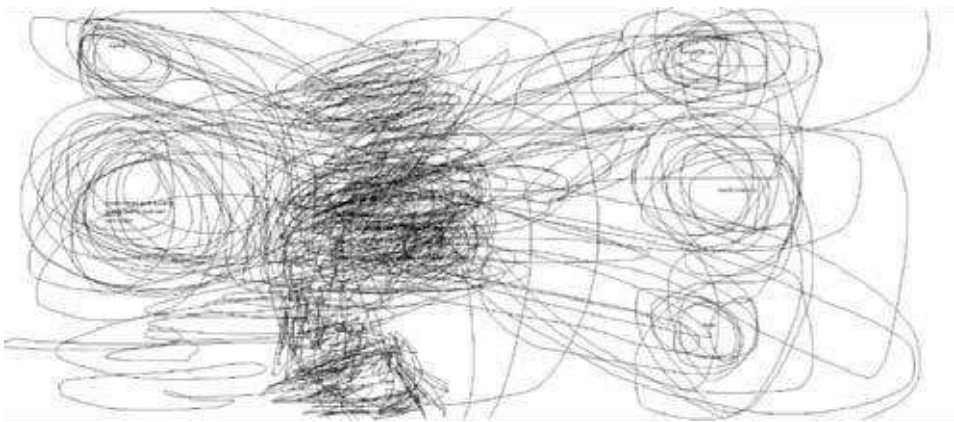
Conclusiones

De qué se trata una maraña

“Las marañas pueden tener la propiedad de la sistematicidad o, incluso, de los sistemas globales estructurados centralmente con profundos filamentos y tenaces zarcillos incrustados en el tiempo, el espacio y la conciencia, las dimensiones de la historia del mundo”. Donna Haraway. Seguir con el problema. *Generar parentesco en el Chthuluceno*, 2019

Encontré esta frase de Haraway en una de mis primeras lecturas para este ensayo y me generó resonancias. La entendí tiempo después, cuando le propuse a Ana hacer el primer ejercicio cartográfico durante el trabajo de campo. Le pedí que represente gráficamente cómo se entrelazan las diferentes dimensiones de su práctica artística. El resultado fue esta imagen que identifiqué como una maraña, cuyo texto (ilegible) reescribo y rescato párrafos más adelante para su análisis.

Foto a



Ana Gallardo creó esta imagen potente y ciertamente enmarañada, donde se entrelazan su vida y las diversas facetas de su práctica creando una trama. Esta maraña tiene la propiedad de la sistematicidad, como dice Haraway, es decir, de ajustarse a un sistema. Este ensayo propone formas para penetrar la maraña, retomar sus hebras, reconocer sus huecos y aquello que albergan.

Las definiciones de maraña que provienen del diccionario conducen a algo que está lleno de maleza (y eso lo hace inaccesible), algo enredado, intrincado y de salida complicada. La maraña está asociada a la confusión.

La segunda entrada de la DRAE es más atractiva y se aproxima a mi intuición con la palabra cuando la encontré: “2. f. Conjunto de hebras bastas, enredadas y de grueso desigual, en la parte exterior de los capullos de seda, que se apartan al hacer el hilado, y se emplean en tejidos de inferior calidad”.

En esta definición, la maraña es una serie de hebras que se descartan precisamente porque están enredadas, tienen mayor grosor y, al parecer, su uso es casi de deshecho. En la maraña habita la noción de *aprovechamiento* de un material cuya calidad es insuficiente. Un material de descarte cuyo fundamento es el enredo, pero está destinado a ser desenredado para ser útil. Mientras más avanzaba la investigación, más sentido cobraba la metáfora. Retomé la maraña por la resonancia de la idea de Haraway y se transformó en imagen en el diagrama de Ana. Esta imagen fue hecha por ella respondiendo a mi pedido. Me la envió en el tamaño que la reproduzco. Al término de esta investigación le pedí que la rehiciera con mayor calidad para facilitar su lectura, pero no lo hizo. Entiendo que es coherente con este proceso en el cual la espontaneidad ha sido un eje fundamental y así lo asumo.

En la definición de maraña anida la precariedad, simbolizada por aquellas hebras de calidad inferior, aspecto crucial en su vida y práctica artística. Si algo distingue sus modos de hacer, es la respuesta que ofrece a la carencia de recursos o falta de estabilidad que la precariedad supone. Ana dota de utilidad lo que es considerado un descarte.

La maraña como metáfora acompañó la investigación y es el aporte conceptual de este ensayo. Me evocaba un espacio permeable, poroso, con líneas conducentes como caminos posibles que a veces se superponen y otras se cruzan e interceptan creando nudos. La maraña no es puro caos, es un espacio que contiene vacíos que resultan contenedores. De hecho, lo que Ana anotó en la maraña cupo en sus huecos, estos permiten que la maraña sea una red. Una maraña es como un gran nudo que se expande y cuyo centro parece impenetrable. Las zonas habitables están en la periferia, donde se abre y hay espacio.

Finalmente, entendí que la cualidad de una maraña es el enredo y su condición de utilidad el desenredo. Surge como caos y debe ser “ordenada”. Guiada por la maraña, reuní y organicé toda la información que surgió -inconexa y en retazos- durante el trabajo de campo con Ana. En las conversaciones, nunca lineales, se ramificaba, conectaba y entramaba en una red que, al principio, se resistía a dejarse desenredar. Después, me di cuenta que solo deshebrando podría hacer algo con ese material, y que deshebrar no significa destrozar sino *transformar*.

Ana anotó en la mañana lo que ocupa espacios significativos en su práctica artística, que me ayudó a entender y organizar los contenidos de la investigación completa sobre la que reflexiona este ensayo.

El texto en la imagen está casi ilegible y dice:

- “Soma” (arriba a la izquierda)
- “cosas que quiero y que tiene que ver con todo” (al medio a la izquierda)
- “Verdi Bs. As.” (arriba a la derecha)
- “Verdi México” (al medio) e “Imán” (abajo)
- “obra” (al centro y abajo)

Soma es un espacio institucional de formación para artistas donde Ana es docente. *Cosas que quiero hacer y tiene que ver con todo* son las hebras transversales que configuran su vida, cuyos relatos reconstruyen eventos significativos relacionados con su práctica artística.

Las dos sedes de La Verdi (Buenos Aires y CDMX) son espacios de residencias para artistas, recepción y vinculación, sus recientes espacios de gestión. La primera es la sede inaugural y la segunda, abrió en la CDMX cuando se mudó a México. Imán es el programa de formación para artistas que Ana creó junto a Nina Fiocco y coordinan en conjunto con Mauro Giaconni y representa una dimensión de su práctica pedagógica *Obra* engloba varias disciplinas según el proyecto que desarrolle. Estos son los seis grandes nudos de la maraña que representa su práctica artística.

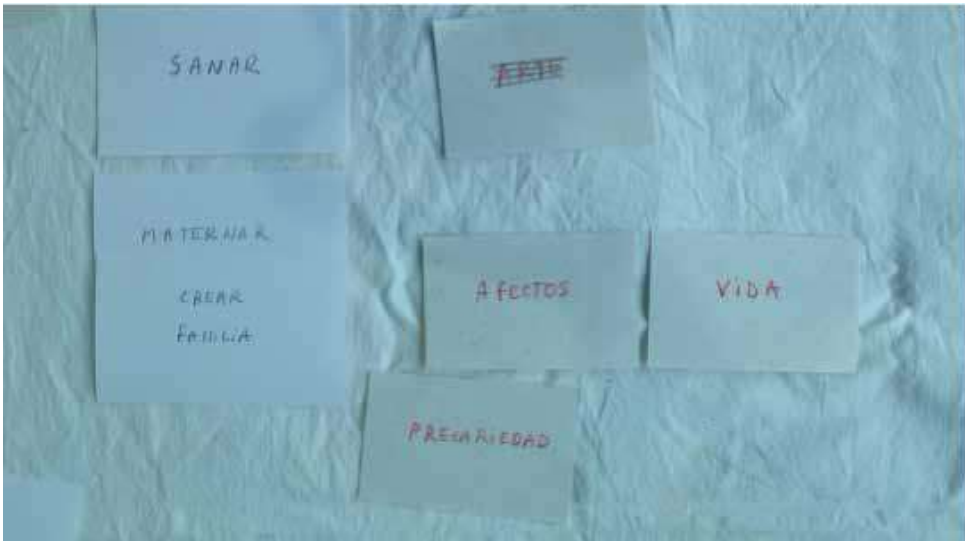
Con la intención de dar cuenta del ejercicio etnográfico que pusimos en práctica con Ana Gallardo para aproximarme como investigadora a su obra, relataré una experiencia del trabajo de campo en la cual la invité a jugar con los conceptos que escogí para pensar juntas la estructura de la investigación. El ejercicio performativo dio como resultado una nomenclatura inicial sobre la cual continué trabajando hasta obtener el orden y moldeó la metodología de co-labor de esta investigación.

Llegué a La Verdi CDMX un miércoles a las 2 de la tarde. Ana me esperaba con la mesa puesta: un mantelito blanco, los platos, la comida y por supuesto, el vino. En una pared estaban apoyados los cuadros que

su madre pintó, con los cuales está trabajando actualmente. Encontró las pinturas de flores y bodegones que su madre hizo en México, las están restaurando y rehaciendo en diversas materialidades (dibujo a carbón, cerámica, entre otras). Un proyecto íntimo e inspirador. Conversamos durante varias horas hasta que nos dispusimos a trabajar. Yo había llevado unas tarjetas para que la co-labor sea un juego porque pensaba que los elementos visuales serían más atractivos para ella que los textos.

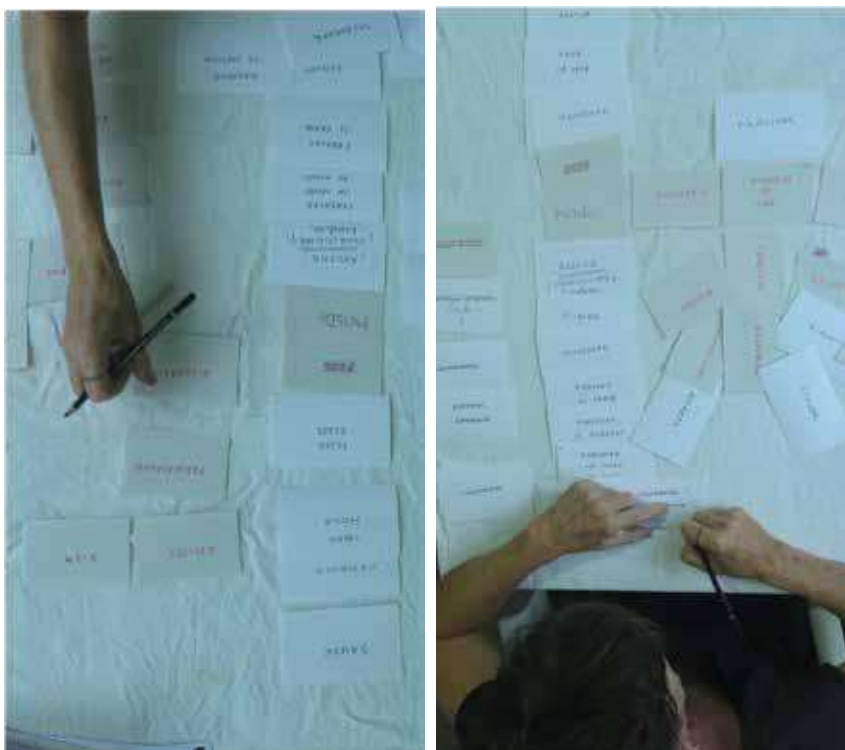
Mi material consistía en dos grupos de fichas con palabras escritas: verbos (en negro) y sustantivos (en rojo) relacionados con su práctica. Me interesaba saber qué pensaba Ana sobre esa selección de conceptos, ver cómo los ubicaba y organizaba en el espacio para crear juntas la estructura de este trabajo. No sé por qué clasifiqué las palabras con colores distintos, ella interpretó que debía mantener la separación entre ambos.

Foto b



Primero acomodó las fichas sobre la mesa como si fuera una lotería, un tablero en filas paralelas, respetando los dos grupos. Le pedí que ignorara mi clasificación e interviniera con libertad. A partir de ese momento, comenzó a mezclar las fichas y crear una estructura que llamó "la columna" de su trabajo, lo que se convirtió en el orden de lectura de mi investigación sobre su práctica.

Fotos c, d



Durante el proceso, Ana jugó con las fichas mientras yo la observaba. Armó varias columnas mientras yo tomaba fotografías del proceso y grababa el audio con sus comentarios sobre las fichas. A veces la escuchaba en silencio, otras veces le hacía preguntas específicas sobre lo que narraba o intervenía en sus argumentos. Le pedí que interviniera las fichas como quisiera. Ana quitó de la columna las fichas con las cuales no se identifica, tachó otras para sustituirlas por otras que dejó como parte de la estructura.

Foto e



Foto f



Foto g



Este ejercicio confrontó mi primera aproximación a su práctica artística y convocó dimensiones significativas que no había contemplado como la incertidumbre. Ana ejerce una práctica desde el saber del no saber, enraizado en su cuerpo, dice: "me encanta el arte porque estamos todos

investigando sobre lo incierto. Y si no funciona, mejor todavía. ¿Tiene que funcionar?”. Desde ese lugar de no certezas propone la intuición como guía para la acción y la aproximación con las personas que invita a trabajar. En uno de los encuentros del trabajo de campo, le propuse pensar juntas una pregunta de investigación y me recordó que “estamos tratando de no hacer investigación académica (...) tenemos que encontrar otras formas de pensar”. Lo asumí como un desafío epistemológico y metodológico.

El ejercicio cartográfico con las fichas se prolongó durante cuatro horas. Ana estuvo muy concentrada, dispuesta aunque cansada, olvidó que yo grababa la conversación y expresó que sentía la experiencia como una terapia. Lo tomé como un acierto de la metodología de co-labor porque para ella el arte es terapéutico.

En las fichas había palabras o frases tomadas de nuestras conversaciones o de los testimonios que recogí. Sin embargo, al estar fuera de contexto, algunas no las reconoció. Por ejemplo, cambió GENERAR CADENAS por TEJIDO AMOROSO. Su criterio para armar la columna fue cronológico. Ubicó de arriba hacia abajo las palabras más importantes de su práctica artística de las cuales surgen todas las otras. La forma fue cambiando varias veces durante el proceso, reubicó varias veces fichas como VIDA y AFECTOS. La primera ficha que eligió fue SANAR, aunque la considera el fin último del arte. La palabra ARTE la tachó y agregó MÉTODO, por eso es parte del título de este ensayo.

Fotos h, i



5-j



El resultado de ese primer ejercicio fue una columna que transcribí. Comencé a trabajar sobre ella poniendo capas para ubicar los contenidos sobre los conceptos y reorganizando elementos que desde mi punto de vista funcionaban mejor juntos. Tiempo después, llevé esta última versión de "columna" a Ana para conversar sobre ella y hacerle los cambios necesarios. Ella intervino haciendo otras conexiones e incluyendo nuevos conceptos. Entendí que este ejercicio podría resultar infinito porque la práctica artística es orgánica y está en constante movimiento. Entonces decidí que el resto de los cambios me correspondían en función de la investigación y que la acción de cierre sería asumir mi voz como artista investigadora para darle la forma final al proceso.

Referencias bibliográficas

- Anzaldúa, G. (1999). *Borderlands. La frontera*. Traducido por Carmen Valle. Madrid: Colección Ensayo.
- Angulo Agudelo, N. (2018). Habitar el cuerpo. Etnografía feminista desde los cuerpos de mujeres de San Basilio de Palenque. *Revista Corpo-grafías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*. 5 (5): 42-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7870501>
- Bartra, E. (2012). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En Coordinado por Norma Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios, Maribel Ríos Everardo. *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cei-ich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf
- Behar, R. (2009). *Cuéntame algo, aunque sea una mentira. Las historias de la comadre Esperanza*. Fondo de Cultura Económica. Primera edición electrónica Kindle.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Blazquez Graf, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales. En Norma Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios, Maribel Ríos Everardo (coord). *Investigación feminista. Epistemología, me-*

metodología y representaciones sociales. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. http://biblioteca.cla.cso.edu.ar/Mexico/ciic-h-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf

Burawoy, M. (1998). The extended case method. *Sociological Theory University of California*, Berkeley. 16 (1): 4-33. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.717&rep=rep1&type=pdf>

Castañeda Salgado, M. P. (2019). Perspectivas y aportes de la investigación feminista a la emancipación. En *Otras formas de (des) aprender. Investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad*. Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo (AVCD). https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/409/metodologia_feminista.pdf?1557744901

Castañeda Salgado, M. P. (2019). Etnógrafas Etnografiadas: de posicionamientos, dislocaciones y ubicaciones epistémicas. *Disparidades. Revista de Antropología* 74 (1): e002b. <https://doi.org/10.3989/dra.2019.01.002.02>

Castañeda Salgado, M. P. (2019). Perspectivas y aportes de la investigación feminista a la emancipación. En *Otras formas de (des) aprender. Investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad*. Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo (AVCD). https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/409/metodologia_feminista.pdf?1557744901

Esteban, M. L. (2017). Los cuidados, un concepto central en la teoría feminista: aportaciones, riesgos y diálogos con la antropología. *Quaderns-e Instituto Catalán de Antropología* 22 (2): 33-48. <https://raco.cat/index.php/QuadernseICA/article/view/333111>

Esteban, M. L. (2006). El estudio de la salud y el género: las ventajas de un enfoque antropológico y feminista. *Salud colectiva Buenos Aires* 2(1): 9-20. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-2082652006000100002

Gregorio Gil, C. (2019). Explorar posibilidades y potencialidades de una etnografía feminista. *Disparidades* 74(1): e002a. <https://doi.org/10.3989/dra.2019.01.002.01>

Gregorio Gil, C. (2014). Traspasando las fronteras dentro-fuera: Reflexiones desde una etnografía feminista. *Revista de Antropología Iberoamericana* 9: 297-322. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4947059.pdf>

- Harding, S. (1998). ¿Existe un método feminista? *Debates en torno a una metodología feminista* 2: 9-34. <https://urbanasmad.files.wordpress.com/2016/08/existe-un-mc3a9too-feminista-s-harding.pdf>
- Harding, S. (2012). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de vista feminista. En Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios, Maribel Ríos Everardo (coord) *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. http://biblioteca.cla.cso.edu.ar/Mexico/ciic-h-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf
- Haraway, D. (1995). Manifiesto para cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX. En *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Universidad de Valencia e Instituto de la Mujer. https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Haraway-Donna-%20ciencia-cyborgs-y-mujeres.pdf?fbclid=IwAR0CR6YUcang_f3ICS2RzCee-%20wLFNXUeEMvBVpnnYz-V676gTIkdSrgWBZw
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Hierro, G. (2004). La violencia moral contra las mujeres mayores. En *Envejecer con dignidad. Compilación de artículos de Las Reinas*. Grupo Feminista de Estudios del proceso de envejecer de las mujeres. https://www.nl.gob.mx/sites/default/files/envejecer_con_dignidad_planchas.pdf
- Longoni, A. (2011). *El deseo nace del derrumbe. Roberto Jacoby. Acciones, conceptos, escritos*. La Central/Museo Reina Sofía.
- Medina Martín, R. (2019). Aplicaciones metodológicas en feminismos y de(s)colonialidad. En *Otras formas de (des) aprender. Investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad*. Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo (AVCD),. https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/409/metodologia_feminista.pdf?1557744901
- Pons Rabasa, A. (2018). Vulnerabilidad analítica, interseccionalidad y ensamblajes: hacia una etnografía feminista. En Alba Pons Rabasa y Siobhan Guerrero Mc Manus (coord) *Afecto, cuerpo e identidad. Reflexiones encarnadas en la investigación feminista* (pp. 23-52).

