

PARTE 2

CÁTEDRA

No.20, Agosto 2023-Julio 2024 ISSN L- 2523-0115
Revista especializada en estudios culturales y humanísticos



CÁTEDRA

N.º 20

Revista especializada en estudios culturales y humanísticos



CÁTEDRA N.º 20

Revista especializada en estudios culturales y humanísticos

Publicación anual

**Centro de Investigaciones de la
Facultad de Humanidades CIFHU**

Universidad de Panamá

Agosto 2023 – Julio 2024

ISSN L: 2523-0115

Imagen de portada e internas

De Miguel Ángel Candanedo Ortega

Docente, martiano, marxista, antiimperialista, Decano y
Secretario General de la Universidad de Panamá

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.

Secretaría General

Olmedo García Ch.

Decano de la Facultad de Humanidades

Leidiana Hils

Vicedecana de la Facultad de Humanidades

CONSEJO EDITORIAL

Olmedo Beluche

Director
0000-0002-2360-6422

Abdiel Rodríguez

Editor
0000-0001-9186-0986

Nitzia Barrantes

Departamento de Bibliotecología
0000-0001-9338-3837

Yolanda Marco

Departamento de Historia
0009-0001-5332-6384

Urania Ungo

Departamento de Filosofía
0000-0003-4119-9450

María Centeno

Departamento de Archivología
0000-0001-7361-1812

Lucy Chau

Departamento de Inglés
0009-0001-1874-5540

Florencio Díaz

Departamento de Sociología
0000-0001-7609-1701

Rafael Cárdenas

Centro de Lenguas
0000-0002-8437-5488

Mario Enrique De León

CIFHU
0000-0001-7815-0883

COMITÉ CIENTÍFICO

Francisco Herrera

CEASPA

0000-0002-1603-1202

Marcela Camargo

Antropología

0000-0002-1691-8620

Guillermo Castro

Ciudad del Saber

0000-0002-0712-6664

Xavier Insausti

Universidad del País Vasco, España

0000-0001-9628-0681

Jorge Hernández

Universidad de La Habana, Cuba

0000-0001-7264-6984

Claudio Katz

Universidad de Buenos Aires, Argentina

0000-0002-0146-0944

Nora Garita

Universidad de Costa Rica

0000-0003-1776-9417

Índice

Presentación 11

In memoriam

Miguel Ángel Candanedo Ortega: Vivencias, patria, familia 15

Anais Morán Rovi

Ensayo

Reivindicación de un hecho histórico: 10 de noviembre de 1821 23

Celestino A. Araúz

Dossier: A 200 años de la Doctrina Monroe

La doctrina Monroe: 200 años después 43

Pantaleón García B.

Los orígenes de la doctrina Monroe y la construcción de la
identidad política estadounidense 59

Laysa Reid

El Corolario Rutherford Hayes y su visión hacia la geopolítica
mundial 71

Javier José Muñoz V.

Evolución de la doctrina Monroe 85

Yapsia K. Serrano N.

Sociedad y ambiente

El agro panameño y sus vinculaciones con los conflictos bélicos y la diferenciación social de los productores. Período 1936–1939 97

Abdiel Iván Quintero

La dinámica del espacio urbano en Panamá. Variabilidad, crecimiento o desarrollo. Causas y consecuencias121

Mario julio De León Q.

Legislación laboral en pandemia 149

Anayansi Turner

La economía circular como modelo de desarrollo en el contexto de la COVID-19 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)167

Andy Espinoza H.

Efectos del proceso de unión aduanera centroamericana en la República de Panamá, a partir de su incorporación al subsistema económico regional195

Juan Pablo García Farinoni

La pregunta por lo panameño en la filosofía académica panameña.....221

Fernando Vásquez Barba

Interculturalidad

Análisis contrastivo español-ngäbere: aplicado a textos en español de estudiantes ngäbe. Estudio de caso243

Diameya Domínguez Córdoba

**Mã kugwe ñaka nüge gare tie (no entiendo tu palabra)
Futuro de los idiomas indígenas en Panamá261**

Jorge Sarsaneda del Cid

**Homenaje a Arysteides Turpana: una breve semblanza
y aspectos seleccionados de su obra283**

Beatriz E. Rovira

Arte, literatura y lingüística

**Caracterización retórica-discursiva del informe de
inspección de acabados en el ámbito académico
del Diseño de Interiores.....293**

Luis Pineda Rodríguez

**Métodos de inmersión para lograr la eficiencia en el idioma inglés
en estudiantes de nivel universitario en ciudad de Panamá.....313**

Lucy Cristina Chau Colley

Reseñas

**Movimientos sociales en la pandemia. Experiencias en
Latinoamérica y el Caribe. Compiladores: Marina Abrego
y Carlos Escudero-Núñez335**

Xiomara Rodríguez Morejón

**El Mito de los Próceres. La Verdadera Historia de la
Separación de Panamá de Colombia 343**

Vilma Chiriboga

EFFECTOS DEL PROCESO DE UNIÓN ADUANERA CENTROAMERICANA EN LA REPÚBLICA DE PANAMÁ, A PARTIR DE SU INCORPORACIÓN AL SUBSISTEMA ECONÓMICO REGIONAL¹

Juan Pablo García Farinoni

Universidad Internacional Iberoamericana de México. México

jpfarinoni@yahoo.com

<https://0000-0001-6176-0810>

Resumen

El presente análisis radica en la pertinencia sobre la reconfiguración de los procesos de comercialización de mercancías a nivel regional, por disposiciones supranacionales y el impacto a los agentes económicos de la República de Panamá, a través, de los efectos jurídicos y económicos por los avances en la implementación de la hoja de ruta del proceso de unión aduanera centroamericano en la República de Panamá, a partir de su incorporación al subsistema económico centroamericano en el año 2013. El análisis es de tipo descriptivo con enfoque mixto, ya que busca describir la coyuntura actual del proceso de unión aduanera centroamericana y los resultados hasta el momento de la incorporación al subsistema económico regional, además de establecer los futuros retos que conlleva el proceso, mediante el análisis de documentos, entrevistas de profundidad y encuestas. Llegamos a la conclusión que el principal desafío de la integración aduanera para el caso de Panamá es la normativa vigente, los acuerdos de libre comercio y el fortalecimiento del paso fronterizo para el comercio internacional y el flujo de transportistas, así como la tramitología que deben ser alineados.

Palabras clave: Unión aduanera, mercancías, armonización de normas, seguridad jurídica, transacciones comerciales.

Abstract

This analysis is based on the relevance of the reconfiguration of merchandise marketing processes at the regional level, by supranational provisions and the impact on the economic agents of the Republic of

1. Recibido 25/7/22 - Aprobado 25/10/22

Panama, through the legal and economic effects of advances in the implementation of the roadmap of the Central American customs union process in the Republic of Panama, from its incorporation into the Central American economic subsystem in 2013. The analysis is descriptive with a mixed approach, since it seeks to describe the current situation of the Central American customs union process and the results up to the moment of incorporation into the regional economic subsystem, in addition to establishing the future challenges that the process entails, through the analysis of documents, in-depth interviews and surveys. We conclude that the main challenge of customs integration for the case of Panama is the current regulations, free trade agreements and the strengthening of the border crossing for international trade and the flow of carriers, as well as the paperwork that must be aligned.

Keywords: Customs union, merchandise, harmonization of norms, seguridad jurídica, commercial transactions.

Introducción

Presentar un análisis del proceso de la Unión Aduanera Centroamericana y sus efectos en la República de Panamá, desde su ratificación hasta el momento actual, resulta oportuna para llevar a detalle el efecto causado desde los puntos de vistas comerciales, económicos, administrativos, de control y seguridad, homologación de normas y procesos, además de reconocimiento mutuo a partir del momento de la ejecución de las distintas etapas que conlleva el convenio marco, toda vez que se trata de un proceso gradual, con posibilidad de fecha de culminación en el año 2025.

La evaluación de los objetivos del proceso de unión aduanera, básicamente en materia comercial, económica, aduanera y jurídica en Centroamérica, además de la formación institucional, a partir de la perspectiva nacional, en el entendido que es de suma importancia la presentación de reglas claras que preserven la seguridad jurídica para los distintos agentes económicos nacionales y los ciudadanos panameños; además la evaluación del cumplimiento de los compromisos pactados mediante la sanción de la Ley 26 del 2013, relativa a los efectos económicos sobre el modelo nacional y el reto que supone el cumplimiento de los acuerdos suscritos en el protocolo de incorporación, a fin de mantener las garantías necesarias y que corresponden por la obligatoriedad de ser (el convenio) una Ley de la República y representar un impacto en el Estado, los agentes económicos y la población en general.

Los gobiernos de las repúblicas centroamericanas en el año 1960 propusieron unificar las económicas de la región, impulsando en forma

conjunta el desarrollo y las condiciones de vida de sus habitantes por medio del proceso de unión aduanera centroamericano, institucionalizado en primera instancia por el Tratado General de Integración Económica Centroamericana, y en particular para la República de Panamá, por medio del protocolo de incorporación al subsistema económico regional, suscrito y ratificado mediante ley 26 del año 2013. Los procesos de integración económica nacieron como una respuesta sistemática, para la definición de la relación comercial entre agentes económicos y la potestad del Estado y los componentes regionales de regular la actividad dentro de un espacio geográfico determinado por medio de un tratado, que en la doctrina y práctica internacional se reserva el nombre de tratados para “aquellos acuerdos entre sujetos de derecho internacional, en cuya conclusión participa el órgano provisto del poder de concluir tratados y están contenidos en un instrumento formal único”. (Seara, 1974).

Es importante destacar las generalidades que conlleva la integración económica en su estadio actual, desde un punto de vista de conformación institucional, desarrollo de la hoja de ruta del proceso, presentando las políticas y estrategias a seguir según consta en las fases desarrolladas en el convenio marco de unión aduanera centroamericana.

Para lograr una aproximación a la realidad que buscamos demostrar, enfatizaremos en primera instancia en los marcos legales, que son los instrumentos jurídicos incorporados, vigentes o en reserva, ratificados, así como las distintas guías, políticas, estrategias, convenios consensuados hasta el momento por los consejos o comités de la integración económica y que son instrumentos regionales vinculantes en el territorio nacional.

Por otra parte, la presentación del marco económico, así como los aspectos de movilidad, logística, cadenas de valor e índices económicos regionales por sectores en el caso de la República de Panamá.

Por último, identificar los efectos actuales en la República de Panamá, sobre el proceso de la unión aduanera centroamericana, bajo tres aspectos de importancia. En primer término, el alcance del sistema económico y comercial de Panamá. El segundo aspecto consiste en el control y seguridad territorial de la República de Panamá y la región centroamericana sobre mercancías prohibidas o restringidas y medios de transporte para el traslado de estas, verificando el intercambio de información regional de inteligencia y análisis de riesgo de carácter preventivo, entre Estados parte y apoyo de los órganos del sistema. Por último, la homologación y armonización de normas, procesos comunes y reconocimientos mutuos del derecho comunitario, con el objetivo de evidenciar la transparencia comercial de las transacciones y seguridad de los agentes económicos.

I. El Subsistema Económico Centroamericano

La creación de comercio en un esquema de integración económica, desde el punto de vista de la unión aduanera, será más estrecho y de mayor volumen a medida que los países sean más homogéneos y si éstos previamente tienen relaciones comerciales (Breslin, Higgott y Rosamond, 2002; Ludema y Wooton, 2000; Malamud, 2010). Por definición, el carácter de integración económica centroamericana ha sido industrial (Balassa, 1961; Balassa y Bauwens, 1987; TGIE, 1960). Esta forma de comercio regional sucede en economías con un Producto Interno Bruto (PIB) e ingreso per cápita similares entre los miembros (Greenaway, D. Milner, 1994).

Sesenta años después todavía no se ha constituido plenamente la unión aduanera centroamericana, a pesar de avances significativos con la creación en el año 1991 del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA) que sustituyó al Mercado Común Centroamericano (MCCA), en la que cada Estado por separado, suscribió múltiples tratados de libre comercio intrarregional y con socios comerciales externos, atendiendo a los nuevos paradigmas del modelo económico y comercial internacional y generando posibles distorsiones en el proceso de integración económica centroamericana.

En octubre de 1993, los Estados de Centroamérica suscribieron el Protocolo de Guatemala, el cual en su artículo 15, reafirmó nuevamente el compromiso de constituir de manera gradual y progresiva la Unión Aduanera Centroamericana, entre sus territorios. Algunos países avanzaron más en una unión aduanera bilateral o entre tres países, como fue el caso del flujo comercial mayoritario del triángulo del Norte entre Guatemala, El Salvador y Honduras, pero en el resto de los países aún predominan las aduanas nacionales que en algunos casos se han convertido en procesos sumamente largos y heterogéneos para el comercio regional.

La Unión Aduanera Centroamericana, tiene como principio o misión fortalecer un mercado regional centroamericano para sentar las bases económicas y fiscales de una posible comunidad económica centroamericana, con la suscripción de acuerdos normativos y procesos homologados en la región, dirigidos a facilitar las importaciones y exportaciones desde y hacia Centroamérica, así como políticas comunes frente a terceros extra regionales, como fue la suscripción del acuerdo de asociación con Europa.

En 2004, los Estados de Centroamérica aprobaron el Marco General para la Negociación de la Unión Aduanera en Centroamérica, repitiendo lo mismo que ya estaba establecido en el Tratado General de Integración Económica Centroamericana (TGIE). En 2006, se acordó iniciar la "armonización arancelaria". Desde entonces, según lo establecido en

dicho acuerdo han ocurrido un sinnúmero de rondas de la Unión Aduanera según presidencias *pro tempore*, reuniones con el consejo consultivo y cumbres presidenciales.

En 2013, mediante la Ley 26, la República de Panamá se obliga adecuar y cumplir con las normativas centroamericanas establecidas en el protocolo de incorporación, como es el Convenio Marco para el establecimiento de la Unión Aduanera Centroamericana y demás instrumentos jurídicos vinculantes. Siendo la República de Panamá, el último de los Estados Centroamericanos en incorporarse a este acuerdo regional.

II. Marco Legal de la Unión Aduanera Centroamericana

A continuación, presentaremos los distintos instrumentos jurídicos que son de carácter vinculante para la República de Panamá, y que mantienen incidencia directa en el proceso de establecimiento de la Unión Aduanera Centroamericana.

En su mayoría son tratados, que son suscritos por los Estados parte y la República de Panamá, y que de alguna forma son las normas supremas de la región. Estos son el Protocolo de Tegucigalpa, el Tratado General de Integración Económica Centroamericana y el Protocolo de Guatemala.

II.1 Protocolo de Tegucigalpa

El Protocolo de Tegucigalpa a la carta de la Organización de Estados Centroamericanos (ODECA), fue suscrito el 13 de diciembre de 1991.

Por medio del Protocolo de Tegucigalpa, se determina la readecuación para el establecimiento y consolidación del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA), como el marco institucional de la región y que dará seguimiento a todas las decisiones adoptadas en las reuniones de presidentes y coordinará su ejecución.

Es importante señalar que el instrumento dispone que el Sistema de Integración Centroamericana gozará internacionalmente y en cada uno de los países miembros de capacidad jurídica para el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de sus propósitos, además podrá, en el marco de sus competencias, celebrar con terceros estados u organismos, tratados y acuerdos de conformidad a sus propósitos y principios.

II.2 El Tratado General de Integración Económica (TGIE)

El Tratado General de Integración Económica (TGIE), suscrita en 1960 y ratificada por los países centroamericanos, crea el mercado común centroamericano, dónde establece una zona de libre comercio y el compromiso de conformar una Unión Aduanera. De igual forma crea la

Secretaría Permanente del Tratado General de Integración Centroamericana, actualmente la SG-SIECA.

La integración centroamericana, se inició a partir del 13 de diciembre de 1960, con la suscripción del Tratado General de Integración Económica Centroamericana, constituyéndose en el instrumento jurídico que establece el Mercado Común Centroamericano, fijando los términos del régimen de intercambio que otorgan libre comercio a todos los productos originarios, y sus respectivas exenciones.

Este Tratado General dispone, que los estados centroamericanos acuerdan no suscribir unilateralmente con países fuera de la región, tratados o acuerdos que afecten los principios de la integración económica centroamericana, elevando la famosa cláusula centroamericana de excepción, en los tratados comerciales que se celebren sobre la base del tratamiento de nación más favorecida (NMF) con estados distintos a los países contratantes.

Siendo este un instrumento dentro del marco del derecho comunitario el mismo prevalecerá, para todos sus efectos entre los Estados contratantes, y sobre cualquier otro instrumento de libre comercio suscrito bilateral o multilateral entre sus partes contratantes, aunque no afectará la vigencia de estos.

II.3 Protocolo de Guatemala

El protocolo de Guatemala o Protocolo al Tratado General de Integración Económica Centroamericana, suscrito en el año 1993, modifica el Tratado General de Integración Centroamericana, define los estadios de la integración económica regional (zona de libre comercio, mercado común, unión aduanera, integración monetaria, comunidad económica). El mismo establece la institucionalidad actual del subsistema.

El protocolo considera que a través de la integración, constituye un requisito necesario para impulsar el desarrollo en base a principios de solidaridad, reciprocidad y equidad, mediante un adecuado y eficaz aprovechamiento de todos los recursos, la preservación del medio ambiente, el constante mejoramiento de la infraestructura, la coordinación de las políticas macroeconómicas y la complementación y modernización de los distintos sectores de la económica.

Establece los distintos órganos de gobierno del Subsistema de Integración Económica, siendo el más importante el Consejo de Ministros de Integración Económica (COMIECO), la Secretaría de Integración Económica Centroamericana (SECA), y el Banco Centroamericano de Integración Económica (BCE).

Por otro lado, el Protocolo de Guatemala permite que dos o más países puedan avanzar con mayor celeridad en el proceso de Unión Aduanera, como es el caso de Guatemala, El Salvador y Honduras donde ya implementaron su zona única entre sus países.

III. Integración Económica Centroamericana

III.1 Instrumentos Complementarios de la Integración Económica Centroamericana

Son todos aquellos que crean disposiciones jurídicas para el buen desarrollo institucional y procedimental de la integración económica centroamericana, y que va a ser la base jurídica para la formalización final de la Unión Aduanera Regional. Entre los principales está el Convenio sobre Régimen Arancelario y Aduanero Centroamericano, el Código y el Reglamento Aduanero Uniforme Centroamericano y El Convenio Marco para el establecimiento de la Unión Aduanera Centroamericana.

III.1.1 Convenio sobre el Régimen Arancelario y Aduanero

El Convenio sobre el Régimen Arancelario y Aduanero Centroamericano de 1984, fue suscrita por Guatemala, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica, y posteriormente Honduras se adhirió mediante protocolo en 1992, y la República de Panamá, mediante ley 26 de 2013.

Según su artículo de contenido dispone que el régimen estará constituido por:

1. El Arancel Centroamericano de Importación, formado por los rubros con los derechos arancelarios perteneciente al anexo A.
2. La Legislación Centroamericana sobre Valor Aduanero de las mercancías, contenidas en el Anexo B y su reglamento.
3. El Código Aduanero Uniforme Centroamericano (CAUCA) y su Reglamento (RECAUCA).
4. Los demás convenios arancelario y aduaneros, derivadas de dicho convenio.

Para los efectos de las disposiciones institucionales se crearon tres órganos de importancia para las acciones y ejecuciones como lo son:

1. Consejo Arancelario y Aduanero Centroamericano (actual Consejo de Ministro de la Integración)

2. Comités (Comité Aduanero)
3. La Secretaría General

III.1.2 CAUCA y RECAUCA

El Código Aduanero Uniforme Centroamericano (CAUCA) y su Reglamento (RECAUCA) son considerados como de los principales instrumentos de la integración económica regional; tienen por objeto según establece el artículo n.º 1 *“establecer la legislación básica conforme los requerimientos del MCCA y los instrumentos regionales de integración, en particular con el Convenio sobre el Régimen Arancelario y Aduanero Centroamericano”*.

Se regulación aplica a lo concerniente al sistema aduanero, sus potestades y responsabilidades, que contempla los distintos servicios aduaneros de los Estados Parte y los distintos auxiliares de la función pública aduanera. Son aplicados en las aduanas para todas las personas, mercancías o transportes en las distintas fronteras habilitada, definiendo el estatus de las mercancías y medios correspondientes.

III.2 Instrumentos derivados de la Integración Económica

De los instrumentos complementarios se encuentran los distintos reglamentos aprobados por los ministros de la Integración Económica Centroamericana, y que son de carácter vinculantes para los Estados Parte, así como sus instituciones y usuarios

IV. Incorporación de Panamá al Sistema de la Integración Centroamericana

A partir del 6 de mayo de 2013, Panamá se convirtió en miembro de la Integración Económica Centroamericana y el 15 de octubre de 2013, empezaron a aplicarse los documentos en el comercio con Panamá.

Para Panamá, la integración económica representaría una especie de intercambio de mercados entre países que eran parte del subsistema económico. Más aún, haciendo uso de todos los instrumentos y herramientas que ofrece el subsistema económico, el Arancel Externo Común o el Código Uniforme Centroamericano (CAUCA) y su Reglamento (RECAUCA), Panamá podría mantener el balance de su cuenta comercial a niveles manejables.

Esta situación representa un importante contraste con la apertura unilateral u otros tratados de libre comercio (TLC) que tiene Panamá con terceros mercados, en los que la falta de reciprocidad en la preferencia arancelaria y la asimetría comercial podría ocasionar un severo deterioro de la cuenta comercial de Panamá. Esto fue lo que pasó en Centroamérica a partir de 1990, cuando se inició la mayoría de las liberalizaciones comerciales (Moncarz y Bleaney, 2010).

Para los efectos legales correspondientes del proceso de incorporación de la República de Panamá al subsistema económico centroamericano, más allá de lo expuesto en el marco legal, con los instrumentos jurídicos acatados y vinculantes para el territorio aduanero nacional, el Consejo de Ministros de Integración Económica Centroamérica (COMIECO), dispuso de algunas resolución inmediatas para los fines correspondientes y garantizar la incorporación activa al subsistema económico por parte de Panamá.

COMIECO en el año 2013 adoptó varias resoluciones, entre las que destacan:

1. Dar por concluido el proceso de afiliación de Panamá e incorporar el protocolo en la normativa regional.
2. Integrar al ministro de Comercio de Panamá como miembro de COMIECO.
3. Modificar el FAUCA (Formulario Único Centroamericano) para incorporar a Panamá en el intercambio de mercancías y crear el Certificado y Declaración de Origen para mercancías en programas de desgravación.
4. Se estableció el 15 de octubre de 2013, como plazo para aplicar los documentos en el comercio con Panamá.

De esta manera, se determinó que para que la República de Panamá pudiera aprovechar plenamente las ventajas comparativas de su ubicación geográfica, tanto con respecto de su posición ístmica, como a sus aliados comerciales de la región, era necesario adoptar ciertas medidas que dotarán a la estructura económica panameña la competitividad suficiente con respecto a terceros mercados. La integración económica podría hacerse posible si se realizaba la reforma estructural necesaria, complementando su estructura económica de servicios y contribuyendo a la modernización productiva y al desarrollo exportador.

V. El marco económico

La dimensión económica y el comercio regional son necesarios para comprender las asimetrías económicas, modelos productivos, la balanza comercial y muy importante la soberanía y seguridad alimentaria nacional de la población.

El promedio de Centroamérica en cuanto a los sectores económicos está basado principalmente en el sector servicios con el 62%, seguido del sector secundario con 26.2%. El sector primario ha tomado un repunte significativo llegando al 11.8%, a 2019, según datos de la Secretaría General del Sistema de Integración Económica Centroamericana.

Panamá está basada principalmente en servicios y turismo, ya que el 77% de su actividad se encuentra ligada al modelo de servicios que representa el Canal de Panamá, el sector logístico y portuario, además del sector financiero y de aseguradoras.

V.1 Libre comercio regional

En cuanto el libre comercio regional, específicamente entre Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua, expuesto en el instrumento jurídico del Tratado de Integración Económica Centroamericana, y su aplicación del Anexo A del mismo, se detalla que al 2019, el 99% de los productos originarios centroamericanos se encuentran en libre comercio intrarregional. Productos como el azúcar y el café sin tostar, por ejemplo, se encuentran en el estatus de NMF para el pago de los derechos arancelarios correspondientes.

La República de Panamá, negoció los rubros correspondientes que se comercializarían por país, mediante libre comercio inmediato, proceso al libre comercio del 2014 hasta el 2028, contingentes y sin libre comercio (NMF).

Se destaca que con la República de Costa Rica y Guatemala mantiene un gran porcentaje de libre comercio hasta la fecha además de proceso de desgravación arancelaria, al contrario de Honduras y El Salvador que mantienen un cuarto de porcentaje de partidas que no están en libre comercio, protegidas bajo el esquema de nación más favorecida. Más adelante se explicará a detalle el respectivo cuadro estadístico en la economía panameña y su aplicación arancelaria.

V.2 Comercio exterior

En el marco de las exportaciones e importaciones de bienes y servicios a nivel regional presentamos en detalle el comportamiento de estas atendiendo en primer lugar su sistema productivo principalmente desarrollado, seguidamente la tendencia de los últimos años exclusivo a las exportaciones e importaciones de mercancías por los principales socios comerciales, hasta llegar a los principales rubros, cuantificando el valor de estos.

V.3 Exportaciones de bienes

En cuanto a los principales destinos de las exportaciones se encuentra Estados Unidos, que representa casi el 15% de recepción de los productos centroamericanos, además de Europa, México, país fronterizo de la región, América del Sur (Brasil, Colombia, Venezuela y Argentina) y por supuesto entre los mismos países de la región.

La fluctuación de las exportaciones centroamericanas en el último quinquenio tienen una baja en los años 2015 y 2016, y aumentando el valor de estas a finales de 2018 que representaron un total de 82, 635.1 millones de dólares en exportaciones de bienes y servicios (18,761.7 millones principales socios), la cual representa el 32.2% del PIB (SIECA, 2017).

En cuanto a los principales productos de exportación, la industria del café sobresale en cada uno de los países como es Panamá, Guatemala, Nicaragua y Costa Rica, y que representa 2,653.8 millones de dólares en exportación (2018), seguido por bananas, azúcar de caña, e instrumentos y aparatos del sector de la salud, según consta en la siguiente tabla.