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/12/5500/13.pdf>

- Puig de la Bellacasa, M. (2012). 'Nothing comes without its world': thinking with care. *The Sociological Review* 60 (2). [http://www.editorialconcreta.org/ Maria-Puig-de-la-Bella](http://www.editorialconcreta.org/Maria-Puig-de-la-Bella)
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de investigaciones sociológicas. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/MetodoBiografico.pdf>
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*. 43: 197-229. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105015277007>
- Rappaport, J. (2018). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. *Prácticas otras de conocimiento. Entre crisis, entre guerras*. 1: 323-352. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn5tzv7.16>
- Restrepo, E. (2018). Etnografía. Alcances, técnicas y éticas. *Universidad Mayor de San Marcos*. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3.pdf>
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistemológicas en Oto Alejandro y Mariana Alvarado (ed) *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. 83-104. CLACSO [https://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/metodologias_en_contexto i%20intervenciones en perspectiva feminista poscolonial latinoamericana.pdf%20f](https://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/metodologias_en_contexto_i%20intervenciones_en_perspectiva_feminista_poscolonial_latinoamericana.pdf%20f)

Lingüística



Análisis sobre la pronunciación de los fonemas oclusivos sonoros /b/ y /d/ en un grupo de estudiantes chinos

Sin Bein Kam Lezcano

Universidad de Panamá

Panamá

sinbein@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-7529-7977>

Recibido 23/12/24 – Aprobado 2/5/25

Resumen

En este trabajo se investiga sobre los factores que determinan el mantenimiento de la realización sorda de los fonemas españoles oclusivos sonoros /b/ y /d/ en una muestra de estudiantes chinos. Dado que el sistema de las consonantes oclusivas del chino mandarín no contiene fonemas sonoros, es habitual que los estudiantes chinos pronuncien las consonantes /b/ y /d/ con realizaciones sordas. Los resultados de este trabajo, llevado a cabo sobre una muestra de nueve estudiantes chinos del máster de Estudios Superiores de Lengua Española de la Universidad de Málaga (todos ellos hablantes de mandarín), demuestran que la realización sorda se produce principalmente cuando la consonante se encuentra en posición inicial de palabra. De entre los factores externos, los hablantes con un mayor nivel acreditado en lengua española que llevan más tiempo viviendo en España son los que pronuncian correctamente los fonemas oclusivos sonoros.

Palabras Clave: China, Panamá, lingüística, pronunciación, español.

ANALYSIS OF THE PRONUNCIATION OF THE VOICED OCCLUSIVE PHONEMES /b/ AND /d/ IN A GROUP OF CHINESE STUDENTS

Abstract

This paper investigates the factors that determine the maintenance of voiceless realization of the Spanish voiced stop phonemes /b/ and /d/ in a sample of Chinese students. Since the plosive consonant system of Mandarin Chinese does not contain voiced phonemes, it is common for Chinese students to pronounce the consonants /b/ and /d/ with voiceless realizations. The results of this work, conducted on a sample of nine Chinese students of the Master of Higher Studies of the Spanish Language at the University of Malaga (all of them Mandarin speakers), show that deaf realization occurs mainly when the consonant is found in initial word position. Among the external factors, the speakers with a higher accredited level in the Spanish language who have lived in Spain the longest are those who correctly pronounce voiced stops.

Keywords: China, Panama, linguistics, pronunciation, Spanish.

Introducción

En virtud del creciente intercambio entre China y los países de habla hispana, muchos estudiantes de aquella nación han tomado interés en conocer y aprender la lengua castellana. Es obvio que el chino y el español son dos lenguas muy diferentes en todos los niveles de análisis: fonético-fonológico, gramatical y léxico.

En este trabajo se presentan los resultados de un análisis exploratorio, en el que se indaga sobre la realización de las consonantes oclusivas sonoras del español (bilabial y dental) en un grupo de estudiantes chinos. Dado que en el mandarín el sistema de las consonantes oclusivas no incluye fonemas sonoros, es frecuente que en el proceso de aprendizaje de la lengua española los estudiantes chinos realicen los fonemas /b/ y /d/ con las articulaciones sordas [p] y [t], respectivamente. De tal modo que palabras como *vaso* o *dato* son pronunciadas como ['paso] o ['tato], de manera respectiva. El objeto de este estudio es averiguar cuáles son los factores lingüísticos y extralingüísticos (además de la disimetría patente entre los sistemas fonológicos del chino y el español) que favorecen este comportamiento.

El interés por esta investigación se debe a que, durante el tiempo de asistencia a las clases del máster Estudios Superiores de Lengua Española, el autor de este trabajo se pudo percatar de que los estudiantes provenientes de China tienen ciertas dificultades cuando pronuncian las palabras en español.

Aunque el problema se percibe con más frecuencia en la articulación del fonema /r/, se pudo observar que también se cometían muchos errores al momento de pronunciar las oclusivas sonoras /b/ y /d/. Errores que, sin embargo, no llaman tanto la atención como con la vibrante múltiple; y de los que el autor de este trabajo tampoco ha localizado muchos estudios.

Es por este motivo que se ha realizado este trabajo, que se espera que sea útil para conocer el origen de las dificultades que pueden aparecer en la pronunciación de los fonemas /b/ y /d/ por parte de los estudiantes de origen chino, y qué factores influyen positivamente en la realización de estos fonemas. Debido a la poca información y antecedentes sobre este tema, el alcance de esta investigación será exploratoria.

A partir de este punto, el trabajo se estructura de la siguiente forma: en primer lugar, se resumen los fundamentos teóricos que sustentan el análisis que aquí se presenta y que se centran sobre la fonología contrastiva y la comparación de los sistemas fonológicos de las lenguas china y española. A continuación, se describe la metodología de la investigación para, seguidamente, presentar los resultados obtenidos. En las conclusiones se resumen los hallazgos más relevantes.

Estado de la cuestión y fundamentación teórica

Con base a la teoría de la lingüística contrastiva y la dirección por la cual se dirige el investigador, se ha definido y delimitado conceptualmente los términos involucrados de manera directa, o considerados de valor importante para este trabajo, así como trabajos previos sobre el tema que se investiga en este estudio (Gólcher, 2011, p. 208).

Lingüística contrastiva

La lingüística contrastiva ya existía cuando el hombre empezó a reflexionar sobre su propia lengua, debido al carácter plurilingüe de las «sociedades humanas» (López García-Molins, 2018, p. 9). No obstante, era un contraste asimétrico. Se exponía las particularidades de la lengua meta (L2) ante la lengua materna (L1), y jamás viceversa (p. 12).

Sería necesario esperar hasta la Segunda Guerra Mundial para que surgieran gramáticas de contraste entre L1 y L2 (López García-Molins, 2018, p. 13). Esto, debido a la entrada de inmigrantes en Estados Unidos, por motivos de la guerra, que les era necesario aprender inglés. Igualmente, los soldados estadounidenses necesitaban aprender, de manera rápida, lo básico del idioma de los estados beligerantes (Ke, 2019, p. 15).

En 1941, Benjamin Lee Whorf utiliza «lingüística contrastiva» por primera vez en su artículo «Language and Logic» (Ke, 2019, p. 17). Pero fue

Trager, en 1949, quien acuña realmente el término *lingüística contrastiva*, dándole concepto. Luego Robert Lado, en su libro *Linguistics Across Cultures* (1957), consolida su fundamento (Cao, 2007, p. 93; Ferreira, 2005, p. 160).

Para Lado (1957/1971), la lingüística contrastiva es un «nuevo campo de la lingüística aplicada» basado en «la comparación de dos lenguas y culturas cualesquiera para descubrir y describir los problemas que los hablantes de uno de los idiomas tendrán para aprender el otro» (p. vii).¹

En cambio, Noelia Ramón García (2002) considera que es la disciplina del «estudio sistemático de las estructuras de dos lenguas con el fin de comparar las similitudes, y detectar y explicar diferencias en todos los niveles, desde el fonético, el morfológico, el léxico y el sintáctico, hasta el semántico, textual y pragmático» (p. 333).

Según Lu (2014), la lingüística contrastiva «describe dos o más lenguas o sistemas de lenguas para determinar tanto diferencias como similitudes» (p. 7).

Clegg y Fails (2018) la conciben como un «campo de estudio ... que analiza las semejanzas y divergencias entre las estructuras lingüísticas de dos idiomas o más» (p. 25).

Otro estudioso, Ke (2019), señala que la lingüística contrastiva es «una rama de la lingüística que estudia dos o más idiomas de forma sincrónica, con el objetivo de descubrir sus diferencias y similitudes (especialmente el primero) y aplicar estos hallazgos a áreas relacionadas del estudio o la práctica del lenguaje» (p. 8).²

Aparte del término *Lingüística contrastiva*, esta disciplina también es conocida como *Estudios contrastivos* y *Análisis contrastivo*. Estas denominaciones son, con ciertas diferencias, intercambiables (Ke, 2019, p. 8; Ramón García, 2002, pp. 334-335).

Cabe señalar que la lingüística contrastiva puede clasificarse en lingüística macro-contrastiva y lingüística micro-contrastiva. Esta última es la «tradicional», es decir, la que se concentra en fonética, fonología, léxico y gramática (Ke, 2019, p. 8; Ramón García, 2000, p. 617).

Con respecto a su objetivo, Santos Gargallo (1993, *apud* Arcos Pavón, 2009, p. 120) señala que la lingüística contrastiva tiene interés en «los efectos que las diferencias existentes entre la estructura de la lengua base y la estructura de la lengua meta producen en el aprendizaje de la L2. ... Es el análisis de sistemas de lenguas diferentes centrado en el ser humano que está aprendiendo una nueva lengua».

En este sentido, también apunta Fente Gómez (1980) que la lingüística contrastiva tiene como papel «intentar racionalizar la enseñanza de lenguas extranjeras ... [Por tanto,] la lingüística de contrastes se constituye ... en una parte importante de la lingüística aplicada con una clara finalidad didáctica y metodológica» (*apud* Arcos Pavón, 2009, p. 121).

En resumen, se puede decir que la lingüística contrastiva se centra en la comparación de dos o más lenguas para encontrar las similitudes y las diferencias en los distintos niveles de ambos sistemas. Los resultados pueden ser aplicados a la enseñanza como al estudio de las lenguas.

En distintas etapas, la lingüística contrastiva ha desarrollado diferentes métodos de análisis, de los cuales son tres los más conocidos: el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua.

Análisis contrastivo

Se desarrolla en la década de los años cincuenta debido a la demanda de la enseñanza de idiomas, lo que exigía nuevos materiales didácticos. La mayoría de estos trabajos fueron hechos en inglés, contrastando este idioma con alguna otra lengua. Recibió influencia del estructuralismo estadounidense. Son reconocidos las investigaciones de Robert Lado y C.C. Fries. Este método propone comparar la L1 con la L2; si no coinciden, se supone que el alumno tiende a transferir las estructuras de la lengua materna a la lengua meta. Cuando hay coincidencia, se considera la transferencia como positiva para aprender la L2 (Belda Torrijos, 2015, p. 48; Helguera Veiga *et al.*, 2019, p. 129).

Con el tiempo, el análisis contrastivo empezó a ser criticado por los falsos errores que identificaba según sus predicciones y descripciones de las lenguas (Belda Torrijos, 2015, p. 92). El mismo Lado (1957/1971) ya había indicado que este método no puede predecir todas las complicaciones que surgen en la adquisición de una L2, sino que «deben considerarse una lista de problemas hipotéticos hasta que se logre la validación final al compararla con el discurso real de los estudiantes» (p. 72).³

En el campo de la investigación aparece otro tipo de estudio: el *Análisis de errores*.

Análisis de errores

Surge a mediados de los años sesenta, debido a los cambios que experimenta el análisis contrastivo, sobre todo en el abandono de su carácter predictivo. Centra su atención en los errores que producen los estudiantes, y considera insuficiente la transferencia de la L1 para

explicarlos. Según este método, el error indica que el alumno está adquiriendo un sistema lingüístico distinto de su lengua materna. Aun cuando esta adquisición provoque errores, estos no solo son inevitables sino necesarios para aprender la L2. También se basa en las teorías de Noam Chomsky sobre el aprendizaje de un idioma y cómo tratar los errores que pueden aparecer (Arcos Pavón, 2009, p. 121; Belda Torrijos, 2015, p. 48; Helguera Veiga *et al.*, 2019, p. 132).

Al enfocarse en los errores provocados por la interferencia de la L1, este método comenzó a suponer que el aprendizaje de L2 tenía que ir acompañado de errores de manera obligatoria. A finales de los sesenta, esta corriente empieza a inclinarse hacia la vertiente de la *Interlengua* (Helguera Veiga *et al.*, 2019, p. 132).

Interlengua

El concepto de interlengua está relacionado con la adquisición de un idioma extranjero. En 1972, L. Selinker define que la interlengua es «un sistema lingüístico separado sobre cuya existencia podemos hacer hipótesis en el output de un estudiante al intentar producir la lengua meta» (*apud* Belda Torrijos, 2015, p. 122). Se puede decir que la adquisición de la L2, según esta teoría, es un proceso autónomo, incluso hasta cierto punto del contexto y la L1. El sistema lingüístico que el estudiante está adquiriendo en el proceso de aprendizaje no es la lengua meta ni es la lengua materna, sino un sistema intermedio. Es aquí donde el error será visto como una muestra de competencia del alumno, y del error se obtendrá información sobre la distancia entre la L1 y L2 (Belda Torrijos, 2015, p. 122; López García-Molins, 2018, p. 36).

Aparte de los errores, la interlengua también tiene en cuenta los «no errores, con frases gramaticales y aceptables que se adecuan al sistema de la lengua que se aprende»; lo cual indica que en esta teoría no solo deben ser vistos los «tanteos y errores, sino también los logros» de parte del alumno (Fernández López, 1988, p. 27).

Fonética y fonología contrastiva

De los dos aspectos fundamentales del lenguaje, el *habla* es el fenómeno concreto e individual, mientras la *lengua* es un concepto abstracto y general.

En este sentido, la fonética es la disciplina que «estudia cómo las personas producen y perciben físicamente diferentes sonidos para crear

el habla» (Ke, 2019, p. 48),⁴ mientras la fonología es la «disciplina lingüística que se ocupa del estudio de la función de los elementos fónicos de las lenguas» (Alarcos Llorach, 1971, pp. 25-27).

En otras palabras, la fonética «estudia el significante a nivel del habla», en cambio, la fonología «estudia el significante a nivel de lengua» (Clegg y Fails, 2018, pp. 58, 123).

La unidad básica de la fonología es el fonema, es decir, el concepto mental del sonido (Clegg y Fails, 2018, p. 123). El fonema puede poseer distintas realizaciones fonéticas que se nombran fonos, alófonos o variantes combinatorias (Cortés Moreno, 2009, p. 21).

Aunque las dos ramas de la lingüística mencionadas anteriormente estudian campos distintos del sistema fónico, el *contrastivista* puede servirse tanto de la fonética como de la fonología contrastiva. La primera se orienta a realizar descripciones detalladas de los sonidos de un par de idiomas, y después buscar la manera de equiparar algunos de estos sonidos para compararlos. En cambio, la fonología contrastiva investiga los fonemas para después comparar sus funciones específicas en los sistemas fónicos de sus propias lenguas. En otras palabras, la fonética contrastiva compara las propiedades fisiológicas y físicas de los sonidos del habla, mientras la fonología contrastiva compara las funciones de estos sonidos (Ke, 2019, p. 48).

Fonética contrastiva

La fonética contrastiva se preocupa por tres facetas de la realización del sonido: la fisiológica, la física y la psicológica. Estas tres realidades del sonido se investigan por tres partes diferentes de la fonética: la articulatoria, la acústica y la auditiva (Ke, 2019, p. 49).

La fonética auditiva estudia cómo el oyente percibe los sonidos del habla. Por ejemplo, el oído de un inglés no distingue el sonido [p] del [p^h], mentalmente, percibe los dos como el mismo fonema /p/ (Ke, 2019, p. 56); en cambio, para un hablante chino son dos realizaciones distintas.

Fonología contrastiva

La fonología contrastiva identifica los sonidos comparables de dos o más lenguas e investiga qué funciones realizan en el sistema fónico de cada una de ellas. El punto importante en este contexto es que los sonidos objetivamente similares de dos idiomas pueden poseer distintos estados funcionales; en L1 se pueden ignorar las diferencias y considerar «iguales» los dos sonidos de ambas lenguas, mientras que en L2 se sostiene que

la misma diferencia es funcional (Ke, 2019, p. 58). Para un hablante del idioma inglés no habría diferencias entre /p^hart/ y /part/ de *part*, ya que los fonemas /p^h/ y /p/ no originan ninguna diferencia funcional en su lengua. Un oyente chino distinguiría /pa/ (papá)⁵ de /p^ha/ (miedo),⁶ porque en su lengua /p^h/ y /p/ tienen funciones distintas.

Esta viabilidad de comparación de los sonidos en distintas lenguas es la base de la fonética y la fonología contrastiva.

Caracterización fonético-fonológica de los sonidos implicados en este trabajo debido al interés de este trabajo, los sonidos involucrados para el análisis son, básicamente, oclusivos, y sus realizaciones aspiradas, fricativas y aproximantes. Por tanto, en este subapartado se informará sobre el concepto de cada uno de los grupos de sonidos mencionados anteriormente.

Sonidos oclusivos

Los oclusivos «son sonidos *momentáneos*, caracterizados por una obturación momentánea del canal bucal» (Alarcos Llorach, 1971, p. 68). También conocidos como consonantes «*explosivas, interruptas o momentáneas*» (Quilis, 1997, p. 25), su nombre se debe a la manera de articulación, que «se produce mediante una oclusión o cierre del paso al aire» (Sánchez Benedito, 1998, p. 53). Dependiendo del estado de las cuerdas vocales, las oclusivas pueden clasificarse en dos series: sordas y sonoras —/p t k/ y /b d g/—; esto se explicará con más detalles en el subapartado «Fonemas oclusivos en español».

Cortés Moreno (2009) indica que las oclusivas se realizan de esta manera:

En un primer momento dos órganos de la cavidad bucal se hallan unidos y apretados entre sí; la presión del aire que de los pulmones los obliga a despegarse; en ese momento se produce una breve explosión en el lugar en cuestión de la cavidad bucal. Constan de tres fases: a) implosión, b) oclusión, y c) explosión. (p. 35)

Señalan Clegg y Fails (2018) que,

Todos los fonemas oclusivos se dan tanto en posición inicial de palabra como en posición inicial de sílaba interior de palabra. Por lo tanto, hay oposición entre todos los fonemas oclusivos en posición inicial ... El 96,9% de las ocurrencias de los fonemas oclusivos en español se dan en posición inicial ... De los fonemas oclusivos en posición inicial, el 44,1% ocurre en posición inicial de

palabra y el 55,9% en posición inicial de sílaba interior de palabra.
(p. 248)

Realizaciones aspiradas

Las oclusivas pueden ser aspiradas en algunas lenguas, como en el idioma chino. En el español estándar no aparece este tipo de fonema. En el Alfabeto Fonético Internacional se indican con el signo diacrítico /^h/ (Cortés Moreno, 2009, p. 42; Quilis, 1997, p. 25).

Según explica Quilis (1997), la aspiración ocurre cuando «la explosión se realiza con la glotis abierta, dando lugar a que se oiga netamente el ruido de la espiración entre la explosión de la consonante y el comienzo de la vocal siguiente, como las [p], [t], [k] iniciales de palabra, en inglés» (p. 25).

Cortés Moreno (2009) aclara que los sonidos aspirados son:

Aquellos sonidos oclusivos o africados articulados con una mayor fuerza, que hace que en la fase de explosión se produzca una fricación audible. La explicación fonética es que en estos sonidos entre la explosión y el reinicio de voz en la vocal siguiente (*voice onset time*) se produce un lapso mayor de tiempo que en los sonidos no aspirados. (p. 42)

Sonidos fricativos

Los «fricativos ... son sonidos continuos que no presentan cierre total del canal bucal» (Alarcos Llorach, 1971, p. 68). Es decir, las consonantes son «*fricativas*, cuando el sonido se forma por medio de un estrechamiento de los órganos articulatorios, sin que éstos lleguen nunca a juntarse» (Quilis, 1997, p. 25).

En posición intervocálica, las oclusivas sonoras /b d g/ se realizan a través de sus alófonos fricativos [β ð ɣ] mediante un proceso de relajamiento consonántico conocido como fricativización, que se debe a la economía de la tensión articulatoria (Clegg y Fails, 2018, p. 248; Zhi, 2011, p. 59). En el idioma chino, estos tres sonidos son desconocidos (Cao, 2007, p. 94).

Cortés Moreno (2009) explica que, para la realización de los fricativos, «dos órganos de la cavidad bucal se aproximan, sin llegar a entrar en contacto. El aire aspirado, debido a la estrechez del paso, produce la fricación característica de estos sonidos» (p. 36).

Aproximantes

Un tipo de variación de las oclusivas sonoras /b d g/ son las aproximantes, que Martínez Celdrán (2004) transcribe como [β̞ ɸ ɣ̞] (p. 201). Los sonidos aproximantes son muy parecidos a los fricativos. Aun así, se observa la diferencia entre ambas debido al canal por donde pasa el aire.

Indica Martínez Celdrán (1985) que aun cuando en «la realización de ambos sonidos el canal es estrecho, en las aproximantes no se aprecia el ruido de fricción propio de las fricativas». Además, en las aproximantes solo se percibe «una ligera disminución de la intensidad de los formantes vocálicos que las rodean». También señala que las aproximantes «nunca provocan explosión, rasgo propio de las oclusivas» (*apud* Prado, 2011, p. 124).

Para Prado (2011), las aproximantes son «sonidos que comparten rasgos tanto vocálicos como consonánticos: existe una obstrucción al paso de la voz, pero esta es menor que la que se produce en consonantes oclusivas y fricativas». No comparten la fricatividad, aunque sí sonoridad con las fricativas (p. 138).

La lengua china y su sistema de oclusivas en contraste con el sistema de oclusivas del español

Para un hispanohablante el idioma chino, generalmente, es una lengua exótica e inentendible. Por tanto, se ha elaborado una breve introducción de la lengua china, en la que se explica la situación demográfica, geográfica y dialectal de este idioma, así como el origen y estatus actual del mandarín.

También se ha realizado un contraste del sistema de los fonemas oclusivos entre ambas lenguas, para aclarar las diferencias y semejanzas entre la L1 (chino) y L2 (español).

La lengua china

En el amplio y vasto territorio chino se hablan más de 50 idiomas. De los cuales, solamente el idioma chino ya acapara más del 94% de los hablantes de esta nación. Estos, en su mayoría, pertenecen a la etnia Han (Cortés Moreno, 2009, p. 17; Martínez Robles, 2007, p. 54).

Por tanto, no es de extrañar que en China se le denomine a esta lengua como *hanyu* (汉语); es decir, lengua Han, que en occidente se conoce como «idioma chino» (Instituto de Lenguas de Beijing, 1983, p. 239). Empero, esto no significa que todos los chinos se entiendan fácilmente entre sí, al

momento de emplear su lengua materna.

Propio de la familia de lenguas sino-tibetanas, el idioma chino no es único ni uniforme. En realidad, bajo el concepto de «lengua china», se recoge una impresionante variedad de dialectos y subdialectos que pululan por todo el país, «dibujando un escenario de diversidad y regionalismos que es parte esencial de la misma civilización china» (Martínez Robles, 2007, p. 54).

A grandes rasgos, son siete grandes dialectos: Mandarín, Wu, Hunan, Gan, Hakka, Cantonés y Min, de los cuales cada uno contiene varios subdialectos y «hablas regionales» (Ministerio de Educación de China, 2016, párr. 5). Ante los ojos de un estudioso occidental, estos dialectos serían distintos idiomas de una misma familia, ya que a pesar de las características que tienen en común, no son mutuamente comprensibles (Cortés Moreno, 2002, p. 77).

De todos estos dialectos, el mandarín, también llamado dialecto norteño, es el más hablado. Representa el 70% de la población china, lo que significa ochocientos cincuenta millones de parlantes. Es, por ende, el idioma más hablado en el mundo (Martínez Robles, 2007, pp. 59-60).

El mandarín estándar que se conoce actualmente se basa en el dialecto norteño. En 1956, se declara que la lengua oficial de China sería llamada putonghua (普通话),⁷ la cual estaría «basada en la fonética de Beijing como pronunciación estándar, en el dialecto norteño como base dialectal, y en el modelo de las obras de baihuawen (白话文)⁸ modernas como reglas gramaticales» (Zhou, 1956, párr. 3).⁹ Desde entonces el putonghua, o mandarín estandarizado, ha sido la lengua oficial de enseñanza y de uso en los medios de comunicación. En el año 2000 el gobierno chino confirma «el putonghua como lengua nacional de uso común» (Martínez Robles, 2007, p. 104; Ministerio de Educación de China, 2016, párr. 4).¹⁰

Fonemas oclusivos en chino

Como en el español, en el idioma chino también existen seis fonemas oclusivos. Pero debido a que cada idioma tiene su propio sistema de fonemas (Liao, 1988, p. 73), existe una gran diferencia entre ambos, ya que mientras en español hay tres sonidos sordos y tres sonoros, en chino los seis fonemas oclusivos son todos sordos. Estos son /p p^h t t^h k k^h/ (Lu, 1991, p. 60; Miranda Márquez, 2014, p. 57).

Estos seis fonemas oclusivos están clasificados en dos series. Según la aspiración, los fonemas pueden ser no aspirados /p t k/ o aspirados /

p^h t^h k^h/. Se organizan en tres parejas de un sonido aspirado en contraste con uno no aspirado. Las parejas son /p p^h/, /t t^h/ y /k k^h/ (Cortés Moreno, 2014, p. 177; Miranda Márquez, 2014, p. 57).

El fonema /p/

«Oclusiva no aspirada bilabial sorda como en *papa*» (Cortés Moreno, 2009, p. 37).

El fonema /p^h/

«Oclusiva aspirada bilabial sorda, es equiparable a la /p/ inglesa de *park*» (Cortés Moreno, 2009, p. 42).

El fonema /t/

«Oclusiva no aspirada dentoalveolar sorda, como en *té*» (Cortés Moreno, 2009, p. 38).

El fonema /t^h/

«Oclusiva aspirada dentoalveolar sorda, parecida a la /t/ inglesa de *two*» (Cortés Moreno, 2009, p. 42).

Fonemas oclusivos en español

En el español existen seis fonemas oclusivos. Estos son: /p b t d k g/. (Clegg y Fails, 2018, p. 247). A su vez,

Los seis fonemas oclusivos se dividen en dos series según el estado de las cuerdas vocales; es decir, son sordos los fonemas /p t k/ y sonoros los fonemas /b d g/. Los seis fonemas oclusivos se dividen en tres series según el lugar de articulación: es decir, son bilabiales los fonemas /p b/, son dentales los fonemas /t d/ y son velares los fonemas /k g/. (Clegg y Fails, 2018, p. 247)

El fonema /p/

En relación con los demás fonemas oclusivos, el fonema /p/ comparte el rasgo de lugar de articulación con la consonante /b/. ... Su alófono principal es el sonido oclusivo bilabial sordo pleno [p], que ocurre en posición inicial de sílaba. (Clegg y Fails, 2018, p. 255)

El fonema /b/

En relación con los demás fonemas oclusivos, el fonema /b/ comparte el rasgo de lugar de articulación con la consonante /p/. ... Sus alófonos son el sonido oclusivo bilabial sonoro [b], que ocurre después de pausa y después de nasal y el sonido fricativo bilabial sonoro [β], que ocurre en los demás lugares. (Clegg y Fails, 2018, pp. 265-266)

El fonema /t/

En relación con los demás fonemas oclusivos, el fonema /t/ comparte el rasgo de lugar de articulación con la consonante /d/ ... Su alófono principal es el sonido oclusivo dental sordo pleno [t], que ocurre en posición inicial de sílaba. (Clegg y Fails, 2018, p. 258)

El fonema /d/

En relación con los demás fonemas oclusivos, el fonema /d/ comparte el rasgo de lugar de articulación con la consonante /t/. ... Sus alófonos son el sonido oclusivo dental sonoro [d], que ocurre después de pausa, después de nasal y después de lateral; el sonido fricativo interdental sonoro [ð], ocurre en los demás lugares. (Clegg y Fails, 2018, p. 271)

Trabajos previos

En la búsqueda de trabajos anteriores relacionados con el tema de esta investigación, se localizaron dos artículos. El primero es «Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino», realizado por Cortés Moreno (2005).

El objeto de este estudio es analizar cuáles son «las dificultades concretas que los hablantes nativos de chino encuentran en el aprendizaje de la acentuación y de la entonación españolas» (Cortés Moreno, 2005, p. 1), y cómo se pueden superar en los distintos niveles de la interlengua. La hipótesis general es que, los alumnos sinohablantes de ELE,¹¹ tienden a «transferir determinados patrones acentuales y entonativos del chino al español, tanto en la percepción como en la producción» (p. 2).

Se emplea el método experimental, «con técnicas cuantitativas de recogida de datos» (Cortés Moreno, 2005, p. 5). Al contar con un total de 83 informantes, 310 oyentes y 23.992 datos empleados, el analista tiene la facilidad de manipular diversos diseños de pruebas. Para las auditivas, utiliza distintos corpus, como son los preparados *ad hoc* y los de habla espontánea; también trabaja con palabras y enunciados aislados; y un «diálogo completo en habla semiespontánea».

Debido a las ventajas y desventajas que conlleva cada tipo de corpus, no se aplica uno solo, sino que se manejan a todos en conjunto. En lo que se refiere a los análisis acústicos, el corpus básico se compone de una lista de 120 entrevistas que fueron grabadas en Taiwán. Como unidad entonativa para los análisis, se eligió el «contorno entonativo (curva melódica)» (pp. 8-9). En el diseño de los experimentos, se empieza por los

de percepción, y después se pasa a los de producción. Al final se realizan los análisis acústicos (p. 11).

Dados los resultados, se concluye que los sinohablantes que estudian ELE «transfieren determinados patrones acentuales y entonativos del chino al español, tanto en la percepción auditiva como en la producción oral». Esto comprueba la hipótesis general. Además, se observa que «el aprendizaje de la acentuación no les plantea dificultades notables» (Cortés Moreno, 2005, p. 16). Aparte, las dificultades más grandes «en el aprendizaje de la entonación se presentan en los contornos enfáticos y, en segundo lugar, en los contornos interrogativos» (p. 17).

Otro estudio, «Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas», escrito por la investigadora Chen Zhi (2011), se concentra en el aspecto fonético o articulatorio de las consonantes en la lengua castellana.

A diferencia del trabajo anterior, que analiza la acentuación y entonación, este artículo tiene como propósito «encontrar los sonidos más problemáticos para los alumnos chinos», después encontrar cuáles son los factores causales, y presentar ciertas estrategias que ayuden a conseguir una pronunciación más adecuada. Para esto, la estudiosa ha hecho el análisis desde «tres perspectivas: el factor lingüístico, el personal y el geográfico» (Zhi, 2011, p. 54).

El método de investigación que se aplica es positivista y a la vez comparativo. Se realiza una encuesta a los 51 alumnos de primer año de la licenciatura de español (curso 2006-2007) de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU). Con los datos recogidos, se elabora una estadística para identificar cuáles son los fonemas que los estudiantes chinos pronuncian con mayor dificultad. Luego se hace un análisis de estos sonidos, con la intención de «establecer ciertos parámetros y evitar los errores comunes» (Zhi, 2011, p. 56).

Los resultados indican que «el sonido más difícil de pronunciar es la vibrante múltiple, seguido de las consonantes oclusivas» (Zhi, 2011, p. 56). Ya encontrados los fonemas más problemáticos para los estudiantes, se indaga el motivo de las dificultades que se producen al articularlas (p. 58).

El factor lingüístico se considera como fundamental para los alumnos que empiezan a estudiar una lengua extranjera, ya que los errores se deben a que aún no han asimilado las formas y puntos de articulación del nuevo idioma. Esto se observa sobre todo en los grupos {r, ɾ, l} y {b, d, g} (Zhi, 2011, p. 58).

Pero el factor personal establece buena parte del resultado del

aprendizaje. Esto es más notable si se comparan los 15 «mejores» estudiantes con los 15 «peores» estudiantes: en el primer grupo hay más alumnos que leen en español más de tres veces a la semana o leen casi todos los días, mientras que la cantidad de tiempo disminuye en el segundo grupo. Aparte, los «mejores» no solo se esfuerzan en cantidad, sino también en calidad. Escuchan 0.8 de horas media de español frente a las 0.58 horas del segundo grupo (Zhi, 2011, pp. 60-64).

Aunque cabe mencionar que el mal resultado no se debe tanto al poco esfuerzo. Hay alumnos no «perezosos» que invierten la misma cantidad de tiempo que los «mejores», sin obtener una «buena pronunciación» (Zhi, 2011, p. 65). Según la autora, en esto influye el factor geográfico: China es un gran país con diversas zonas dialectales. Del grupo de los 15 «mejores» estudiantes hay 12 que son de Shanghái. Zona del dialecto Wu, se distingue por la sonoridad en las consonantes; esto facilita la distinción de las consonantes sordas y sonoras del idioma español (p. 65).

Observados los factores que causan los problemas en cuanto a la pronunciación, la estudiosa sugiere tres tipos de soluciones. El primero es el aspecto psicológico; se propone estar *«relajado en cualquier momento de leer y cuando se lee, hay que hacerlo a cierto ritmo, sin prisa ni pausa»* para evitar el nerviosismo al momento de pronunciar las palabras. Luego, en el aspecto técnico, hay que *«olvidar por completo cómo se habla la propia lengua o dialecto»*, y hay que *«tener un conocimiento bastante amplio y profundo de los rasgos»* que son *«esencia subyacente de los sonidos»*. Después, en el aspecto práctico, no solo hay que *«practicar mucho»*, sino que se debe *«practicar imitando»*: entonación, pronunciación, etc. (Zhi, 2011, p. 66).

Concluye este trabajo que por medio del estudio de los «errores articulatorios al pronunciar las consonantes» en los estudiantes chinos, se ha intentado buscar las causas «tanto lingüísticas como extralingüísticas», y sus posibles soluciones. Aunque la muestra de alumnos «no es suficientemente válida para reflejar la situación general de los alumnos chinos» (Zhi, 2011, p. 67).

Metodología

Este trabajo ha sido de enfoque cuantitativo: la investigación plantea un problema de estudio delimitado y concreto. Asimismo, la recolección de datos se ha basado en la medición, por esto se han utilizado procedimientos estandarizados para medir las variables. Los datos, como productos de mediciones, han sido representados mediante números

(cantidades) y analizados a través de métodos estadísticos (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 5). En cuanto al diseño de la investigación, este ha sido exploratorio. No se ha pretendido ahondar en el tema, por tanto, ha sido un diseño más bien modesto. Ha consistido en aplicar una prueba de palabras, para después analizar la pronunciación de los fonemas /b/ y /d/ en los participantes.

La muestra comprende al grupo de estudiantes provenientes de China que estaban realizando sus estudios en el curso del máster Estudios Superiores de Lengua Española, convocatoria 2019-2020, en la Universidad de Málaga. Fueron 3 varones y 6 mujeres, es decir, 9 estudiantes en total. La mayor parte de los participantes poseían el nivel B2 de español, salvo uno, con el nivel de C2. La edad varía de 23 a 30 años. Todos son hablantes de mandarín y pertenecientes a la etnia Han.

Según el tema de este trabajo, fueron consideradas diversas variables: la variable dependiente fue la realización del fonema (que después se limitó a realización sorda o sonora); dentro de las variables independientes hay que distinguir las lingüísticas: la posición del fonema oclusivo sonoro en la palabra (inicial o interior) y el punto de articulación (bilabial o dental); y las extralingüísticas: nivel de español de los participantes, tiempo de residencia en España, área dialectal, edad y sexo de los participantes.

Los datos fueron recogidos por medio de una prueba, en la que los informantes tenían que «traducir» al español 20 palabras escritas en chino, cuyas equivalentes en español contenían los fonemas /b/ y /d/. Es decir, los alófonos [b], [β], [d] y [ð], cada uno con 5 palabras. La prueba fue aplicada a los 9 estudiantes, quienes pronunciaron en español las palabras chinas. El propósito fue evitar la corrección intencionada del participante con respecto a las realizaciones [p] y [t], que podían aparecer debido a la influencia de la L1 de los entrevistados. Todos los datos fueron grabados por el encuestador.

Después de ser recogidos los datos, estos fueron codificados en una base de datos creada en Excel, conforme al plan de codificación, para luego ser transferidos y analizados en el programa R, un entorno de software libre para gráficos y computación estadísticos (R. Core Team, 2019).

Resultados

Distribución general de los datos

Una vez transferidos al programa R, se realizó un análisis estadístico de todos los datos. La distribución de frecuencias se puede observar en la siguiente tabla:

	Realización	Casos	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	b	19	10.6%	10.7%
	β	34	18.9%	19.2%
	d	24	13.3%	13.6%
	ð	27	15.0%	15.2%
	p	36	20.0%	20.3%
	t	37	20.6%	20.9%
	Total	177	98.4%	100.0%
Perdidos	No contestó	1	0.6%	
	Otro	2	1.1%	
Total		180	100.0%	
Tabla I. Distribución de las realizaciones de los fonemas /b/ y /d/ en los estudiantes chinos				

En la tabla I se observa que, del total de las 180 realizaciones, la realización [b] tiene 19 casos (10.6%), mientras que con la realización [β] hay 34 casos (18.9%). Por otro lado, la pronunciación ejecutada en la realización [p] suma 36 casos, un 20.0% del total registrado.

Asimismo, existen 24 casos (13.3%) en la realización [d], y 27 casos (15.0%) en la realización del fonema [ð]. Las pronunciaciones que fueron hechas en la realización [t] son 37, un 20.6% de todos los casos.

También se contaron 3 casos perdidos, que serían 1.7% del total.

Al descartar los casos perdidos, se obtuvo la distribución de los casos válidos. Estos son 177 en conjunto. Sus respectivos porcentajes se pueden apreciar en la columna «Porcentaje válido».

Realización de sonoras y sordas

De los casos válidos, las realizaciones sonoras son 104 (58.8%), en comparación con 73 sordas (41.2%). Aunque las realizaciones sonoras sobrepasan la mitad, el porcentaje de las realizaciones sordas sigue siendo muy alto. Se debe tomar en cuenta que solo se evaluaron palabras que contenían los fonemas /b/ y /d/ en español. Es obvio que existe un factor que influye en las realizaciones de las oclusivas sonoras. Debido a este motivo, los participantes tienden a pronunciar los fonemas /p/ y /t/. Ya que el problema no es individual, sino que se presenta de forma general, se puede inducir que proviene de la lengua materna (L1) del estudiante.

Para comprobar esto, se realizaron otros análisis que han sido expuestos en los apartados siguientes.

Realización	Casos	Porcentaje
Sonora	104	58.8%
Sorda	73	41.2%
Total	177	100.0%
Tabla II. <i>Distribución de las realizaciones sordas y sonoras de los fonemas /b/ y /d/</i>		

Posición del fonema oclusivo sonoro en la palabra

En la tabla III se aprecia la distribución de las realizaciones sonoras y sordas en posición inicial e interior de las sílabas de las palabras. Como se puede observar, la posición es determinante al momento de pronunciar las palabras con fonemas /b/ y /d/. En posición inicial, los participantes tienden a realizarlas como sordas [p] y [t]: de los 89 casos en posición inicial, solo el 27.0% de los casos fueron realizaciones sonoras, frente al 73.0% de

realizaciones sordas. En cambio, el fenómeno casi no afecta a la posición interior. Se advierte 80 casos (90.9%) de realización sonora, dentro de los 88 casos de realización en posición interior. Esto indica que en la posición interior es más fácil lograr la realización de las sonoras, porque incluso en español, las oclusivas sordas se sonorizan en la posición intervocálica.

La prueba de χ^2 cuadrado es significativa (< 0.01), y la relación entre las variables (V de Cramer) es importante (0.649).