Se destaca que en el sector primario centroamericano sobresalen en las exportaciones de sus productos originarios como lo son el café, bananas, azúcar de caña, piñas, mangos y, carnes. Es importante mencionar que, a nivel mundial, Centroamérica es el exportador más grande de piña y el segundo de café.

Para el sector secundario, las principales industrias y que mantienen los permisos de operación de exportación y buenas prácticas manufactureras, nos encontramos para la confección de instrumentos y aparatos del sector salud, industria de aceite de palma, sector pesquero, manufacturas y confección de ropa y calcetines, y preparaciones alimenticias entre otros. Hay que destacar que Centroamérica se encuentra entre los 30 exportadores de instrumentos médicos a nivel mundial.

V.4 Importaciones de bienes

Las principales importaciones de Centroamérica provienen de los países de la región, siendo Estados Unidos quien predomina como principal socio comercial importando mercancías por el orden de 25, 658.6 millones de dólares al 2018, seguido de China (agregando Taiwán y Hong Kong) y Europa. Hay que destacar la existencia de socios muy importantes para la región y que de alguna manera garantizan la soberanía del consumo regional; además de ser socios estratégicos fronterizos que mantienen una preponderancia en su facilitación de la comercialización de las mercancías, como lo son México, República Dominicana, la Zona Franca (Zona libre de Colón) de la República de Panamá y de América del Sur (Brasil, Colombia y Argentina).

Hay que destacar que Estados Unidos se mantiene en el primer lugar de las importaciones, ha bajado en 5% de las importaciones en el último quinquenio, al contrario de México y China que han aumentado las importaciones de sus rubros y el comercio intrarregional que a partir del establecimiento de la zona de libre comercio y una vez aprobados los acuerdos de facilitación, ha aumentado su comercialización.

Los productos mayormente importados para el consumo regional son los aceites de petróleo, gas y petróleo, vehículos, partes de vehículos, neumáticos y todo lo concerniente al transporte de pasajeros y de mercancías. La mayoría proveniente de Estados Unidos, China y Europa.

Los productos tecnológicos y celulares constituyen un rubro importante en el consumo regional, además del sector alimenticio y medicamentos y productos del sector salud, así como materias primas.

V.5 Balanza comercial

En cuanto a la balanza comercial a nivel regional, podemos revisar los datos individuales de cada país, a fin de identificar los saldos comerciales correspondientes, desde un punto de vista intrarregional y extra regional, a fin de abonar estrategias como país que defina fortalezas, debilidades y oportunidades como mercado, inclusive como tipo de mercancías a comercializar. En este mismo sentido, la República de Panamá, mantiene saldo negativo progresivo desde su incorporación al subsistema referente a los demás Estados parte centroamericanos.

V.6 Inversión extranjera

De lo anterior se destaca que para el año 2018 la República de Panamá y Costa Rica se afianzaron como los principales receptores de inversión extranjera directa (IED) de Centroamérica, de acuerdo con el informe (CEPAL, 2019).

El desarrollo de las inversiones dirigidas a Panamá concentró el 51% del total subregional, lo que permitió el crecimiento que se alcanzó en 2018 en Centroamérica (9.4%); a excepción de Panamá y Honduras los demás países de la región recibieron menos IED que hace el año anterior.

V.7 Producto Interno Bruto

El Producto Interno Bruto de la región centroamericana está representado por las exportaciones de bienes y servicios extra regionales e intrarregionales (32.2% en 2018) y la Inversión Extranjera Directa (4.2% al 2018).

Guatemala mantiene el mayor porcentaje del PIB centroamericano, determinado en gran parte por su población, territorio, sector productivo y capacidad de consumo. Posteriormente, tenemos a Panamá y Costa Rica por la inversión extranjera directa, el sector logístico, la construcción e industrial.

El ingreso per cápita más grande lo tiene Panamá con 27,304 dólares (PPA) y 16,629 (nominal), con una gran diferencia con respecto a los demás países de la región.

A pesar de ello, Panamá se encuentra entre los países con mayor desigualdad económica, donde existe un 40% de pobreza y pobreza extrema mientras que el 15% de la población mantiene el 70% de las riquezas del país.

A nivel regional la recesión económica proyectada es de suma preocupación, generando efectos socioeconómicos como es el aumento del desempleo, migraciones al norte de América, pobreza y delincuencia.

Hay que recordar que estos indicadores y proyecciones se investigaron antes de lo ocurrido con la pandemia mundial del Covid-19, ya que durante el año 2020 y parte de 2021 en producción de la presente investigación, en el mercado internacionales de bienes y servicios arroja datos distorsionados producto de medidas restrictivas y políticas soberanas de gobiernos para combatir la pandemia.

V.8 Aspectos de movilidad y logística regional

La región centroamericana se destaca por mantener redes en materia de infraestructura vial con importantes puestos fronterizos de control aduaneros, además de un sistema de conectividad logística para la distribución en América Latina de bienes procedentes del mercado asiático.

Los principales puestos fronterizos y controles aduaneros en la región centroamericana son la frontera de Paso Canoas con Costa Rica, Peñas Blancas en Nicaragua, Pedro de Alvarado y Corinto en Guatemala y El Guasaule en El Salvador.

De igual forma se detalla las distintas vías y sus respectivas distancias en cuanto al tráfico de los transportes terrestre de mercancías a nivel regional, se realiza principalmente por la ruta del pacífico centroamericano.

En cuanto a los principales aeropuertos a nivel centroamericano, tenemos el de Tocumen, en la República de Panamá y Monseñor Oscar Romero, en San Salvador, por mayor movimiento de carga. Cabe destacar que la República de Guatemala en su costa atlántica está por construir un nuevo aeropuerto exclusivo para carga aérea.

VI. Resultados

VI.1 Hallazgos en los alcances comerciales y los sistemas económicos

En cuanto a la determinación de la relación de las variables podemos determinar que la incorporación al subsistema económico centroamericano y su proceso de unión aduanera regional traería consigo mejores posibilidades de acceso al mercado regional y a nivel mundial. Si bien es cierto, que estas mayores posibilidades son más bien vertientes del modelo de negociación internacional comercial que determina los negocios en bloque y no a manera bilateral.

Por tanto, es un requisito *per se* del modelo global comercial actual, en la que los países puedan acceder a mercados, pero no trae consigo que el sector privado sea parte integral en la negociación para fijar en los instrumentos de asociación y alianzas establecidas para la constante cooperación comercial permanente.

La potenciación de estas estrategias sería la fórmula más viable para que los productos nacionales mantengan una comercialización y rentabilidad en sus ventas al mercado internacional.

Por otra parte, en virtud de las simetrías económicas, la relación de las

variables determina un efecto positivo, de alguna manera existe mayor simetría económica, para el mejoramiento productivo nacional y de seguridad alimentaria de la población panameña. Cabe destacar que existe cierta resistencia, más que todo del sector productivo, que cree que no causaría efecto económico alguno, el hecho de incorporarnos económicamente a Centroamérica.

Lo expresado dispone que hay que prepararse por las importaciones de los demás estados parte y que tienen mayor experiencia, tecnología y fuerza productiva, que los productos panameños. Ahora según los datos estadísticos presentados el marco económico refleja que la mayoría de los rubros de producción nacional no abastece el consumo total per cápita de los panameños, por tanto, se debe importar. El problema radica especialmente en los periodos de cosecha o de producción que se puedan aplicar los instrumentos jurídicos de salvaguarda como mecanismos de protección a los agentes económicos.

Este proceso de incorporación como se ha mencionado tiene un efecto de cooperación regional, poder acceder a mercados y generar la seguridad de mantener el consumo per cápita del panameño con importaciones reguladas de resguardo a los agentes económicos.

En la categoría de controles se mencionó que se prevé una mejoría en los controles e intercambio de información en la salud pública y fitosanitaria de las mercancías que se comercializan a nivel regional. Esto es un efecto positivo en la seguridad y soberanía alimentaria. Se crea una data importante regional, que puede mantener en un futuro un banco de alimentos para acceder en casos de emergencia, como atención al espíritu integracionista. Aunque esto último debe ser estudiado a futuro, ya que el reflejo estadístico, mantiene que no se ha impactado en siete años los precios de las mercancías regionales, a fin de ser más accesibles por la reducción de costos por facilitación por los consumidores finales. La gran interrogante es en que parte se ésta quedando la reducción del costo que no se han transferido al consumidor final, ya que gran parte de la población nacional determina un efecto negativo de encarecimiento del precio al consumidor.

VI.2 Hallazgos en materia de control y seguridad

Por otra parte, se vislumbra la existencia de dos categorías fundamentales que requieren especial atención, como son el control de mercancías y medios de transporte, y el establecimiento de un espacio de derecho comunitario o comunidad económica de naciones, situaciones novedosas que pueden impactar socioeconómicamente a la población

y en tal virtud, la exigencia de transparencia y seguridad jurídica en las transacciones comerciales se erige como una máxima indispensable y permanente.

En la categoría de control y seguridad determinamos los aspectos pertinentes para el análisis correspondiente siendo las siguientes:

- De mercancías y de transporte terrestre de carga
- Intercambio de información regional
- Análisis de riesgo y seguridad fronteriza

Los hallazgos se hacen en referencia a los documentos e instrumentos jurídicos expuestos dentro del marco legal. El grupo técnico de análisis de riesgo ha trabajado hasta la fecha en varios manuales, procedimientos, plataformas informáticas de intercambio de información, fórmulas de revisiones no intrusivas en fronteras para agilización, canales de selectividad, productos sensitivos y la creación de unidades de análisis de riesgo en los distintos servicios aduaneros de los estados parte, en concordancia con lo dispuesto en el Código Aduanero Uniforme Centroamericano.

El Centro Regional de Asistencia Técnica para Centroamérica, Panamá y República Dominicana (CAPTAC-DR) del FMI, presentó un cronograma de ejecución de actividades para este año, donde resalta como actividad las siguientes:

- Exposición del alcance de la plataforma CENCOMM para la región centroamericana.
- El diagnóstico general sobre las prácticas de la auditoría a posteriori, en la que se procede con la elaboración del estudio de calidad de información sobre la gestión de riesgo.
- Talleres de capacitación sobre inteligencia artificial, Big Data, *machine learning* y minería de datos, insumos necesarios para la mejor gestión en los análisis de riesgo.

Es importante señalar que, en este caso, el norte de Centroamérica es una gran zona procesadora de productos manufacturas, en Panamá lo tenemos en la Zona Libre de Colón, pero las autoridades aduaneras nacionales, prefieren no participar de esta operación.

VI.3 Hallazgos en armonización y homologación de normas, procesos comunes y reconocimientos mutuos

Mediante la incorporación al subsistema económico, se podría generar transparencia y seguridad jurídica en las transacciones comerciales, en virtud de la existencia de instituciones definidas supranacionales y normas homologadas, que de alguna forma facilitan el comercio regional, y a la vez establece una zona única de normativa común, contrarrestando la hermenéutica o interpretación que pueda tener algún agente económico, servicio aduanero o estado parte. Tal cual fue uno del planteamiento presentados, dónde se dispone que, armonizando las normas regionales, no se aplicarían discrecionalmente normas por los estados parte.

El criterio que la incorporación al subsistema económico, por parte de la República de Panamá, ha facilitado el comercio regional, potenciándolo y estableciendo reglas más transparentes, más acceso a su oferta agrícola y agroindustrial, además de la liberalización de la plataforma de servicios. En menor medida existen otros criterios que la existencia de tantas reglas limita el ejercicio de los transportistas de carga internacional entre la región, además de la existencia de grandes diferencias.

La armonización y homologación de las normas regionales centroamericanas se resalta que contribuye a una mejor y fluida relación comercial de nuestro país con respecto a los demás países centroamericanos, atendiendo que la gran mayoría conoce sobre el proceso de incorporación y los instrumentos jurídicos que se anexaron a la normativa nacional en materia aduanera.

Los motivos de los pocos o casi nulos avances en el proceso de incorporación para los efectos de alcanzar la segunda fase del proceso de unión aduanera, los motivos fueron muy diversos resaltando que gran parte son por la no conveniencia en algún tema específico de carácter unilateral a un estado parte.

Esto es de suma importancia al mencionar que homologar las normas aduaneras en la región es un gran aporte para todas las partes, ya que se tiene un marco de referencia de cómo hacer los trámites de movimiento de carga y obtener las ventajas de la fluidez de las operaciones. Aunque existen otros casos expuestos que mencionan que la normativa es muy cerrada y que en varios aspectos limita el comercio y no va acorde al modelo de negocio y crecimiento logístico nacional.

Conclusión

El enfoque de integración aduanera para el caso de Panamá, es el principal desafío considerando la normativa vigente, los acuerdos de libre comercio y la importancia de este paso fronterizo para el comercio internacional, razón que se ha fundamentado la inversión para la modernización de sus instalaciones y la adecuación de los procesos vs el flujo de transportistas para garantizar la gestión aduanera, así como la tramitología deben ser alineados pero no modificados, como es el caso de la estrategia centroamericana, que dispone la gestión coordinada de fronteras.

En este último caso, se ha evidenciado que los horarios en las instancias aduaneras son convenientes, no así los horarios de las instituciones que participan en el proceso integral aduanero, atendiendo la existencia de órganos anuentes que participan en el despacho aduanero en zonas primarias. Los usuarios, transportistas y agencias aduaneras conocen los trámites para el traslado de las mercancías a nivel regional, siendo auxiliares de la función pública, pero requiere el acompañamiento gubernamental al respecto, como es la divulgación para favorecer el conocimiento de los trámites para el traslado de mercancías, con los nuevos proyectos que se ejecutan como los OEA, y en el caso de la frontera de Panamá y Costa Rica, el Programa de Integración Logística Aduanera.

El enfoque centroamericano de integración aduanera para el caso de Panamá es el principal desafío, considerando la normativa vigente, los acuerdos de libre comercio y la importancia de este paso fronterizo para el comercio internacional, razón que ha fundamentado la inversión para la modernización de sus instalaciones y la adecuación de los procesos versus el flujo de transportistas para garantizar la gestión aduanera. Atendiendo las variables expuestas sobre control, comercio y derecho comunitario podemos establecer las siguientes conclusiones:

- a.** La República de Panamá mantiene mejor control y seguridad institucional de las mercancías y medios de transporte que ingresan y salen en los puntos fronterizos desde y hacia Centroamérica, por su incorporación al subsistema económico centroamericano, por la existencia de convenios regionales para el intercambio de información desde partida hasta destino y plataformas electrónicas con participación regional e interinstitucional, para la validación documental pertinente.
- b.** La incorporación de la República de Panamá al subsistema económico regional, no le garantiza la seguridad y soberanía alimentaria para el consumo per cápita nacional, aunque se evidencia que el mismo no genera una afectación, sino más bien está en un espacio similar como estaba antes de la incorporación en el año 2013, lo que destaca

que el Estado Panameño, debe incluir más dentro de sus políticas para el búsqueda de los beneficios otorgados por su incorporación al subsistema económico regional.

c. Existe en gran conocimiento por parte del sector gubernamental en materia de control de mercancías y medios de transporte, quiénes han participado desde el proceso de incorporación al subsistema económico centroamericano, y sus distintas rondas sobre la dinámica comercial regional, sus instituciones e instrumentos jurídicos que lo regulan. Los agentes económicos independientes, pequeñas y medianas empresas, prácticamente es nula la información que mantienen sobre el subsistema económico centroamericano y las rondas de negociación de la unión aduanera y que podría afectar o mantener incidencia en el rubro que participa, la cual puede establecerse algunas medidas no arancelarias fronterizas para los efectos de control y que debe ser de conocimiento de estos últimos.

d. El control de los puntos de entrada al territorio nacional, no se vería afectado por la incorporación de Panamá al subsistema económico regional, ni por la unión aduanera centroamericana, ya que los órganos, organismos e instituciones regionales, mantienen fórmulas de negociación y entendimiento con participación de los Estados Parte. En algunos aspectos aumentaría el ejercicio soberano de control, por la mejoría en datos e informes. La República de Panamá seguirá manteniendo el control de las mercancías y medios de transporte que ingresan y salen, apoyado por las disposiciones legales regionales que lo establecen, y conocimiento de los funcionarios fronterizos. Aunque la dinámica regional es modificable según lo aprobado en el subsistema económico, existen varios instrumentos legales en etapa de negociación importantes para el control del Contrabando y la Defraudación Aduanera, para combatir el crimen organizado, el perfilamiento de los agentes económicos sobre mercancías sensitivas, informe de datos establecidos en los manifiestos de carga.

e. Panamá no mantiene una real producción de los bienes que se consumen a nivel nacional, específicamente en los rubros del sector agropecuario, entre otros alimentos o preparaciones alimenticias, además de medicamentos e insumos de bioseguridad, por tanto, recae en las importaciones para satisfacer la demanda nacional. Aquí, se establece la cooperación bajo un espíritu de integración económica, dónde la gran mayoría de los bienes de primera de necesidad se comercializan hacia el norte regional, desconociendo a nuestro país para los efectos de mantener una solidaridad regional en casos de emergencia o desabastecimiento. Para los efectos contrarios si existe medidas para el resguardo de los productores nacionales en caso de la

existencia de mayor oferta de rubro a fin de salvaguardar el mercado, como el instrumento regional sobre las medidas de salvaguardo, dónde debe ser aplicado dentro del órgano competente de la integración económica.

f. A diferencia de la cooperación en materia de soberanía y seguridad alimentaria, se considera que la incorporación al subsistema económico aprobada por los distintos instrumentos jurídicos establecería mejores controles en los puntos de entrada nacional para garantizar la salud pública y fitosanitaria, por las variables de intercambio de información regional, documental y con las plataformas informáticas para el establecimiento de verificación de origen y permisología de la mercancía. De igual forma hay que concluir que a nivel regional mantiene un proceso de desarrollo de registro sanitario y fitosanitario regional vinculante para todos los estados parte, según nace de los reglamentos centroamericanos para tales efectos.

g. Se evidencia que existen suficientes instrumentos jurídicos de carácter regional armonizados, para los efectos del control de la mercancías y medios de transporte que ingresan al territorio nacional que le dan un espacio de soberanía en el ejercicio de la seguridad nacional, pero a la vez sirve para el establecimiento de procedimientos comunes junto a otros servicios aduaneros con los demás estados parte.

h. Se evidencia distintas plataformas informáticas de intercambio de información y mensajería instantánea para el conocimiento coetáneo de la trazabilidad de la carga y de los medios de transporte que transitan a nivel regional. De igual forma el subsistema mantiene distintos instrumentos jurídicos regionales de gestión de riesgo e intercambio de información, además de una estrategia regional (ERGIRA) para la gestión integral de riesgo bajo sistema informáticos e intercambio de información.

i. Se evidencia que, bajo las plataformas informáticas regionales de análisis de riesgo e intercambio de información, para los efectos de los funcionarios del servicio aduanero, específicamente los de la oficina de análisis de riesgo donde advierten que por medios de estos instrumentos se ha generado mayor control de las mercancías que se comercializan a nivel regional. Estas plataformas han marcado un ejercicio de información desde partida hasta la llegada en destino, cruzando información en cada una de las aduanas de los estados parte que transita la carga.

j. Se evidencia que, dentro de los criterios de análisis de riesgo, control de mercancías, también genera un equilibrio con la facilitación de

comercio regional, con el arreglo de reconocimiento mutuo a los operadores económicos autorizados de comercio regionales, a fin de que existan una base de datos regionales registrados, y que desarrollen un proceso ágil y dinámico en fronteras, con conocimiento de las oficinas de control de los puntos de entrada de los servicios aduaneros.

Bibliografía

- Balassa, B. (1961). *The Theory of Economic Integration: An Introduction*. The Theory of Economic Integration, 173-183.
- Balassa, B. & Bauwens, L. (1987). Iner-industry specialization in a multi-country and multi-industry framework. *The Economic Journal*. Vol.97 No.338. Cambridge, UK. Royal Economic Society. Banco Mundial (BM. 2012). Transporte por carretera en América Central: cinco explicaciones del por qué el servicio es tan caro. Tomado de: <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/Road-Freight-in-Central-AmericaExec%20Sum Spa.pdf>
- Beteta, I. (2001). Relación inversa entre el costo de la mano de obra y el dinero. <https://elseminario.com/colaboradores/32326/relacion-inversa-entre-el-costo-de-la-mano-de-obra-y-del-dinero/>
- Beslin, S., Higgott, R., & Rosamond, B. (2002). Regions in comparative perspective. In *New Regionalisms in the Global Political Economy* (pp. 1-19). http://doi.org/10.4324/97802033616772_chapter_1
- Cáceres, L (1995). Costos y beneficios de la integración centroamericana. *Revista de la CEPAL*, no. 54 LC/G.1845-P. Santiago de Chile. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Caputo G, R., & Magendzo, I. (2011). ¿Do Exchange Rate Regimes Matter for Inflation and Exchange Rate Dynamics? The Case of Central America. *Journal of Latin American Studies*, 43(2), 327-354. <http://doig.org/http://dx.doi.org/10.1017/S0022216X11000058>
- Castillo, Belkis (2004). Breve análisis de los tratados bilaterales y multilaterales de libre comercio entre Panamá y Centroamérica. Universidad de Panama. (Tesis)
- CEPAL (1994). El regionalismo abierto en América Latina y el Caribe. LC/L.808 (CEF.19/3). Santiago de Chile.
- CEPAL (2019). “La Inversión Extranjera Directa en América Latina y el Caribe

- 2019” de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Coloma, German (2017). *Análisis Económico del Derecho, privado y regulatorio*. Buenos Aires, Argentina.
- Cueto, Jaime (2008). *Panamá y su integración a la unión aduanera Centroamericana*. Universidad de Panamá. (Tesis)
- Forster, H. & Balance, R. (1991). *Especialización Internacional en el concierto de manufacturas. Una determinación empírica de sus principales determinantes*. Pensamiento Iberoamericano. No. 20. Madrid, Sociedad Estatal Quinto Centenario.
- Galdámez, C. (2018). Entrevista personal. Jefa de investigación del Centro de Estudios para la Integración Económica. SIECA. Ciudad de Guatemala. 30 de agosto de 2018.
- Greenaway, D. & Milner, C. (1994). Country-specific factors and the pattern of horizontal and vertical intra-industry trade in the UK. *Review of World Economic*. Band 130, Helft 1, Tubing.
- Holod, D., & Reed, R. R. (2004). Regional spillovers, economic growth, and the effects of economic integration. *Economics Letters*, 85(1), 35-42. <http://doi.org/10.1016/j.econlet.2004.03.016>
- Larios, Carlos (2015). *Derecho Internacional Público*. Ciudad de Guatemala, República de Guatemala.
- Ludema, R. D., & Wooton, I. (2000). Economic geography and the fiscal effects of regional integration. *Journal of International Economics*, 52(2), 331-357. [http://doi.org/10.1016/S0022-1996\(99\)00050-1](http://doi.org/10.1016/S0022-1996(99)00050-1)
- Malamud, A. (2010). *Latin American Regionalism and EU Studies*. <http://doi.org/10.1080/07036337.2010.518720>
- Moncarz, P.E., & Bleaney, M. (2010). The regional impact of trade liberalization in a model with congestion costs á la Helpman. *Regional Studies*, 44(8), 935-947. <http://doi.org/10.1080/00343400903401576>
- Nicholls, S. M. A. (1998). Measuring trade creation and trade diversion in the Central American common market: A Hicksian alternative. *World Development*, 26(2), 323-335. [http://doi.org/10.1016/S0305-750X\(97\)10037-7](http://doi.org/10.1016/S0305-750X(97)10037-7)
- Pantoja, A. (2009). *Manual Básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: Editorial EOS.
- Quezada, Harold & Mauricio Badilla & Alberto bedoya & Silvia Castrillo, Susana González & Juan Marín & Gustavo Quintero & Marisol Rivera

- & Norhala Ungo, (2019). Estudio de Investigación: Unión Aduanera de América Central, el caso de Panamá y Costa Rica. Universidad Internacional San Isidro Labrador de Costa Rica y la Universidad Americana de Panamá
- Resico, Marcelo F, (2010). Procesos de integración: Unión europea. Argentina).
- Rodas-Martini, P. (1998). Intra-Industry trade and revealed comparative advantage in the Central American common market. *World Development*, 26(2), 337-344. [http://doi.org/10.1016/S0305-750X\(97\)10044-4](http://doi.org/10.1016/S0305-750X(97)10044-4)
- Sampieri, R. (1998) Metodología de la Investigación. Segunda Edición.
- Schmitter, P. C. (1970). CENTRAL AMERICAN INTEGRATION: ¿SPILL-OVER, SPILL-AROUND OR ENCAPSULATION? *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 9(1), 1-48. <http://doi.org/10.1111/j.1468-5965.1970.tb00031.x>
- Schneider, C., Johnson, D.T., & Wichmann, T. (1999). Dynamics of Regional Integration Contributions to Economics.
- SIECA (2011). Estudios de la Integración Económica Centroamericana. Centro de Estudios de la Integración económica, Secretaría General.
- Svenson, N. (2013). Research and development in Central America: Panorama and prospects for international cooperation. *Higher Education*, 65(5), 661-676. <http://doi.org/10.1007/s10734-012-9569-5>
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1984) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona.
- UNCTAD, 2018. Índice Global de Conectividad. Tomado de: <http://unctad.org/es/Paginas/PressRelease.aspx?OriginalVersionID=434> Fecha de Consulta: 1 de octubre de 2018.

Bibliografía básica

- Acevedo Peralta, Ricardo. "Principios y Problemas en la Aplicación de las Normas Comunitarias", El Renacimiento, 2016, 160 págs.
- Ander Egg, Ezequiel. Como organizar el Trabajo de Investigación. Editorial Lumen Humanistas, Argentina, 2000.
- Bajo, Miguel. Delitos contra la Hacienda Pública. Centro de Estudios Ramón Areces SA, Colección Ceura, Madrid, 2000.
- Banco Mundial (BM, 2012). Transporte por carretera en América Central: cinco explicaciones del por qué el servicio es tan caro. Tomado de: http://www.worldbank.org/content/dam/worldbank/document/road-freight-in-central-america_exec%20sum_spa.pdf. Fecha de consulta 1 de octubre de 2019.
- Barbero, Marino: Los delitos contra el orden socioeconómico. Pub. En AAVV, La Reforma penal, Edissa, Madrid, 1982; Estudios de Derecho Penal Económico, Universidad Castilla-La Mancha, Cuenca, España, 1994.
- Berr, C. (2008). El Código de Aduanas Comunitario o la Perpetua Búsqueda de Compromiso. Cuarto Encuentro Iberoamericano de Derecho Aduanero. Cartagena: Isef
- Carrera, G (2016). La construcción de la unión aduanera centroamericana: un estudio institucional, normativo y material. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, (Tesis).
- Castro, M (2015). Situación actual del proceso de unión aduanera centroamericana, normativa aplicable e instituciones responsables para su consolidación. Universidad Rafael Landívar. <http://recursosbiblio.url.gt/tesisjcem/2015/07/01/castro-marco.pdf> (Tesis).
- CEPAL (2018). La inversión extranjera directa en América Latina y el Caribe. Tomado de: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/43689-la-inversion-extranjera-directa-america-latina-caribe-2018>. Fecha de consulta: 26 de octubre de 2019.
- Damarco, Jorge. Los bienes jurídicos protegidos por el Derecho Penal Tributario. Disponible en el sitio web de la Asociación Argentina de Estudios Fiscales (www.aaf.org.ar), sección doctrina, marzo de 2004.
- De Araujo, Joao. Integración Regional y delitos económicos. Societas delinquere potest –Estado Actual, pub. en AAVV, Teorías actuales en el Derecho Penal. 75 aniversario del Código Penal, Ad-Hoc,

Buenos Aires, 1998, pp. 533/539.

Ferro, Carlos. Código Aduanero comentado, 3ra edición, Depalma, Buenos Aires, 1991.

Lalanne, Guillermo. Aprovechamiento indebido de beneficios fiscales. pub. En el cuadernillo de conferencias del seminario nacional régimen penal tributario, celebrado en Mar del Plata, 5 y 6 de septiembre de 2003.

Lora, Eduardo (2001). Las reformas estructurales en América Latina: que se ha reformado y como medirlo. Banco Interamericano de Desarrollo.

Mayora, Y. (2010). Instrumentos Jurídicos de la Integración Económica Centroamericana. Ciudad de Guatemala: Secretaría de Integración Económica Centroamericana (SIECA)

Orellana, J (2011). La unión aduanera centroamericana: necesidad de una normativa comunitaria integral. Universidad Rafael Landívar. (Tesis).

Organización Mundial del Comercio (OMC, 2017). Panamá y la OMC. Información por miembro. Tomado de: http://wto.org/spanish/thewto_s/countries_s/Panamas.htm Fecha de consulta: 6 de diciembre de 2019.

Pereyra, Jorge. La esencia de la defraudación fiscal. pub. en revista de derecho penal tributario, Centro Argentino de Estudios en lo penal tributario, año II, No 3, junio de 1994, pp.33/46.

Rohde, A. (2016). Derecho Aduanero Mexicano: Fundamentos y Regulaciones de la Actividad Aduanera. México D.F.: Isef

Sánchez, Luzmila C. de "Metodología de la Investigación" Imprenta ARTICSA, Panamá, 2004. 123 págs.

Seara Vásquez, Modesto. Derecho Internacional Público. Editorial Porrúa. Cuarta edición. México, D.F.1974. Página 55.

Sen, Amartya. (1979). Sobre la desigualdad económica. Barcelona: Editorial Crítica.

TGIE, 1960. Tratado General de Integración Económica Centroamericana. Managua, 1960. Tomado de: <http://www.sice.oas.org/trade/sica/pdf/tratadogralintegracion60.pdf> Fecha de consulta: 17 de diciembre de 2019.

Tosi, J. (2011). Derecho Penal Aduanero y Procedimientos Especiales.

Buenos Aires: Ediciones Ciudad de Argentina.

- Urcuyo, C. (2014). Relaciones de china en Centroamérica: Comprendiendo los intereses estratégicos y económicos de la región. Centro de investigación y adiestramiento político administrativo (CIAPA). No 11.
- Valenciano, C. (2008). Consideraciones Generales sobre el Código Aduanero Uniforme Centroamericano. Cuarto Encuentro Iberoamericano de Derecho Aduanero. Cartagena: Isef
- Vásquez, G (2011). Integración Económica y apertura comercial en Centroamérica en el periodo 1990-2005. Universidad Complutense de Madrid (Tesis Doctoral).

LA PREGUNTA POR LO PANAMEÑO EN LA FILOSOFÍA ACADÉMICA PANAMEÑA¹

Fernando E. Vásquez Barba

Universidad de Panamá. Panamá

fernando.vasquez@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0001-8829-8937>

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo examinar críticamente la discusión en torno a la identidad nacional panameña denominado el problema de lo panameño, particularmente aquellas perspectivas propuestas por filósofos profesionales, así como determinar su alcance y visitar sus presupuestos. Con ello en mente, intentaremos contextualizar hasta donde sea posible dicha discusión, buscando poner de relieve los factores históricos que la motivan, además de evaluar la vigencia de esta.

Palabras clave: filosofía panameña, ideología, identidad, nacionalismo.

Abstract

This paper aims to examine critically the discussion around the Panamanian national identity, particularly those perspectives proposed by professional philosophers, as well as determine its scope and revisit its assumptions. With this in mind, we will attempt to contextualize this discussion as far as possible, highlighting the historical factors that motivate it and evaluating its current validity.

Keywords: Panamanian philosophy, ideology, identity, nationalism.

1. Introducción

Definir las características del temperamento panameño fue una de las tareas que se trazaron algunos intelectuales y filósofos a mediados de siglo XX. A ello se le denominó el problema de lo panameño, el cual fue formulado en términos filosóficos por primera vez por Diego Domínguez

1. Recibido 31/3/23 - Aprobado 14/4/23

Caballero. Desde entonces se han llevado a cabo varios esfuerzos en esa línea con valor variable.

En ese sentido, este artículo tiene como objetivo principal examinar críticamente la historia de tales esfuerzos, enfocándose especialmente en las perspectivas presentadas y defendidas por filósofos profesionales. Para tales fines, este artículo dedica sus dos primeras partes a visitar los orígenes de los estudios filosóficos en el istmo y establecer algunas relaciones entre la filosofía panameña y regional. Las partes restantes buscan, por un lado, analizar los motivos principales de la reflexión sobre lo panameño, acompañada de un examen de algunas perspectivas sobre el asunto y, por otro lado, presentar nuestros comentarios y valoraciones sobre dicha discusión.

2. El surgimiento de la filosofía como disciplina académica en Panamá

Desde el siglo XVIII inicia el proceso de institucionalización, en distintas naciones de la Europa continental, que marca la transformación de la filosofía en una disciplina académica, es decir, desde entonces la filosofía se empieza a convertir en una práctica regular y continua en espacios institucionales específicos, como academias o universidades de países como Francia o Alemania, dando paso al surgimiento de la figura del profesor o académico especializado en filosofía, del cual para el caso de Alemania, Immanuel Kant es un caso ejemplar (Hochstrasser 2006, pp. 69-96).

En el Istmo de Panamá tuvo lugar también, a la sazón, la aparición de los estudios filosóficos luego de la fundación de La Real y Pontificia Universidad de San Javier (1749) en la que se impartía, desde el inicio, la cátedra de Filosofía, junto a las cátedras de Teología Escolástica y Moral. Sin embargo, este hecho, debe señalarse, no pasa de la mera anécdota, ya que no repercutió estableciendo la práctica de la filosofía de manera oficial, regular e ininterrumpida en el istmo, mucho menos abrió paso a la creación de funciones o roles sociales relacionados con esta actividad, como la investigación o enseñanza, pues dicha universidad, como sabemos, desaparece luego de la expulsión de los jesuitas del continente, no sin haber enfrentado dificultades de financiamiento y demanda de las cátedras que ahí se ofrecían (Cf. Cid Labra y Casini, 2021).

Es más, la aparición de tales manifestaciones institucionales, en el caso del Istmo de Panamá, es un fenómeno mucho más reciente, pues, como observa Domínguez Caballero (1963), “la filosofía no entra propiamente si descontamos, claro está, ese periodo necesitado de estudio de la Universidad de S. Javier, en nuestro país, en forma sistemática o rigurosa,

sino a partir de su instalación en la Universidad. Antes se habían producido ensayos esporádicos y de un interés circunstancial y se tendía más bien a lo literario o a lo político.” (p. 37)

En otras palabras, la experiencia istmeña con la Universidad de San Javier, no abrió paso a la creación de escuelas de pensamiento, no hablemos ya de tradiciones, que generasen figuras representativas de su plena manifestación, tampoco contribuyó a garantizar su enseñanza y cultivo continuo. Así, hasta antes de la fundación de la Universidad de Panamá en 1935, es posible hablar de filosofía en Panamá de un modo bastante laxo, concretamente, en el sentido de que existían individuos con inclinaciones filosóficas que a menudo exponían públicamente sus opiniones sobre asuntos motivados por factores y circunstancias históricas específicas, pero que no se dedicaban al ejercicio de la filosofía en un sentido profesional.

En efecto, desde 1935 existen cursos introductorios de filosofía en la Universidad de Panamá en algunas carreras como la Lic. en Artes, Ciencias y Letras y Lic. Artes y Ciencias Naturales, pero es un año después, en 1936, que según Domínguez Caballero (1963), se inician propiamente los estudios filosóficos en la Universidad de Panamá, creándose, a la vez, el departamento de Filosofía e incluyéndose, además, la asignatura de filosofía en todas las carreras de la universidad. Posteriormente, en 1937 se publica el primer plan de estudios de la carrera de filosofía, el cual sufre varias modificaciones hasta su relativo establecimiento en 1953 (p. 3, 32).

Sin duda, es posible distinguir, como advierte Domínguez Caballero (1963), una primera etapa en este proceso de surgimiento y consolidación de los estudios filosóficos que va 1936–1957, marcada por la fundación de AFYL (Asociación de Filosofía y Letras) en 1938, primera organización de filosofía de la Universidad, también, el establecimiento del *Club de Filosofía* en 1943, además, hay que añadir, la creación del grupo *Paideia* en 1950 y, luego, en 1952, la instauración de *La Sociedad Panameña de Filosofía* (pp. 14-16).

Estos hechos muestran que las dos primeras décadas posteriores al surgimiento de los estudios filosóficos en Panamá, están caracterizadas por la apertura de espacios institucionales, tendientes a establecer la práctica de la filosofía de forma convencional en el istmo. Este proceso es visto por Domínguez Caballero (1963) como un proceso de “descubrimiento”, caracterizado por tareas como “convencer, crear ambiente filosófico, atraer estudiantes; luchar porque se le asigne lugar debido a la filosofía en la universidad y en la escuela secundaria.” (p. 29) Hay que agregar, por otra parte, que este periodo se caracteriza por la nacionalización de la planta docente que desde 1957 es totalmente panameña (1963, p. 32).

Se puede sintetizar lo dicho hasta aquí, destacando el rol crucial de la universidad, cuya fundación propicia el entorno institucional específico para impulsar el desarrollo de distintas disciplinas académicas, incluyendo, particularmente para nuestro caso, la filosofía. El establecimiento de los estudios filosóficos en el Istmo queda de este modo ligado a la fundación de la Universidad que desde entonces ampara su avance.

Las primeras décadas de este proceso, como puede verse, se caracterizan no solo por el establecimiento de estudios a nivel superior y medio en filosofía, creación de asociaciones, clubes, revistas dirigidas a garantizar su propagación y práctica regular en Panamá, además emerge el tema más sobresaliente de su filosofía, que al mismo tiempo la conecta, como exploraremos en la siguiente sección, con procesos que se dan en el campo de las ideas en América Latina.

3. El carácter de la filosofía hispanoamericana y panameña

Un hecho histórico que ha impactado profundamente, dándole giros a la historia, tiñendo la cultura y filosofía latinoamericana, es el proceso de colonización europea y las formas posteriores de dominación neocolonial estadounidense. No es una sorpresa entonces que su dependencia (o independencia) cultural e intelectual se convirtiese en uno de los temas fundamentales de la filosofía hispanoamericana, al grado de desencadenar un debate interesante sobre la posibilidad de la existencia de una filosofía auténtica y original en Hispanoamérica, protagonizado por el filósofo peruano Augusto Salazar Bondy (1925–1974) y su par mexicano Leopoldo Zea (1912–2004).

Para el primero, según lo expone en *¿Existe una filosofía de nuestra américa?* (1968), el pensamiento filosófico hispanoamericano exhibe características comunes a pesar de la diversidad de países. Un elemento fundamental que considerar en este sentido es que la evolución de las ideas hispanoamericanas corre paralela y es impactada por la europea y posteriormente a la norteamericana.

Una consecuencia significativa de este hecho para el pensamiento hispanoamericano, es su tendencia imitativa —pasivamente receptora— y falta de tradiciones propias. Además, Salazar Bondy admite que, aunque existe una inclinación a la especialización y tecnificación, es igualmente visible la carencia de tendencias metodológicas y teóricas que le confieran un rasgo diferencial, original al filósofo latinoamericano y que da parcialmente cuenta de su falta de resonancia fuera de Hispanoamérica y la subsecuente frustración de sus practicantes.

Por ello, afirma Salazar Bondy, es posible decir que existe un filósofo

latinoamericano únicamente como producto peculiar de esta circunstancia histórico-cultural, pero que no llega aún a ser original y auténtico, pues “la filosofía hispanoamericana sanciona, pues, el uso de patrones extraños e inadecuados, y lo sanciona en un doble sentido derivado de la ambivalencia de nuestro existir, a saber: como asunción consciente de conceptos y normas sin raíces en nuestra condición histórico-existencial, y como producto imitativo, sin originalidad y sin fuerza que, en lugar de crear, repite un pensar ajeno.”(1968, p. 119)

Ciertamente, la filosofía hispanoamericana, para Salazar Bondy, solo se puede entender bajo el prisma de categorías como subdesarrollo, dependencia y dominación; ya que estas proporcionan las bases para entender las peculiaridades de la cultura hispanoamericana y la inautenticidad de su filosofar. La filosofía hispanoamericana, de este modo, podría llegar a ser auténtica, solo si llega a “convertirse en la conciencia lúcida de nuestra condición deprimida como pueblos y en el pensamiento capaz de desencadenar y promover el proceso superador de esta condición.” (1968, p. 126)

Como se puede ver, en Salazar Bondy se hace patente el fenómeno de la colonización europea como condición histórica que justifica la pregunta por la originalidad del pensar hispanoamericano. No obstante, Salazar Bondy considera que este necesita hacerse consciente de la condición de pueblo dominado para trascenderla y así alcanzar su originalidad.

Por otro lado, Zea presenta *La filosofía americana como filosofía sin más* (1969), como una respuesta a las consideraciones de Salazar Bondy. Preguntarse por la posibilidad de una filosofía genuinamente latinoamericana, para Zea, implica también poner en duda las capacidades cognitivas, que caracterizan a los seres humanos, de los latinoamericanos y con ello su esencia misma. Así, el problema de la autenticidad del pensamiento filosófico latinoamericano envuelve cuestionar la humanidad de los pobladores de dicha región del globo.

Zea considera que es la expansión de la cultura occidental mediante la colonización europea, y posteriores formas de dominación estadounidense, las que han generado un modelo de humanidad que sitúa lo latinoamericano en una situación de inferioridad, infrahumanidad, con respecto a tal modelo. Esta situación se cristaliza, según Zea, en la polémica Las Casas-Sepúlveda sobre la humanidad de los habitantes del Nuevo Mundo, creando en ese sentido las posibilidades para este preguntar, pero que a su vez sumerge al latinoamericano en una situación de enajenación que se produce al intentar responder al problema de la autenticidad de su pensar, de su humanidad, teniendo como objetivo llegar a ser o imitar arquetipos externos como los propuestos por las

filosofías europea o estadounidense.

Por ello, desde la perspectiva de Zea, preguntarse por el filosofar propiamente latinoamericano, responde a un impulso tendiente a la desenajenación, la cual será posible cuando tal filosofía emane como reflexión sobre la situación latinoamericana, comprometida con la solución de los problemas que emergen de la misma, por ejemplo, nos dice Zea, “los problemas que nos ha planteado y plantea nuestra relación de subordinación con el mundo occidental. Problemas de desarrollo o subdesarrollo, cualquiera que sea la forma como los mismos sean enfocados.” (p. 71)

O sea, la originalidad del pensamiento latinoamericano solo llegará cuando, desde bases filosóficas, se pregunte no solo por la realidad latinoamericana, sino además por el modo de cambiar esta, es decir, “tratando de dar soluciones a los mismos, la solución que se acerque más a la posibilidad de realización del nuevo hombre.” (p. 153) Dicho de otro modo, la filosofía solo será original si se convierte en teoría para la praxis dirigida a transformar las realidades latinoamericanas y así deviene en ideología.

Conviene mencionar aquí que este carácter político-ideológico de la filosofía latinoamericana, para la cual la filosofía occidental es un instrumento para expresar la humanidad genuina del latinoamericano, se encuentra ampliamente aceptado por estos estudiosos del pensamiento latinoamericano como uno de sus rasgos distintivos. Como veremos, dicho atributo, quizás de modo predeterminado, es también compartido por el pensamiento filosófico del istmo.

Indudablemente, preguntarse por la identidad cultural, por el ser de los distintos pueblos hispanoamericanos, fue un movimiento importante que emergió en la década de 1940 que se conoce con el nombre de *filosofía de lo americano*, el cual es un movimiento de afirmación de la identidad de los países hispanoamericanos, que considera que es posible encontrar elementos para ello mediante el estudio del desarrollo intelectual de estos, intentando evaluar el rol social de las ideas en su historia. Es decir, se sugiere hacer una *historia de las ideas*. (Miró Quesada 1979)

En el caso panameño, Diego Domínguez Caballero es ampliamente reconocido como un representante de esta tendencia, quien no solo plantea el problema de lo panameño desde 1946, lleva esta preocupación, además, a congresos de filosofía latinoamericana desde 1949 y que posteriormente en 1956 presenta la propuesta de inclusión de la asignatura *Historia de las Ideas en América* en algunas carreras desde el año siguiente (1963, p. 20-22). Más aún, aunque en su medio coexisten intereses académicos y teóricos diversos, agrega Domínguez Caballero, “los trabajos de mayor

interés y cantidad se han presentado en lo que se refiere a Historia de las Ideas en Panamá. Y es lógico que ello sea así.” (pp. 40-41)

Así se van configurando y consolidando también en este periodo, ciertas tendencias en el pensamiento panameño, en particular, la preocupación por determinar, mediante un tratamiento filosófico, el ser de lo panameño o las características esenciales del temperamento panameño (panameñidad). Baste, a modo de ejemplo, mencionar los trabajos de graduación *El pensamiento panameño (1952)* de Moisés Chong Marín, *Autenticidad e inautenticidad en lo panameño* de Isaías García y *Contribución para la historia de las ideas en el Istmo durante el siglo XIX (pensamiento panameño y concepción de la nacionalidad)* de Ricaurte Soler, ambos de 1954.

Señeramente, bajo tal influjo en *El pensamiento panameño (1952)*, Moisés A. Chong se pregunta si existe una filosofía panameña (nacional) y cuál es el impacto del pensamiento occidental en la vida de la nación. Para tales propósitos, Chong hace un análisis descriptivo del desarrollo de las ideas filosóficas y su función sociohistórica en el istmo, llegando a sostener que es posible decir que existe una filosofía panameña en el mismo sentido en que hablamos de una filosofía alemana o inglesa, siendo esta una reflexión que atiende a las condiciones políticas, sociales y culturales de la nación, es decir, como pensamiento que se haga cargo de la realidad panameña. (p. 20)

Al igual que Bondy y Zea, Chong hace énfasis en el carácter político-ideológico de la filosofía latinoamericana y panameña, al grado de afirmar categóricamente que “todo lo que hasta el presente hemos hecho a este respecto es filosofía política, filosofía de la acción pública.” (p. 25) Así, es posible decir que existe una filosofía panameña, pero esta es de tipo practicista, anti-especulativa, “que taladra la realidad circundante con vistas a encontrar los elementos que, por su afinidad, constituyen la medula de la vida nacional, la coyuntura histórica de nuestra razón de ser y de vivir.” (p. 43).

En otras palabras, la filosofía del istmo es esencialmente práctica que se ocupa de preguntas, por ejemplo, sobre su cultura e identidad, lo cual hace que preguntarse por el ser de lo panameño sea consustancial a su filosofía. Dicha característica será examinada con más detenimiento en las siguientes secciones.

4. La reflexión filosófica sobre lo panameño

Los esfuerzos de creación de auténticas culturas nacionales en Hispanoamérica están históricamente ligados a su proceso de

independencia en el siglo XIX, la eclosión de nuevas repúblicas, y la emergente necesidad de afirmación nacional sirvieron de bases para que pronto surgiese la pregunta por una filosofía original. Así, en Argentina, por ejemplo, Juan Bautista Alberdi en *Ideas para presidir a la confección del curso de filosofía contemporánea (1842)* se plantea la necesidad de crear una filosofía americana. (Alberdi 1993, pp. 331-338)

En el caso del istmo de Panamá, los perpetradores de la independencia, decidieron que desde 1821 su suerte quedase unida a Colombia, logrando su separación definitiva posteriormente en 1903. Para ser más precisos, desde entonces es posible encontrar numerosas páginas dedicadas a la necesidad de afirmación nacional. Sin embargo, una parte importante de los escritos dedicados a tales propósitos, considera a la figura del Dr. Justo Arosemena como su hito más temprano y el primero en proponer una justificación de la nación. Es decir, los representantes de esta tradición se remontan hasta el siglo XIX para situar el inicio de la preocupación por establecer una cultura nacional. (Chong 1952, Domínguez Caballero 1954-55, García 1956, Soler 1963, 1971, Arias Calderón 1963)

De hecho, su obra *El Estado Federal de Panamá (1855)*, ha sido considerada por Octavio Méndez Pereira, probablemente su primer biógrafo, como “un estudio histórico-sociológico, realizado desde el más entusiasta punto de vista panameño, con el objeto de descubrir, desde sus primeras manifestaciones, la raíz de nuestra constante aspiración a la independencia.” (Méndez Pereira 1970, p. 161) En efecto, una parte de este opúsculo tiene el propósito de mostrar la existencia de una comunidad de personas —anterior al surgimiento de la República Neogranadina— con aspiraciones compartidas en el Istmo, particularmente a la libertad y autonomismo, conscientes, además, de su determinante posición geográfica.

Resulta claro porqué dicho texto fue interpretado por las generaciones posteriores como un esfuerzo temprano de conceptualizar del desarrollo del pueblo istmeño y sus deseos comunes de formar una comunidad política, intentando evidenciar la existencia de una entidad cultural nacional aparte y anterior a las instituciones políticas de un Estado, privilegiada por su posición geográfica que parece presagiarle un venturoso destino, el cual, en palabras de Arosemena, “más que ninguno otro pueblo había sido hecho para la independencia, la libertad i la gloria.” (2003, p. 41). Esto último ha sido llamado el “mito geográfico” el cual este texto parece reforzar y que constituye una de las ideas fundamentales que componen la concepción de la panameñidad. (Soler 1971, p. 102-105)

La preocupación por definir lo panameño tomó un renovado interés luego de 1903 una vez el Istmo consolida su separación de Colombia,

con mucha mayor intensidad y con motivos más claros, debe señalarse, hacia mediados de la década de 1940. Ello marca el inicio de una segunda fase de la reflexión en torno a lo panameño, en la que destacan personalidades como Eusebio A. Morales, José D. Moscote, Octavio Méndez Pereira, Rodrigo Miró, Roque Javier Laurenza, Diógenes de la Rosa, Ricardo J. Bermúdez, Carlos M. Gasteazoro, entre otros (Chong 1952, García 1956, Arias Calderón 1963), quienes desde diversos ámbitos, impulsaron el desarrollo de institucionalidad, además proponer la primera formulación clara de la motivación central detrás de la investigación sobre lo panameño, retomando también algunos temas que fueron planteados por el nacionalismo istmeño decimonónico.

Uno de tales temas es, como mencionamos, la posición geográfica del Istmo que lo determina a ser un sitio de tránsito cuya formulación más precisa se encuentra en *Panamá, país y nación de tránsito (1946)* de Octavio Méndez Pereira. La estrechez característica del Istmo ha causado que desde los inicios del proceso de conquista española se convirtiese, según Méndez Pereira, en un sitio puente, de paso, en un lugar de tránsito dando forma a una dinámica histórica que lo hace estar fuertemente expuesto a la influencia de factores externos, dando lugar, de este modo, al desarrollo de un país caracterizado por una “psicología ligera, despreocupada, sin sentido de tradiciones, de constancia, ni aun de nacionalismo bien entendido, pues el que a veces ha apuntado ha sido de imitaciones de fobias.” (p. 16).

Dicho de otro modo, la posición geográfica del Istmo, que lo condiciona a ser sitio de tránsito, tiene un papel fundamental en su desarrollo histórico caracterizado por la impermanencia de estructuras políticas y económicas (instituciones) que supeditan su desenvolvimiento a lo contingente e imprevisto y que configura, de manera semejante, una cierta mentalidad inconstante y una conciencia colectiva débil e inconsistente, amenazada, más aún, por su natural apertura al impacto de factores externos. Ante ello, Méndez Pereira parece convencido del rol transmutatorio de la educación, la cual debe tender “a formar la conciencia de los intereses y valores permanentes de la nacionalidad”, contribuyendo así “a darle consistencia histórica y conciencia de su propia potencialidad a la nación.” (1946, p. 23-25)

Como puede verse, las consideraciones de Méndez Pereira ponen de relieve la condición de ruta o zona de tránsito del istmo, la cual se convertirá en uno de los temas centrales en torno a los cuales gira la reflexión sobre lo panameño. Con ello en mente, el argumento central de dicha tradición podría expresarse sucintamente de la siguiente manera: los panameños están existencialmente urgidos, dada su condición histórica y sus efectos en la psique colectiva, a determinar cuál es su

esencia, qué son y, de este modo, cobrar conciencia de su ser como nación, lo cual devendría, nos dice esta narrativa, en un mejor conocimiento de sus potencialidades y mayor claridad sobre sus propósitos, que, a su vez, posibilitaría su consecución satisfactoria.