Realización	Posición		Total
	Inicial	Interior	
Sonora	24	80	104
	27.0%	90.9%	58.8%
Sorda		65	73
		8	
	73.0%	9.1%	41.2%
Total	89	88	177
	100.0%	100.0%	100.0%
Coeficiente χ^2 cuadrado de Pearson: 72.042 (1). Sig.: < 0.01 V de Cramer: 0.649. Sig.: < 0.01			
Tabla III. <i>Distribución de las realizaciones sonoras y sordas según la posición inicial e interior. Frecuencias absolutas, relativas y significación estadística</i>			

Nivel de español de los participantes

El nivel de español es otro factor evidente en la distinción los fonemas oclusivos sonoros de los sordos. Se han analizado las realizaciones en posición inicial, ya que es en esta posición donde se concentran las realizaciones sordas.

Los participantes con nivel C2 no tienen problemas para realizar las sonoras en posición inicial de la palabra, ya que han pronunciado correctamente todas las palabras, es decir el 100% de los 10 casos a los que les fueron aplicados la prueba. En contraste, los demás informantes de nivel B2 tienden a pronunciar estas consonantes como sordas, ya que el 82.3% de los 79 casos analizados los realizaron con realizaciones sordas, y tan solo el 17.7% han sido sonoras.

Por tanto, no se puede descartar la importancia del nivel del idioma castellano del estudiante. El alto nivel de español infiere que el hablante extranjero ha superado las limitaciones de L1 que le impiden asimilar las características de L2. Esto no solo se percibe en la gramática y léxico, sino también en el área de fonética y fonología.

Al contrario, El nivel más bajo de español indica que la persona aún conlleva muchos rasgos de L1. En este estudio, esto se observa precisamente en la realización de los fonemas oclusivos sonoros.

Realización	Nivel		Total
	B2	C2	
Sonora	14	10	24
	17.7%	100.0%	27.0%
Sorda	65	0	65
	82.3%	0.0%	73.0%
Total	79	10	89
	100.0%	100.0%	100.0%
Coeficiente Chi cuadrado de Pearson: 26.477 (1). Sig.: < 0.01 V de Cramer: 0.586. Sig.: < 0.01			
Tabla IV. Distribución de las realizaciones en posición inicial según nivel de español. Frecuencias absolutas, relativas y significación estadística			

Tiempo de residencia en España

Es interesante observar la influencia que tiene el tiempo de residencia en los participantes. Mientras más tiempo permanecen en España, más logran pronunciar las sonoras. Los informantes que tienen 6 meses de residir en el país solo alcanzan 5.3% de realización de las sonoras, en comparación con el 42.5% de realizaciones de las sonoras que consiguen los que ya están 24 meses.

Se observa que el contacto con la población nativa del país produce un efecto positivo. El contacto personal requiere de un mayor esfuerzo lingüístico del informante, para lograrse entender. Además, como estudiantes del idioma español, tienen más deseo de mejorar su L2. Por tanto, aprovechan el tiempo que viven en España para conseguir un castellano más fluido.

Realización	Residencia (meses)				Total
	6	11	12	24	
Sonora	1	1	5	17	24
	5.3%	10.0%	25.0%	42.5%	27.0%
Sorda	18	9	15	23	65
	94.7%	90.0%	75.0%	57.5%	73.0%
Total	19	10	20	40	89
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Coeficiente Chi cuadrado de Pearson: 10.946 (3). Sig.: < 0.05 V de Cramer: 0.351. Sig.: < 0.05					
Tabla V. Distribución de las realizaciones sonoras y sordas en posición inicial según el tiempo de residencia. Frecuencias absolutas, relativas y significación estadística					

Sexo de los participantes

Un dato curioso es la relación del sexo con la pronunciación de los fonemas oclusivos sonoros. En la tabla VI se puede ver que los hombres presentan un 60.0% de realizaciones sonoras mientras que las mujeres presentan una mayoría de realizaciones sordas.

Teniendo en cuenta que todavía son pocos los casos analizados, lo más probable es que esta diferencia se deba a una interrelación con otros factores, como el nivel de español o el tiempo de residencia. Se necesita un estudio más profundo y completo para comprobar este dato.

Realización	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Sonora	18	6	24
	60.0%	10.17%	27.0%
Sorda	12	53	65
	40.0%	89.83%	73.0%
Total	30	59	89
	100.0%	100.0%	100.0%
Coeficiente Chi cuadrado de Pearson: 25.074 (1). Sig.: < 0.01. V de Cramer: 0.531. Sig.: < 0.01			
Tabla VI. Distribución de las realizaciones en posición inicial según sexo del participante. Frecuencias absolutas, relativas y significación estadística			

Conclusiones

Este estudio ha permitido conocer el estado de la pronunciación de los fonemas oclusivos sonoros /b/ y /d/, en el grupo de estudiantes provenientes de China en el máster Estudios Superiores de Lengua Española, convocatoria 2019-2020.

Se pudo observar que la mayoría de los miembros de este grupo tienen dificultades para pronunciar las sonoras oclusivas /b/ y /d/. Según la teoría de la lingüística contrastiva, esto se aclara al comparar los sistemas fonológicos de las dos lenguas. En el idioma chino no hay oposición sonora/sorda en los fonemas oclusivos, sino oposición aspirada/no aspirada. Esto se nota en las realizaciones que hicieron los participantes: 41.2% de todos los casos fueron realizados con pronunciaciones sordas.

El fenómeno se evidencia sobre todo en la posición del fonema en la sílaba de la palabra. Los informantes tienden a pronunciar las oclusivas sonoras como sordas cuando las primeras están posición inicial. Es obvio que el problema viene de la L1, como se ha explicado anteriormente. Sin embargo, cuando las oclusivas sonoras están en posición interior, se consigue una realización mucho mejor, lo cual puede ser debido a la tendencia de sonorización intervocálica.

Aparte, el tratamiento estadístico de los datos indica que dos factores favorecen la corrección de la pronunciación. Uno de los factores es el nivel de español; cuanto más alto sea el nivel, mejor resultará la pronunciación. Esto se comprueba con los resultados. El participante de nivel C2 consiguió pronunciar todas las oclusivas sonoras, mientras que los informantes de nivel B2 solo lograron el 17.7%. Otro factor es el tiempo de residencia en España. Los estudiantes que han residido 24 meses presentan un mayor porcentaje de pronunciaciones sonoras, seguidos de los que tienen 12 meses de vivir en el país, luego los de 11 meses y por último los de 6 meses. Al contar con más tiempo de residir en un ambiente de lengua española, el estudiante adquiere una mejor pronunciación. Esto puede deberse a que los participantes aprovechan el tiempo de estancia para mejorar su nivel de español; por tanto, mientras más prolongan su residencia tienen más tiempo para practicar el idioma y desarrollar las competencias lingüísticas.

Aunque el sexo del informante parece influir en la realización sorda o sonora de /b/ y /d/, es necesario analizar más datos para comprobar si hay posibles interrelaciones con otros factores. Otras variables analizadas fueron la edad y el área dialectal del informante, que no dieron resultados significativos.

Es claro que un estudio con una muestra más amplia, y con más

variables extralingüísticas (grado de contacto con hablantes españoles, actitud lingüística del participante, más amplitud de la estancia en España, etc.) daría un resultado más preciso para determinar hasta qué punto afecta la falta de oclusivas sonoras en la pronunciación de los estudiantes chinos, y qué estrategias sería recomendable desarrollar para mejorar la pronunciación de las oclusivas sonoras.

En suma, con este trabajo se determina que las dificultades de pronunciar las oclusivas sonoras [b] y [d] en los estudiantes chinos se debe a la falta de estas en la L1. No obstante, esto no significa que sea imposible la pronunciación de las oclusivas sonoras. Muchos factores pueden favorecer a una mejor pronunciación por parte del alumno, y, por ende, el aprendizaje de la realización de los fonemas oclusivos sonoros. Para esto, se necesitan futuras investigaciones más profundas que traten sobre este tema.

Referencias bibliográficas

- Arcos Llorach, E. (1971). *Fonología española* (4.ª ed.). Gredos.
- Arcos Pavón, M. E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: Verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://n9.cl/qjuar>
- Belda Torrijos, M. (2015). *Errores del uso del español en estudiantes extranjeros: Creación de una taxonomía y su etiquetado* [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/59433>
- Cao, Y. (2007). Un estudio contrastivo de los fonemas oclusivos entre español y chino. *México y la Cuenca del Pacífico*, 10(28), 91-98. <https://doi.org/10.32870/mycp.v10i28.289>
- Clegg, J. H., y Fails, W. C. (2018). *Manual de fonética y fonología españolas*. Routledge.
- Cortés Moreno, M. (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del E/LE. *Carabela*, 52, 77-98. <https://n9.cl/amph6>
- Cortés Moreno, M. (2005). Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino. *Phonica*, 1, 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2913013>

- Cortés Moreno, M. (2009). *Fonología china*. Herder.
- Cortés Moreno, M. (2014). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. *La enseñanza del español para sinohablantes en contextos*, 10, 173-208. <https://acortar.link/fM1Bkf>
- Fernández López, S. (1988). Interlengua y análisis de errores. Un estudio evolutivo. *Cable*, 1, 27-35. <https://n9.cl/df7rna>
- Ferreira, C. C. (2005). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. *Actas del II Simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera*, 159-167. <https://acortar.link/tNmaSx>
- Gólcher, I. (2011). *Escriba y sustente su tesis: Metodología para la investigación social : con actividades prácticas* (7.ª ed.). Letras Panameñas.
- Helguera Veiga, M. G., Rodríguez González, A., y Sotolongo Oviedo, L. (2019). La Lingüística Contrastiva: La relación entre lenguas/Contrastive Linguistics: the relationship between languages. *Islas*, 192, 127-138. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1086>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Instituto de Lenguas de Beijing. (1983). *Breve diccionario chino-español*. Editora Comercial.
- Ke, P. (2019). *Contrastive Linguistics* (Vol. 1). Peking University Press; Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1385-1>
- Lado, R. (1971). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers* (10.ª ed.). University of Michigan Press. (Obra original publicada en 1957)
- Liao, J. (1988). 西班牙语音位和字母的关系 [Relación de fonemas y grafemas en español]. *外国语 [Lengua extranjera]*, 1, 75-78. <https://n9.cl/ojmx>
- López García-Molins, Á. (2018). *El español en contraste con otras lenguas: Un método enactivo*. Iberoamericana; Vervuert. <https://lc.cx/SbQpPE>
- Lu, J. (1991). 汉语和西班牙语语音对比—兼析各自作为外语学习的语音难点 [Una comparación de fonética china y española —Análisis de las dificultades fonéticas de cada una como aprendizaje de una

- lengua extranjera]. 外国语 [Lengua extranjera], 6, 58-62. <https://acortar.link/ZdVjop>
- Lu, J. (2014). Dificultades del sistema consonántico para sinohablantes desde el enfoque contrastivo. *La enseñanza del español para sinohablantes en contextos*, 10, 7-16. <https://www.sinoele.org/index.php/component/content/article?id=225>
- Martínez Robles, D. (2007). *La lengua china: Historia, signo y contexto: una aproximación sociocultural*. UOC. <https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/56435?page=7>
- Martínez-Celdrán, E. (2004). Problems in the classification of approximants. *International Phonetic Association. Journal of the International Phonetic Association*, 34(2), 201-210. <https://search.proquest.com/docview/224990827?accountid=14568>
- Ministerio de Educación de China. (2016, diciembre 19). 中国语言文字概况 [Situación general de la lengua y escritura china] (Liu Miao, Ed.). 中国政府网 [Red del gobierno chino]. http://www.gov.cn/shuju/2016-12/19/content_5149979.htm#allContent
- Miranda Márquez, G. (2014). Distancia lingüística, a nivel fonético- fonológico, entre las lenguas china y española. *Philologia Hispalensis*, 28(1/2), 51-68. <https://doi.org/m4qq>
- Prado, A. S. (2011). Las aproximantes [β, δ, γ] del español en habla espontánea. *Phonica*, 7, 118-140. <https://doi.org/10.1344/test.2011.0.118-140>
- Quilis, A. (1997). *Principios de fonología y fonética españolas*. Arco Libros. <https://n9.cl/dehqm>
- R Core Team. (2019). *R: A language and environment for statistical computing* [GNU]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Ramón García, N. (2000). Lingüística contrastiva y traducción. En A. Barr, M. R. Martín Ruano, y J. Torres del Rey, *Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones* (pp. 617-623). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://n9.cl/3j8hj2>
- Ramón García, N. (2002). Las disciplinas del contraste de lenguas: Cuestiones terminológicas. *Estudios humanísticos. Filología*, 24, 333-340. <https://n9.cl/avyue>
- Sánchez Benedito, F. (1998). *Manual de pronunciación inglesa comparada con la española* (3.ª ed.). Alhambra Longman.
- Zhi, C. (2011). Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la

pronunciación de las consonantes españolas. *Revista de enseñanza de ELE a hablantes de chino*, 4, 54-67. <https://www.sinoele.org/index.php/revista/numeros/sinoele-4?id=137&lang=es>

Zhou, E. (1956). 国务院关于推广普通话的指示 [Sobre las instrucciones del Consejo de Estado para la promoción del putonghua]. 中国国务院 [Consejo de Estado de China]. http://www.gov.cn/test/2005-08/02/content_19132.htm

¹ A fairly new field of applied linguistics and the analysis of culture, namely the comparison of any two languages and cultures to discover and describe the problems that the speakers of one of the languages will have in learning the other.

² A branch of linguistics which studies two or more languages synchronically, with the aim of discovering their differences and similarities (especially the former) and applying these findings to related areas of language study or practice.

³ It must be considered a list of hypothetical problems until final validation is achieved by checking it against the actual speech of students.

⁴ Phonetics (语音学) studies how people physically produce and perceive different sounds to create speech.

⁵ 爸, en escritura china.

⁶ 怕, en escritura china.

⁷ Significa lengua común.

⁸ Significa escritura(s) vernácula(s).

⁹ 以北京语音为标准音、以北方话为基础方言、以典范的现代白话文著作为语法规范的普通话。

¹⁰ 2000年10月31日颁布的《中华人民共和国国家通用语言文字法》确定普通话为国家通用语言。

¹¹ Español como lengua extranjera.

Challenges of teaching english in a multilingual classroom

Aileen A. Barrios

Universidad de Panamá
Centro Regional Universitario de Panamá Oeste
Panamá

aileen0330@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7196-2774>

Aleojin Ríos

Universidad de Panamá
Centro Regional Universitario de Panamá Oeste
Panamá

aleojin.rios@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0003-2247-0313>

Recibido 4/12/24 – Aprobado 15/4/25

Abstract

The exposure of English in education has led to many countries becoming bilingual or even multilingual rather monolingual. So, teaching English to MLs has turned into a demanding challenge for teachers due to the linguistic background in the classrooms. However, challenges are neither perturbing nor overwhelming. Thus, teaching without challenges is featureless and ineffective. This systematic review aimed to explore the challenges English teachers face when teaching English in multilingual classrooms. Some of the challenges faced were lack of teacher training, appropriate use of methods and strategies by the teachers, lack of English proficiency among learners due to their linguistic backgrounds, and lack of resources. For this study, 20 articles published between 2010 and 2023 were collected to analyze their data and main findings about teaching English to MLs. Major findings showed methods that can be applied in multilingualism as well as strategies to promote teachers and students' interaction in the classroom. Finally, in this systematic review, consistent teacher training programmers are required. It is imperative to have committed, innovative, dynamic, empathetic, and organized teachers to promote quality multilingual education, teachers should be expertise in the discipline.

Keywords: English, Spanish, teacher, classroom, multilingualism

RETOS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN UN AULA MULTILINGÜE

Resumen

La exposición al inglés en la educación ha llevado a muchos países a convertirse en bilingües o incluso multilingües en lugar de monolingües. Por lo tanto, enseñar inglés a estudiantes multilingües se ha convertido en un reto exigente para el profesorado debido al contexto lingüístico de las aulas. Sin embargo, estos desafíos no son ni perturbadores ni abrumadores. Por lo tanto, la enseñanza sin desafíos resulta monótona e ineficaz. Esta revisión sistemática tuvo como objetivo explorar los desafíos que enfrentan los profesores de inglés al enseñar inglés en aulas multilingües. Algunos de los desafíos encontrados fueron la falta de formación docente, el uso adecuado de métodos y estrategias por parte del profesorado, la falta de dominio del inglés entre los estudiantes debido a sus antecedentes lingüísticos y la falta de recursos. Para este estudio, se recopilaron 20 artículos publicados entre 2010 y 2023 para analizar sus datos y los principales hallazgos sobre la enseñanza del inglés a estudiantes multilingües. Los principales hallazgos mostraron métodos aplicables al multilingüismo, así como estrategias para promover la interacción entre profesores y estudiantes en el aula. Finalmente, en esta revisión sistemática, se requieren programadores de formación docente consistentes. Es imperativo contar con docentes comprometidos, innovadores, dinámicos, empáticos y organizados para promover una educación multilingüe de calidad. Los docentes deben ser expertos en la disciplina.

Palabras clave: Inglés, español, docente, aula, multilingüismo.

Introduction

Many countries are currently facing challenges in teaching English in a multilingual classroom. One of the main problems is multilingualism in the classroom, a factor that has taken off a lot in recent years, due to the cultural migration that exists all around the world. Haukås (2016) figured out that multilingual classrooms are always challenging and teaching

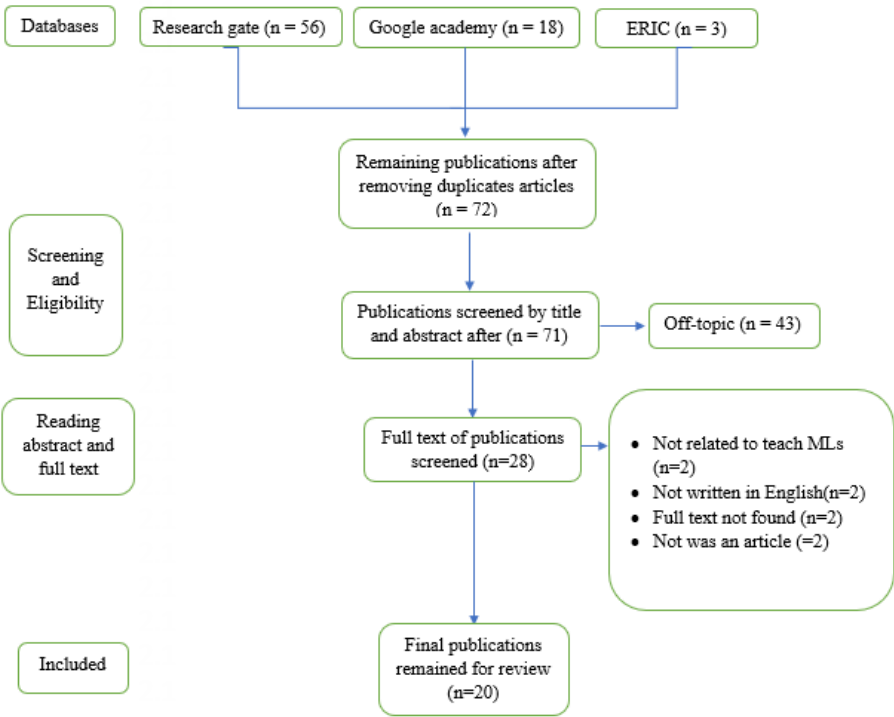
a third language is entirely different from teaching a second language. To be able to delve deeper into these challenges faced by English teachers, it must be explained what multilingualism is, which is only the linguistic condition by which a person or community speakers can express themselves in several languages. European Commission (2015) writes multilingualism as the ability of societies, institutions, groups, and individuals to engage on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives.

The most common cases are societies or people who handle more than two languages. Certainly, English teachers working in multilingual classrooms have been able to meet with more than one obstacle when teaching MLs. The lack of understanding the basis of English properly as basic grammar and vocabulary it is really a challenging job for English language teachers. Most of the time, teachers need to apply code-switching into their mother tongues or use translation to explain and clarify a difficult language pattern. The world is a storehouse of languages. There is linguistic diversity. Linguistic diversity reflects the existence of the multitude of languages spoken in the world which is variously estimated. Crystal (2009) Another of the most frequent problems we encounter in a multilingual setting is the difficulty of being able to carry out collaborative work, since it becomes impossible to unite students of different languages and make an assignment together.

Another of the most frequent problems we encounter in a multilingual setting is the great difficulties of being able to carry out collaborative work since it is a challenge to unite learners from different linguistic and cultural background (a single class would have more than 30 languages) to work an assignment together. Some students feel shy and hesitant when are struggling in English activities.