Como resultado, emprender una investigación o formular una teoría de lo panameño adquiere el carácter de urgencia existencial. A dicha tarea, como veremos, se dedicarán desde 1946 filósofos profesionales, a saber, Diego Domínguez Caballero (1915-2011), Moisés Chong Marín (1924-2010), Isaías García Aponte (1927-1968), Ricardo Arias Calderón (1933-2017), llegando a proponer algunas perspectivas —marcando el inicio de una tercera fase en esta tradición— sobre los elementos que conforman la personalidad nacional de valor relativo que a continuación examinaremos.

4.1. El panameño como un ser acomplejado

Como se ha apuntado, el surgimiento de la filosofía profesional —académica— en el Istmo está indudablemente ligada a la aparición de Universidad de Panamá y, en particular, sin introducir aquí personalismos, al quehacer de Diego Domínguez Caballero. Ello también es el caso para el problema de lo panameño, enfocado desde una perspectiva filosófica, lo cual supuso la introducción de una terminología diferente, esforzándose por precisar la esencia y sentido de la panameñidad.

Sus ideas iniciales sobre lo panameño aparecen esbozadas entre septiembre y noviembre de 1946 en la revista *Épocas* bajo el título de *Esencia y actitud de lo panameño*, acompañado de una nota aclaratoria que dice: “notas y observaciones para un estudio posterior.” (1946, p. 25). En efecto, tales escritos constituyen una elaboración preliminar de algunas ideas que serán retrabajadas, revisadas y publicadas en ensayos posteriores como *Motivo y sentido de una investigación de lo panameño* (1979) y *Lo panameño, motivo y sentido de su investigación* (1994).

Domínguez Caballero considera que para los panameños es urgente investigar quiénes son y así tomar conciencia de ello. Sobre tales bases, defiende la existencia de una *intuición de lo panameño* o sentimiento de panameñidad cuya clarificación revelaría su esencia, su ser panameño. Dicha intuición, para Domínguez Caballero, se puede encontrar expresada tempranamente en los escritos de Justo Arosemena y en la obra de literatos como Ricardo Miró o Joaquín Beleño (1979, pp. 5-6). Es decir, considera que la producción o creación cultural panameña (literatura, pintura, música, artes en general) el material base para la investigación de lo panameño.

Sin embargo, advierte Domínguez, dicha investigación, desde el inicio, tiene como obstáculo principal el hecho de que el panameño padece de un complejo de inferioridad en el sentido de sentirse inadecuado o no sentirse a la altura de lo que dicha empresa requiere. O sea, los panameños necesitan saber quiénes son, ya que no tienen conciencia clara sobre ello, pero ello, a su vez, los lleva a dudar de sus capacidades para lograr ese objetivo. Es en este sentimiento de inseguridad o complejo de inferioridad en el que Caballero parece encontrar “el asidero más firme, el motivo mismo de mi preocupación; es aquí donde está la esperanza: en este darnos cuenta de nuestra miseria.” (2004, p. 18)

Debe apuntarse que Domínguez Caballero asume también la narrativa transitista cuando nos dice expresamente “Nuestro territorio ofrece una muy especial situación geográfica. El ser lugar de tránsito y el hecho de que estemos cruzados por el canal ha incidido en la manera misma del pensamiento” (1979, p. 11). Se ve claramente cómo reproduce aquella idea de Méndez Pereira a la que hicimos alusión antes. No obstante, Domínguez Caballero va más allá conjeturando el potencial impacto que esta condición de tránsito —y el Canal como manifestación de esta— tiene en la mentalidad de los panameños. Así, nos dice: “Podemos hablar en nuestro pueblo de una falta de identidad humana. Es posible distinguir, por el momento, tres psicologías: la del interiorano, la del hombre de la ciudad y la del descendiente de antillanos que nosotros llamamos criollos. Junto a lo anterior es menester observar la variada y no muy sana inmigración que hemos sufrido. Nuestro país se caracteriza no sólo por la heterogeneidad, sino por la escasez del número de sus habitantes. Nuestras más ricas regiones están aisladas por falta de comunicación. El interior y las ciudades terminales han creado dos ritmos vitales, dos expresiones psicológicas en Panamá. Cruzar el canal, rumbo a nuestro interior, es entrar en otro mundo: sentir de manera distinta.” (p.12)

Lo anterior muestra que, desde la perspectiva de Domínguez Caballero, la condición de sitio tránsito del Istmo se consolida con la construcción del Canal, impactando de forma importante su composición demográfica caracterizada por la heterogeneidad y un concomitante heteróclito conjunto de temperamentos, inclinaciones, en suma, las mentalidades no sólo de los distintos grupos humanos que inmigran al Istmo para participar en su construcción, también de elementos africano, hispano e indígena preexistentes que se mixturaban desde los inicios del proceso de colonización. Más aún, el Canal, para Caballero, sirve de marca que separa dos órdenes de vida distintos.

No hay dudas de que Domínguez Caballero interpreta dicha heterogeneidad de creencias y costumbres e inconexión territorial como problemáticos para la construcción de identidad nacional. Tales

dificultades parecen encontrar potencial solución, para Caballero, en la educación escolar y universitaria, que deben “cumplir una profunda tarea de nacionalización.” (1979, p. 13)

4.2 Solitariedad, inmadurez e inestabilidad mental

Como hemos mencionado, la labor profesional del Dr. Domínguez Caballero, llenó de entusiasmo a varios de sus estudiantes, quienes decidieron retomar la senda trazada. Tal es el caso de Isaías García Aponte, quien realiza su trabajo de graduación sobre lo panameño bajo la supervisión de Domínguez Caballero en 1954, el cual fue publicado posteriormente con el título *Naturaleza y forma de lo panameño (1956)*, en el que se propone realizar una aproximación ontológica sobre el ser de lo panameño desde una perspectiva histórica. Como parte de esta tradición, García asume que los panameños no tienen conciencia de su esencia, lo que supone falta de claridad en los objetivos que se persiguen colectivamente. De ahí la importancia de avanzar en la investigación sobre lo panameño.

Para García, la panameñidad es aquello que subsiste y precede a todas sus manifestaciones simbólicas, sirviendo de base estructural que articula sus diferentes manifestaciones históricas. Por ello, sostiene que han existido tres ideas de la panameñidad correspondientes a diferentes momentos históricos desde el siglo XIX. La primera se presenta en el periodo en que el istmo estuvo unido a Colombia y se caracteriza por buscar una justificación de la nación. La segunda y tercera tienen lugar luego de la separación; una tiene el propósito de afirmar la panameñidad y la otra su definición (1956, pp. 29–70). Sobre tales bases, nos dice, la panameñidad se entiende mejor como *estilo* que define “como la manera en que los hechos de la actuación temporal de nuestro ser colectivo se van revelando como la estructura humana, típica y peculiar, de nuestra realidad panameña.” (1956, p. 79)

García Aponte asume la perspectiva de Méndez Pereira de nuestra característica de país de tránsito que nos hace estar sometidos a la influencia constante de culturas que tienen un impacto en nuestra personalidad. Además, asume las diferenciaciones hechas por Domínguez Caballero sobre los diversos grupos en los que se divide el país (1956, p. 83). Con ello en mente, García Aponte sostiene que la característica que los une es la *solitariedad*, la cual, nos dice, es la actitud espiritual que tienen en común todos estos sectores y que tiene como origen la impotencia, pero que tiene manifestaciones diferentes en los grupos que componen el país (p. 84).

En las personas del interior, tiene su origen en la impotencia ocasionada

por la hostilidad del entorno que lo hace ensimismarse y ser pasivamente contemplativo. Las personas del interior aparecen como desamparadas, solas, abandonadas a su destino, pero con una tendencia a la hermandad. En el caso de los habitantes de la ciudad, la solitariedad es producida por el sentimiento de los otros, el cual, aunque viva en comunidad, permanece desarraigado, indiferente ante los otros. (1956, pp. 84–85)

Por otro lado, García sostiene que una característica de la personalidad de los panameños es su inmadurez e inestabilidad mental. Así, nos dice que los panameños son un “pueblo de grandes planes, pero de muy pocas ejecutorias, de tanto planear y no hacer nada, en nuestro espíritu se va anidando el convencimiento de que somos incapaces para la verdadera creación, para darle sentido y dirección a nuestra vida...Con el descontento en el alma y desánimo en el corazón, seguimos nuestro camino, desconfiando de unos, indiferentes a todos.” (1956, pp. 88–91). Ello, según García, deviene en insatisfacción y un sentimiento de frustración y su única solución es el desarrollo de una conciencia nacional.

Es igualmente importante señalar, por último, que García dedica espacio en sus reflexiones a los productos culturales panameños, a saber; la literatura (poesía y novela) y la pintura, concluyendo que ellos no reflejan el alma panameña, no son originales en el sentido que no son exteriorizaciones de la concepción del mundo de los panameños.

4.3 Un ser desconfiadamente disponible

Aunque no fue discípulo de Domínguez Caballero, Ricardo Arias Calderón dedicó algunas reflexiones al problema de lo panameño en *Reflexión filosófica sobre el ser panameño* (1969), un ensayo corto en el que examina brevemente el estado de dicha discusión y propone algunos ámbitos hacia los que esta debe dirigirse. En ese sentido, reconoce la idea de “Panamá de Tránsito” propuesta por Méndez Pereira, como un tema conductor de la discusión sobre la panameñidad y que es reconocido como fundamental por los panameños (p. 27).

Sin embargo, aunque dicha condición de tránsito es admitida por los representantes de esta tradición, advierte Arias Calderón, la misma ha sido interpretada ambivalentemente con respecto a los elementos que componen el temperamento panameño, siendo consideradas por algunos como fuente de virtudes que pueden ser trabajadas y potenciadas, mientras que para otros es un zócalo sobre el que se sostienen carencias y vicios. Por otro lado, ser sitio de tránsito parece evidenciar un contraste o separación no sólo demográfica y económica, también a nivel de la subjetividad de los habitantes de la zona de tránsito y el interior (1969, pp. 28-29).

A pesar de tales diferencias, según Arias Calderón, los panameños comparten dos características que configuran su temperamento, a saber: su disponibilidad (descompromiso) y su desconfianza, ambas con manifestaciones igualmente diversas, dependiendo de a qué grupo humano esta vaya dirigida. Cuando se dirige hacia *afuera*, es decir, “a personas y grupos de muy diversa procedencia étnica y cultural”. Esta se manifiesta como capacidad de integración, aunque luego estos grupos lleguen a establecerse, no llegan a ser asimilados teniendo alguno como dominante, menos aún a formar una unidad o todo coherente, pero que armonizan de algún modo. Esta disponibilidad, al ser dirigida hacia adentro, esto es, hacia los diversos grupos que componen la sociedad se traduce en capacidad de tolerancia, entendida esta como una tolerancia leseferista e indiferente (1969, p. 30).

La disponibilidad del panameño, observa Arias Calderón, depende de otro factor importante: su lucha por existir, su urgencia de reconocimiento, que el panameño padece a causa de un marcado complejo de inferioridad que lo impulsa a ser desconfiado. Este complejo de inferioridad hace que todas las tareas que se propone, incluso la búsqueda de su propia identidad, estén teñidos de una infravaloración de los contenidos, propósitos y de los esfuerzos mismos como un modo de precaverse ante el posible fracaso. Ello supone una actitud distendida y una valoración ambivalente de las mismas. Un indicio de lo anterior, según Arias Calderón, es la desconfianza característica de los panameños que toma la forma de astucia y sagacidad y que le da forma específica a su disponibilidad, tornándose en *un ser desconfiadamente disponible* (1969, pp. 30–32).

En particular, uno de los problemas de ello, para Arias Calderón, es que la tolerancia panameña, en el sentido anterior, presupone una visión relativista de las cosas y opiniones que hace que las opiniones divergentes no sean tomadas en serio o sean tomadas con indiferencia, aunque haya un esfuerzo por comprenderlas. Ello hace que expresar o recibir opiniones sea siempre evaluado como expresión de la personalidad de quienes las emiten y el que recibe las opiniones predominen ciertas actitudes emocionales como la simpatía o antipatía. Es decir, las opiniones de los demás no son evaluadas sobre la base de criterios lógico-epistemológicos como los de verdad o error. Tales carencias podrían solucionarse mediante la puesta en marcha de procesos educativos que ayuden a reorientar tales capacidades de integración y tolerancia (1969, pp. 33-34).

5. Comentario general sobre la filosofía de lo panameño

La reflexión filosófica en torno a lo panameño, llevada a cabo por filósofos profesionales, inicia en propiedad a partir de 1946 encaminada

por Diego Domínguez Caballero y que la conecta, como vimos, con un movimiento filosófico regional que se pregunta por las posibilidades de una filosofía propia. A nivel local, las circunstancias que propician el surgimiento de tales preocupaciones se hayan ligadas a fuerzas históricas que desde el siglo XIX se hacen patente en la historia panameña como la presencia estadounidense y que tendrán mayor incidencia en el siglo posterior en el que surgirá también con más fuerza su contraparte: el particular nacionalismo panameño, promovido por elementos de la juventud y sectores medios de la sociedad.

El inicio de estas reflexiones tiene como contexto la Segunda Guerra Mundial, la cual para el caso del Istmo significó la puesta en marcha por parte de los Estados Unidos del proyecto de ampliación del Canal y la construcción de un tercer juego de esclusas, los cuales, nos dicen los historiadores Araúz y Pizzurno:

“trajeron consigo la afluencia masiva de trabajadores procedentes, sobre todo, de Jamaica, Colombia, Costa Rica y El Salvador. Además de ello, gran cantidad de obreros panameños afluyeron a la Zona del Canal, al punto que entre 1940 y 1945, trabajaron allí más de la octava parte de los individuos productivamente ocupados en todo el territorio nacional. Se intensificó, de esta forma, la gravitación de la Zona del Canal en la economía de la República. El caudal del numerario en circulación en las ciudades de Panamá y Colón aumentó rápida y considerablemente. A la par, hubo incremento en las demandas en el mercado local, dadas las limitaciones de abastecimiento con fuentes del exterior y una producción interna sumamente baja provocada por la migración de miles de campesinos hacia las ciudades terminales.” (1996, p. 304)

Naturalmente, esta situación parece revivir la economía en la zona de tránsito, desencadenando procesos migratorios internos y externos que afectan la dinámica demográfica del país, pero a su vez hace más dependiente la economía panameña de la estadounidense.

Por otro lado, los elementos del nacionalismo panameño que tiene como victoria principal en esa década el rechazo del convenio de bases Filós-Hines en 1947. En ese sentido, es necesario observar que la repulsa generada por dicho convenio puede atribuirse a que:

“entonces había en el país una conciencia nacionalista más desarrollada, en la cual la Universidad de Panamá, que abrió sus puertas desde octubre de 1935, jugó un papel muy destacado. Asimismo, en los años de la Segunda Guerra Mundial aparecieron importantes grupos de presión como la

Asociación Federada del Instituto Nacional, la Federación de Estudiantes de Panamá y el Frente Patriótico de la Juventud. Fundada el 27 de octubre de 1943, la FEP se propuso luchar por el desarrollo de la educación en todos los niveles defender los principios democráticos.” (1996, p.337)

A tales grupos habría que añadir al Magisterio Panameño Unido, fundado en 1944; Asociación Nacional de Educadores, la Unión Nacional de Mujeres, entre otros. Estas agrupaciones están compuestas por sectores medios y profesionales de la sociedad, algunos de los cuales, sobre todos los jóvenes, se hayan vinculados a la Universidad de Panamá y que serán vanguardia en las gestas nacionalistas y en las reclamaciones por las mejoras a la educación nacional que tuvieron lugar en la década de 1950. Es el mismo nacionalismo que, radicalizado, protagonizó los hechos de enero de 1964.

Es particularmente evidente el rol crucial que la fundación de la Universidad de Panamá tuvo en la vida nacional, siendo no solo propiciadora de grupos de jóvenes y profesionales quienes desde distintas áreas contribuyeron a la formulación de los propósitos y direcciones del nacionalismo panameño. De particular importancia para nuestros fines es la reflexión académica en torno a lo panameño, que cercana al centenario de la república se intensifica y que acompaña otros esfuerzos estatales que crean la Junta Nacional del Cincuentenario que edita *Panamá, 50 años de República (1953)*, cuyo objetivo era recoger los trabajos de académicos realizados sobre aspectos económicos, sociales y políticos del istmo y también compilar documentos importantes de la historia de la nación. En otras palabras, desde mediados de siglo XX existen esfuerzos, incluso estatales, tendientes a establecer narrativas que refuercen la identidad nacional.

Este contexto al que aludimos sirve para entender los motivos de la reflexión filosófica sobre lo panameño, así como sus características, a saber: el peso de la posición geográfica y cómo esta configura económica y espiritualmente la nación, ocasionando igualmente visibles las diferencias sociodemográficas de la población del Istmo, producto de la migración interna y la inmigración, la cual es vista como adversa, como un escollo para el desarrollo de la nación. Sin embargo, debe indicarse que la terminología escogida y el tono de tales reflexiones, por lo general de carácter negativo, obedecen a otros factores.

Sin dudas, expresiones como “lo panameño”, “ser de lo panameño”, “esencia”, “mismidad”, “enajenación”, entre otras, pueblan el discurso de estos filósofos, quienes perciben el país como una república joven, heterogénea, inconsistente, inconexa, urgida de afirmación y

reconocimiento, sin conciencia de su esencia. Sin embargo, dados estos supuestos, es entendible porqué estimaron que su tarea principal era idear una teoría de lo panameño que lo hiciese consciente de sus limitaciones y potencialidad. Además, es importante señalar que los representantes de esta tradición comparten la fe liberal en la educación como un medio para superar los obstáculos que mencionamos, la cual debe tender a la nacionalización de sus contenidos.

Por último, conviene destacar que un número importante de los ensayos que abordan el problema de lo panameño, aparecen entre las décadas de 1940 y 1960, disminuyendo en las siguientes décadas y redirigiendo el propósito del discurso nacionalista para identificarlo con las tareas de recuperación del Canal que se presentan como apremiantes (Pedreschi 1974). Una de las razones de este giro es atribuible a la entronización del poder militar a partir de 1968, el cual abraza la causa canalera y la politiza. Como resultado, el nacionalismo adopta posiciones abiertamente antiestadounidenses acompañado de un fuerte rechazo a las prácticas de los grupos de poder local (Castro 1975).

6. Valoraciones finales

La historia de la filosofía en Panamá está indudablemente ligada a la fundación de la Universidad de Panamá. Es particularmente llamativo que aquellos obstáculos, mencionados por Domínguez Caballero, que enfrentó inicialmente el establecimiento de los estudios filosóficos en Panamá, a saber: poca receptividad (incomprensión) por parte del medio, carencia de recursos económicos, falta de profesores e investigadores preparados y la ausencia de una tradición filosófica, no hayan perdido su actualidad.

A pesar de tales dificultades, la puesta en marcha de los estudios filosóficos en el Istmo supuso la aparición de su tema más relevante y que colocó a la filosofía panameña en el cauce de un movimiento intelectual regional. Es interesante que sea, precisamente, desde los linderos disciplinares de la filosofía, se planteen los problemas relacionados con la construcción de la nación, es decir, la filosofía se torna en ideología. Ello es sin duda paradójico dado el compromiso filosófico de funcionar como herramienta para criticar las preconcepciones humanas y develar su carácter engañoso y artificial, lo cual es precisamente una de las características del concepto de nación.

Ciertamente, la idea de nación es un concepto siempre excluyente. Un ejemplo de ello es la idea de nación defendida por los representantes de esta tradición, asume que grupos como campesinos, indígenas y extranjeros aún no se 'integran' o no han sido 'asimilados' a la nación, lo cual presupone ya una idea definida de los elementos que la integran y

aquellos que aún deben ser incorporados porque no tienen conciencia de la nacionalidad. Dicho énfasis en la homogeneidad que traspasa los límites de lo razonable propio del concepto de nación encubre enconados estereotipos culturales contra tales grupos. A su vez, visto de una perspectiva argumentativa, tal modo de razonar tiene forma circular engañosa, pues asume que ya existe aquello que, se supone, está por determinarse.

Como vimos, las perspectivas expuestas tienen en común un diagnóstico, y estima negativa de las características que definen al panameño, acompañado de la idea recurrente que los panameños no tienen conciencia de sí mismos y que por ello se hace necesario crear una teoría para tales fines. Existen varios problemas, sin embargo, con dicha idea, el más sobresaliente es la asunción de que un grupo de individuos necesita una teoría para operar de manera más o menos efectiva en su circunstancia.

A lo anterior, debe añadirse que una nación requiere el reconocimiento por parte de sus miembros de su pertenencia a ella, sobre la base de características que son imaginadas —no necesariamente reales— como compartidas, es decir, la construcción de identidades nacionales involucra la incorporación de mitos históricos, siendo el más sobresaliente en este caso la afirmación de que los panameños se caracterizan por albergar sentimientos de inadecuación que lo hacen sentirse inferiores e inseguros de sí, de sus objetivos. Dicha evaluación, desde nuestra perspectiva, no se sostiene sobre datos empíricos concretos y debe entenderse únicamente como expresión de la subjetividad un grupo de personas que, considerando las características sociodemográficas del país durante esa época, conforman más bien una élite intelectual.

Conviene hacer hincapié en que los elementos que conforman la identidad cultural de un país no son estables, pues, depende de factores históricos, por ejemplo, las relaciones de poder. En el caso panameño vimos como luego de 1968 la narrativa nacionalista cambia enfocándose en el problema del Canal, lo cual estaba en consonancia con los intereses del Gobierno militar que abrazó la recuperación del Canal como una consigna. O sea, la definición de los elementos que componen la identidad cultural de un país puede ser manipulada.

Dicha manipulación es mucho más palpable en la actualidad, sobre todo, por la acción de los medios de comunicación que busca crear actos de imaginación colectiva mediante la exaltación de logros individuales de deportistas, artistas y demás, elevándolos al grado de victorias colectivas que deben ser motivos de orgullo general.

Por último, coincidimos con la opinión de que lo panameño no puede

definirse de forma lógicamente transparente, lo que supone que una definición sea siempre parcial, antojadiza, pues involucra inevitablemente criterios subjetivos o de identificación que son siempre variables. (Díaz Montilla 2016) Más aún, la determinación de las características compartidas por los panameños es una tarea loable, pero que debe considerar la participación de distintas disciplinas para ello.

Bibliografía

Alberdi, J.B. (1993) *Ideas para presidir a la confección del curso de filosofía contemporánea*. En Gaos, J. *Obras completas, vol. 5*. México, Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 331-338.

Arias Calderón, R. (1969) *Reflexión filosófica sobre el ser panameño. La Antigua*, Año II, Núm. 3. Panamá, Universidad Santa María La Antigua.

Arosemena, J. (2003) *El Estado Federal de Panamá*. Panamá, Asamblea Legislativa.

Castro, N. (1975) "Antimperialismo y personalidad nacional." *Revista Tareas*, N. 31. Panamá, CELA.

Chong Marín, M. (1952) *El pensamiento panameño*. [Trabajo de grado para optar por el título de profesor de filosofía e historia.] Panamá, Universidad de Panamá. <http://kohasibiup.up.ac.pa/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=125795>

Cid Labra, P.L. / L. Casini, L. (2021) La Pontificia Universidad de San Javier: Agente de transformación de la sociedad panameña, *Apanac*, pp. 228-234. <https://doi.org/10.33412/apanac.2021.3075>

Díaz Montilla, F. (2016) *Vaguedad, identidad y panameñidad. Cátedra*, N. 13. Panamá, CIFHU.

Domínguez Caballero, D. (1946) "Esencia y actitud de lo panameño" *Épocas* Año 1, no. 2-4. Panamá, Imprenta de La Academia.

Domínguez Caballero, D. (1954-55) "Las ideas morales de don Justo Arosemena y lo panameño." *Universidad*, No.34, pp. 157-183.

Domínguez Caballero, D. (1963) *Los estudios filosóficos en la Universidad de Panamá*. Panamá, Universidad de Panamá.

Domínguez Caballero, D. (1979) "Motivo y sentido de una investigación de lo panameño". *Cuadernos de Cultura Latinoamericana* 49. México, UNAM.

Domínguez Caballero, D. (2004) *Razón y sentido de lo panameño*. Panamá, Eupan/INAC.

García, I. (1956) *Naturaleza y forma de lo panameño*. Panamá, Ministerio de Educación.

Hochstrasser, T. (2006) "The Institutionalisation of Philosophy in Continental Europe." En K. Haakonssen (Ed.), *The Cambridge History of Eighteenth-Century Philosophy*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 69-96.

Méndez Pereira, O. (1946) "Panamá, país y nación de tránsito." *Biblioteca Selecta*. Año 1, Núm. 2. Panamá, pp. 15 – 25.

Méndez Pereira, O. (1970) *Justo Arosemena*. Panamá, Editorial Universitaria.

Miró Quesada, F. (1979) "Filosofía de lo americano, treinta años después". *Cuadernos de Cultura Latinoamericana 71*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Pedreschi, CB. (1974) "El nacionalismo y la cuestión canalera." *Revista Tareas*, N. 29. Panamá, CELA.

Pizzurno, P. & Araúz, C.A. (1996) *Estudios sobre el Panamá Republicano (1903 – 1989)*. Colombia, Manfer, S.A.

Salazar Bondy, A. (1968) *¿Existe una filosofía de nuestra américa?* México, Siglo XXI.

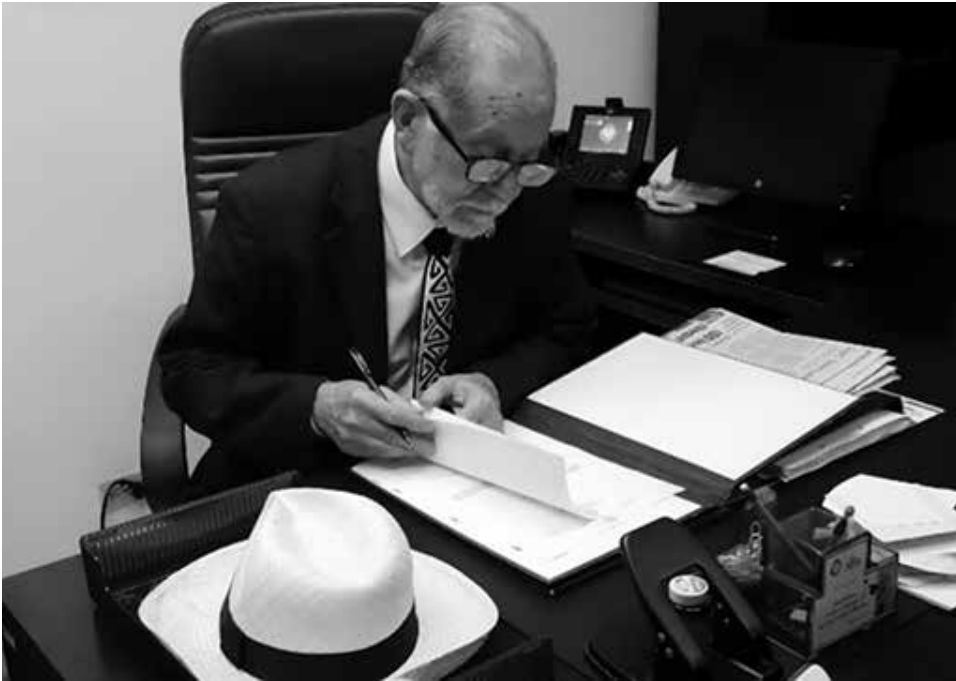
Soler, R. (1963) *Formas ideológicas de la nación panameña*. Panamá, Ediciones de la Revista "Tareas".

Soler, R. (1971) *Pensamiento panameño y concepción de la nacionalidad durante el siglo XIX*. Panamá, Ediciones de la Librería Cultural.

Zea, L. (1969) *La filosofía americana como filosofía sin más*. México, Siglo XXI.



Interculturalidad



ANÁLISIS CONTRASTIVO ESPAÑOL-NGÄBERE: APLICADO A TEXTOS EN ESPAÑOL DE ESTUDIANTES NGÄBERE¹

ESTUDIO DE CASO

Diameya Domínguez Córdoba

Universidad de Panamá. Panamá

diameya.dominguez@up.ac.pa

<https://0000-0003-1118-3634>

Resumen

El trabajo que a continuación se presenta, es un estudio de caso que se aproxima a la escritura en español de alumnos ngäbe de primer año de la Escuela de Español de la Universidad de Panamá. A estos estudiantes se les dificulta escribir un texto en español, pues su lengua tiene estructuras gramaticales completamente diferentes a la nuestra. Para ello, el trabajo se ha basado en la gramática textual fundamentada en la *Nueva gramática básica de la lengua española* de la RAE (2011) y en la *Gramática de la lengua guaymí (ngäbe)* (2008) escrita por Miguel A. Quesada Pacheco, entre otros. El objetivo del trabajo es analizar la escritura en español de estudiantes ngäbe para determinar las dificultades en la realización del plural. El método utilizado es el contrastivo a partir del establecimiento de contrastes entre la lengua nativa y la lengua meta. El estudio es mixto e incluye el conteo de errores en tres textos (cuantitativo) y el análisis (cualitativo) de los errores. Se concluye que los elementos más afectados en la pluralización han sido los sintagmas nominales, seguidos de los sintagmas preposicionales. Se visualiza la importancia de profundizar mucho más en las lenguas ancestrales y la necesidad imperante de la preparación de docentes en la enseñanza de la L2.

Palabras claves: español, ngäbere, análisis contrastivo, lengua nativa y lengua meta

Abstract

The work that is presented below is a case study that approaches the writing in Spanish of first-year Ngäbe students of the School of Spanish

1. Recibido 27/11/22 - Aprobado 14/1/23

of the University of Panama. These students find it difficult to write a text in Spanish, since their language has completely different grammatical structures from ours. For this, the work has been based on the textual grammar based on the RAE's New Basic Grammar of the Spanish Language (2011) and on the Guaymí (Ngäbe) Language Grammar (2008) written by Miguel A. Quesada Pacheco, among others. The objective of the work is to analyze the writing in Spanish of Ngäbe students to determine the difficulties in the realization of the plural. The method used is contrastive from the establishment of contrasts between the native language and the target language. The study is mixed and includes the count of errors in three texts (quantitative) and the analysis (qualitative) of the errors. It is concluded that the elements most affected in the pluralization have been the nominal phrases, followed by the prepositional phrases. The importance of going much deeper into ancestral languages and the prevailing need for teacher training in the teaching of L2 is visualized.

Keywords: Spanish, ngäbere, contrastive analysis, native language and target language.

Introducción

Situación problemática: El análisis contrastivo español-*ngäbere* que se verá a continuación, revisará las semejanzas y las diferencias de estas dos lenguas en contacto. Todo esto, con el fin de analizar los textos en español de estudiantes ngäbe de primer año de la Escuela de Español de la Universidad de Panamá. Este estudio conducirá rutas pedagógicas necesarias para ser atendidas en una sociedad plurilingüe y multicultural como esta. Se ha detectado que los estudiantes ngäbe que llegan a las aulas universitarias presentan muchas dificultades en el momento de escribir un texto en español, pues su lengua tiene estructuras gramaticales completamente diferentes a la segunda lengua. En este trabajo se abordará específicamente el problema de la concordancia de número (plural y singular) en el español L2, pues, se les complica cuando deben adecuar el singular y el plural, debido a la gran diferencia en la formación de estos en ambos idiomas.

Por todo esto, se indaga si la influencia de la L1 tiene que ver con el fenómeno de fosilización en la formación de la concordancia de número (plural y singular) en la L2. Por lo que se establecerá el contraste entre estas dos lenguas en contacto (español-*ngäbere*). Esta problemática nos conduce al siguiente objetivo: Analizar la escritura en español de estudiantes ngäbe de la Escuela de Español para determinar las dificultades en la realización del plural y el singular.

Es preciso, dejar sentado el concepto de lengua, materia esencial de este estudio. A lo largo de la historia se ha definido la lengua desde distintas perspectivas, contextos históricos y situaciones diversas. Para Saussure (1916) la lengua es “el producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos” (1994, p. 25). Como se observa, según esta definición, la lengua es eminentemente social, pues permite a los seres humanos la interacción y comunicación entre ellos. Chomsky (1997) define el lenguaje “un conjunto (en general infinito) de cadenas finitas de símbolos que forman parte de un alfabeto finito”. (pp. 3 y 4).

De allí, que para este trabajo entiéndase, pues, la lengua como esa habilidad humana de articular sonidos y que permite crear una serie de representaciones lingüísticas de la realidad, instauradas en una comunidad, con el fin de interactuar y comunicarse con su entorno. En efecto, el individuo a partir de su lengua logra comprender el mundo que le rodea, desde el seno familiar hasta su entorno social, al punto que, del dominio de ella, depende su éxito personal y profesional. Una vez entendido el concepto de lengua, pasamos a conocer, a grandes rasgos, el espacio sociocultural y político del pueblo ngäbe.

La comarca Ngäbe-Buglé se constituyó mediante la Ley n.º 10 del 7 de marzo de 1997, que señala que las tierras son propiedad colectiva de estos dos pueblos indígenas a partir de territorios de las provincias de Bocas del Toro, Chiriquí y Veraguas. Está dividida en tres regiones, siete distritos o municipios, y 58 corregimientos.

La lengua ngäbere (conocida antiguamente como guaymí) forma parte de la familia lingüística denominada chibcha. Su relación genética más directa es con el bocotá, y juntos forman el grupo guaymí que unido al grupo viceíta (conformado por las lenguas bribí y cabécar) y las lenguas teribe, cuna y boruca son una subrama ístmica de la rama sureña de la familia chibcha. (Murillo, 2009, p. 45).

La población de esta comarca descende fundamentalmente de ngäbe. En ella las condiciones sociales no son las mejores y la educación tiene sus limitaciones, ya que las escuelas a veces no cuentan con profesores especializados en áreas como la del español. Los estudiantes llegan a sexto año sin recibir clases de profesores especializados en su área y mucho menos en la enseñanza de lengua extranjera.

Formación del número en español, teoría: Para teorizar la realización del número en español, este estudio se basará en la *Nueva gramática básica de la lengua española* (2011) de la RAE. El plural en español surge por su morfología flexiva. Esto involucra las variaciones de las palabras

que implican cambios de contenido de naturaleza gramatical y que tienen que ver en las relaciones sintácticas, como en la concordancia (*nosotros viajamos*) o en la reacción (*para ustedes*) (RAE, 2011, p. 4).

Por su parte el número es una propiedad gramatical característica de los sustantivos, los pronombres, los adjetivos, los determinantes (en el sentido amplio que abarcan los cuantificadores) y los verbos. (RAE, 2010, p. 35). Se presentan en dos formas: singular (perro grande) y plural (perros grandes). Todo esto, se conoce como paradigma flexivo, en el caso del número, porque las palabras sufren cambios morfológicos, ya sea cuantitativamente en el sustantivo y el pronombre, o bien, según los constituyentes que rodean el sustantivo, eje nuclear de la formación del número.

Esta concordancia también se refleja en la sintaxis entre el sujeto y el verbo. En general el sujeto y el verbo deben concordar en número y persona: *Juan hizo la cena, Juan y Silvia hicieron la cena*" (RAE, 2019, p. 573).

En cuanto al orden sintáctico de una oración en español es SVO este es el orden más común en las lenguas occidentales y algunas de oriente. Aunque en español este orden a veces se altera: al omitir el sujeto, iniciando ya sea con verbo (VO) o complemento.

Formación del número en ngäbere: En este apartado servirá de basamento investigadores como Miguel A. Quesada Pacheco, *Gramática de la lengua guaymí (ngäbe)* (2008). Este manual ofrece un análisis general del dialecto panameño de esta lengua hablado en Chiriquí, Panamá. José M. Murillo, *La frase nominal ngäbere* (2009), presenta las características particulares más relevantes de la frase nominal de dicha variante dialectal hablada en Costa Rica y establece la relación con algunas de las características generales de otras lenguas chibchas istmicas. Jorge Sarsaneda del Cid, *¿Cómo hablan los ngäbe?* (2019). Es un libro que busca orientar, de forma didáctica, el estudio de la gramática del ngäbere hablado en la comarca Ngäbe-Buglé; Corine Le Carrer, *Contar y formar el mundo. Sistema de numeración de los ngäbe de Costa Rica y Panamá* (2013), analiza el sistema numérico de la más importante sociedad amerindia del área istmo-colombiana, la sociedad ngäbe, conocida hasta 1992 con el nombre de guaymí.

Murillo señala que en *ngäbere* todos los sustantivos son contables y distingue el número gramatical no marcado, singular y el marcado, plural. Existen dos morfemas de plural: **tre** (kwe-tre) con su alomorfo -dre (aparece ante nasal), (meri-dre, mujer/monso-dre, niño) (Le Carrer, 2013, p. 83), y **grä**. El primero se usa en sustantivos referidos a humanos y el segundo en entidades no humanas (animales y cosas). Sin embargo, la marcación de

plural no es rígida, puesto que, si el sustantivo se ve modificado por un numeral, o el contexto indica referentes múltiples, entonces el sufijo es innecesario, como en 3.

1. siä-**grä** meri gwe jícara-pl mujer pos ‘Las jícaras de la mujer’
2. siä meri-**tre** se gwe Jícara mujer-pl dem2 pos ‘La jícara de aquellas mujeres’
3. siä meri ni-bu gwe jícara mujer cl. persona-dos pos ‘La jícara de esas dos mujeres’ (Murillo, 2009, p. 54).

En efecto, la pluralidad puede darse una vez haya cuantificadores en la oración, si los hay no es necesaria la marcación del plural, pues este se sobrentiende con el cuantificador. Ya desde 1956 el lingüista Alfonso Pinar había detectado que *In the case of animals or inanimate things the plural is either understood or the descriptive adjective of quantity is used* (Pinar, 1956, p. 2-3) (En el caso de las cosas animales o inanimadas se entiende el plural o se usa el adjetivo descriptivo de cantidad).

Al respecto Pacheco señala que en *ngäbere* no se emplea el plural en los casos que siguen:

a. Cuando un numeral se hace presente, a través del cual se expresa la cantidad:

4. Mörö ürügrö ere kä kábädä biti
 -comida reunir-REC suficiente día cuatro sobre
 -reunieron suficiente comida en los cuatro lugares

b. cuando se expresa el número de animales o seres inanimados

5. Brare ne nigui kri bätä kuin, ju migue ñärärä
 -varon DEM ir-REC árbol a arriba, casa poner-IND atención
 -el hombre se subió a un árbol para mirar las casas

c. Cuando se ha expresado en oraciones anteriores:

6. mun kwata ürügrö ere kwe tre,
 -cera corteza recoger-REC mucho ERG PL,
 -ngäbe merire gwel mun kö riri,
 -gente mujer ERG cera cuerda cocer-REC
 -Recogieron mucha cera, las mujeres cocinaron la sustancia de la miel.
 (Pacheco, 2008, p. 94)

Otro de los aspectos peculiares de la lengua ngäbere, es que estos cuantificadores indican, además de cantidades, las formas de las cosas y lo seres. De allí, que señale la investigadora Corine Le Carrer (2013) “la multitud animal y humana se marca con kwati y krati, palabras que también designan la unidad de una cosa de forma redonda y alargada. Por ejemplo, kwi kwati significa “muchas gallinas” y también “una gallina”. Estos mismos adverbios cuantifican masas: ni kwadi “muchas gente”, müdü krati “muchos cerdos”. (p. 84). Al respecto opina Sarsaneda (2019) que los numerales o cuantificadores son muy complicados, porque indican no solo cantidad, sino el tamaño y la forma física del contenido. (p. 124). Definitivamente, la lengua que ocupa esta investigación, tal como todas las lenguas de origen chibcha, tiene un predominio en la cuantificación, de suerte que para esta sociedad todo es contabilizado.

El español es una lengua flexiva (tienden a incluir mucha información mediante la flexión de las palabras, añadiendo afijos); no obstante, la *ngäbere* es aglutinante (las palabras se forman uniendo monemas independientes). Muchos afirman que esta lengua es simbólica (tiene la facultad de cambiar el significado del radical: cambios en el acento o entonación), pues hay oposiciones como **krí** (*grande*) **krì** (*árbol*) **tú** (*parruja*) **tù** (*diente*), por lo que muchos lingüistas aseveran que esta lengua es tonal (Kopesec 1974, Lininger 1981, González 1982).

Estructura sintáctica de la lengua ngäbere: Generalmente, el orden usual de una oración simple transitiva *ngäbere* es SOV; no obstante, las relaciones gramaticales más importantes son el sujeto y el objeto, las cuales están predominantemente determinadas por el orden de las palabras. Murillo al referirse al posesivo y al adjetivo habla sobre la flexibilidad de la lengua cuando señala que “Aun cuando el orden de la lengua sea SOV y el poseedor precede al sustantivo, el adjetivo lo sigue; es decir, que es posnominal cuando lo esperable es que lo preceda. Al parecer, la lengua guaymí no es una lengua rectum-regens estricta” (2008, p. 86). Y este relajamiento en la lengua contrasta con lenguas como el español (L2), ya que en ella todos los constituyentes se pluralizan por concordancia.

METODOLOGÍA

El método *contrastivo* es aquel que compara las dos lenguas en contacto a partir de los universales lingüísticos y la práctica que estudia como una categoría universal X se realiza en determinada lengua A como en Y. La lengua B como algo diferente que viene a constituirse en la base del aprendizaje de una segunda lengua. Se tienen tres modelos de análisis: Análisis contrastivo (tradicional cuyo objetivo es contrastar la L1 y la L2); Análisis de los errores (estructuralismo, generativismo, psicolingüístico);

Interlengua, (pragmática) (Santos Gargallo, 1993, pp. 29 - 30).

Para Selinker (1972) y Corder (1971) “la lengua del estudiante es un sistema lingüístico autónomo con su propia gramática y un sistema correcto en su propia idiosincrasia” (p.127). De allí, que estos autores justifiquen el error como un elemento positivo en el proceso de aprendizaje de la L2. Este proceso que realiza el estudiante en la L2 es siempre con una finalidad comunicativa y para complementar estas aseveraciones, surge el concepto de interlengua (dialecto idiosincrásico) del estudiante de la L1, cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere” (Santos Gargallo, 1993, p. 128). Adjémiam desarrolla el concepto chomskiano de competencia y para ello caracteriza la interlengua:

- **Fosilización:** Fenómeno lingüístico que hace mantener, de manera inconsciente y persistente, rasgos de la gramática de la lengua materna en la interlengua.
- **Regresión voluntaria:** Fenómeno lingüístico que se manifiesta cuando se descubren en la interlengua reglas y vocablos que se desvían de la norma de la lengua meta.
- **Permeabilidad:** Fenómeno lingüístico que permite a las reglas de la L1 introducirse en el sistema interlingüística. (Santos Gargallo, 1994, p. 134)

Luego de hacer un recorrido general a través de la lingüística contrastiva, el presente trabajo toma partido en el análisis de la interlengua y revisa si estos fenómenos ocurren en las muestras revisadas para una mayor comprensión de las dificultades presentadas en la escritura en español de los estudiantes ngäbe.

En definitiva, el método Contrastivo nos permitió estudiar dos lenguas, en este caso distintas, pero en contacto en una misma zona geográfica, por lo que se establecieron contrastes entre la lengua nativa y la lengua meta. Se trabajó con base en errores para mejorar el tratamiento pedagógico dado a estos alumnos, pues la aplicación del análisis de contraste “permite describir, e incluso en ocasiones predecir, los fenómenos causantes de dificultades en el aprendizaje de gramática y formación de palabras al comparar sistémicamente la lengua materna y la extranjera” (Fu, 2018, p. 6).

Este trabajo es un estudio mixto que incluye el conteo de errores en el texto (cuantitativo) y el análisis (cualitativo) de estos. Se tomaron tres muestras de textos escritos por tres alumnos de la etnia *ngäbe* de primer año de la Escuela de Español. Se les escribió el primer enunciado

y los alumnos continuaban el texto hasta 10 o 15 líneas de contenido. Se verificaron los errores de concordancia de número que tienen en su L2 (español) y se compararon entre ellos. Los tres textos se dividieron en enunciados para hacer más fácil el análisis de la concordancia. Finalmente se verificaron los resultados.

RESULTADOS

El análisis de los textos se ha realizado de la siguiente manera: se dividió el texto en enunciados, de los cuales se han seleccionado los cuatro primeros para analizar algunos sintagmas y en otras ocasiones oraciones para verificar la concordancia del número: plural y singular.

Texto 1

1. SO = Pron.+ V+ Atrb. (adv+adj)	<i>Todos <u>estaba</u> [□]muy felices</i>	[Todos <u>estaban</u> muy felices]
---------------------------------------------	-------------------------------------------	-------------------------------------------

En esta ocurrencia al hablante se le dificulta la concordancia del sujeto (pronombre **Todos**) con el verbo (estar) en tercera del plural, estaban. En la lengua española: “El sujeto y el núcleo del predicado concuerdan en número y persona. Es el sujeto el que impone estos rasgos al verbo.” (RAE, 2011, p. 192). En *ngäbere* solo se agrega el alomorfo **tre** al sujeto y, en ocasiones, al verbo; pero solo a un elemento de la oración. El sufijo **tre** concierne esencialmente al ser humano y se aplica a todos los sustantivos y pronombres que le designan (Le Carrer, 2009, p. 83). En el ejemplo en cuestión tenemos como sujeto, el pronombre *todos*, vemos que nuestro morfema flexivo **s** ya está agregado, por lo que pareciera que en su estructura mental tiene fosilizada la formación del plural de su L1 en la que solo se agrega el morfema de plural una vez.

2. SN = Pron+ SP (P+det+N+cop+N)	<i>fuimos a visitar <u>algunos de mi tío y primo</u></i>	[fuimos a visitar a algunos de mis tíos y primos]
--------------------------------------------	------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------

En esta oración, el informante realiza la pluralización al complemento adjunto una vez, en el pronombre *algunos*. En este caso se tiene **concordancia en construcciones partitivas**, “seleccionan una parte de un conjunto mayor. Están constituidas por dos grupos nominales unidos mediante la preposición *de*. (RAE, 2011, p. 194), por lo que el sintagma

preposicional de mis tíos y primos debe concordar con el pronombre, *algunos* (que sí tiene flexión de número en español). Pacheco (2008) y Le Carrer (2009) señalan que la marcación del plural en ngäbere puede que se obvие cuando un cuantificador se hace presente en el texto, debido a que este señala la pluralización, lo que puede explicar la ausencia del morfema plural en el SP.

3. (LOCUCIÓN ADVERBIAL)	<i>sin dudas</i>	[sin duda]
-------------------------	------------------	------------

Confunden la colocación de la **s** en algunas locuciones adverbiales y la adiciona.

SV = V+DET+N+ADJ	<i>una excursión a la montaña que sin dudas fue unas experiencias maravillosas.</i>	[fue una experiencia maravillosa]
---------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------

El informante desconoce cuándo debe concordar el sujeto (una excursión) con el verbo *ser* (fue) y en este caso el atributo (una experiencia maravillosa), pues este debe concordar con el sujeto, en singular. La *Nueva gramática básica de la lengua española* nos confirma que “el sujeto de las oraciones copulativas concuerda con el atributo en género y número”. (RAE, 2011, p. 94). Estos conocimientos puede que ya hayan sido impartidos en clase, pero se continúa con el problema de fosilización que consiste en mantener inconscientemente los rasgos de la gramática de la L1.

En la lengua ngäbere, el plural, como se ha señalado, viene dado por morfemas que se ligan a la palabra dependiendo si es persona, ser viviente, objeto o cosa despreciable. Los alumnos omiten, con mucha frecuencia, la pluralización del verbo como en este caso particular.

4. SV = P. Clítico +V	<i>no recibieron</i>	[nos recibieron]
-----------------------	----------------------	------------------

Se observa en los informantes, en ocasiones, la elisión de **s** en el pronombre clítico **nos**, pareciera descuido en la escritura. No obstante, también puede atribuírsele a que en su lengua materna no hay palabra que termine en **s**. “El valor morfológico de **s** como marca de plural a final de palabra es entonces una figura aprendida del español y que funciona solo para el español. La pluralidad como concepto no tiene vínculo alguno con el fonema /s/ en la lengua ngäbere” (Vergara, 2018, p.26). Esto es, los hablantes nativos de esta lengua no están familiarizados con este fonema al final de la palabra solo existe en este idioma al inicio y entre palabras. En español sería un morfema flexivo que forma el plural.

5. SP = P+ADV+N	<i>No recibieron con muchos cariños.</i>	[con mucho cariño]
-----------------	------------------------------------------	--------------------

El hablante sabe que el verbo está en plural y de allí infiere erróneamente que debe colocarle **s** al Sintagma Preposicional adjunto mucho cariño. En su mente existe una confusión en el momento de realizar la concordancia, ya sea del verbo con el sujeto y de los determinantes y adjetivos con el sustantivo, de allí que confunda el SP *con muchos cariños. En español el verbo concuerda con el sujeto, más no con los complementos del predicado.

Textos 2

1. Ger. +SN (det +N)	<i>nos recibió en la entrada de la casa dándonos <u>las</u> bienvenidas</i>	[nos recibió en la entrada de la casa dándonos <u>la</u> <u>bienvenida</u>]
----------------------	-----------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------

En esta ocurrencia el alumno se confunde y hace concordar el verbo con los complementos del predicado también (nosotros). Infiere que ese complemento adjunto debe concordar con el CD (nosotros) por lo que adiciona la **s**. Está claro que la noción que un hablante nativo tiene en la elaboración de un texto como este, es totalmente distinta a la del grupo *ngäbe*, cuyo L1 se caracteriza por un esquema gramatical muy distinto del nuestro.

2. SO= S(CA)+CI+V+CD	<i><u>Juana</u>, mi hermana mayor, <u>le</u> dijo a él.</i>	[<u>Juana</u> , mi hermana mayor, <u>le</u> dijo a él]
----------------------	-------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------

El informante adiciona **s** al pronombre clítico, sin percatarse que es un referente anafórico de Juana, por lo tanto, debe concordar con ella. Los elementos que no se encuentran en su lengua nativa, se tornan difíciles comprenderlos en la lengua meta, es decir, cuándo se escribe con **s** o sin **s**.

Los marcadores de caso, en la lengua *ngäbere*, son de tipo ergativo-absolutivo. En cuanto al absolutivo, el sujeto de las oraciones intransitivas y el objeto de las transitivas es morfema cero; es decir, no se marcan (cfr. Payne 1982: 50). En esta lengua los marcadores del ergativo son los alomorfos *kagwe*, *kä*, *kwe* y *qwe*. El complemento indirecto recibe el caso gramatical dativo que se indica con el morfema *ie*. Quesada nos dice que, con respecto a esos morfemas, ellos se colocan detrás del sintagma al que se refiere tal como lo vemos a continuación: (Stensrud, 2014, p. 204).

Ni kubwäre **gwe** ngiri bininta ugwen krati **ie**

Persona tacaña ERG carne dar- REC. ITER-olla uno DAT.

El tacaño **le** volvió a dar una olla de carne

(Quesada Pacheco, 2008, p. 155).

El español, en cambio, es una lengua nominativa acusativa, por lo que el hablante no reconoce en esta lengua meta los referentes anafóricos y se les complica decidir a qué constituyente de la oración responden, pues en lengua *ngãbere* los alomorfos que señalan los referentes no sufren cambios morfológicos como en español, son los mismos, tanto para el singular como para el plural. El morfema de plural acompaña al lado derecho al sustantivo y solo una vez.

3. SO= PClí + V+ (SN) Cpred.	<i>nos regresamos muy triste</i> [□]	[nos regresamos muy tristes]
------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------

En este caso hubo elisión de **s** al final del adjetivo que debió concordar en plural con el sujeto tácito (nosotros), pues el complemento es un predicativo que “constituye una variante del atributo que se construye con verbos plenos. (RAE, 2010, p. 727 RAE, 2011 p. 218). Estos complementos predicativos del sujeto suelen denotar estados circunstanciales de la persona o cosa designada por él. (RAE, 2010, p. 727-728). Para un hablante del español se hace fácil reconocer por intuición la agramaticalidad de la expresión, pero el de otra lengua, aunque se comunique en español, se le dificulta el reconocimiento de la falta, pues no puede percibir con claridad la ausencia del morfema **s** para la formación del plural.