This study emphasizes in the need of applying successful methods and strategies to increase students' knowledge and keep motivated in the learning process despite the lack of didactic materials, equipped labs, useful text according to their level of English.

1. Method



Database and search strategy

Figure 1. Flowchart process selection

The database used were Research Gate, Google Academy and ERIC. The search terms used in this systematic review were “Challenges of teaching English in multilingual classroom,” “Teaching to multilingual classroom”, “Multilingual methods and strategies”, “Translanguaging challenges in multilingual classroom”. The studies found dating from 2010 to 2023. These studies highlight the main challenges teachers face in multilingual classrooms.

Criteria for inclusion

Searching the database, seventy-seven articles were found. Five articles were rejected due to their duplication. Some articles were discarded after reading the abstract and introduction because they were not closely related to the study. Inclusion and exclusion criteria were used to

synthesize data on the challenges of teaching English to MLs. Inclusion and exclusion criteria:

- Articles that discussed multilingualism in a policy approach were not included.
- Articles that considered multilingualism as a demographic and migration factor rather than a school factor were not included.
- Articles from different multilingual countries were considered. There was no restriction to a specific region. Only English articles were included.
- Articles focusing on English language teaching for MLs were included.
- Articles using different methods (quantitative, qualitative, and mixed) were included.
- Articles without full text available were not included. All information that was not an article (chapter, book, conference paper) was excluded.
- After an exhaustive review for inclusion and exclusion criteria, 20 articles were used for the systematic review.

Results

Multilingual methods and strategies

In relation to the present study, it can be noted that many authors have highlighted the methods and strategies used by teachers in multilingual classrooms. According to Chamot (1987) they are techniques, approaches, or deliberate actions that students take to facilitate the learning and recall of both linguistic and content area information. Sometime later, O'Malley and Chamot (1990) on their part defined learning strategies as the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information.

Some teachers claim that one of the most highlighted weaknesses of teachers is teaching with appropriate methods and applying successful strategies that work for every individual learner. Although it is true that students have their own way of learning, it is the teacher's responsibility to provide students with outstanding methods and strategies to develop linguistic skills. However, it cannot be ignored that since a single training method could not possibly fit the needs of all learners' concerning their

language learning strategies and skills development, a multimodal and multicognitive approach corresponding to all the students' needs should be employed (Chostelidou et al, 2012). Multilingual pedagogies are assemblages of several strategies that build on the ideas of actively involving students' languages in the teaching-learning process as beneficial for students' social, language, and academic development (Cummins, 2005).

One of the most effective ways to teach English in a multilingual setting is to use proven strategies. Oxford remarks that classification of learning strategies, which draws upon previous models, strategies are classified into cognitive, memory, compensation, metacognitive, affective, and social, and are grouped into two major broad types, direct and indirect ones, which are all interrelated and interact with one another (1990).

Many teachers have incorporated their own learning experiences into the classroom, which has led to the acceptance of MLs. Similarly, MLs show more interest in learning with multilingual teachers than with bilingual teachers. In other words, teachers who teach multilingual classes should speak at least three languages or have the native language of the sector they teach in their curriculum, which makes it easier to explain tasks and even organize teamwork with students from different language and cultural background abilities.

Opportunities should be provided for English teachers to reflect on their own language learning experiences as they implement the same strategies with their learners in their classes (Richards & Farrell, 2005; Smith, Harris, & Reder, 2005). Studies already conducted on the challenges English language teachers face in multilingual classrooms show that most teachers choose to use more than one method or strategy at a time because they know from their own experience that combining strategies leads to the expected result.

Among the various methods and strategies used, the reading method, the eclectic method, the discussion method, and the communicative method stand out. Also, Code-switching is called a strategy that can be employed in teaching and learning foreign languages at a certain level of education. In this term, code-switching is a shifting of language from one to another by the speaker within the same meaning and substance (Myers-Scotton 1993, 2006). Following within English classroom activity, the teacher integrated the two languages in a powerful communication, which is called translanguaging as echoed by (García & Wei, 2014; Margana & Rasman, 2021). Although many teachers claim that the mixture of two methods is more effective, others have used and suggested some strategies such as:

- Promoting language learning
- Using a common language as a lingua franca
- Using the language of the students.

From the results of the current study, it can be deduced that although there are several methods, they all have in common the active promotion, formation, and construction of the different linguistic repertoires and identities that exist in a multilingual classroom.

It is worth noting that although all the strategies used can lead to positive results, it is up to the teacher to develop them effectively. The lack of technology, economic resources and didactic materials in the students' native language hinders the learning process. If we add to these challenges the lack of multilingual teacher training, the challenges can lead not only to a pedagogical problem, but also to a problem of social adaptation on the part of MLs.

Articles included the audio lingual, the audiovisual method, the cognitive code, the situational approach, the reading method, the discussion method, and the communicative method; teachers confirm that their use promotes interaction with students.

Out of 229 teachers, 82.53% claimed that they used repetition and rewards with students; they felt motivated to interact in English in the classroom. 81.13% of teachers had to resort to translation and code-switching into native language for better understanding of tasks by students. 13.97% of teachers only used English in the classroom.

Lack of teachers' training

Teaching English to MLs is a rewarding challenge for any teacher who loves his vocation. However, multilingual countries such as Nepal, Pakistan, India, Zambia, and others do not have an effective education system that meets the needs of English teachers nowadays. There should be trainings, workshops and refresher courses specially designed for the English language teachers. (Noom-Ura, 2013). According to Cummins (2008), a trained teacher would recognize that students are not ready to utilize a language other than their own in a classroom setting.

The teaching goal is to make students work efficiently and it can be achieved with appropriate teaching training. Lucas & Villegas (2013) emphasize the need for current and future teachers to acquire practical strategies to support MLs such as through translanguaging and other

culturally and linguistically responsive teaching practices. According to Khan and Khan (2016), untrained teachers, education policy, assessment system, and a lengthy syllabus make it difficult for college students to learn English.

The government, schools and teacher training universities must work hand in hand and recognize the challenges teachers face every day in a multilingual classroom, as well as expand their training beyond strengthening language skills for teachers. Teacher training and professional development are seen as central mechanisms for the improvement of teachers' content knowledge and their teaching skills and practices to meet high educational standards (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). In addition, they often feel insecure about how to teach English in a linguistically inclusive and effective way (cf. Busse et al. 2020).

Among the common challenges of teaching English in multilingual classrooms is the lack of qualified teachers in discerning which are the functional methods and strategies to integrate an effective methodology in a multilingual classroom. These challenges are due to the linguistic diversity in class. Christison et al. (2021) argue that long-term in-service teacher training programmers will be fundamental in supporting such an aspiration for further professional development of foreign language teachers.

Despite the great importance and need for teacher training and professional development programs to boost quality teaching and learning, it is usually claimed that the available programs, which is not the case of Algeria, seem to be fragmented, poorly aligned with curriculum and inadequate to meet the needs of teachers (Cohen & Hill, 2001). In the lack of constant training by educational entities, some teachers have had to invest in learning pedagogical skills and mother tongues, enabling them to gain greater communicative competence to make the teaching/learning process much more effective.

According to Fareed et al., (2016) have demonstrated that the first language is able to be a facilitator used to explain the material and convey the English vocabulary, phrase, and sentence. They switch the language from the English into other languages, including Arabic and Indonesia regarding their familiarity and regulation in that school, to help those students, understand the explanation much easier as demonstrated by (Hakim et al., 2019).

In 14 articles, there was a forum of 21 institutions between elementary schools, secondary schools, and universities; 261 teachers participated in the studies. Following, 76.18% of teachers stated that they do not have

adequate training for teaching English. Therefore, only 18% of teachers are trained in methodology of teaching English. In other studies, 86.97% of teachers stated that there were no workshops, seminars, or refresher courses frequently. In addition, 93.01% of English teachers believed that they should be involved in the curriculum design and teacher training courses since they were the ones who teach MLs.

Teaching MLs

Ayeni (2011) observes that teaching is a process that involves discovering desirable changes in the learner to achieve specific outcomes. The process of teaching English is not only linked to the teacher, MLs also play an active role in learning it. However, according to Douglas & Lee (2015), classroom management is the teachers' action and direction used to generate a supporting environment of learning with a fascinating learning activity.

Students' behavior should be focused on making the teacher be conscious when a task is not understood. However, part of this role is linked to the interest that the teacher instills in the student. If, despite this encouragement, the student does not show interest in learning, they will feel that the classes are monotonous and boring; creating a moment of anxiety which would hinder the appropriate development in learning English. MacIntyre & Gardner (1994) describe language anxiety as, the feeling of tension and apprehension specifically associated.

With second language contexts, including speaking, listening, and learning English which made some to participate while others did not. Certainly, if students perceive that teaching strategies are not interesting combined with the lack of teaching materials in their native language, it creates demotivation and little understanding on the part of students. Fareed et al., (2016) have claimed that code-switching could be utilized to facilitate classroom interaction activity specially to create comprehensible input into the students with low level of English proficiency. Besides, they switch the language from the English into other languages, including Arabic and Indonesia regarding their familiarity and regulation in that school, in order to help those students, understand the explanation much easier as demonstrated by (Hakim et al., 2019).

Similarly, MLs with anxiety problems reflect a lack of interest in focusing on the topics provided by the teacher. Horwitz et al. (1986) mentions language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process. Although each multilingual environment is unique, students must have proactive

behavior in classes. Feeling personalized support from the teacher is an important step to break communication barriers, and to be able to carry out teamwork that promotes English interaction. The teacher hoped the students would have better comprehension (Pramesvaran et al. 2018).

Articles were used, the data of 187 teachers and 415 students were used for this study, English was taught as a fundamental subject. 64.17% of teachers showed difficulties in teaching when students did not try to produce knowledge in English. It creates that 76.07% of students were shy when using English in the classroom for fear of being wrong, while 14.97% of prepared and confident students hardly suffer from anxiety, which increases participation in class. Finally, 85.03% of teachers considered that anxiety is a factor present in learning MLs.

2. Discussion

In this systematic review, a study was conducted on the challenges faced by both teachers and students in multilingual classrooms. The results of this systematic review showed that one of the most important factors in learning English is the teachers and students linguistic background in a classroom.

Through various research methods, questionnaires, surveys, observation and monitoring for both teachers and students, presented those methods and strategies used in multilingual classrooms, lack of teacher's training, and teaching MLs are the main factors that hinder the process of teaching-learning in multilingual classrooms. A high percentage of teachers showed an inclination in the use of repetition and rewards to students; strategies that promoted MLs interaction. Similarly, it was determined that a minimum of teachers only used English in the classroom while the rest of teachers used the methods of translanguaging and code-switching to the MLs mother tongues to ensure a better understanding of the activities.

On the other hand, it was shown that a considerable number of teachers did not have adequate English training, they did not receive seminars, workshops or training. And even when teachers presented appropriated training, they did not receive refresher courses either from the government or from the school where they worked. Additionally, the results of the survey showed that the teachers in charge of teaching in multilingual classrooms demanded participation in the curricular design for greater control of the material to be taught which should be based on the real needs of the students.

Teachers with quality training manage multilingual classes better; so, they would be able to discern the students' strengths and weaknesses possess. In this framework, the teachers surveyed confirmed that students with difficulties in learning English reflected anxiety for fear of being wrong and being mocked. That is, anxiety limits the capacity of student's communication which makes the teaching-learning process a bit complicated.

Conclusions and suggestions for future research

This systematic review intended to figure the challenges faced by teachers when teaching English in multilingual classrooms. According to the British Council, in world-wide, there are 1.5 billion English learners (Bently, 2022). In multilingual classrooms, teachers must put in extra effort due to the diversity of languages. Haugen (2009) believes that the background of every learner is very important to every teaching and learning situation in school.

Opportunities should be provided for English teachers to reflect on their own language learning experiences as they implement the same strategies with their learners in their classes (Richards & Farrell, 2005; Smith, Harris, & Reder, 2005). Additionally, there are no constant professional development opportunities for English teachers to acquire new teaching techniques and methodologies to improve the efficiency and interest of English instruction for students. Noom-Ura (2013) found out that there should be trainings, workshops and refresher courses specially designed for the English language teachers.

This in-depth study addresses the challenges faced by both teachers and students in the teaching-learning process in multilingual classrooms. Future researchers are advised to focus on the role teachers should claim in designing special curricula for MLs and the duration of class, as 30 minutes is insufficient to teach English. Similarly, in-service trainings and workshops for English teaching should be requested based on the actual needs of every teacher. The study of student behavior should be deepened, as well as the appropriate methods and strategies to promote students' interest in learning L3.

Focusing research on the socioeconomic factor and students' exposure to English can provide important results that minimize teachers' difficulties in teaching English in multilingual classrooms. For future researchers, teacher education and training for working with MLs is an overarching research topic.

Disclosure Statement

There was no conflict of interest reported during research.

References

- Abikar, S. (2022). *Exploring Challenges Faced by a Teacher Teaching English in a Primary School in England* | *Eurasian Journal of Language Teaching and Linguistic Studies*. <https://ejajtls.com/index.php/home/article/view/37>
- Chostelidou, D., Griva, E., & Tsakiridou, E. (2015). Language Learners' Skills and Strategies: Assessing Academic Needs in a Multilingual Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1472-1478. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.442>
- Christison, M. (2023). Pre-Service Teachers' Beliefs, Practices, Emerging Ideologies about Multilingualism and Self-Efficacy Relative to Teaching Multilingual Learners. *Languages*, 8(1), 41. <https://doi.org/10.3390/languages8010041>
- Cummins, J. (2007). *Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms* | *Canadian Journal of Applied Linguistics*. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>
- Escamilla, K., Hopewell, S., & Slavick, J. (2021). Teaching (Bi)Multilingual Learners: Connecting Languages. *The Reading Teacher*. <https://doi.org/10.1002/trtr.2044>
- Jeyaraj, J. S. (s. f.). *Challenges of Teaching English in India*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3486395
- Kerekes, J. (2021). *Teachers' Takes on Supporting Multilingual Learners in K-12 Classrooms in Ontario* | *TESL Canada Journal*. <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1525>
- Khare, A. (2011). *Teaching English Language Skills for School Teachers: CTE Programme of IGNOU* | Khare | *Advances in Language and Literary Studies*. <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/alls/article/view/4/2>
- Kirsch, C. J. D. (2020). *Multilingual Approaches for Teaching and Learning | From Acknowledging*. Taylor & Francis. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780429059674/multilingual-approaches-teaching-learning-claudine-kirsch-joana-duarte>
- Kopečková, R. (s. f.). *Learning to Teach English in the Multilingual Classroom*

Utilizing the Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. MDPI. <https://www.mdpi.com/2226-471X/7/3/168>

- Mariam, A. (2022). *CHALLENGES OF TEACHING PHONETICS AND PHONOLOGY IN A MULTILINGUAL CLASSROOM*. Zenodo. <https://zenodo.org/record/7188979>
- Murzina, E. (2022). *DIFFICULTIES FACED BY EFL TEACHERS IN TEACHING ENGLISH TO THE STUDENTS IN RURAL SCHOOLS | Учёный XXI века*. <https://scipubplatform.online/index.php/uch21vek/article/view/117>
- Mwanza, D. S. (2021). *An analysis of teachers’ classroom application of the eclectic method to English language teaching in multilingual Zambia*. <http://dspace.unza.zm/handle/123456789/7145>
- Parveen, A., Dar, M. A., Rasool, I., & Jan, S. (2022). Challenges in the Multilingual Classroom Across the Curriculum. *Handbook of Research on Teaching in Multicultural and Multilingual Contexts*, 1-12. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5034-5.ch001>
- Paudel, P. (2020). *Teaching English in Multilingual Contexts: Teachers’ Perspectives | Prithvi Academic Journal*. <https://www.nepjol.info/index.php/paj/article/view/29557>
- Poudel, P. P. (1970). Teaching English in Multilingual Classrooms of Higher Education: The Present Scenario. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 121-133. <https://doi.org/10.3126/nelta.v15i1-2.4618>
- Prianty, T., Ngadiso, N., & Wijayanto, A. (2022). Task-Based Language Teaching: Perceptions and Implementation in Teaching Speaking. *AL-ISHLAH: Journal Pendidikan*, 14(1), 99-108. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i1.1203>
- Rasheed, S. (2017). *Challenges of Teaching English Language in a Multilingual Setting: An Investigation at Government Girls Secondary Schools of Quetta, Baluchistan, Pakistan | Rasheed | International Journal of English Linguistics | CCSE*. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/69430>
- Song, J. (s. f.). *Translanguaging as a Strategy for Supporting Multilingual Learners’ Social Emotional Learning*. MDPI. <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/7/475>
- Szelei, N. (2021). *Teaching in multilingual classrooms: strategies from a case study in Portugal*. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GZc6kJd7jwgnPTMcbzNB4kF/?lang=en>

Influencia de variables sociales en el uso del lenguaje de una muestra de estudiantes de primaria

Luis Alfonso Pineda Rodríguez

Universidad de Panamá

Panamá

alfonspineda264@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-0480-2890>

Recibido 22/3/25 – Aprobado 7/5/25

Resumen

El Análisis del Discurso (AD), una disciplina de la Lingüística del Texto, permite entender que todo texto es un producto del contexto social y cultural de una época, y de un grupo particular de seres humanos. Existe un grupo humano particular que muchas veces pasa desapercibido en los estudios lingüísticos y discursivos: los niños. El presente estudio busca realizar una descripción del repertorio de adjetivos empleados por una muestra de estudiantes de primaria de una escuela para caracterizar a hombres y mujeres, mediante el análisis de la influencia de las variables sexo, grado escolar y tipo de familia sobre dicho repertorio. Para la realización de este trabajo se confeccionó un corpus con las respuestas a un cuestionario en el que los alumnos debían responder con un texto sus descripciones de ambos sexos. Se trabajó con una muestra no probabilística, la cual fue analizada mediante una herramienta informática para observar la frecuencia de los adjetivos y describirlos cualitativamente. Se detectaron diferencias en el repertorio que los estudiantes describen a hombres y mujeres, las cuales podrían estar relacionadas con las variables de estudio propuestas. Estos datos demuestran la influencia de las variables sociales en el uso del lenguaje de los niños.

Palabras clave: Comunicación, lenguaje, texto, discurso, sociedad.

Influence of social variables on the language use of a sample of primary school students

Abstract

Discourse Analysis, a discipline within Text Linguistics, helps us understand that every text is a product of the social and cultural context of its time and of a particular group of human beings. There is a specific group that often goes unnoticed in linguistic and discourse studies: children. This study aims to describe the repertoire of adjectives used by a sample of elementary school students used to characterize men and women, analyzing the influence of variables such as gender, school grade, and family type on this repertoire. To carry out this research, a corpus was compiled from responses to a questionnaire in which students had to provide a written description of both sexes. A non-probabilistic sample was used, which was analyzed with a computer tool to observe adjective frequency and describe them qualitatively. Differences were found in how students describe men and women, which could be related to the proposed study variables. These findings demonstrate the influence of social variables on children's language use.

Keywords: Communication, language, text, discourse, society.

Introducción

El Análisis del Discurso (AD), una disciplina dentro del ámbito aplicado de la Lingüística del Texto, permite entender que todo texto es un producto del contexto social y cultural de una época, y de un grupo particular de seres humanos. En este sentido, existe un grupo humano particular que muchas veces pasa desapercibido en los estudios lingüísticos y discursivos: los niños.

Usualmente las investigaciones tienden a enfocarse en registrar los problemas de comunicación escrita que los niños poseen con el noble propósito de ayudarlos a mejorar sus deficiencias. Existen otros que se enfocan en caracterizar su discurso, sin embargo, tienden a categorizar el discurso infantil como «estereotipado», «alienado» y otras etiquetas que parecieran obviar el hecho de que estos niños son individuos y tienen capacidad de pensamiento autónomo, el cual les permite describir, clasificar y generalizar los entes del mundo; en otras palabras, expresar la realidad.