4. SO= S+CI+V	<i>La gente nos dios</i>	[La gente nos dio]
---------------	--------------------------	---------------------------

El hablante confunde la formación del plural y singular de los verbos, cuyo plural se forma a partir de declinaciones verbales, pues la pluralización de los verbos en español no se hace con los alófonos **s** y **es**, pues en este caso debe mantenerse en singular para que concuerde con el sujeto, *la gente*. Por lo que se produce en él una ocurrencia de asimilación por analogía, le agrega una **s** al verbo *dios*, semejante al pronombre átono **nos**.

5. SN = Det+Adj+N	<i>unos pequeños regalo</i> [□]	[unos pequeños regalos]
-------------------	---------------------------------	--------------------------------

En el SN unos pequeños regalos, el informante no concuerda el adjetivo con el nombre y repite la confusión o el descuido por la formación del plural. Y así lo corrobora Valenzuela (2002), al investigar sobre el análisis

contrastivo nos afirma que “La idea es que al comparar dos lenguas surgen zonas de similitud y de diferencia, y que esas zonas de diferencia son las que de manera lógica causarían los errores al aprender una lengua extranjera” (p 27) y esto se ve reflejado en los informantes, pues ellos son reflejo de su lengua nativa arraigada en su estructura lingüística primaria.

Texto 3

1. SN [N+adj+SP (pre+N+adj)]	<i>Se observa río hermoso de cristal azules</i>	[de cristales azules]
------------------------------	-----------------------------------------------------	------------------------------

Se agrega el morfema plural al adjetivo y no al sustantivo de este sintagma preposicional que complementa al sintagma nominal. En español el adjetivo concuerda con el sustantivo, en *ngäbere* como se ha reiterado solo el sustantivo lleva el marcador **tre** para el plural.

biti niara **tre** gwe ngäbe erametre känäni

después PL ERG gente real buscar REM

después ellos buscaron gente real. (Quesada, 2008, p. 157)

2. <u>SN (DET+N)</u>	<i>la [□] nieves</i>	[las nieves]
----------------------	----------------------	---------------------

Ocurre nuevamente la elisión de **s** en el determinante del SN que no concuerda con el sustantivo *nieves* que está en plural. Se da un relajamiento en la marcación del plural debido a la no rigidez en la realización del plural en su L1.

3. SN =[N+ADJ+SP(P+N+ADJ)]	<i>gente humilde con montaña llenas de café.</i>	[gente humilde con montañas llenas de café...]
4. SP=P+DET+N+SP	<i>durante la noches de invierno</i>	[durante las noches de invierno]

Los sintagmas preposicionales de estos dos últimos ejemplos están afectados en la formación del plural. El primero, el sujeto con el verbo y el segunda, el determinante **el** con el sustantivo **noches** no establecen la concordancia. Los determinantes, los nombres y los adjetivos en nuestro idioma mantienen la concordancia, aunque sea el sustantivo el regente de la pluralización.

5. SN=DET+N	<i>esta montañas son...</i>	[estas montañas son...]
6. SP=P+DET+N	<i>por visitantes de otros lugar</i>	[por visitantes de otros lugares]

En ambos ejemplos el determinante no concuerda con el nombre. En el primer caso, si se atiende al verbo, inferimos que es al determinante al cual debe agregársele la **s** del plural. En el segundo, no se lo coloca al sustantivo. “En general, los determinantes, adjetivos y otros elementos que modifican el nombre deben concordar con este en género y en número”. (RAE, 2019, p. 62-63).

7. SO= PC CDOV	<i>no desplazamos</i>	nos desplazamos
----------------	-----------------------	------------------------

Concordancia del verbo con el pronombre átono (**nos**) clítico, este informante al igual que los anteriores, en ocasiones usa el pronombre átono sin la **s**, tal vez pensando que al estar la **s** en el verbo basta con ello, por las particularidades apuntadas de su lengua nativa. Sin embargo, en el ejemplo 4 del texto 2 se coloca al verbo la partícula **os** por asimilación de **nos**, lo que indica mucha confusión en la realización del plural por parte de este grupo étnico.

8. SN= N+ADJ	<i>arroz nuevos</i>	<i>arroces nuevos</i>
--------------	---------------------	-----------------------

En el SN arroces nuevo se observa la falta de concordancia entre el nombre con el adjetivo. Puede darse la idea anterior, ya que se pudo constatar que los alumnos solo pluralizan un elemento. En definitiva, los errores en los que incurren con más frecuencia los alumnos *ngäbe* son en la formación de sintagmas nominales y sintagmas preposicionales.

De allí, en los usos de los clíticos se revelan algunas confusiones, como también en la adición y elisión de la **s**. De hecho, las marcas del plural del idioma *ngäbere* están muy alejadas de las del español, pues el primero se vale de otras estrategias para la formación del plural, como ya se ha dicho el uso de morfemas ligados como los alomorfemas **-re**, **-tre** y **-dre** para indicar plural de nombres humanos y **grä** para los seres inanimados, no rígidos en la oración; no obstante, en español, los morfemas **s** y **es**, sí son rígidos, pues deben pluralizar todos los constituyentes variables de la oración como sustantivos, pronombres, adjetivos, determinantes y artículos.

Errores en la realización del número (plural y singular)

ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS (concordancia)	Texto1	Texto 2	Texto3	TOTAL
S.N (DET+N+ADJ)	2	2	3	7 (35%)
(S+V)	1	0	0	1 (5%)
S.P (P+ADJ+N) (P+N+ADJ) (P+DET+N)	2	0	4	6 (30%)
OTROS				
ADICIÓN DE S	1	2	0	3 (15%)
CLÍTICOS (S+CLÍTICO) (CLÍTICO +VERBO)	1	1	1	3 (15%)
TOTAL	7	5	8	20

Gráfica 2



Conclusiones

- Se detecta que los informantes solo pluralizan un elemento si hay dos y dos si hay tres. Aparentemente se infiere que el hablante piensa que con pluralizar dos o uno le basta, el que falta se sobreentiende que está pluralizado, ya que en su lengua solo se necesita colocar una vez el morfema que realiza el plural, por lo que su marcación no es rígida. Ocurre la permeabilidad en la que las reglas de la L1 se transfieren a la L2 y eso pudiera ser una de las razones por la que los informantes no realizaron en algunos de los sintagmas y las oraciones, la pluralización en todos sus constituyentes.
- Parece que el informante se confunde pensando que todas las palabras que terminan en **s** son plurales e incluso algunos verbos (no todos) los pluralizan con **s**, como en el ej. *nos dios, nos dio. Todo ello, les produce una confusión de la cual no son conscientes y realizan adición y elisión indiscriminadamente.
- Se ha percibido que los elementos más afectados han sido los Sintagmas Nominales con 35% de errores seguidos de los Sintagmas Preposicionales con 30% de errores. Eso nos indica que los mayores problemas de la muestra analizada radican en la formación del plural de: DET+N+ADJ o DET+ADJ+N que son los constituyentes que conforman los sintagmas mencionados.
- Los resultados aquí verificados no son definitivos, pues la muestra no es representativa. El estudio es un estudio de caso que se aproxima al análisis contrastivo de estas dos lenguas, *ngäbere*-español específicamente en la concordancia de número. Hace falta aún ahondar mucho más para avanzar en los elementos gramaticales en los cuales hay que detenerse para mejorar la enseñanza del español en este grupo indígena, atendiendo a su lengua (L1) para facilitarle el aprendizaje eficaz del español (L2).
- Es prioridad la preparación en lengua extranjera de los profesores que los atienden, pues es una limitante que existe en la Escuela de Español. En ella no hay profesores preparados para facilitarles didácticamente el aprendizaje de esta segunda lengua. Nuestros alumnos son evaluados con los mismos criterios que los nativos en español y eso representa un reto para nuestra Escuela, pues los que salen más afectados son los alumnos.
- Este trabajo puede abordar en un futuro el tratamiento pedagógico en la enseñanza del español dirigido a los alumnos *ngäbe*, tomando como base el contraste y análisis realizado de

la L1 y la L2. Igualmente se hace necesario que investigadores y lingüistas vuelvan la mirada hacia nuestras lenguas autóctonas y desentrañen la grandeza cultural de nuestro Istmo, pues existen en él siete lenguas amerindias y unas en vías de extinción. Se visualiza la importancia de profundizar mucho más en esas lenguas ancestrales que reclaman su espacio y atención.

Referencias

Chomsky, N. (1997, 1974) Estructuras sintácticas. <https://www.scribd.com/doc/68030764/Chomsky-Estructuras-sintacticas>

Diccionario panhispánico de dudas 2005, Real Academia Española <https://www.rae.es/dpd/bienvenida>.

Fu, Xiaojing A. (2018). Estudio morfológico contrastivo (español-chino moderno) desde un enfoque traductológico. Universidad de Valladolid, Facultad de traducción e interpretación. Repositorio documental. UVA: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/33984>

González, R. (1982). Análisis fonológico del guaymí movere. Universidad de Costa Rica. Estudios de Lingüística Chibcha: p. 9 Núm. 35 (2016): Tomo IV <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/chibcha/issue/view/2413>.

Le Carrer, C. (2013). Contar y formar el mundo. Sistema de numeración de los ngäbes de Costa Rica y Panamá. Cuadernos Inter.c.a. Mbio Sobre Centroamérica Y El Caribe, 10(12), 79-103. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/12343>

Murillo M., J. (2008). Notas sobre la lengua guaymí en Costa Rica. *LETRAS*, (43), 75-90. <https://doi.org/10.15359/rl.1-43.5>

Murillo M., J. M. (2009). La frase nominal ngäbere. *Forma y Función*, 22(2), 43-69. Retrieved November 20, 2022, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2009000200003&lng=en&tlng=es.

Murillo M., J. M. (2010). La oración simple ngäbere. *Forma y Función*, 23(1), 39-69. <https://www.redalyc.org/comocitar.oda?id=21916690008>

Prensa (20 nov 2011). Ngäbes y buglés luchan por mantener su idioma. Por: Corporación La Prensa, S.A. En: Nacionales EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. Consultado Panamá, 16 de marzo del 2020. https://www.prensa.com/imprensa/nacionales/Ngabes-buglesluchan-mantener-idioma_0_3255424495.htm

Pinar, Alphonse, E. (1956). Guaymí grammar and dictionary with some ethnological notes. *Boletín de la Oficina de Etnología Americana*. 162:1-128.

Quesada Pacheco, M. A. (2008). Gramática de la lengua guaymí (ngäbe). München: Lincom Europa

RAE. (2010). Partes de la gramática. Unidades fundamentales del análisis gramatical Espasa Libros, S.L., https://campus.fahce.unlp.edu.ar/file.php?file=%2F1160%2FBibliografia%2FRAE_2010_-_Partes_de_la_

gramatica_-_2010.pdf. G

RAE. (2010). Manual de la nueva gramática de la lengua española. Barcelona. Espasa Libros, S. L. U.

RAE. (2011). Nueva Gramática Básica de la Lengua Española. ASALE. Editorial Planeta.

RAE. (2019). Libro de estilo de la lengua española. Barcelona: Espasa Libros, S. L. U.

Santos Gargallo, I. (1993). Análisis contrastivo, análisis de los errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.

Sarsaneda del C. J. (2019). ¿Cómo hablan los *ngäbe*? (2da ed.). Panamá: Acción cultural Ngäbe

Saussure, F. (1994). Curso de Lingüística General. Alianza Editorial S.A.

Stensrud Krohn, H., (2014). Análisis cuantitativo del mantenimiento de la referencia anafórica en *ngäbe* (guaymí). *Revista Káñina*, XXXVIII (1),203-216. [fecha de Consulta 20 de noviembre de 2022]. ISSN: 0378-0473. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44247249016>

Valenzuela M. J. (2002). Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general. Universidad de Murcia. ISSN 0213-9715, n.º 51. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/51/51_027.pdf

Vergara E., Kafda I. (Spring 4-16-2018). El español en el pueblo Ngäbe. Factores fonológicos y morfológicos. University of New México. UNM Digital Repository. https://digitalrepository.unm.edu/span_etds/104

MÄ KUGWE ÑAKA NÜGE GARE TIE (NO ENTIENDO TU PALABRA) FUTURO DE LOS IDIOMAS INDÍGENAS EN PANAMÁ¹

Jorge Sarsaneda del Cid

chigontodobu@gmail.com

<https://0009-0007-5059-6884>

Resumen

Este artículo pretende ser una revisión del estado sociolingüístico en que se encuentran los idiomas indígenas de Panamá. Se intenta esbozar los peligros, sufrimientos, historias, fortalezas, esperanzas, posibilidades que tienen de surgir, esfuerzos hechos para su no extinción y posibles caminos hacia adelante. Pongo más atención en el idioma que conozco bastante: el ngäbere y menciono los otros idiomas indígenas panameños.

Palabras clave: Idiomas indígenas, racismo, inculturación, educación intercultural, ngäbere, Panamá.

Abstract

This is a review of the sociolinguistics state of the indigenous languages of Panama. It aims to outlines the dangers, sufferings, histories, strengths, hopes, possibilities they have to emerge, efforts made for their non-extinction and possible ways forward. More attention is paid to the language I know well: ngäbere and I mention the other panamanian indigenous languages.

Keywords: Indigenous languages, racism, inculturation, intercultural education, ngäbere, Panama.

Introducción “¿Habla dialecto?”

Hace como 25 años, en uno de los tantos caminos de la comarca Ngäbe, me encontré con un indígena y lo saludé: “¡Köbö kwın degä, ja märägä!”. Me contestó: “Buenas”. Un joven campesino que iba conmigo, que vivía en la misma zona, me preguntó con espontaneidad: “¿Usted habla eso?”.

1. Recibido 5/12/22 - Aprobado 18/1/23

Este hecho siempre me ha dejado pensando en muchas cosas: ¿por qué nos cuesta tanto aceptar a los otros que son diferentes a uno? ¿Por qué nos dividen los idiomas cuando nos deberían enriquecer? ¿Qué nos produce miedo de esa realidad necesariamente intercultural? ¿Dónde está la clave del impedimento, retraso, indolencia, falta de voluntad política de los gobiernos para tratar el tema de los idiomas indígenas? ¿Qué futuro real tienen estos idiomas? Ante problemas gravísimos —de vida o muerte—, ¿vale la pena interesarse por estos temas? ¿Cuál es la realidad actual de los idiomas indígenas en Panamá? ¿En qué han quedado las leyes, los planes de educación intercultural bilingüe, las promesas? ¿Qué se ha hecho, qué se puede hacer? ¿Por qué desde hace 45 años se está hablando ‘en serio’, en Panamá, de enseñanza de idiomas originarios en las escuelas y aún no se ve algo definido (con la honrosa excepción de la comarca Guna Yala)? Hay leyes, decretos, direcciones, algo de dinero, personal, pero...

Dónde estamos “Parece cholo”

El objetivo de este escrito no es contestar —ni mucho menos— las anteriores preguntas. Tampoco se trata de hacer un catálogo técnico de los idiomas indígenas en Panamá. Hay otras personas mucho más capacitadas para hacerlo. Quiero ir más allá de los prejuicios raciales, culturales, y tratar de superar los miedos que nos han inoculado visceralmente.

Solamente intento exponer, profundizar, “gritar”, sobre la situación de dichos idiomas y buscar qué hacer para que tanta riqueza e historia no se pierdan. No sólo conservarlos —como dicen las leyes—, sino enriquecernos todos con ellos y desarrollarlos.

Este tema refleja una situación muy grave a nivel mundial. Naciones Unidas calcula que actualmente hay unas 7,000 lenguas en el mundo, y, de éstas, 2,680 están en riesgo de desaparición. Son 90 países que tienen población indígena y se habla de unas cinco mil culturas con alrededor de 370 millones de habitantes. La resolución 71/178 (ONU) declaró 2019 como el Año de las Lenguas Indígenas y se está preparando el Decenio de las Lenguas Indígenas (2022-2032). ¿Qué se hizo en Panamá? ¿Qué se hace? ¿Qué se va a hacer? ¿Cómo anda la EIB?

Citamos unos cuantos ejemplos: Un millón y medio de mexicanos habla *náhuatl*, casi dos millones de guatemaltecos hablan *k’iche’*, probablemente unos tres millones son hablantes del *aymara* y unos seis del *quechua*. Sin embargo, en México, solamente hablan el *ayacaneco* seis personas y cinco son hablantes del *kiliwa*. Evidentemente, estos dos idiomas enfrentan su extinción en un cortísimo plazo, los otros, tendrán más tiempo de vida. Otro ejemplo peor: las 31 lenguas indígenas de California están moribundas (Crawford, 1995:18). Esa es la situación en Abiyala.

¿Y en Panamá? La ONU dice que son necesarios más de 30 mil hablantes de un idioma para poder mantenerlo y desarrollarlo. Los censos de las poblaciones indígenas están bastante mal realizados, de modo que no se ha logrado establecer un número real de población originaria. Aun así, se habla de un 12-14% de la población que se reconoce como indígena (originarios, indios o como se quiera decir). Incluso, la Unesco habla de una serie de factores que pueden indicar la vitalidad de una lengua (Unesco, 2003:6-8).

El hecho es que los pueblos bribri, naso, buglé y wounaan, logran sumar (cada uno) más de diez mil personas. Los bribri —en Panamá— dicen que son solo 300, pero en Costa Rica hay unos once mil; los nasos, en Panamá, reúnen menos de cuatro mil personas; los wounaan, unos diez mil, al igual que los buglé (aunque hay quien habla de veinte mil). Es decir, ninguno de esos pueblos, podrá —sin grandes esfuerzos— lograr mantener su idioma en los próximos años. Están en la categoría, según la Unesco, de “seriamente en peligro”.

En el caso de los emberá, el problema es menor porque son alrededor de cuarenta mil en territorio panameño, pero unos doscientos mil en Colombia. En cuanto a los gunas y los ngäbe hay menos problema, porque los primeros son alrededor de 70 a 80 mil y los segundos pueden llegar a los 270 mil.

Pero esto es solamente una parte del problema. Por historia, por “formación”, por costumbres, por imposición, por discriminación, por muchas “razones”, los idiomas indígenas son vistos no solo como dialectos sino como algo “raro”, inútil, confuso, que nos separa, que se usa para “hablar mal de quien no es indio”, en fin, como lo otro diferente que hay que rechazar o dejar morir.

En esta actitud colabora nuestro inveterado racismo. Aunque Panamá es un país formado por múltiples grupos originarios de diferentes continentes, sin embargo, hay un racismo que se ha ido “cultivando” desde hace mucho tiempo. Ya en los escritos de Colón, en su cuarto viaje, menciona que “cada (pueblo) tiene diferenciada lengua, y es en tanto que no se entienden los unos con los otros” (Cooke, R. y Sánchez H., L., 2004, 111). Historiadores panameños se refieren a los grupos originarios en forma despectiva, sin mala intención, por supuesto. Dos ejemplos: Sosa y Arce hablan de los intentos de “encarrilar” a los indios “a la vida civilizada” y cómo la “actitud reservada y luego hostil” que estos adoptaron, obligó al abandono de los misioneros en la zona del Darién, por “los desmanes de los salvajes” (Sosa y Arce, 1999:253,264). Al hablar de la “forma de lo panameño”, García Aponte menciona también al “indio rebelde y de una naturaleza hostil” que se integró al imperio español

(García Aponte, Isaías, 1999:36).

Para resumir, Torres de Araúz confirma que el “estado panameño se preocupó por un mecanismo educativo que llevara a “la integración de los grupos indígenas” y cómo esto se fue realizando “en base a la absorción racial y cultural” de los indios (Torres de A., Reina, 1999:11,44).

Todo esto ha quedado en nuestro modo de proceder panameño refiriéndonos a lo “indio” como a lo “cholo”, en forma despectiva o, por lo menos, no bien valorada. Recuerdo a mi madre, mujer del campo, que —cuando me veía descalzo— me decía que el pie se me iba a poner “como cholo”. Otros ejemplos: en 1970, existía la Reserva Indígena de Toabré (creada en 1914, Decreto 44), en el norte de Penonomé y los constituyentes (de 1975) decidieron —de un plumazo— desaparecerla bajo la difusa promesa de que el “Estado reservará las tierras necesarias” para los indígenas. Han pasado 50 años y todavía los buglé de Santa Fe están peleando por sus tierras ancestrales (¡!!!!). Así estamos, así actuamos, así reaccionamos. No se trata de maldad o de mala voluntad, se trata de mala formación y falta de voluntad política, ¿o será estupidez humana?

Por último, en este largo estado de situación: No escribo un texto técnico, los hay y muy buenos (ver la abundante bibliografía), pero muchos son ininteligibles para el común de los mortales. Por tanto, no sirven para las escuelas, ni para docentes de ellas, ni para el pueblo. Porque, de esto se trata: de divulgar un problema grave, de vida o muerte.

¿Para qué un idioma? - “Es americano, es bueno”

Cultura puede ser definida como un conjunto de rasgos adquiridos por aprendizaje y compartidos por un determinado grupo social (Albó, X., 2003:12). Cada cultura puede tener tres áreas: tecnología (cultura material, sobrevivencia ante la naturaleza), relaciones sociales (cultura y sociedad) y mundo imaginario (cultura simbólica). Dentro de esta tercera área están los idiomas o lenguas (Albó, X., 2003:13).

Al extinguirse una lengua se extingue una cultura y una cosmovisión, perdiéndose una serie de rasgos y categorías que son relevantes a la cultura universal en sí. Esto lo han afirmado muchos antropólogos y lingüistas. Queda claro que **no existe una cultura, sino múltiples culturas**. Por eso mismo, el rechazo a las culturas indígenas por el hecho de serlo es absurdo. Es como cuando afirmamos —sin mayor base científica— que, si algo es “americano”, es bueno; o, al contrario, si es “chino” es de mala calidad; o que Europa “está llena” de musulmanes cuando en realidad no pasan del 7% (Francia y Bélgica) o no superan el 3.5% (España).

Siguiendo en este camino anti-indígena, he escuchado a personas religiosas diciendo que “no aprenden el ‘dialecto’ porque casi nadie lo

habla, porque se va a extinguir, porque ya me van a cambiar”. Quien hace eso —lo contrario de evangelizar— está intentando “matar” por dentro a los pueblos originarios, porque va en contra de la cultura de dicho pueblo. Es la antesala del genocidio. Para comunicarse con una cultura se requieren signos, códigos, léxico, sintaxis, por tanto, un idioma. Esa es la importancia fundamental.

La Unesco hizo el siguiente pronunciamiento: “...los idiomas constituyen una expresión irreductible de la creatividad humana en toda su diversidad. Las herramientas de comunicación, percepción y reflexión también moldean la manera en que vemos el mundo y proporcionan un vínculo entre el pasado, presente y futuro” (Küper, W., 2004:39).

Mirando al pasado “Se le subió el indio a la cabeza”

Según varios investigadores (Levinsohn, S., 1975; Gunn, R., 1980; Constenla U., A., 2008, 2012; Quesada, M., 2008, 2009; Murillo M., 2016), la mayoría de los idiomas originarios de este territorio, están emparentados. Ngäbere, buglere, naso, bribri, guna y otros 18 idiomas con sus respectivos dialectos, se originan de lo que llaman el tronco macro chibcha. Varios de ellos ya se extinguieron (dorasque, cueva, coiba, changuena, duit, atanques, muisca, huetar, nutabe). Se distribuyen entre Venezuela, Colombia, Panamá, Costa Rica, Nicaragua y Honduras. El emberá y el wounaan se originan del tronco caribe, que también incluye cuatro idiomas (emberá, wounaan, pijao, yupe) distribuidos entre Panamá, Colombia y Venezuela.

Hubo muchos factores que influyeron para la extinción de algunos de estos idiomas. La población originaria vio reducido en doce veces su tamaño original, por enfermedades importadas, por la encomienda, por guerras, por crisis de alimentos, por los enviados al Perú, Costa Rica, Nicaragua a otras guerras (Castillero C., A., 2004: 262ss y 280).

Por otro lado, las leyes son otras causas de este declive: desde principios de la colonización se dan, por ejemplo, las Leyes de Burgos (1512) que recogen lo ya dicho por Isabel al gobernador Ovando, en la Instrucción 20-29/03/1503: “que se enseñe, diario, a los niños a leer y escribir en castellano”. Sin embargo, aunque las normas del III Concilio de Lima (1582) y del III Mexicano (1585) instaban a que “la enseñanza de la doctrina a los indios no se haga en latín ni en castellano, sino en la lengua de cada partido”, esto duró un tiempo nada más. Todavía en 1635, en la Audiencia de Panamá, se recuerda como “requisito para trabajar en las doctrinas para la reducción de los indios en Tierra Firme, el conocimiento de la lengua de los indios” (Solano, A.S., 2021:158).

Con la expulsión de los jesuitas (1767), se da un duro golpe a la

enseñanza de las lenguas originarias y el colofón viene a ser la Cédula de Aranjuez (mayo 1770) de Carlos III: “que se les instruya a los indios en castellano, y se les enseñe a leer, y escribir en este Idioma, que se debe extender y hacer único...que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas y solo se hable el Castellano” (Ahumada, I., 2021:189,195,198).

¿Cómo se pasó de un extremo al otro? Decían que dos de cada tres habitantes no sabían español, con lo cual urgía la enseñanza del idioma colonizador. También se aduce que el proyecto “evangelizador” cedió paso totalmente al político-comercial, con lo cual cambiaron las leyes. Un claro ejemplo es la política de Nueva Granada en Panamá, como dicen sobre Bocas del Toro: era de especial urgencia poder “conservar o restablecer el señorío de la Nueva Granada en todo el territorio de las Bocas del Toro, y para la reducción y sujeción de los indígenas” (Solano A., A.S., 2021: 303). Es interesante también recordar lo dicho y escrito por el “prócer” argentino Domingo F. Sarmiento: “Nada es comparable con la ventaja de la extinción de las tribus salvajes o conservarlas tan debilitadas que dejen de ser un peligro social” (Walsh, C., 2009: 31).

Armand Reclus, Napoleón B. Wyse y Alphonse Pinart fueron tres “exploradores” que anduvieron por el occidente de Panamá y dejaron opiniones sobre los ngäbe y sus costumbres. Contrario a la opinión del periódico en Lima (que consideraba a los indios de Chiriquí como “feroces i guerreros, de formas elevadas i poderosas, de carácter taciturno y circunspecto, i en extremo cautos i políticos en su proceder”), Reclus y Wyse los alaban como gente trabajadora y servicial, sobrios y pacientes, aunque fácil “para promover disturbios y revoluciones”. Pinart, en cambio, aunque trata a los ngäbe “como la más importante de las naciones indígenas del estado de Panamá”, decía que “eran perezosos y sólo buscaban la ganancia” y que “jamás les falta una querella para estar en guerra”. (Solano A., A.S., 2021:321-2,327). Esto no fue impedimento para que Pinart intentara estudiar en profundidad el idioma de los indios que encontró, a quienes definía como “cobardes, traidores y veleidosos... No pierden ocasión de apropiarse cuanto encuentran y faltan con frecuencia a la verdad” (Pinart, 1882:18).

Por eso, no sería extraño que se encontrara una situación como la que expone Solano con su “mapa de motines” (Casos de amotinamientos, rebeliones y alzamientos guaymí -1880-1925-) (Solano A., A.S., 2021:429).

Ramón Valdés (que luego fue presidente de Panamá), en un libro escolar, habla de las “razas” en Panamá y menciona que las lenguas indígenas “se habían perdido “por hablar el español” y sus costumbres eran modificadas “adoptando otras más civilizadas”. Considera que “las ideas religiosas de

los indios salvajes son vagas y confusas”. Hyatt Verrill (investigador), decía que los indígenas de Panamá estaban “tan salvajes como en los días de Balboa” (Ibid:331-3). Por último, recordemos que los indígenas de las montañas de Coclé (siempre reconocidos y emparentados con los ngäbe) participaron, con mucha fuerza, y en defensa de sus derechos, en la llamada “guerra de los mil días” que se desarrolló en Colombia y afectó grandemente a Panamá.

Este es el ambiente que se fue construyendo desde la colonia hasta la declaración de independencia de Colombia. Se inicia un nuevo período para todos los habitantes de este territorio. ¿Con qué bagaje comienza la nueva república, en relación con sus pueblos indígenas? Durante tres siglos, los indígenas panameños permanecieron o bien aislados, o en guerras, o sufriendo enfermedades exóticas. Luego hay un período de “silencio” y aislamiento, para llegar al siglo XX arrinconados en islas, selvas o montañas. Obviamente, hay alzamientos y la figura del indio surge como hostil, “salvaje”, contraria al desarrollo. De ahí la frase “se le subió el indio a la cabeza”, para indicar reacciones de enojo, reclamos, pleitos. Normalmente se habla de ellos para “civilizarlos”, “cristianizarlos”, “integrarlos”.

¿Has ido a la escuela? - “Repite, repite, que algo queda”

La nueva república surge con un proyecto que acentúa la zona de tránsito (ya existía el ferrocarril transístmico), hubo el intento de los franceses por construir un canal y llega la negociación con los EE.UU. para la construcción de este. Inmediatamente se habla de “civilización de indios” y del envío de misiones católicas a regiones indígenas (art. 26, Constitución de 1904). Lo que queda claro es que el idioma nacional es el español y el Estado es monocultural, y se impone una cultura sobre otras. Por tanto, lo originario vale menos y los idiomas indígenas son dialectos (con la connotación negativa que tiene el término).

Uno de los errores de los gobiernos panameños en este período, fue el intento de imposiciones sobre las poblaciones guna, en la zona del archipiélago de Las Mulatas, mientras que los indígenas luchaban sobre todo por el reconocimiento de sus tierras y su cultura. Por ejemplo, en 1912, fue aprobada una ley (56) “para la reducción a la vida civilizada de las tribus bárbaras, semibárbaras y salvajes” (Howe, 2004: 126). Lo que intentaba el gobierno del Dr. Porras era desarrollar comercio, instalar escuelas, en suma, colonizar.

Pero no solo fue el gobierno el que intentó imponerse, también la iglesia católica hizo su “esfuerzo” a través de gente tan impositiva como el cura L. Gassó, que fue convenciendo a los guna que vinieran a la ciudad y así “se dio el alivio a muchas casas que nunca encontraron sirvientes

tan baratos” (Ibid., 79) o la opinión del obispo Rojas que le escribía al presidente Porras que la iglesia y el Estado podían derrotar a un enemigo común (los gringos) y así “civilizar a aquellas hordas y asegurar los intereses nacionales...civilizando a nuestros infelices indios” (Ibid., 79). Hasta hubo una propuesta de genocidio de parte de un “inversionista” español que pretendía acabar con el 90% de los indígenas infectándolos a través de vacunas (Ibid., 140).

Sabemos más o menos el desenlace o la cosecha de estas “siembras”: injusticias, discriminación, choques, intromisión de mucha gente, presiones del gobierno de EE.UU., heridos y muertos... Al final, lograron el reconocimiento de sus tierras y su cultura, pero con gran costo.

En la nueva constitución de 1941 se habla del “castellano” como del “idioma oficial” (art. 10) y se retoma aquello de “misiones en las tribus indígenas” (art. 38). En 1946 nuevamente se aprueba una constitución y en esta ocasión se habla del “español como idioma oficial” (art. 7) y de integrar a las tribus indígenas como “objetivo” nacional (art. 94). ¿Cómo se hará esto? Dando tierras gratis, reservando tierras para indígenas, dando créditos agrarios y asegurando mercados (cfr art. 95), además de “elevar su nivel moral, cultural y social” (art. 96). Sin embargo, hay que resaltar un artículo que pudo ser la base para un desarrollo diferente, pero quedó simplemente en escritura: “La educación para las comunidades indígenas se fundamentará en el derecho de estas de preservar, desarrollar y respetar su identidad y patrimonio cultural” (art. 11). Hay que esperar hasta 1997 (¡50 años después!) para que se recoja esta iniciativa en la ley 10 de la comarca Ngäbe-Buglé (art. 54): “Se desarrollará la Educación Bilingüe Inter Cultural (sic) en la comarca, de acuerdo con lo establecido en la Ley No. 47 de 1946...”.

En abril de 1956 se celebra en Panamá el Congreso Indigenista Panameño en donde se habla un lenguaje algo esperanzador para el futuro de los idiomas indígenas de este país. Por ejemplo, se adoptan resoluciones como:

- “Que...se preparen manuales para el fácil aprendizaje de las lenguas indígenas”.
- Que, según lo que dicen las Constituciones Nacionales, hasta el momento (el artículo 26 de la de 1904; el 28 de la de 1941; el 36 de la de 1946), que tratan del envío de misiones católicas a regiones indígenas, “solicitar que se envíen misiones católicas a los guaymíes de la comarca del Tabasará”.
- “la conveniencia de que la acción escolar sea bilingüe”.
- Por ley 18 de 25/02/1952, se crea (artículo 11) el Instituto Indigenista

Panameño y de Antropología Social (Instituto Indigenista Panameño, 1959:56,68,80).

¿Se llevaron adelante estas resoluciones? No sabemos. Por lo menos se abre una puertecita a considerar las lenguas indígenas como tema de estudio. De hecho, el Estado que se va desarrollando en Panamá, es definido por el Canal y sus avatares (no en el sentido de identidad virtual sino de contradicciones en su desarrollo). Los levantamientos de 1947 contra el convenio Filós-Hines, el tratado de 1955, las manifestaciones patrióticas de 1958 y 1959, las negociaciones de 1966, todo muy importante, pero también muy congruente con un Estado monocultural.

En resumen, la línea política con relación a los idiomas indígenas se dio en la escuela formal nacional, en el sentido de “ciudadanizar”, hacer panameños a los que no se consideran tanto, que aprendan el “idioma nacional”. Haciendo esto, se pensó garantizar la identidad “nacional”. Lo que se logró fue acentuar la marginación, no respetar los idiomas originarios, discriminar a grupos de panameños “raizales”, como diría el Maestro A. Turpana.

1970 en adelante - “Indio comido, indio ido”

Hay dos “refranes” racistas que se dicen en Panamá: “Indio comido, indio ido” y el otro: “Indio, paloma y gato, animal ingrato”. Poniendo a un lado lo que tengan de racismo, discriminación y estupidez, parece que quieren señalar que los indígenas son gente a la que no se puede comprar fácilmente. ¡Algo habrán aprendido en los últimos siglos! Desde la década de 1970, en Panamá se han hecho esfuerzos por desarrollar la **educación intercultural bilingüe intercultural** (EIB) desde el Ministerio de Educación, pero han pasado 50 años y parece que no hay resultados amplios, claros, específicos y positivos. ¿Por qué?

Por supuesto, muchos reaccionan echando la culpa a los mismos indígenas: “es que solo quieren ayudas y nada más”, “se forman y luego no vuelven a sus comunidades”, “son unos ingratos, no agradecen la ayuda”, “no les interesa aprender”. No se les ocurre que el error puede estar en los mismos que dicen intentar dar respuestas.

En 1972, en medio de la conmoción que supuso el golpe de Estado de 1968, con todo su lenguaje “revolucionario”, se aprueba una nueva constitución que incluye artículos nuevos que tienen relación con las poblaciones indígenas: se dice que las “lenguas aborígenes serán objeto de especial estudio, conservación y divulgación y el Estado promoverá programas de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas” (artículo 84, ahora 88); propone que “el Estado reconoce y respeta la

identidad étnica de las comunidades indígenas nacionales”, realizando programas e incluso una institución para desarrollo de los idiomas (artículo 86, ahora 90); hay un artículo que habla de “desarrollar programas de educación y promoción para los grupos indígenas” (artículo 108), pero no explica mayormente.

Parecen avances y, si hubiera voluntad política, serían caminos que facilitarían el desarrollo de los idiomas indígenas, sin embargo, vemos que, en los siguientes casi 50 años, no son muy grandes los pasos dados.

Confluyeron los esfuerzos de varias personas y la experiencia de Guna Yala, para que se iniciara un movimiento (en 1975) en el Ministerio de Educación, tratando de impulsar la educación bilingüe intercultural (Montalván, 2000, Rojas D., 2000, Roquebert, 2017 y 2018). Hacia 1970, el Instituto Lingüístico de Verano (*Summer Institute of Linguistics -SIL*) llega a Panamá y realizan trabajos en varios idiomas originarios que son un avance en calidad. Esto, junto con el trabajo del Meduca dio pie a algunos logros, por ejemplo: “hay descripciones fonológicas de seis lenguas”, se hizo “una propuesta de alfabeto” para cada una, pero no eran grandes avances: solo hay breves glosarios, “son muchos los aspectos que deben ser investigados”, “apenas se aplica algo” en el Meduca (Jamieson, 2004:176). Es cierto que también se han elaborado textos para alfabetización, primer grado y para educadores, pero la formación de docentes para EIB deja mucho que desear en estos aspectos.

Después de 45 años de iniciados los esfuerzos por desarrollar la educación intercultural bilingüe en Panamá, nos quedan varias leyes útiles (la 88 de 2010, sobre EIB y alfabetos indígenas; la 17 de 2016, sobre medicina tradicional indígena; la 37 de 2016, sobre el consentimiento libre, previo e informado; las leyes sobre las comarcas indígenas; la ley 288 de 2022, sobre la universidad de los pueblos indígenas). Sin embargo, si no se desarrollan, no se aplican. Por ejemplo, la ley 88 tiene 21 años de promulgada y no se ha desarrollado. Tampoco se ha ratificado el Convenio 169 de la OIT. Reitero: si no hay voluntad política para salir adelante, la muerte sigue en el horizonte de varios idiomas indígenas.

Se han hecho esfuerzos en EIB (en Panamá y en América Latina), pero parece que, en conjunto, no funcionan satisfactoriamente (Küper, 2005:51-52 y en AA.VV., 2017:21-23):

- Hay que aceptar, con humildad, que muchos de los docentes no están bien capacitados en este programa, no hablan el idioma materno y menos aún lo leen o escriben. Una experiencia: En 2019 acompañé un taller de lecto-escritura del ngäbere con 52 docentes de un colegio de la comarca Ngäbe-Buglé; 11 docentes eran ngäbe, diez sabían hablar el ngäbere, solamente uno sabía

leerlo y escribirlo (sin comentarios).

- Muchas organizaciones tradicionales no apoyan estos programas (a excepción del honroso ejemplo de Guna Yala);
- Muchos padres de familia son renuentes a aceptar la EIB por las amargas experiencias por causa del uso del idioma;
- La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib) no tiene el suficiente apoyo del gobierno y no hay forma de desarrollar programas de EIB para las escuelas y darles el adecuado seguimiento. Los gobiernos lo confirman: “La EIB no ha merecido la suficiente atención del gobierno panameño, aunque los programas oficiales se remontan a la década de 1970” (Mides, 2016:23; ver Peixoto et al., 2020).
- Se tiene la idea que la EIB es para las comarcas solamente, cuando debería ser para todo el país, a pesar de que, entre los objetivos de la EIB está claramente dicho que “se trata de la consolidación de la identidad cultural y lingüística de todos los pueblos que integran la sociedad panameña” (Meduca, 2005).
- A excepción de Guna Yala, no se ha hecho un programa curricular contextualizado y mucho menos se ha dado formación a los docentes en él o, por lo menos, no se ven resultados.

En medio de estos problemas, existió un Plan Quinquenal EIB 2014-2019 que, me imagino, se vio frustrado por la pandemia. En fin, aunque parezcan pocas, son dificultades grandes. Si a éstas se une la escuela formal, sucede lo que todos hemos visto en muchos centros: los alumnos se ven en la necesidad de aceptar una educación impartida en una lengua dominante, y aprenden ésta a expensas de la lengua materna, la cual termina siendo desplazada o reemplazada (Villalón, 2011:149).

En algunos países se han evaluado los programas de EIB y hay hallazgos interesantes: por ejemplo, la enseñanza del idioma materno NO afecta negativamente el aprendizaje del idioma oficial, más bien tiene un efecto positivo para su aprendizaje; el uso del idioma materno como medio de instrucción lleva a una mayor competencia en lectura y otras materias; el idioma materno es un sendero directo hacia la competencia en matemáticas (Küper, 2004:50).

Unicef hizo una evaluación del Plan Quinquenal de Panamá y concluyó que: “La implementación del Plan no fue lo suficientemente eficaz para lograr que se desarrolle la EIB en las escuelas de los siete pueblos indígenas y que se pueda cumplir con el derecho de los niños, niñas y adolescentes indígenas a una educación de calidad, con respeto a su

lengua y a su cultura”. Añade que faltaron muchas cosas en el desarrollo del plan y concluye: “Al final del período se continúa sin escuelas EIB, solo aulas con docentes que intentan desarrollar EIB a pesar de no contar con los programas curriculares y los materiales de EIB” (Peixoto et al., 2020:8-9).

Estoy de acuerdo en la mayoría de las conclusiones de la evaluación hecha por Unicef, pero me extraña que no se considere más claramente la experiencia de Guna Yala, a pesar de que dicen que entrevistaron ahí 32 escuelas.

No se puede negar que ha habido esfuerzos por desarrollar la EIB, pero, a pesar de todo, hay que decir que la educación en las zonas indígenas (menos en varias escuelas de Guna Yala) es **castellanizante, unicultural y monolingüe** (Sarsaneda y Quintero, 2018:31) y así se mantiene desde el siglo pasado. Y esto es -nuevamente- abono para la muerte de los idiomas originarios.

¿Qué hacer? - “Solo el pueblo salva al pueblo”

La frase suena a grito populista, pero apunta a algo muy importante: podemos tener leyes buenas (y las tenemos), podemos hacer esfuerzos sinceros (y no dudo que haya gente que los hace), podemos hablar incluso, de diversidad lingüística (hay quienes se atreven a hacerlo), pero si no hay un movimiento de defensa-recuperación-desarrollo de los idiomas desde el mismo pueblo, no vamos a lograr mayor cosa. El ejemplo es claro: durante 45 años los esfuerzos han ido desde el Meduca hacia los docentes, desde la Asamblea hacia la gente, desde los gobiernos hacia las comunidades y, ¿qué hemos logrado?, muy poco. Por qué no reforzar el camino contrario: desde las comunidades hacia los docentes y el Meduca; desde la gente hacia sus autoridades; desde las organizaciones hacia las instituciones. Quizás logremos un poco más.

¿Qué hacer entonces? Veamos algunas sugerencias concretas:

1. **Leyes y declaraciones universales (ONU-OIT-Unesco-FAO-Unicef):** Son múltiples los documentos de las Naciones Unidas y de sus organismos, que tienen relación con los pueblos originarios y, en concreto, con los idiomas. Solamente señalamos algunos. Estamos en el inicio del decenio de los pueblos originarios, proclamado por la ONU-Unesco (2022-2032) “para llamar la atención del mundo sobre la pérdida crítica de las lenguas indígenas y la urgente necesidad de preservarlas, revitalizarlas y promoverlas, además de tomar medidas urgentes a nivel nacional e internacional para protegerlas” (www.gaceta.unam.mx/unesco, 23-05-2022).

Un documento de la FAO (sobre bosques y cambio climático) incluye el tema de idiomas: *revitalizar las lenguas*, las costumbres y los conocimientos tradicionales, es otro componente de una estrategia integral para cuidar los ecosistemas de los territorios indígenas y tribales para mitigar el cambio climático” (FAO, 2021:90). Igualmente, la Declaración de la ONU sobre derechos de los Pueblos Indígenas, en el artículo 13.1, dice: “Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir... sus historias, idiomas, tradiciones orales... Y el 13.2 añade: “Los Estados adoptarán medidas eficaces para garantizar la protección de ese derecho”. El artículo 14 habla sobre el derecho a la educación en sus propios idiomas (ONU, 2007).

Otra declaración de la ONU: La Declaración de Durban (2001), emitida durante la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, en su artículo 73 indica: “Reconocemos que a un niño ... que es indígena no debe negársele el derecho, individualmente o en comunidad con otros miembros de su grupo, a disfrutar de su propia cultura, a profesar y practicar su propia religión y a utilizar su idioma (FAO, 2021: 90).

No hay que olvidar el Convenio 169 ;de 1991!, de la OIT, aún no ratificado por Panamá. Este, en su artículo 28, dice: “deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena” (Ver OIT, 1991. También los artículos 27.3, 29, 30 y 31 del mismo Convenio). Todo un conjunto de legislación internacional ampara las culturas y, por tanto, los idiomas originarios de este país, pero pareciera que está de adorno dicha legislación.

En resumen, urge una divulgación de y formación en todos estos instrumentos legales con los que el Estado panameño se ha comprometido. Si no, serán papel bonito... o mojado, según se vea.

2. Leyes nacionales: Hay leyes buenas y pertinentes, sobre todo en los últimos 25 años, pero hay que empezar por la Constitución del país. Ya sabemos las dificultades que tiene la lucha por una nueva Constitución, sin embargo, hay que reconocer y definir —a ese nivel— que nuestro país es multiétnico, pluricultural y multilingüe. Mientras no se reconozca esta realidad y no se legisle dentro de este marco, todo lo que se haga va a terminar en parche que, a la larga, se vuelve a romper.

2.1. Ley 88 de 2010 sobre EIB: Aún no ha sido reglamentada (¡11 años!), necesita reformas, se necesita un decreto que dé normas y directrices sobre lo que aparece en esta ley. Pero es necesario que se haga consultando, tomando en cuenta a los que conocen, no sólo a un grupito, no sólo “desde arriba”. Por ejemplo, la escritura del ngäbere (según la desarrolla la Dineib) responde a la forma de hablar del dialecto krikamola y por eso

no es reconocida por la mayoría de la población ngäbe-hablante. Esto hay que mejorarlo.

2.2. Ley 17 de 2016 sobre medicina tradicional: Ya fue reglamentada (Decreto 39 del Minsa, de 2019) y eso está bueno, solo tardaron tres años. Pero no se hace relación directa con los idiomas, a lo sumo se sugiere algo. No hay obligación de tener listados en idiomas originarios, ni se especifica el trabajo que pueden o deberían hacer los médicos tradicionales y/o las parteras, que son tan importantes y decisivos en las zonas indígenas. Un detalle: en el artículo 9 habla de dichos médicos “nele, sukia, inaduledi, jaimaná”, en vez de poner inaduledi y jaibana. ¡Ni siquiera esas palabras las escribieron bien!

2.3. Ley 20 de 2000 sobre derechos colectivos: En esta misma línea, en el Decreto Ejecutivo 12 de 2001 que reglamenta la Ley 20 de 2000, sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas, hay otro error craso que habla muy mal de los gobiernos: en el artículo 3, al hacer un listado de los objetos susceptibles de protección por la ley, se cometen 21 errores en la escritura de dichos objetos, solo en lo referente a la cultura ngäbe, no sé en los demás idiomas. ¡Ni siquiera la palabra ngäbe está bien escrita! No solo hay que hacer las leyes, hay que hacerlas bien. Por tanto, revisarlas, mejorarlas,

3. Leyes comarcales: Todas las comarcas (las tres gunas, la ngäbe-buglé, la emberá-wounaan y la naso) tienen sus leyes, incluso hay una ley sobre tierras colectivas donde habitan emberá y wounaan. En todas se habla de respeto, desarrollo, cuidado de los idiomas, pero aún necesitan (por lo menos la Carta Orgánica de la comarca Ngäbe-Buglé) mejorarse mucho. Sobre todo, tienen que conocerse: “¿Qué leyes, ¿cómo están, ¿cuánto las conocemos, qué necesidad de adaptación hay, en qué son pertinentes, ¿cómo las aplicamos y adaptamos?” (AA.VV., 2017a:21).

4. Geografía: Pareciera que el tema está fuera de lugar, sin embargo, es muy importante. Los ngäbe —supongo que los otros pueblos también— son muy orgullosos cuando dicen de dónde son y, por eso, dicen los nombres en ngäbere. Pero, a la mayoría de las comunidades, los señores de estadística, o quién sabe quiénes, les han impuesto nombres en español resultando muchas veces que el nombre en español no coincide con lo que se dice en ngäbere. He encontrado lugares hasta con ¡cinco nombres diferentes! Pero no es solo el nombre de la comunidad, los ríos, cerros, caídas de agua, valles, caminos, lagunas, todo, tiene nombre en la lengua indígena y un nombre que los describe e identifica que, incluso tiene raíces históricas. Hay que reconocer que el lago Bayano es Madungandí, que el cerro Peña Blanca es Kingin, que el Tabasará es Mretdra, no es solo poner nombres “raros” o diferentes, sino darles su lugar en la historia y la

cultura de los pueblos.

Hay que reescribir los mapas, enseñarlos en las escuelas, darle un giro cultural-explicativo a lo que se estudia como “geografía”, apropiarse culturalmente del entorno: “los pueblos indígenas tienen derecho a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos” (ONU, 2007: artículo 13).

5. Educación Intercultural Bilingüe: Hay todo un plan teórico sobre EIB (Meduca, 2005) que llevó años de formulación, se han dado cursos de formación, ha habido congresos (AA.VV., 2017b) encuentros, reuniones múltiples sobre el tema; incluso se han producido materiales, pero en la Comarca Ngäbe-Bugle no se logra hacer funcionar el plan de EIB, aunque sí ha tenido cierto éxito en la comarca Guna Yala. ¿Por qué la diferencia? En Guna Yala, las autoridades tradicionales colaboraron, apoyaron, impulsaron el proceso; hubo muchos profesionales guna que se implicaron en el mismo; los docentes guna se animaron también.

Para la comarca Ngäbe-Buglé hay muchas sugerencias, que pueden extenderse a otras comarcas:

“(i) Promover la divulgación de las leyes que aseguran el rescate de la identidad cultural.

(ii) Crear escuelas de cultura, que faciliten el aprendizaje y rescate de las prácticas culturales de la población ngäbe y buglé.

(iii) Crear una base de datos de historiadores, artesanos, cantores e incentivarlos para que compartan sus conocimientos y sabidurías a jóvenes y niños(as).

(iv) Fomentar y regular el ejercicio de la medicina alternativa tradicional y servicios de los curanderos o sukias tradicionales y parteras empíricas, y sean complementarias al sistema de salud pública.

(v) Fomentar en los centros educativos actividades culturales que resalten la identidad cultural (concursos, cuenta cuentos, historias, bailes, gastronomía). (vi) Implementar la Ley 88 de 2010 que fomenta la Educación Intercultural Bilingüe, con énfasis en la enseñanza de las lenguas maternas.

(vii) Elaborar textos enfocados en historia y artesanía ngäbe y bugle” (Mingob, 2014:48-50).

Se podría añadir otras sugerencias: es fundamental la formación, capacitación y acompañamiento de docentes indígenas; que se revise el pensum académico de la Normal de Santiago; fomentar la investigación en las lenguas ngäbere y buglere; desarrollar la alfabetización de adultos en ambos idiomas; escoger tres o cuatro colegios-piloto en los que

se desarrolle y dé seguimiento a la EIB; fortalecer la relación con las autoridades tradicionales, como imprescindible, pertinente y necesaria, para que estas iniciativas tengan su aval; que la EIB sea una política de Estado y que todo el Meduca asuma la responsabilidad, no solo la Dineib; que el programa escolar de EIB sea contextualizado; (Peixoto et al., 2020:9-10) ...

6. Universidades: Se acaba de aprobar la creación de la Universidad Autónoma de los Pueblos Indígenas (Ley 288 de 2022). Es una buena oportunidad para los idiomas originarios. No solo se puede y se debe profundizar en la investigación, desarrollo, difusión, fortalecimiento de los mismos idiomas, sino que también se puede desarrollar carreras que formen profesionales en asuntos como Traductor Legal, Enseñanza de Idiomas Originarios, Traductor de Idiomas Originarios, Asesores culturales y otras que sean pertinentes. Es más, desde las universidades se puede hacer una evaluación de la situación de los idiomas originarios en Panamá. La Unesco ha desarrollado una serie de factores que indicarían la vitalidad de las lenguas, se podría hacer una investigación según estos parámetros (Unesco, 2003:15-16).