El campo del estudio del lenguaje y la comunicación ha permitido la incorporación de variables sociales en el proceso de conocer el empleo de la lengua por parte de sus usuarios, puesto que se ha demostrado que estas influyen de tal forma que el autor del discurso utiliza «elementos lingüísticos distintos para expresar contenidos distintos y, a la vez, que se pueden usar elementos lingüísticos diferentes para decir unas mismas cosas» (Moreno Fernández, 1999, p. 5).

Las particularidades en el uso de la lengua de una comunidad específica pueden ser estudiadas considerando variables sociales, tal como lo expresa Gimeno Menéndez (1990): «la interacción verbal es un proceso estrechamente relacionado con el contexto cultural» (p. 53). Ahora bien, podría aducirse que solamente al campo de la sociolingüística le interesan estos fenómenos; sin embargo, es necesario afirmar que la Lingüística del texto, específicamente, con su disciplina adjunta, el AD, también se enfoca en ellos porque, como lo afirma van Dijk (1996), el contexto posee propiedades sociales que son pertinentes a la producción, interpretación, el funcionamiento y los efectos del discurso.

En otras palabras, un discurso no puede ser efectivo y no puede ser interpretado correctamente, si no se toman en cuenta los aspectos del contexto y la audiencia en los que este se realiza. La evidencia empírica demuestra la existencia de esta innegable relación. El nivel de escolaridad, verbigracia, puede aportar variaciones en el acervo lingüístico de una comunidad de habla. Matéus y Galvis (2006) comprobaron que hay palabras que los estudiantes de distintos grados (5º y 11º, en este caso) van a utilizar prototípicamente, pero hay otro conjunto de palabras que van a ser más frecuentes en el uso que otras, dependiendo del grado.

Además, empíricamente se ha comprobado que la variable sexo puede influir también en el discurso de los niños. La investigación realizada por Queralt y Cicres (2023) evidencia que las niñas demostraron mayor capacidad expresiva, una madurez sintáctica superior y una mayor riqueza léxica y sintáctica. Estos resultados contrastan con los hallazgos de Quesada, Ecurra y Delgado (2001), los cuales corroboran que los estudiantes varones superan a las niñas en la organización y precisión de su vocabulario.

Por su parte, es pertinente recordar que un texto o discurso es entendido como cualquier pasaje oral o escrito que conforme un todo unificado a raíz de su unidad de sentido (Halliday y Hasan, 1976). Por ende, las instancias comunicativas producidas por los niños han de ser consideradas textos o discursos, siempre y cuando cumplan con este criterio de unidad de sentido. En la presente investigación, se examina la influencia de las variables sexo, escolaridad y tipo de familia en los textos producidos por

los niños a fin de caracterizar las distinciones entre hombres y mujeres. Esta última variable representaría un aporte novedoso, puesto que la bibliografía no es abundante en este aspecto.

Este grupo de usuarios del discurso puede ser catalogado propiamente como una comunidad de habla, ya que una comunidad de habla consiste en un «grupo humano que se caracterice por la interacción regular y frecuente, por medio de un sistema compartido de signos lingüísticos, y se distinga de otros grupos semejantes por diferencias significativas en el uso de la lengua» (Gimeno Menéndez, 1990, p. 54).

En este sentido, los estudiantes que integran la comunidad en estudio interactúan regular y frecuentemente, comparten los mismos signos lingüísticos, ya que hablan español; y, además, se podría decir que se destacan por manifestar diferencias en el uso de la lengua frente a otras comunidades.

A efectos de la presente investigación, el análisis se efectuó con un enfoque léxico-gramatical y de textualización. Bhatia (1993) establece tres niveles de análisis lingüísticos en los que el AD puede enfocarse: rasgos léxico-gramaticales (nivel 1), patrones textuales o textualización (nivel 2) y, finalmente, la interpretación estructural del texto-género (nivel 3).

Como lo afirma este autor, el análisis del nivel 1 puede proporcionar información empírica necesaria para confirmar o rebatir observaciones intuitivas e impresionistas acerca de los rasgos léxico-gramaticales característicos de una instancia discursiva. Por su parte, el nivel 2 de análisis busca un enfoque más descriptivo con el fin de explicar por qué los usuarios del discurso utilizan estos rasgos léxico-gramaticales de una manera específica.

Así, los adjetivos empleados por los estudiantes para describir a un hombre y a una mujer son el elemento léxico-gramatical elegido para este análisis, debido a que son los más usados para comparar las diferencias entre los sexos, ya que, de hecho, en cualquier instancia comunicativa, son los adjetivos el rasgo lingüístico más útil para realizar caracterizaciones de cualquier tipo (Bhatia, 1993).

De acuerdo con la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009), se entiende por adjetivos como la categoría de vocablos que le agregan significado a los sustantivos para caracterizarlos.

Finalmente, se ha optado por estudiar la descripción que los niños ofrecen de hombres y mujeres, debido a que, actualmente, este es uno de los aspectos que más demuestra el influjo de los contextos sociales y, más aún, el influjo de variables sociales en el repertorio léxico.

Por ejemplo, Gorostegui y Dörr (2005) constataron cambios positivos en la autoimagen de las niñas en Chile. En esta investigación, se utilizó un instrumento por el que se debían seleccionar frases en las que se utilizaban verbos y adjetivos para realizar descripciones. Una de las conclusiones de este trabajo es que, adicional a las situaciones del entorno social, el ámbito familiar también puede influir en la manera cómo los niños conciben las diferencias entre los sexos (Gorostegui y Dörr, 2005) y, por consiguiente, esto se manifiesta en la forma en que los más jóvenes emplean el léxico para describirlos.

Además, Fagot, Leinbach, Hort y Strayer (1997) afirman que tanto niños como adultos asignan adjetivos de manera similar para describir lo masculino y lo femenino al utilizar palabras de este tipo que no son consideradas prototípicas de cada sexo en lo absoluto e imágenes que no evocan directamente nada relacionado con género alguno. Una de las explicaciones que ofrecen para este fenómeno consiste en el contacto de los niños pequeños con su entorno familiar. Debido a estas evidencias, la variable familia se tomó en cuenta para este estudio.

Por último, es necesario resaltar que, en el ámbito local, la revisión de la bibliografía no ha mostrado investigaciones similares, por lo que los datos que se han obtenido a partir de este trabajo podrían constituirse en una de las primeras aproximaciones al fenómeno de cómo los niños emplean la lengua para describir las diferencias de género y de cómo las variables sociales pueden influir en su repertorio léxico.

En este trabajo se buscan describir los adjetivos que son utilizados por una muestra de estudiantes de una escuela primaria del Sector de San Miguelito en la ciudad de Panamá para describir a hombres y mujeres.

En resumen, las variables sexo, grado escolar y tipo de familia fueron escogidas para determinar su influencia sobre dicho repertorio y obtener una aproximación a los fenómenos de variación lingüística provocados por situaciones sociales. Una aplicación adicional que es digna de mención es que estudios lingüísticos similares, en los que se consideran variables como la edad y el sexo, son útiles para las investigaciones policiales en casos como los de acoso (Queralt y Cicres, 2023), una evidencia de fuerza mayor que demuestra la pertinencia del tema de esta investigación.

Pasos Metodológicos

En este estudio se trabajó, específicamente, con los adjetivos utilizados por estudiantes de 4º, 5º y 6º de una escuela primaria para describir a hombres y mujeres. La comunidad de habla estudiada está conformada por niños y niñas de edades que van desde los 9 hasta los 13 años. Estos estudiantes pertenecen a la escuela primaria «Estado de Libia» del sector de San Miguelito, distrito especial de la ciudad de Panamá.

Se ha escogido esta comunidad por dos razones: primero, porque los niños de este nivel escolar deben escribir para cumplir con sus asignaciones académicas, puesto que el instrumento utilizado para recolectar los datos requiere de esta habilidad, como se explicará más adelante; segundo, por la diversidad de contextos familiares de los que provienen, los cuales constituyen una de las variables que se estudiarán en la presente investigación, como se expondrá posteriormente. La composición de la comunidad de habla estudiada se puede observar en cuadro I.

Cuadro I

Composición de la comunidad de habla según el sexo y el grado

Grados	Niños	Niñas	Total por grado
4º	20	27	47
5º	11	34	45
6º	23	25	48
Total	54	86	140

El tipo de familia, que, como se ha expresado, es una de las variables de este estudio, puede ser definido de la siguiente manera: se considerará «familia nuclear» a aquella que es integrada por ambos padres (se presume que biológicos) y los hijos; la monoparental, aquella en la que solo hay un solo padre de familia a cargo (en este caso la madre) y la extendida, como aquella en la que conviven otros miembros de la familia junto con los padres.

Además de los anteriores, también están la familia ensamblada y otros tipos de familia: en la primera, aparece la figura del padrastro o de la madrastra (Puentes Gómez, 2014) y, en la segunda, la constituida por otros miembros de la familia que no correspondan al modelo nuclear.

La muestra seleccionada es de tipo no probabilístico. Se eligieron 42

instrumentos, lo que representa un 30% de la población con el fin de cumplir el objetivo de la investigación. La distribución de la muestra se presenta en el cuadro II. Adicionalmente, en el cuadro III se mostrará la distribución de la muestra según la variable «tipo de familia».

Cuadro II

Composición de la muestra según el sexo y el grado escolar

Grados	Niños	Niñas	Total por grado
4º	7	7	14
5º	7	7	14
6º	7	7	14
Total	21	21	42

Cuadro III

Composición de la muestra según el tipo de familia

Tipo de familia	Niños	Niñas	Total
Nuclear	11	11	22
Monoparental (madre)	6	6	12
Ensamblada	2	1	3
Extendida	2	1	3
Otros		2	2
		Total	42

Este estudio será de carácter descriptivo con un enfoque mixto, cuya parte cuantitativa será simple y consistirá en el conteo de la frecuencia en que los adjetivos son empleados por los niños para realizar sus descripciones de los sexos. Por su parte, la parte cualitativa será predominante y en ella se buscará describir el uso de adjetivos en el repertorio léxico de la comunidad estudiada y su posible relación con las variables sociales consideradas en esta investigación.

Para realizar el estudio se utilizará la perspectiva metodológica de la Lingüística de Corpus. Parodi (2008) define corpus como «una colección o conjunto de textos que está formado por al menos dos o más textos», los cuales «comparten ciertos rasgos definitorios, limitado (el corpus) solo por características inherentes a la naturaleza de los mismos». El corpus de esta investigación está conformado por 140 textos. Las hipótesis de trabajo

para el análisis de la muestra, de acuerdo con las variables consideradas, fueron estas:

H₁: El repertorio de adjetivos de la muestra para describir a hombres y mujeres va a variar según el sexo de los estudiantes.

H₂: El repertorio de adjetivos de la muestra para realizar esta descripción va a variar según el grado escolar de los estudiantes.

H₃: El repertorio de adjetivos de la muestra para efectuar las descripciones va a variar según el tipo de familia con la que viven los estudiantes.

El procedimiento llevado a cabo consistió en cuatro pasos: se aplicó, en primer lugar, un cuestionario que poseía dos columnas en las que los estudiantes debían contestar, con un pequeño texto, las preguntas «¿Qué es un hombre?» y «¿Qué es una mujer?». Para ello se les dio un tiempo límite de 20 minutos.

Posterior a esto, se confeccionó el corpus a partir de los instrumentos, los cuales fueron etiquetados colocando un número que representa a un individuo de la comunidad analizada, una M o F para designar su sexo, y los números 4,5 o 6 que corresponden al grado que cursa (1M4 corresponde a un niño de cuarto grado y 2F6, a una niña de sexto grado). Después del etiquetado, los primeros siete individuos de cada sexo fueron elegidos para formar la muestra.

Una vez seleccionada esta, se digitalizaron las respuestas de los estudiantes a formato .txt (UTF-8), clasificándolas en «descripción de hombres» y «descripción de mujeres». La muestra también fue clasificada de acuerdo con las variables, como se mostró en las tablas 2 y 3. De esta forma se facilitó el análisis mediante el programa AntConc (versión 3.5.8), con el cual se realizó el conteo de la frecuencia de palabras empleadas para la caracterización de los géneros.

Finalmente, después de realizar el conteo de la frecuencia de palabras, se procedió con su análisis cualitativo. Se consideraron dos criterios de selección de los datos: por un lado, los adjetivos que se repetían dos o más veces; y, por el otro, los que conformaban los términos que no se repetían, pero aparecían en la lista de caracterizaciones. Este criterio se empleó para los casos en los que las listas de palabras contenían menos de 30 términos, debido al análisis por variables de la muestra de textos.

Resultados

A partir de los pasos metodológicos realizados, y luego de analizarse la muestra, se identificaron los adjetivos para la descripción del sexo masculino en el cuadro IV y los adjetivos para caracterizar el sexo femenino en el cuadro V, según la variable sexo.

Cuadro IV. Descripción del hombre según el sexo

Niños		Niñas	
Adjetivos	Frecuencia	Adjetivos	Frecuencia
trabajador	7	responsable	6
respetuoso	6	fuerte	5
bueno	5	amable	5
fuerte	4	trabajador	4
bonito	3	bonito	3
generoso	3	inteligente	3
grande	2	alto	3
alto	3	bueno	2
caballeroso	2	cariñoso	3
feo	2	estudioso	3
sincero	2	respetuoso	2

Cuadro V. Descripción de la mujer según el sexo

niños		niñas	
adjetivos	frecuencia	adjetivos	frecuencia
bonita	8	bonita	7
linda	4	inteligente	4
trabajadora	4	buena	3
amable	4	linda	3
agradable	2	responsable	3
generosa	2	trabajadora	3
guapa	2	amable	2
		amorosa	2
		cariñosa	2
		honesta	2
		respetuosa	2

Los hombres son descritos por los niños mayormente con adjetivos que hablan de su carácter o personalidad (trabajador, respetuoso, bueno) y, por las niñas, mayormente con adjetivos que no solo describen su carácter o personalidad (responsable, amable), sino también su físico (fuerte).

En cuanto a las mujeres, se observa que son descritas por los niños, en su mayor parte, con adjetivos que describen su físico (bonita, linda) y su carácter y personalidad (trabajadora y amable). Por su parte, las niñas describen a las féminas más por su carácter y personalidad (inteligente, buena, responsable, trabajadora); sin embargo, la palabra más usada para caracterizar a las mujeres fue de rasgo físico (bonita).

Es notable que, a parte de los tipos de adjetivos empleados para las caracterizaciones, exista una diferencia en el número de vocablos de este tipo que se emplearon en la tarea descriptiva. Niños y niñas emplearon cantidades similares de adjetivos para describir a los hombres. En contraste, las niñas utilizaron más adjetivos que los niños para describir a las mujeres.

Estas formas distintas de describir a hombres y mujeres sugieren que la variable sexo sí puede influir en el repertorio léxico de la comunidad de habla estudiada en esta investigación, por lo que se comprueba la H₁. A continuación, se presentarán los resultados según la variable de grado escolar.

Cuadro VI

Descripción del hombre según el grado escolar

4º		5º		6º	
adjetivos	frecuencia	adjetivos	frecuencia	adjetivos	frecuencia
fuerte	4	trabajador	6	bonito	7
respetuoso	3	respetuoso	4	alto	4
responsable	3	bueno	3	bueno	4
trabajador	3	caballeroso	3	feo	3
amoroso	2	fuerte	3	responsable	3
grande	2	generoso	3	trabajador	3
		amable	2	agradable	2
				amable	2
				estudioso	2
				fuerte	2
				inteligente	2

Cuadro VII*Descripción de la mujer según el grado escolar*

4º		5º		6º	
adjetivos	frecuencia	adjetivos	frecuencia	adjetivos	frecuencia
amable	3	buena	6	bonita	8
amorosa	2	bonita	5	linda	4
bonita	2	delicada	2	trabajadora	3
linda	2	generosa	2	agradable	2
responsable	2	guapa	2	amable	2
trabajadora	2	inteligente	2	buena	2
		respetuosa	2	flaca	2
		trabajadora	2	inteligente	2

Una distribución distinta en los adjetivos por grado se puede notar en los cuadros VI y VII. Para describir a los hombres, los estudiantes de cuarto grado utilizan más adjetivos de carácter o personalidad, aunque se destaca «fuerte», que es de rasgo físico. Los estudiantes de quinto grado aluden más a características morales y afectivas. Finalmente, los de sexto grado hacen más referencia a características físicas.

La descripción de las mujeres por los alumnos de cuarto grado es realizada, mayoritariamente, por adjetivos que describen el carácter o personalidad. Los alumnos de quinto grado hacen más énfasis en características morales y físicas. Por su parte, los de sexto grado describen a las mujeres con adjetivos mayoritariamente de rasgo físico.

La distribución de los tipos de adjetivo más utilizados según el grado sugiere que la variable grado escolar también puede ejercer una influencia sobre el repertorio léxico utilizado por los integrantes de esta comunidad de habla. Además de esto, se debe resaltar que el número de adjetivos aumenta a medida que aumenta el grado escolar: 34 adjetivos por parte de los alumnos de sexto grado para describir al hombre frente a 17 por los niños de cuarto. En el caso de la descripción de las mujeres, los niños de sexto grado emplearon 25 adjetivos versus unos 13 utilizados por los niños de cuarto. Esto lleva a concluir que la H₂ se cumple de acuerdo con los datos anteriormente expuestos. Finalmente, se presentarán los resultados de acuerdo con el «tipo de familia».

Cuadro VIII*Descripción de hombres y mujeres según tipo de familia (nuclear)*

hombres		mujeres	
adjetivos	frecuencia	adjetivos	frecuencia
fuerte	6	bonita	13
bonito	5	buena	8
bueno	4	trabajadora	7
respetuoso	4	linda	6
amable	4	inteligente	5
trabajador	4	amable	4
cariñoso	4	respetuosa	4
alto	4	amorosa	3
responsable	3	cariñosa	3
feo	2	lindas	3
generoso	2	responsable	3
grande	2	agradable	2
estudioso	2	buenas	2
inteligente	2	delicada	2
amoroso	2	elegante	2
		hermosa	2
		flaca	2
		guapa	2
		honesta	2
		(bien) portada	2

Los hombres son descritos con adjetivos casi completamente positivos (excepto, feo) y, predominantemente, con adjetivos de caracterización física (fuerte, bonito), y de cualidad moral (bueno, respetuoso, trabajador) y afectiva (amable, cariñoso).

De manera casi similar, para describir a las mujeres, se emplean adjetivos de índole física (bonita, linda), y también de cualidad moral (buena, trabajadora, respetuosa) y afectiva (amable, amorosa, cariñosa). Sin embargo, destaca el adjetivo «inteligente» que es uno de los más usados para describir a las féminas, pero que no aparece en la lista de

descripción para el hombre. Además, cabe resaltar que hay mayor repertorio léxico para describir a las mujeres que a los hombres.

Cuadro IX

Descripción de hombres y mujeres según tipo de familia (monoparental-madre)

hombres		mujeres	
adjetivos	frecuencia	adjetivos	frecuencia
trabajador	5	bonita	5
responsable	3	linda	4
caballeroso	3	trabajadora	3
amable	2	honesta	2
bueno	2	responsable	2
fuerte	2		
respetuoso	2		

Los adjetivos presentes en esta fracción de la muestra, para describir al hombre, son de cualidad moral y afectiva en su mayor parte. En cambio, para describir a la mujer, los adjetivos utilizados son de rasgo físico y de carácter o personalidad.

Llama la atención la ausencia de adjetivos de descripción afectiva para caracterizar a las mujeres y que el repertorio utilizado para los hombres sea mayor que el empleado para las mujeres.

Los resultados que se presentan en los cuadros X, XI y XII corresponden a una pequeña fracción de la muestra, por lo que la cantidad de palabras empleadas en las descripciones será mucho menor que la de los cuadros anteriores.

Cuadro X

Descripción de hombres y mujeres según tipo de familia (ensamblada)

hombres		mujeres	
adjetivos	frecuencia	adjetivos	frecuencia
Buen(o)	3	buena	4
buena	2		
respetuoso	2		
trabajador	2		

Aquí se describieron a los varones con adjetivos de cualidad moral y de personalidad; mientras que caracterizaron a las mujeres usando un adjetivo de cualidad moral. En este caso, llama la atención el mayor repertorio léxico utilizado para describir a los hombres, patrón similar al observado en el cuadro IX.

Cuadro XI

Descripción de hombres y mujeres según tipo de familia (extendida)

hombres		mujeres	
adjetivos	frecuencia	adjetivos	frecuencia
hermoso	1	bonita	1
fuerte	1	cariñosa	1
grande	1	comprensiva	1
amable	1	hermosa	1
honesto	1	guapa	1
honrado	1	increíble	1
increíble	1	inteligente	1
inteligente	1	linda	1
trabajador	1	respetuosa	1
		amable	1

Los textos que fueron clasificados bajo esta variable sumaban en total 40 palabras, 20 para cada pregunta. En estos textos ninguna palabra se repitió por lo que se exponen todos los adjetivos que se emplearon para las caracterizaciones, como se explicó en la sección de Pasos metodológicos. Aquí se destaca que todos los adjetivos usados para describir tanto a hombres como a mujeres son positivos. En ellos se alude a características afectivas, de personalidad, cualidad moral e inteligencia.

Debido a que este segmento representa una muy pequeña fracción de la muestra, se decidió obviar la comparación de la proporción de adjetivos que se había venido realizando con los otros tipos de familia.

Cuadro XII*Descripción de hombres y mujeres según tipo de familia (otros)*

hombres		mujeres	
adjetivos	frecuencia	adjetivos	frecuencia
bonito	1	cariñosa	1
delgado	1	feliz	1
divertido	1	flaca	1
dulce	1	gorda	1
estudioso	1	grosera	1
feo	1	inteligente	1
inteligente	1	linda	1
jugando	1	responsable	1
momento	1	ruda	1
obeso	1		
responsable	1		
rudo	1		

Los textos que fueron clasificados bajo esta variable sumaban en total 34 palabras, 17 para cada pregunta. Similar al caso anterior, ninguna palabra apareció más de una vez, por lo que se optó por mencionar todos los adjetivos empleados para las descripciones. Hay tres aspectos que cabe resaltar en este segmento de la muestra.

En primer lugar, la aparición de adjetivos negativos tanto para hombres (feo y rudo, que podría ser catalogado como negativo) como para mujeres (grosera, ruda). En segundo lugar, la alusión a características físicas que podrían ser consideradas negativas (obeso, flaca, gorda). Finalmente, hay un poco más de repertorio léxico para describir a hombres que a mujeres.

Los resultados obtenidos en la muestra sugieren que la variable «tipo de familia» podría tener efectos sobre el repertorio léxico de la comunidad de habla estudiada, por lo cual se cumple la H_3 . Ahora bien, los adjetivos negativos detectados exclusivamente en esta variable pueden ser de interés, entre otras cosas, porque hipotéticamente podrían ser indicativo de algún tipo de situación muy particular a lo interno de la familia, por ejemplo, alguna clase de maltrato o violencia, tal como lo señalan de manera similar Queralt y Cicres (2023). Sin embargo, se necesitan más datos para determinar qué tanto puede influir esta variable en el vocabulario de dicha comunidad.

Conclusiones

Se ha podido constatar lo expresado por la teoría al afirmar que las variables sociales influyen en el repertorio léxico de una comunidad de habla. En el caso de la comunidad estudiada en este trabajo, el análisis cualitativo de los datos mostró diferencias interesantes en la descripción de los hombres y de las mujeres de acuerdo con las variables consideradas.

En primer lugar, la variable sexo puede influir en la descripción de los géneros, lo cual cumple con lo planteado en la primera hipótesis de trabajo. Para los niños, la personalidad y el carácter de los hombres es lo más destacable, y el físico y la personalidad es lo más llamativo en las mujeres. En cambio, para las niñas, los hombres destacan por su físico y por su personalidad, y las mujeres, por su físico, eminentemente, y por sus cualidades afectivas.

En segundo lugar, el grado escolar puede determinar el repertorio léxico empleado por la muestra, lo cual cumple con la segunda hipótesis de esta investigación. Los hombres destacan eminentemente por su carácter y personalidad (cuarto grado), por sus características morales y afectivas (quinto grado) y por su físico (sexto grado).

Continuando con lo anterior, las mujeres son descritas en cuanto a su carácter y personalidad (cuarto grado), sus características morales (quinto grado) y físicas (quinto y sexto grado). Además, es destacable un mayor repertorio de adjetivos empleados por los alumnos de sexto grado versus los de cuarto grado.

Adicional a esto, es posible que el uso mayoritario de adjetivos de descripción física por parte de los estudiantes de sexto grado pueda estar relacionado con su edad, puesto que muchos están en camino hacia la adolescencia.

En tercer lugar, es probable que el tipo de familia ejerza influencia en el repertorio de la muestra estudiada, lo que corrobora la tercera hipótesis de este trabajo. Los hombres y las mujeres son descritos con adjetivos, en amplia mayoría, positivos en las muestras que corresponden a la familia nuclear, con predominancia de adjetivos de descripción física, y de cualidad moral y afectiva.

En las muestras que representan a la familia monoparental, en donde la madre es la jefa de la familia, los adjetivos de cualidad moral y afectiva son más usados para describir a los hombres, mientras que los de descripción física y de personalidad son empleados para las mujeres.

Esto llama la atención porque es de suponer que las características

de personalidad son un poco más difíciles de determinar que las físicas, lo cual permite formular la interrogante de por qué se da esta situación en este segmento de la muestra, donde la figura paterna está ausente o distante. Además de esto, algo también notable es que el repertorio para describir a los hombres sea mayor que el utilizado para describir a las mujeres.

En el caso de las familias ensambladas, los hombres fueron descritos con adjetivos de índole moral y de personalidad, mientras que las mujeres lo fueron en función de sus rasgos morales. Adicional a esto, el repertorio para describir a los hombres fue mayor, lo cual es semejante a lo observado en el caso del segmento de la muestra proveniente de familias monoparentales, cuya cabeza del hogar es la madre.

El segmento de la muestra que representa a las familias extendidas describió tanto a hombres como a mujeres con adjetivos positivos, haciendo alusión a características físicas, morales, afectivas y rasgos de personalidad.

No obstante, el otro segmento de tamaño similar al de la familia extendida es el que fue catalogado como otros tipos de familia y en este último se detectaron diferencias muy llamativas. Los adjetivos identificados para esta variable son positivos y negativos para ambos sexos. Los adjetivos negativos hacen referencia a aspectos físicos (obeso, feo, flaca, gorda) y de personalidad (grosera, rudo, ruda).

En resumen, ha quedado corroborada la existencia de indicios que demuestran la influencia de la variable «tipo de familia» en el repertorio léxico de una comunidad de habla, pero aún hace falta determinar cómo, cuánto y por qué influye.

No obstante, la existencia de estos indicios, no hay datos suficientes para la fracción de las familias extendidas y otros tipos de familia, por lo que se hace necesaria la consideración de estas variables en futuras investigaciones.

Así, la explicación de las causas por las que existen diferencias en el repertorio de adjetivos empleados por la muestra escapa de los límites impuestos por el objetivo propuesto para esta investigación, lo que se constituye también en una oportunidad adicional para estudios posteriores. Finalmente, una ventana de oportunidad adicional se abre para desarrollar estudios que tomen en cuenta niveles académicos más altos, rangos de edad diferentes y comunidades de habla académicas y profesionales distintas.

Referencias bibliográficas

- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Pearson Education.
- Gimeno Menéndez, F. (1990). *Dialectología y Sociolingüística Españolas*. Espagrac.
- Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Matéus Ferro, G., y Galvis, Á. W. S. (2006). Disponibilidad léxica en estudiantes bogotanos. *Folios: Revista de La Facultad de Humanidades*, 24, 3–26.
- Moreno Fernández, F. (1999). Lenguas de especialidad y variación lingüística. En S. Barrueco, E. Hernández, y L. Sierra (Eds.), *Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza* (pp. 3–14). Universidad de Alcalá.
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 93–119. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000100006>
- Puentes Gómez, A. (2014). Familias ensambladas. *Estudios de Familia*, 6, 58–82.
- Queralt, S., y Cicres, J. (2023). ¿Niños y niñas escriben igual? Análisis de n-gramas de categorías morfológicas. *Cultura y Educacion*, 35(1), 33–63. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121130>
- Quesada Murillo, M. R., Ecurra Mayaute, M., y Delgado Vásquez, A. (2001). Riqueza léxica en estudiantes de educación básica (nivel secundaria) de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación En Psicología*, 4, 109–119.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso* (M. Gann y M. Mur, Trans.; 10ma ed.). Siglo Veintiuno Editores.

Tecnologías de la Información, Comunicación e Investigación



El autoaprendizaje: uso de las plataformas digitales en la educación universitaria, sus innovaciones y desafíos en el aprendizaje superior

Rosa Vergara

Universidad de Panamá

Panamá

rovergara1527@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-9397-938X>

Recibido 28/10/24 – Aprobado 6/5/25

Resumen

El propósito esencial de este trabajo investigativo es analizar las destrezas educativas de la mediación tecnológica y comunicacional de la práctica educativa superior, los retos que presenta en cuanto a la configuración y reconfiguración de roles tanto para docentes como estudiantes. Potenciar el autoaprendizaje a través de las plataformas digitales permitió la observación de ese complemento primordial en la motivación de docentes y estudiantes a la hora del uso de estas en su formación profesional. Se analizó una en particular que permitió medir esas interacciones que debe existir entre educador y educando para el logro de aprendizajes significativos y les respalde en su vida profesional y laboral. Se utilizó una metodología descriptiva en cuanto a la observancia de los encuentros sincrónicos y a sincrónicos de estos alumnos junto con los docentes. Se hace la salvedad que por la disciplina que el autoaprendizaje demanda se utilizó un grupo de post grado, porque son los grupos con mayor recurso económico para acceder a un plan fijo de Internet, un dispositivo móvil con buena capacidad o una computadora de escritorio o portátil. Se enumeran estas características porque a pesar de que en los últimos años se han incorporado las mismas no solo al escenario educativo sino también al laboral contribuyendo a diversificar y e introducir el trabajo remoto y a distancia.

Palabras Claves: Tecnología, redes sociales, educación, motivación, autoaprendizaje, educación.

Self-learning: Use of digital platforms in university education, their innovations and challenges in higher learning

Abstract

The primary purpose of this investigative work is to analyze the educational skills related to the technological and communicational mediation in higher education practice, as well as the challenges it presents in the configuration and reconfiguration of roles for both teachers and students. Enhancing self-directed learning through digital platforms allows for the observation of this essential complement in motivating both educators and students in the use of these tools for their professional development. One platform was analyzed, allowing for the measurement of the interactions required between educator and learner to achieve meaningful learning, supporting their professional and career development. A descriptive methodology was employed to observe the synchronous and asynchronous meetings between students and teachers. It is important to note that due to the discipline required for self-directed learning, a postgraduate group was selected, as these groups generally have greater financial resources to access stable internet plans, high-capacity mobile devices, or desktop or portable computers. These characteristics are highlighted because, in recent years, such tools have been incorporated not only into the educational sphere but also into the workforce, contributing to the diversification and introduction of remote and distance work.

Keywords: Technology, social networks, education, motivation, self-learning, education.

Introducción

Este artículo tiene como objetivo explorar cómo estas plataformas están transformando la educación superior y cuáles son los retos que presentan.

La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación, se han centrado en la innovación técnica para crear entornos de aprendizaje basados en la tecnología, con su incorporación a los procesos educativos en la era digital está modificando los ambientes tradicionales de enseñanza, tanto presenciales como a distancia. La principal diferencia entre estas dos modalidades pareciera centrarse en la separación física o no entre profesores y alumnos. Pero, la integración de las posibilidades de la comunicación mediada por ordenador (correo electrónico, foros de discusión, chat, videoconferencia, blogs, espacios de trabajo colaborativo,

otros) difumina estas diferencias y permite un abanico de experiencias de aprendizaje que van desde aulas convencionales unidas a través de la red a grupos de trabajo colaborativo en contextos totalmente a distancia.

La educación es uno de los campos privilegiados de explotación de las posibilidades comunicativas de las redes informáticas, y ante semejantes perspectivas desde la pedagogía no podemos quedar indiferentes. En este sentido interesa conocer ¿De qué manera se puede implementar una metodología interactiva que permita transmitir la información de forma significativa y perdurable?

Explorar una respuesta a la pregunta es de suma utilidad para que las instituciones de Educación Superior sobre todo las existentes en la provincia de Coclé, tanto públicas como privadas puedan iniciar caminos de compartir experiencias para enriquecer las experiencias de aprendizaje y autoaprendizaje en estudiantes.

Objetivos

Objetivo General

Implementar una metodología interactiva que permita transmitir la información de forma significativa y perdurable en donde el estudiante sea el protagonista del proceso educativo.

Objetivos Específicos

- Promover la competencia tecnológica de los participantes con el uso de la virtualidad para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.
- Crear un ambiente similar al convencional en el aula con el que el alumno puede acceder y desarrollar una serie de acciones que son propias de un proceso de enseñanza presencial.
- Aplicar en la virtualidad metodología interactiva que permita el trabajo individual y colectivo en los participantes.

Materiales y métodos

Se utilizó una metodología descriptiva, apoyada en un estudio de caso. Se trabajó con un grupo de postgrado con 15 participantes. Se usó la plataforma digital conocida con el nombre de Big Blue Button (BigBlueButton,s.f.), se tomó como referencia la misma por los niveles de interacción que ofrece al dotar al facilitador o docente para brindar control al estudiante mediante un encuentro sincrónico, es decir, se puede brindar el rol de facilitador al estudiante desde el encuentro mediado por el ordenador o teléfono móvil.

Esta característica está presente también en las demás plataformas la única diferencia es que son más inclinadas al ámbito productivo laboral

que a un ambiente de formación académica, se refiere a que alumnos aún están en proceso formativo y no es una reunión de trabajo o un compartir argumentaciones laborales o de otra índole.

Con ello se sostiene que esta plataforma es recomendable para los recintos académicos que busquen potenciar esa interacción mediada por las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Esto es posible por medio de encuestas interactivas que las responden en tiempo real, los pequeños grupos en salas particulares que propician las discusiones en línea.

Se observó durante cuatro semanas los encuentros sincrónicos de estos estudiantes ya con un entrenamiento en el manejo de la plataforma, se registraron las veces que el docente asignó el rol de facilitador o control de la plataforma a los estudiantes sus respuestas afirmativas o negativas a la hora de subir una presentación o vídeo que solo responden a un enlace derivado de un sitio web como YouTube, emitir una encuesta, pedir el uso de la pizarra digital.

Resultados y discusión

El proceso de modernización de la Educación en términos generales y, específicamente en la Región Escolar de Coclé necesita considerar, entre otros aspectos, la necesidad de revisar el papel que debe desempeñar el docente en el desarrollo de un currículo abierto y flexible. Bajo estos criterios, se demanda un profesional creativo, generador de conocimiento, no solo un mero transmisor de respuestas ya elaboradas; un adaptador del currículo a las características del alumnado, que sea capaz de trabajar en equipo con otros docentes.

Basado en los aspectos mencionados, el hecho educativo debe contemplar la organización del proceso enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta los múltiples y diversos elementos que intervienen en él, es decir, aplicando un enfoque global a su trabajo. Es por tal motivo que este trabajo busca implementar *una metodología interactiva que permita transmitir la información de forma significativa y perdurable en donde el estudiante sea el protagonista del proceso educativo.*

La educación universitaria se enfrenta a una serie de desafíos en el siglo XXI, entre ellos, la necesidad de adaptarse a un entorno cambiante y globalizado y más aún en los países menos adelantados como los de Centro América y El Caribe. Las plataformas digitales de educación, como Moodle, Coursera, edX y Blackboard, Big Blue Button, Classroom, entre otras, han surgido como soluciones innovadoras que ofrecen oportunidades de aprendizaje flexible y accesible.

Se hace necesario apoyar el argumento en las siguientes descripciones sobre las diversas experiencias de aprendizaje presencial y a distancia:

Tabla 1

Diferencias entre educación a distancia y presencial

Educación presencial	Educación a distancia
Profesor y participante en el mismo espacio y ambiente	Profesor y participantes no coinciden Pueden coincidir en sesiones de chat, pero su tendencia es a la asincronicidad
Un profesor es asignado a un curso	Se asigna un equipo para cada curso, según como esté diseñado (profesor, tutor, camarógrafos, especialista en sonido) El participante no siempre tiene vínculo con todos
El desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje es responsabilidad del profesor	El desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje es responsabilidad de un grupo multivalente
Se pone énfasis en el rol del profesor durante el proceso de enseñanza aprendizaje	Más énfasis en las actividades de aprendizaje del participante. La responsabilidad es de él
Los grupos en sistemas presenciales son relativamente pequeños	El número de participantes es mayor
Los participantes son homogéneos de acuerdo con los objetivos	Los participantes pueden estar ubicados en diversas ciudades y hasta países y ser heterogéneos
La interacción es cara a cara	La comunicación es virtual, escrita o a través de medios tecnológicos.
Tienden a incorporar recursos tecnológicos como apoyo	Dependen de los recursos tecnológicos
La comunicación se da profesor / participante, participante/participante	Desarrollan redes de comunicación/profesor participante, participante/participante
La presentación de la información es de palabra del profesor	La información se da a través de los materiales educativos
Los estados motivacionales y emocionales son resueltos en caso de conflicto	La emoción y participación deben ser tomadas en cuenta por el equipo de profesores. La tutoría es importante para la solución de posibles conflictos

Fuente: Valenzuela (2000)

Como se aprecia en la educación presencial, la responsabilidad recae en el profesor o facilitador, lo que lleva al discente a depender menos en el desarrollo de su autodisciplina, en este trabajo será comprendida como esas cargas horas dedicadas por parte de estudiantes a su aprendizaje personal, al logro de sus objetivos en el campo académico, sin la mediación de un facilitador, tutor o docente. Se sostiene que la educación virtual es un escenario propicio para desarrollarla. Esta cualidad en el estudiante no es manejada de esta forma en niveles iniciales de educación, con ello se refiere a que se sigue un comportamiento que, en cierto modo, es necesario en niveles más bajos de educación, como la inicial, primaria, premedia y media. Sin embargo, en el ámbito superior el discente debe ser capaz de manejar un nivel de compromiso y autodisciplina con sus estudios y profesionalización.

Las plataformas digitales de educación superior permiten avanzar en el logro de este objetivo, es decir, el logro de la autodisciplina. Con ello se apela a que se sean utilizadas no solo como una manera de facilitar la movilización geográfica de estudiantes y docentes, sino que puedan tener a su disposición un material didáctico y pedagógico que le brinde las facilidades de obtención de conocimientos.

Desde la crisis sanitaria, la mayor parte de las instituciones de Educación Superior en el país han visto las facilidades que ofrece la TIC, lo que abre el espacio a las comunidades educativas a potenciar ese accionar participativo que es indispensable para el profesional de estos tiempos en donde el conocimiento crítico y reflexivo juega un papel primordial por los desafíos que se enfrentan como país.

A continuación, se presenta la tabla 2 con la descripción referente a algunas dimensiones como tiempo, lugar, espacio, interacción, tecnología, control del alumno entre la modalidad presencial y a distancia.

Tabla 2

Diferencias entre el ambiente del aprendizaje tradicional (presencial) y el virtual (a distancia)

Dimensiones	Ambiente de aprendizaje tradicional (presencial)	Ambiente de aprendizaje virtual (a distancia)
Tiempo	Alumnos y docentes conviven por 90 minutos, una o dos veces por semana Alumnos realizan sus tareas en forma independiente	Alumnos conectados en línea en el momento elegido por ellos mismos Alumnos realizan sus tareas en forma independiente
Lugar	Alumnos y docentes están físicamente en el aula Alumnos completan tareas en casa	Alumnos conectados en línea, desde su casa, trabajo o laboratorios de cómputo Alumnos completan tareas en casa o laboratorios de cómputo
Espacio	El docente enseña en la clase Alumnos usan sus apuntes para completar sus tareas fuera de clase	Alumnos usan módulos de enseñanza en línea, que les sirve para completar sus tareas
Interacción	Alumnos interactúan cara a cara durante la clase Alumnos reciben respuestas inmediatas a sus preguntas Interacción individual limitada entre el docente y algunos alumnos	Comunicación a través de medios electrónicos: e-mail, pizarra electrónica Alumnos pueden preguntar en línea, las respuestas no son inmediatas
Tecnología	Un proyecto/actividad permite al docente demostrar lo que quiere enseñar. Los alumnos están presentes y repiten las tareas desarrolladas por los docentes	Alumnos acceden al material y a la tecnología de información y comunicación a través del Browser WEB e Internet
Control del alumno	Alumnos: no controlan el orden en que los materiales son presentados no pueden salir del tema durante la lección Pueden pedir repetición de conceptos y tópicos, pero casi nunca hay repetición	Alumnos: controlan su propio orden para acceder a los materiales son libres de revisar cualquier lección o sus componentes pueden repetir su lección o cualquiera de sus secciones

Fuente: Picoli, Rami y Blake (2001)

La situación de la educación en la provincia de Coclé, en nada difiere a la del resto del país. La difícil situación que enfrenta nuestro sistema educativo en general incide particularmente y de forma significativa en la población estudiantil que acude a los centros educativos establecidos en Coclé, en donde predomina la población rural. Por ello, se hace necesario que docentes, directores y supervisores, asuman una actitud unánime dirigida a implementar, de forma inmediata, las múltiples acciones requeridas para mejorar la calidad de la educación del estudiantado coclesano.

Como señala Rama (2006):

“La educación virtual, más allá de ser un modelo pedagógico diferenciado, introduce en el escenario la ‘sociedad del acceso’, en el sugerente libro de Rifkin, ‘La era del acceso’, en el cual analiza cómo el suministro de los servicios, entre ellos el de la educación, pasarán a distribuirse digitalmente a través de la autopista de la información.” (p.24)

El planteamiento de la “Sociedad del Acceso” acepta que la educación es el motor más potente para lograr movilidad social dentro del sistema de producción capitalista, el término “acceso” etimológicamente se refiere a entrada, obtener algo, acercarse a la meta; es decir, lograr ese anhelo de terminar estudios superiores y así profesionalizar a las personas.

La educación virtual planteada como una mercancía distribuida digitalmente por medio de autopistas o empresas que brindan los servicios de conectividad abre el desafío en la provincia de Coclé a mejorar el producto, así como la oferta educativa que brindan las universidades en la región. En este sentido esa ruralidad de la cual se es parte tendrá la oportunidad de acceder a esa información y por ende conocimientos que le permitan mejorar sus condiciones de vida.

Características de las plataformas digitales de educación superior:

1. **Accesibilidad:** Permiten el acceso a recursos educativos desde cualquier lugar y en cualquier momento, rompiendo las barreras geográficas.
2. **Interactividad:** Facilitan la interacción entre estudiantes y docentes a través de foros, chats y videoconferencias.
3. **Personalización:** Ofrecen experiencias de aprendizaje adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes mediante algoritmos de recomendación y rutas de aprendizaje personalizadas.
4. **Recursos Multimodales:** Integran diversos formatos de contenido,

incluyendo texto, video, audio y simulaciones interactivas.

Estas características permiten un nuevo modelo para los estudiantes universitarios, impulsándolos a formar una disciplina de autoestudio y aprendizajes, donde las simulaciones juegan un papel primordial dentro de sus realidades. Se puede mejorar las técnicas de siembra, adelantar escenarios vulnerables en cuanto al cambio climático y otros fenómenos naturales y humanos que por lo general colocan a las personas en situaciones de incertidumbre.

La integración de plataformas digitales en la educación superior plantea importantes implicaciones pedagógicas. Los educadores deben repensar sus métodos de enseñanza y evaluación, considerando la diversidad de estilos de aprendizaje y la necesidad de fomentar la autorregulación en los estudiantes. De igual forma reconocer ese fundamento de “aprender a desaprender” que exige el contexto social actual. Se es consciente que estas plataformas también plantean desafíos como:

1. **Desigualdad en el acceso:** A pesar de su potencial, la brecha digital sigue siendo un obstáculo. Estudiantes de comunidades marginadas y rurales pueden no tener acceso a internet o dispositivos adecuados.
2. **Falta de interacción personal:** La educación en línea puede limitar la interacción cara a cara, lo que puede afectar el desarrollo de habilidades sociales y el sentido de pertenencia a la comunidad académica.
3. **Autorregulación y motivación:** El aprendizaje autodirigido requiere un alto nivel de motivación y autodisciplina, lo que puede ser un desafío para muchos estudiantes.
4. **Calidad de contenidos:** No todas las plataformas garantizan la misma calidad en sus cursos, lo que puede resultar en experiencias educativas inconsistentes.

Se hace necesario mencionar estos desafíos como una estrategia para problematizar los diversos caminos que se pueden encontrar en esta aventura del uso de plataformas digitales en la educación superior.

Ese suministro de conocimientos digitales y remotos es lo que se entrará a delimitar en las siguientes líneas teóricas, así lo señala Rama (2006) cuando señala:

Las NTICs permiten el pasaje de la educación a distancia a la educación virtual, la entrada del modelo analógico a lo digital, de la pedagogía de cátedras (o de casos) a la pedagogía de la

simulación. El modelo virtual introduce la interactividad que el modelo analógico de la educación a distancia no permitía. Con el televisor no se discute, pero ahora, con la digitalización de la televisión y con la educación virtual, nace una lógica interactiva no presencial asociada a los campus virtuales y los programas informáticos complejos. (p. 24)

En esta vía, la educación superior coclesana ha tratado de insertarse e innovar en cada uno de los recintos universitarios para dar a los estudiantes diversas alternativas o posibilidades para iniciar sus estudios. Se es consciente de las limitaciones existentes, pero se realiza el esfuerzo de tal forma que los estudiantes se sientan dentro del siglo XXI y no desfasados cuando se inserten en el mercado laboral.

En muchos de los campos de esta provincia solo se encuentra una educación hasta el nivel primario y premedio; sin embargo, por las circunstancias vividas con la extracción minera en el Corredor Biológico Mesoamericano, se abre el espacio a la conectividad de estas comunidades, por la creación de infraestructura en carreteras, alojamientos para los trabajadores, entre otros.

Se espera que, con las gestiones para el cierre de esta actividad, el mantenimiento de estas infraestructuras se dé y se pueda ayudar a las comunidades en el alcance de una buena calidad de vida. Todo esto se puede lograr mediante esa simulación a la que se alude con el uso de las plataformas digitales para la educación, de modo que esta área, tan rica en diversidad y recursos naturales, brinde alternativas para concretar ese eslogan muy sonado en el país: *"El oro de Panamá es verde"*. Con el uso de estas plataformas se puede iniciar diversos programas que pueden implementar las comunidades. La siguiente cita revela en términos estadísticos y medibles el alcance de esta forma de autoaprendizaje y educación, como lo expuso Rama (2006):

La educación virtual es una de las nuevas realidades de la Tercera Reforma a escala global. En el 2000, ya existían 173.000 estudiantes virtuales en instituciones de la propia región, lo cual representa el 1,3% de la matrícula, básicamente aún de modelos híbridos. La educación virtual no es, simplemente, un nuevo medio de comunicación. Es también una nueva modalidad pedagógica, una nueva forma de concebir la experimentación, como es la simulación. Esta realidad modifica hasta los laboratorios que pasan a encerrarse en la computadora. La revolución tecnológica ha producido un cambio en las tecnologías pedagógicas con el desarrollo de las NTIC que introducen la educación virtual, cuya ecuación de costos y productividad permiten una competencia

eficiente con las modalidades de educación presencial. Las nuevas modalidades pedagógicas que permiten las NTIC cambian radicalmente el entorno espacial de las instituciones, el rol del docente, el patrón de los presupuestos educativos y los mecanismos de evaluación. (p.24).

Se finaliza con la cita textual porque se establece la data existente en la región y la prioridad de asumirla no solo por la moda o por la actualidad, sino por el deseo de contar con un solo Panamá sin tanta desigualdad como se presenta en la actualidad.

Se presentan a continuación tres de los principales modelos que caracterizan las modalidades virtuales en educación superior en cuanto a la modalidad virtual o digital, según la reflexión de Sangrá:

a) Modelos principalmente síncronos

Para Sangrá (2001):

La virtualidad se encuentra en el hecho de poder superar la barrera de la distancia. Metodológicamente, estos modelos no difieren en exceso de los modelos presenciales, aun cuando tengan diferencias, obvias en algunos casos y notables en otros. A menudo hacen uso de los sistemas de videoconferencia y chat, así como de sesiones presenciales en las cuales plantean conferencias, tutorías, etc. El correo electrónico suele ser la herramienta más asíncrona que utilizan. En los casos más extremos y, por tanto, más alejados de la virtualidad propiamente dicha (según Rosenberg, esto no sería e-learning), se basan en clases presenciales periódicas con el uso complementario de TIC. (p. 6)

Como lo indica la cita en el modelo sincrónico, se observa poca diferencia entre las clases presenciales y virtuales, pero se destaca que hay un poco de relajación por parte de estudiantes al tener la oportunidad de apagar la cámara y así emitir una opinión sin el temor de errar o al equivoco. El chat público les obliga a mejorar la ortografía a la hora de emitir una opinión escrita y para ello se valen de los correctores de ortografía con la inteligencia artificial.

b) Modelos parcialmente asíncronos

Los modelos parcialmente asíncronos suelen presentarse en instituciones educativas que todavía mantienen ciertas reservas sobre la eficacia de los modelos completamente síncronos. Al respecto, Sangrá (s.f.) explica:

Acostumbran a ser modelos de transición en instituciones que aún tienen importantes reservas sobre la eficiencia de modelos completamente síncronos. Suelen basarse en el uso de un entorno virtual de aprendizaje que a menudo no llega a ser una verdadera comunidad educativa virtual, sino más bien un espacio virtual repositorio de materiales y que también se utiliza como tablón de anuncios. Este espacio se complementa con alguna sesión presencial y el uso de sistemas de videoconferencia y chat, determinando, por tanto, un modelo híbrido, con un uso restringido de las posibilidades sincrónicas. (p. 7)

La descripción anterior es la que se asume en la mayor parte de las instituciones de Educación Superior en Coclé y aunque sea una realidad el trabajo busca potenciar otros escenarios educativos para promover el autoaprendizaje que no es una forma nueva de adquirir conocimientos, pero sí un refrescar ese empoderamiento de nuestras poblaciones para la mejora en todos los ámbitos de la existencia humana.

c) Modelos esencialmente asíncronos

Se basan en el aprovechamiento máximo de las potencialidades de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), que aportan, fundamentalmente, flexibilidad e interactividad; permiten acceder a las fuentes de información y recursos ubicadas en Internet, así como a los materiales didácticos integrados en el entorno virtual y proporcionados por la propia institución; y permiten la vinculación a una verdadera comunidad virtual de personas que aprenden (Duart y Sangrá, 2000, p.7)

Después de la descripción realizada por el autor Sangrá abre las luces para identificar los puntos fuertes de la plataforma BigBlueButton, que se puede caracterizar como un modelo síncrono de implementación por parte instituciones de educación superior para enfrentar los desafíos del confinamiento por la pandemia y después de esta, diversos desafíos que se han presentado en la realidad nacional como los cierres y protestas del año 2022 y los cierres de calle en 2023 por el contrato minero. En este sentido se supera la barrera de la distancia con la plataforma, así como el uso de vídeo conferencia y los chats en el momento de los encuentros sincrónicos.

Interesa explorar la plataforma de aprendizaje en línea BigBlueButton, la cual ofrece una variedad de características que la hacen atractiva para la educación en línea:

1. **Videoconferencia en tiempo real:** Permite la transmisión de video y audio en tiempo real, facilitando la interacción entre educadores y estudiantes.

2. **Herramientas de colaboración:** Incluye funciones como pizarras digitales, encuestas, salas de grupos pequeños y compartición de pantalla, lo que fomenta la participación.
3. **Grabación de sesiones:** Las sesiones pueden ser grabadas y almacenadas, permitiendo a los estudiantes revisarlas posteriormente.
4. **Integración con Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS):** BigBlueButton se puede integrar con plataformas como Moodle y Canvas, facilitando la creación de cursos en línea.
5. **Accesibilidad:** Diseñado con un enfoque en la accesibilidad, BigBlueButton busca ser usable para estudiantes con diferentes capacidades.

Estos rasgos llevan a pensar en potenciar la independencia y el autoestudio sobre todo por la facilidad de las clases grabadas que facilitan retornar al material y las explicaciones cuantas veces sea necesario para aprehender. Una particularidad de esta es habilitar al estudiante a que tome el control de la pantalla y pueda subir presentaciones, vídeos y habilitar la pizarra de tal modo que se efectúe la interacción o interactividad entre docentes y estudiantes.

Resultados

De la muestra de grupo de 15 estudiantes, solo 8, es decir el 53,3% de los observados manejan a cabalidad la plataforma BigBlueButton; al resto les cuesta, aunque hayan pasado por un entrenamiento en cuanto al uso de esta y prefieren apoyarse en sus compañeros de clase.

Otro dato primordial es que sus edades cronológicas oscilan entre 32 y 45 años, lo que lleva a pensar que por no ser tan nativos digitales les cuesta un poco lograr esta familiaridad con la plataforma. Se resalta el acceso a una red estable de Internet, debido a la particularidad de las coberturas y señales en el ámbito rural de la provincia de Coclé y en algunas comunidades donde el suministro de energía eléctrica aún es una tarea pendiente. Lo que revela otro elemento a considerar: los estudiantes, para manejar esta plataforma, deben estar cerca de un área semiurbana o contar con un aparato de celular de última generación que le facilite sus encuentros sincrónicos.

Las videoconferencias, aunque son en tiempo real, presenta algunas dificultades como:

1. Si se prende la cámara para ver el rostro de la persona, la calidad del sonido disminuye y muchas veces se interrumpe.
2. Hay ocasiones en que el estudiante puede distraerse en otras tareas y solo simular que está en la sala, ya que solo activa el modo audio y no el micrófono, esto se ve reflejado en el tablero y obliga al facilitador a preguntar si está escuchando.
3. El clima es un factor determinante para estos encuentros. La temporada seca es la favorable para los mismos. Aunque si no se completa la sesión queda grabada y es de gran ayuda para estudiantes y docentes.

Entre las ventajas encontradas se destacan:

1. Estas videoconferencias facilitan el aprendizaje previo y feedback o realimentación en los encuentros virtuales.
2. Facilita el autoaprendizaje y un análisis personal de lo expuesto por la facilidad de la grabación lo que permite el retorno una o varias veces al comentario o decisión y así la posibilidad de la creación de un criterio propio con base a la reflexión personalizada del discente.
3. Ayuda al alumno a establecer su tiempo de aprendizaje a su medida, porque con la grabación puede faltar a algún encuentro y esto no debe atrasar su proceso de aprendizaje, tiene la oportunidad de acceso a la grabación.

Las herramientas de colaboración sus límites y bondades:

Se observó una mayor comodidad con el uso de la pizarra digital; se asume puede ser por la familiaridad con uso de teclado y ratón, herramientas que son parte del quehacer profesional de los sujetos en estudio. Los vídeos al solo aceptar los enlaces de YouTube pueden parcializar la visión de la discusión académica en ese momento; sin embargo, son útiles para estimular y motivar al estudiante en su proceso de aprendizaje.

El 100% de los estudiantes observados respondieron las encuestas realizadas durante la sesión, todas ellas relacionadas con la clase. Vale destacar que cuando se les pidió que ellos diseñaran la misma solo dos unidades se animaron y la realizaron. Eso es indicativo de seguir el estímulo para que se use al máximo las facilidades de la plataforma.

Compartir la pantalla es otra facilidad exitosa para quienes son estudiantes, les resulta más sencillo compartir la pantalla que subir una presentación. Es bueno destacar que al subir una presentación el sistema

algoritmo de la plataforma convierte la misma a un formato PDF lo que muchas veces tiene a demorar un poco y por ende a llenar de cierta ansiedad al estudiante que usa la función, por tal motivo se percibe que se opta mejor por compartir la pantalla y así buscar lo que desea proyectar desde su ordenador o teléfono móvil. Otra característica importante es que la plataforma está diseñada para aula de clase, no para sala de juntas, esta particularidad permite y potencia el aprendizaje significativo para ambos actores del proceso. Es una recreación del aula presencial en la comodidad de su casa por expresarlo así. Sin embargo, esta facilidad se ve alterada por los inconvenientes mencionados anteriormente.

Figura 1

Plataforma BigBlueButton



Figura 2

Diseño del aula en la plataforma BigBlueButton



Figura 3

Personalización en la plataforma BigBlueButton



El siguiente enlace es la proyección de vídeo sobre el uso de la plataforma, se presenta como una guía abierta con el objetivo de sumar a más personas al uso de esta. Enlace: <https://youtu.be/5CbXNd8qEUM>

En el ambiente académico coclesano se espera transitar por mejoras continuas que le permitan a los que viven en esta parte del país un verdadero andamiaje de recursos y conocimientos para enfrentar esta nueva etapa que viven la sociedad, mediada por la escasez, la falta de voluntad política, una expresión a la individualidad potencia después de la crisis sanitaria. Se entiende que la cobertura y velocidad de recepción son el reto fundamental que presenta la implementación de esta plataforma como lo demuestran las figuras en cuanto a la cobertura.

Figura 4:

Cobertura a nivel nacional TIGO.



Las líneas acentuadas son las diversas antenas instaladas por la empresa TIGO, en busca de ofrecer un servicio en la provincia. Cómo se aprecia se concentra la mayor parte a lo largo y ancho de la carretera internacional (representada en la imagen por la línea de color turquesa) dejando con una cobertura muy escasa las áreas del norte de la provincia.

Finalmente se presentan las siguientes figuras del servicio a nivel nacional de las compañías que operan en la República de Panamá.

Figura 5:

Cobertura a nivel nacional TIGO



Figura 6

Cobertura a nivel nacional MÁS MÓVIL



Conclusiones

A partir del análisis realizado en este artículo, se concluye lo siguiente:

- La característica primordial de la educación a distancia es fomentar el autoaprendizaje, promoviendo en los participantes una independencia didáctica que les permita reflexionar, analizar y determinar acciones para alcanzar aprendizajes duraderos.
- El dominio de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es un aspecto indispensable que todo facilitador educativo debe poseer para responder a las expectativas, intereses y necesidades de los participantes.
- La educación virtual, además de ser un modelo pedagógico

diferenciado, permite la participación, la interacción y el trabajo colaborativo de todos los actores del proceso educativo.

- Este trabajo investigativo permite conocer las fortalezas de la educación virtual en tiempo de pandemia, como también las debilidades que hemos tenidos para efectuar acciones que tengan como objetivo su mejoramiento.
- Se considera que trabajos investigativos como este, se hacen necesario desarrollar para tener línea base de propuestas que permitan fortalecer la identidad universitaria y lograr los objetivos institucionales.

Referencias bibliográficas

- Boff, L. (2002). "El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la tierra." Trotta.
- Larousse Editorial. (1997). "El pequeño Larousse". Gráficas Monte Albán.
- Galeano, E. (1991). "Ellas llevan la vida en el pelo". Ministerio de Educación de la Nación.
- Martínez Uribe, H. (2008). *La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual*. Educación, 17(33), 7-27.
- Hillmann, K. (2001). "Diccionario enciclopédico de sociología". Tesys.
- Sangrá, A. (s.f.). *La calidad en las experiencias virtuales de educación superior*. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado el 23 de noviembre de 2021.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2021). "Digital learning compass: Distance education enrollment report 2021". Babson Survey Research Group.
- BigBlueButton. (s.f.). BigBlueButton: *Open-source web conferencing*. <https://bigbluebutton.org>
- Christensen, C. M., & Horn, M. B. (2013). "Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns". McGraw-Hill.
- Jansen, D., & Schmitz, B. (2020). "Educational technology: Integration and implementation in higher education". Routledge.
- Siemens, G. (2013). *Learning analytics: The emerging role of learning analytics in education*. EDUCAUSE Review, 48(5).
- Rama, C. (2016). *La fase actual de la expansión de la educación en línea o virtual en América Latina*. Universidades, 70, 27-39. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37348529004>
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Revista Educación y Pedagogía. Recuperado el 11 de julio de 2021.