7. Proyectos agrícolas: ¿Qué tienen que ver proyectos agrícolas con los idiomas? Por ejemplo, si se forman Consejos de Ancianos para proteger los bosques comunitarios, para fortalecer la identidad cultural y el rescate de las tradiciones, historias, cantos, ritos, costumbres, todo proyecto agrícola estará involucrado porque la cosmovisión es holística. No es lo mismo decir que vamos a comer “hierbas” que, vamos a comer mitdra, ka ogwä y ngröga, tiene otro sentido y es el idioma el que se lo da. Para un ngäbe no es lo mismo decir como otoa, aguacate, pifá y bodá, que decir: comer *tä*, *duga*, *daba* y *ñürün*, ¡hasta sabría diferente! En las escuelas se puede tener toda una formación en agricultura sostenible y cultura, con base a esto.

8. Otros: Creación de la Academia de Idiomas Originarios para el rescate, fortalecimiento y desarrollo de estos idiomas. Dicha academia estaría formada por decreto del Meduca (Dineib) y de MiCultura, e incluiría ancianos que representen las variantes dialectales de cada idioma, además de personas originarias con preparación técnica suficiente para el manejo de la escritura y gramática. Podrán formar parte de dicha academia, personas no originarias (nacionales o extranjeros) que conozcan a fondo el idioma y hayan prestado su servicio en las Comarcas y áreas habitadas por los pueblos originarios.

9. Conadipi: Existe el Consejo Nacional de Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas, que tiene representación de todos los pueblos. Sería conveniente que se ponga a funcionar, con todos los trabajos que le otorga

el Decreto constitutivo (Decreto Ejecutivo 203 de 2018), en particular en lo que se refiere a los idiomas originarios. Este Consejo no aparece asumido en la ley 301 de 2022, pero suponemos que no se contradicen.

Conclusión

Después de este largo y para nada exhaustivo recorrido, tenemos que sacar algunas conclusiones generales:

1. Los idiomas originarios son fundamentales para la identidad de los grupos humanos del país. Urgen acciones concretas y pertinentes.
2. Es imprescindible en la EIB la coordinación con comunidades y autoridades tradicionales. Trabajar de abajo hacia arriba y no al revés.
3. La EIB es para todo el país. Urge desarrollarla.
4. Las leyes valiosas y pertinentes que tenemos hay que difundirlas, desarrollarlas, aplicarlas y mejorarlas.
5. Urge que el país se reconozca oficialmente como **multiétnico, pluricultural y multilingüe**, como condición para fortalecer los idiomas originarios.

Bibliografía citada

- AA.VV. (2017a) *Memoria-Jornada de Reflexión sobre EIB*, Meduca-Unicef-Acun-Dineib, Panamá.
- AA.VV. (2017b) *Memoria-Primer Congreso Internacional de EIB*, Meduca, Dineib, ACUN, Udelas, BID, Unicef, Panamá.
- Ahumada, Ignacio (2021) "Iglesia y monarquía ante las lenguas indígenas hispanoamericanas (1503-1803)" en *Kániña XLV* (1) (enero-abril): 183-205, Universidad de Costa Rica.
- ALAI-Agence Latino-americaine d'information (1978) "El Instituto Lingüístico de Verano, instrumento del imperialismo", en *Nueva Antropología*, Año III, N° 9, pp. 116-142, México.
- Albó, Xavier (2003) *Cultura, interculturalidad, inculturación, Fe y Alegría*, Caracas.
- Carlos III (1770) *Real Cédula para que se destierren los diferentes idiomas que se usan en estos dominios, y solo se hable el castellano*, Madrid, 16 de abril, www.biblioteca.tv/artman2/publish/1770-1779_333/index.shtml

- Castillero Calvo, Alfredo (2004) "Estructuras demográficas y mestizaje", en Castillero C., A. (dir.) *Historia general de Panamá*, Vol. I, Tomo I, pp. 258-284, Comité Nacional del Centenario, Panamá.
- Constenla Umaña, Adolfo (2012) "Chibchan languages" en L. Campbell y V. Grondona (eds), *The Indigenous Languages of South America: A Comprehensive Guide*, De Gruyter, Inc.
- Constenla Umaña, Adolfo (2008) "Estado actual de la subclasificación de las lenguas chibchenses y de la reconstrucción fonológica y gramatical del protochibchense", *Lingüística Chibcha* 27: 117-135, Universidad de Costa Rica.
- Cooke, Richard y Sánchez H., Luis A. (2004) "La arqueología en Panamá (1888-2002) en VV.AA., *Panamá: Cien años de república*, Manfer, Panamá, pp. 111-149.
- Crawford, James (1995) "Endangered native american languages: what is to be done, and why", en *The Bilingual Research Journal*, Winter, Vol. 19, 1: 17-38.
- García Aponte, Isaías (1956) *Naturaleza y forma de lo panameño*, ACP, 1999, Panamá.
- Gunn, Robert (1980) *Clasificación de los idiomas indígenas de Panamá con un vocabulario comparativo de los mismos*, Lenguas de Panamá, Tomo VII, INAC-ILV, Panamá.
- Howe, James (2004) *Un pueblo que no se arrodillaba*, CIRMA, Guatemala.
- Instituto Indigenista Panameño (1959) *Memoria del Primer Congreso Indigenista Panameño -18-22 abril de 1956-*, Ministerio de Educación, Panamá.
- Jamieson, Martín (2004) "Hacia una historia de la lingüística en Panamá, en AA.VV., *Panamá: Cien años de república*, Manfer, Panamá, pp. 171-183.
- Küper, Wolfgang (2004) "Educación en la lengua materna", *Pueblos Indígenas y Educación* 55: 37-56, julio-dic, Abya Yala, Quito.
- Levinsohn, Stephen (1975) "El bokota, el guaymí y el teribe, respecto al proto-chibcha", en AA.VV., *Lenguas de Panamá*, Tomo II, *Observaciones preliminares sobre los sistemas gramaticales de las lenguas chibchas*, pp. 4-18, INAC-ILV, Panamá.
- Ministerio de Desarrollo Social-Mides (2016) *Lineamientos para la formulación de la política pública de los pueblos indígenas*, Panamá.

- Ministerio de Educación-Meduca (2005) *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*, Panamá.
- Ministerio de Gobierno-Mingob (2014) *Plan Estratégico de Desarrollo Integral de la Comarca Ngäbe-Bugle-PEDC-2014-2029*, Panamá.
- Montalván, Ana (2000) “La educación intercultural bilingüe en Panamá. Experiencias, logros y proyecciones”, en Luciano Giannelli (ed.), *Panamá y sus lenguas indígenas*, pp. 7-47, CISA, Siena.
- Murillo Miranda, José M. (2016) *Gramática de la lengua guaymí. Dialecto de Costa Rica*, Ed. Académica Española, Saarbrücken.
- Organización de Naciones Unidas (2007) *Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas*.
- Organización de Naciones Unidas (2002) *Declaración y Programa de Acción de Durban*, Bogotá, Alto Comisionado para Derechos Humanos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura-FAO (2021) *Los pueblos indígenas y tribales y la gobernanza de los bosques*, FAO-FILAC, Santiago, Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2003) *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*, París, Grupo especial de expertos en lenguas en peligro, 10-12 marzo.
- Organización Internacional del Trabajo (1991) *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes*.
- Peixoto, C., Burga, E., Gómez, J., Trapnell, L. (2020) *Evaluación del Plan Quinquenal de EIB de Panamá - 2014-2019. Informe Final*, Unicef, Panamá.
- Pinart, Alphonse L. (1882) “Noticias de los indios del departamento de Veragua. Vocabulario de las lenguas guaymí, norteño, sabanero y dorasque”, en *Colección de Lingüística y Etnografía Americanas*, Tomo IV, I. Bancroft, San Francisco.
- Quesada Pacheco, Miguel A. (2008a) “Las lenguas ístmicas: entre obsolescencia y resistencia”, *Letras* 1 (43): 23-37, Universidad Nacional, Costa Rica.
- Quesada Pacheco, Miguel A. (2009) “El panteón lingüístico chibcha y sus vecinos”, *Letras* 1 (45): 11-24, Universidad Nacional, Costa Rica.
- Rojas, Doris (2000) “Las lenguas indígenas de Panamá en los estudios

clasificadores y comparativos”, en Luciano Giannelli (ed.), *Panamá y sus lenguas indígenas*, pp. 49-80, CISA, Siena.

Roquebert León, Jorge L. (2017) “Educación intercultural bilingüe indígena en Panamá”, en *Tareas* 155, enero-abril, pp. 117-136, CELA, Panamá.

Roquebert León, Jorge L. (2018) “Educación intercultural bilingüe indígena en Panamá”, en *Tareas*, núm. 158, pp. 63-81, CELA, Panamá.

Sarsaneda del Cid, Jorge (2019) *Ni ngäbe tä blitde ño. Cómo hablan los ngäbe*, ACUN, Panamá.

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

Solano Acuña, Ana Sofía (2019) *Imágenes de la memoria y el poder. Los guaymí del occidente de Panamá en la conformación del Estado Nacional (1880-1925)*, Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

Sosa, Juan B. y Arce, Enrique (1911) *Compendio de Historia de Panamá*, ACP, 1999, Panamá.

Torres de Araúz, Reina (1999) *Panamá indígena*, ACP, Panamá.

Villalón, María E. (2011) “Lenguas amenazadas y la homogeneización lingüística de Venezuela”, *Boletín de Lingüística* 23 (35-36): 143-170, ene-dic, Universidad Central de Venezuela.

Walsh, Catherine (2009) *Interculturalidad, estado y sociedad*, Abya Yala, Quito.

Leyes nacionales que tienen relación con los idiomas indígenas o regulan algo de ellos:

- Ley 2 de 1938, ley 16 de 1953 y ley 99 de 1998 - Comarca Guna Yala
- Ley 22 de 1983 y Dec. Ejec. 84 de 1999 - Comarca Enbera-Wounaan
- Ley 24 de 1996 y Dec. Ejec. 228 de 1998 - Comarca Guna de Madungandí
- Ley 10 de 1997 y Dec. Ejec. 194 de 1999 - Comarca Ngäbe-Bugle
- Ley 34 de 2000 y Dec. Ejec. 414 de 2008 - Comarca Guna de Wargandí
- Ley 20 de 2000 y Dec. Ejec. 12 de 2001 - Derecho Colectivo de PI

- Ley 88 de 2010 - EIB y lenguas indígenas
- Ley 37 de 2016 - Consentimiento previo, libre e informado
- Ley 17 de 2016 y Dec. Ejec. 39 de 2019 - Medicina tradicional
- Dec. Ejec. 203 de 2018 - Consejo Nac. Des. Integ. Pueblos Indígenas
- Ley 188 de 2020 - Comarca Naso Tjërdi
- Ley 288 de 2022 - Crea Universidad Pueblos Indígenas
- Ley 301 de 2022 - Medidas para el desarrollo integral de los P. I. de Panamá

HOMENAJE A ARYSTEIDES TURPANA: UNA BREVE SEMBLANZA Y ASPECTOS SELECCIONADOS DE SU OBRA¹

Beatriz E. Rovira

Universidad de Panamá. Panamá

brovira_2@yahoo.com

<https://0000-0002-4234-1095>

Resumen:

Palabras leídas en las jornadas de pensamiento crítico panameño, organizadas por la Biblioteca Simón Bolívar de la Universidad de Panamá y el Centro de Estudios Latinoamericanos Justo Arosemena (CELA), el 27 de octubre de 2016, en ocasión de debatirse la obra de Arysteides Turpana.

Palabras Clave: etnocidio, interculturalidad, lenguaje simbólico, colonialidad.

Summary:

Words read at the Panamanian critical thinking conferences, organized by the Simón Bolívar Library of the University of Panama and the Justo Arosemena Center for Latin American Studies (CELA), on October 27, 2016, on the occasion of discussing the work of Arysteides Turpana.

Keywords: ethnocide, interculturality, symbolic language, coloniality.

Hace muchísimos años, a inicios de la década de 1980, mi primera conversación con Arysteides Turpana tuvo que ver con un libro: *La Paz Blanca. Una introducción al etnocidio*, de Robert Jaulin. No estoy segura de que él la recuerde, por eso de que las memorias son retazos que cada uno de nosotros selecciona e hilvana respondiendo a diversas circunstancias particulares. De todas maneras, ese recuerdo es mi punto de partida en esta breve intervención.

La primera edición en español del libro de Robert Jaulin fue publicada en 1973. Al conversar sobre *La Paz Blanca*, Turpana me dijo que había conocido a Jaulin en Francia, ¡yo estaba hablando con alguien que a su vez había tenido contacto con Jaulin! La sensación de vínculo con el autor, aun cuando de carácter transitivo, fue muy importante para alguien

1. Recibido 5/10/22 - Aprobado 13/1/23

como yo, apenas egresada de la carrera de Antropología, y para quien este libro había constituido un hito crucial en su formación académica, pero también en su desenvolvimiento personal.

Ese autor fue uno de los primeros (sino el primero) en utilizar el concepto de etnocidio para referirse a la dimensión de violencia cultural que se dejaba de lado en la definición legal de genocidio. Si bien no implicaba necesariamente la aniquilación física, se refería a la destrucción de la otredad. Era, por tanto, el equivalente del eufemismo de la integración. En palabras de Jaulin: "La 'integración es un derecho de vida otorgado al prójimo con la condición de que llegue a ser lo que somos. Pero la contradicción o la trampa de este sistema consiste precisamente, en que ese prójimo, privado de sí mismo, muere" (Jaulin 1973:13). Es por eso por lo que discute la pertinencia de la distinción entre integración y asimilación, considerándolas dos caras de un mismo proceso de negación del otro (Jaulin 1973:14). Años más tarde, el etnocidio es tipificado como delito de derecho internacional en una reunión realizada en Costa Rica, promovida, entre otras instancias, por UNESCO (Declaración de San José sobre Etnocidio y Etnodesarrollo en América Latina, 1981).

Esta perspectiva, de la que Jaulin es pionero, constituye a mi criterio el núcleo fundamental de la obra de Arysteides Turpana, la cual admite abordajes diversos por el hecho de que sus intereses también los son: literatura (poesía, narrativa y teatro), traducción, crítica social, difusión de narraciones, cantos, fábulas, relatos épicos y cantos shamanísticos (es decir, del arte verbal de los Dulemar, empleando el concepto propuesto por el lingüista Joel Sherzer [1990] adoptado por Turpana, superador de la contradicción implícita en la expresión literatura oral).

No cabe duda de su renombre en el campo literario y poético, junto a un grupo de escritores como Aiban Wagua y Aiban Velarde, entre otros, quienes usan tanto el Dulegaya como el castellano en sus obras, explorando temas políticos y sociales del presente y del pasado, equiparando simbólicamente ambas lenguas y relativizando el supuesto mayor prestigio asociado al castellano (Price 2005). Muy merecidamente, ha recibido el premio de la Lotería Nacional de Beneficencia 2015, en el campo de las letras.

Los tópicos en los cuales me concentraré obedecen a mis propios intereses y sesgos profesionales, pero debo aclarar que la obra de este autor los supera ampliamente. Particularmente, me voy a referir a aquellos que apuntan a las asimetrías en las relaciones sociales en medios como el nuestro en los cuales las desigualdades se articulan con las diferencias culturales dando como resultado un clima óptimo para la producción y reproducción de estereotipos y prejuicios.

En estas condiciones, la principal estrategia discursiva en la concepción del otro es precisamente el estereotipo, forma de identificación caracterizada según Bhabha (1994) por ser “fija” y por no requerir la confirmación que, en efecto, no puede obtenerse. El estereotipo está siempre en su lugar conocido y, además, se repite ansiosamente lo cual conduce a su naturalización y a su interiorización en el sujeto colonial (recordar que para este autor el sujeto colonial es tanto el colono como el colonizado).

La tónica general de los escritos de Turpana en torno a la discriminación, es la expresión de malestar en dos sentidos fundamentalmente: primero, como eclosión emocional y social (aunque no como mera catarsis personal) por medio de la cual se pretende alcanzar una dignidad cultural negada (Bartolomé 2002) en el proceso de alistamiento compulsivo —recordando la terminología de Darcy Ribeiro (1969)—, y segundo, malestar con la historia hegemónica eurocéntrica que borra de un plumazo más de 10,000 años de existencia de poblaciones en América.

Una de sus preocupaciones centrales, es la necesidad de impulsar propuestas interculturales en una sociedad, cuyas lógicas dominantes (políticas, económicas, educativas, científicas, éticas, existenciales, epistémicas, ontológicas, axiológicas, entre otras) provienen de una historia de colonialidad, en sus fases sucesivas, como el reverso de la modernidad occidental: la conquista y colonización, la constitución de estados liberales uninacionales y la globalización económica, que han dado inicio y continuidad a un proceso de subalternización de grupos sociales. Tarea sin duda ardua en una sociedad que tiende a negar la existencia de evidentes desigualdades en el acceso a los recursos, acudiendo a la ideología de la igualdad de oportunidades.

De esta manera, y desde una perspectiva reduccionista, todo el peso de las explicaciones se tiende a colocar en el plato de la balanza correspondiente a la agencia, mientras que el de los condicionamientos estructurales queda vacío. Prevalece esta ideología, aun cuando desde las ciencias sociales son pocos hoy los que cuestionan la relevancia de tomar en cuenta la interacción entre sujetos y estructuras para la comprensión de los procesos. Esta visión distorsionada, ahistórica, se evidencia de manera dramática en expresiones estereotipadas que todos conocemos: los indios son “facinerosos”, “haraganes”, “borrachos”, “quieren seguir viviendo con taparrabo y guarichas”, “indio, paloma y gato animal ingrato”, solo tomando algunas aludidas por Turpana (*La Estrella de Panamá*, 6 de marzo de 2012) en una respuesta a los comentarios racistas de una forista, con motivo de las protestas desatadas por el proyecto Barro Blanco (*La Estrella de Panamá*, 18 de febrero de 2012). Sin necesidad de más ejemplos, en estas expresiones queda clara la recurrente negación

de la existencia de interacciones históricamente situadas en el contexto de relaciones de poder entre los grupos, estrategia discursiva propia de la construcción del estereotipo.

Sus posturas con relación a la discriminación y su malestar ante visiones reduccionistas se expresan en muchos textos editados en publicaciones periódicas tanto en soporte material como virtual. Una búsqueda del nombre del autor en internet revelará su presencia en sitios y blogs no sólo con sede en Panamá, sino en varios países del continente americano y de Europa, traducidos a diferentes idiomas. Su actividad es intensa como comunicador y difusor. Es visible en espacios alternativos de comunicación que promueven procesos democráticos y de reforzamiento de la ciudadanía. Internacionalmente: en *prensaindigena.com*; *letras-uruguay.espaclatino.com*; *jornada.unam.com*; agencia latinoamericana de información, con sede en Ecuador (*alainet.org*); en el blog de la Fundación Ferrer i Guardia de Cataluña, Espai de Llibertat (*ferrerguardia.org*); en ReVista, Harvard Review of Latin America (*revista.drclas.harvard.edu*). Localmente, podemos mencionar: Mirada de Nuchu *miradadenuchu.blogspot.com*), Filosofía y Sociedad (*filosofiaysociedadpanama.blogspot.com*), entre otros.

Sus escritos se caracterizan por el empleo creativo y recurrente de uno de los rasgos fundamentales del lenguaje humano: su productividad. Particularmente se evidencia en la acuñación de palabras. Además, creo reconocer, aunque no sé si todos estamos de acuerdo con esto, una actitud *cuasi* lúdica en ocasiones, agudamente irónica, ante temas de gran significado social. Personalmente, valoro mucho dichas actitudes en los procesos comunicativos, si se me permite hablar aquí desde mis preferencias y gustos, desde mis propios condicionamientos culturales. No es casual esta característica de los textos de Turpana, por ser él un locuaz políglota, afecto a los juegos del lenguaje. Según Octavio Paz (2008, citado en Domínguez 2013) “la ironía manifiesta la presencia de un individuo poseedor de conciencia crítica, resistente a los cánones y discursos dominantes; es una herramienta que transmite de manera indirecta y lúdica una crítica social hacia algún grupo o hacia determinados estereotipos, ridiculizados o descritos absurdamente”.

Es así como refiere, por ejemplo, a la “cholonización”, inspirada en la palabra colonización articulada con el rótulo étnico racial cholo, de uso descalificador en muchos países de Latinoamérica aludiendo a quien se ha asimilado, pero en condiciones de subalternidad. En un capítulo denominado Ser o no ser, escrito en coautoría con Valerio Núñez (en Ventocilla *et al.* 1999), publicado también en catalán en uno de los *blogs* antes referidos (*ferrerguardia.org*), alude a sus connacionales “cholonizados” como resultado de “la explosión de alienación occidental

que ha llegado con la fuerza de una tormenta eléctrica y ha herido mortalmente la identidad Dule. No obstante, desgraciadamente al estilo de los demagogos (sigue diciendo Turpana), han sido capaces de vender con éxito al exterior la imagen de ser los más indios de los indios”. La crítica a la cholonización no implica una visión esencialista de la identidad Dule ni una resistencia al cambio, tampoco se asocia a una sujeción romántica al pasado, sino que supone la toma de partido por cambios que no necesariamente reiteren aquellos propios de una propuesta de transformación unilineal y que constituyan meras adaptaciones fútiles a un entorno desesperanzado: No hay una única civilización, muchos son los caminos posibles.

Afín a la idea de cholonización y en estrecho vínculo con una visión limitada de la civilización como contraparte del ser indio, resabio de la dicotomía “barbarie y civilización”, Turpana ha empleado en una obra teatral de su etapa juvenil, estrenada en 1974, e inspirándose en un poema de Baudelaire (ver García Saucedo 1988), el adjetivo “sifilizado”, para calificar al Dule alienado como consecuencia de una fallida asimilación generadora de conflictos de identificación. Por otro lado, la lista turpaniana de términos que apuntan a decolonizar el lenguaje es extensa; nombremos unos pocos, y esperemos que algún estudiante desarrolle una tesis de licenciatura al respecto: Etnoladinoctrinismo, panameños aurales o raizales, colonizadores aurífagos, Vasco Núñez, entre otros.

Una preocupación central en el pensamiento de Turpana tiene que ver con el aspecto lingüístico de la interculturalidad. Sin duda, hoy está de moda hablar de interculturalidad, abundan los lugares comunes en las alusiones a ella, aunque no siempre se deja en evidencia con claridad de qué estamos hablando cuando se proponen políticas al respecto. No cabe duda de la necesidad de discutir su alcance. ¿Es una actitud más que un concepto? ¿Es en doble vía o reitera las modalidades paternalistas del indigenismo? ¿Es equiparable la interculturalidad funcional anglosajona —con sus medidas de discriminación positiva—, a la interculturalidad crítica? ¿Debe limitarse la interculturalidad a una propuesta pedagógica o debe tener más amplitud? (esta discusión si bien es necesaria, excede los límites de mi participación aquí).

En el amplio espectro de reflexiones que las perspectivas interculturales permiten analizar en la obra de Turpana, es notable que un aspecto medular en su pensamiento pertenece al ámbito de la lingüística.

¿Cómo expresa Turpana su vivencia de una sesgada concepción, muy generalizada, que considera la lengua Dulegaya como un “mero dialecto”? De acuerdo con la ideología de la jerarquización de las lenguas, la palabra dialecto alude de manera peyorativa, a una variedad lingüística inferior a

una lengua: implica su menor jerarquía (con respecto en nuestro caso al español, aunque podríamos agregar el inglés y otras lenguas europeas). Si recurrimos a conceptos generales de lingüística antropológica, y para frustración quizás de quienes consideran las lenguas americanas como de menor jerarquía, descubriremos que todos los humanos hablamos dialectos, definidos como variantes de una lengua ya sean regionales o vinculadas a estratificación social). Dice Turpana: “el etnoladino-centrismo panameño ha creído que castellanizar las naciones originarias es un símbolo de superioridad”, cuando, por ejemplo, defiende el uso de la toponimia local: “La próxima vez que usted vaya a la mencionada isla [Isla Aguja, muy visitada por turistas], diga: voy a Ikodup” (Turpana 2016).

La preocupación por el futuro del Dulegaya, la lengua de los Dulemar ocupa un aspecto importante del trabajo de Turpana. No es independiente de la problemática en torno a la discriminación y al prejuicio. En un artículo sobre las políticas lingüísticas del imperio español, dice: “Muchos originarios salen de la comarca hacia las ciudades en procura de una mejor calidad de vida. Al llegar a su nuevo hábitat cambian de lengua (no se hacen bilingües) y de regreso a su aldea natal dicen que se les olvidó la lengua materna y les da vergüenza utilizarla porque ya se han civilizado” (Turpana 2013) En efecto, como dice Bourdieu (2008), un asunto lingüístico nunca lo es de manera exclusiva. Las dificultades para la implementación de una educación bilingüe en áreas de población raizal se originan precisamente en la existencia de complejos mecanismos ideológicos, metafóricos y asociativos a través de los cuales su lenguaje, sus hablantes, la cultura y su estructura social, sus ideales y sus aspiraciones son catalogadas como inferiores a aquellos que acompañan a los hablantes de “lenguas” (español, inglés, entre otras) (idea tomada de Blommaert 1999, en Sánchez Avendaño 2012).

Siendo la lengua el sistema simbólico por excelencia en la cultura humana, no es de extrañar que el fortalecimiento del Dulegaya sea también un aspecto central de las acciones del Congreso General Guna: ejemplos son la publicación de textos y los esfuerzos por normar la ortografía y la sintaxis (Price 2005). En esta perspectiva, no es en absoluto carente de significado ni aleatorio a mi criterio, el hecho de que Turpana se haya orientado académicamente al estudio de la lingüística y la traducción. Ambos son campos disciplinares relevantes en un país como el nuestro en que se hablan varias lenguas nativas, muchas de las cuales aún requieren sistematización de sus reglas.

Entre los trabajos recientes al respecto, hay que recordar que, en 2014, Wikaliler Daniel Smith sustentó su tesis de doctorado en la Universidad de Texas, en Austin, con el trabajo denominado *A Grammar of Guna: A Community-Centered Approach*. Como el autor dice en los primeros

párrafos, su objetivo principal fue contribuir con aquella porción de la gente Guna que busca involucrarse más a fondo con sus propias representaciones, proveyendo de una descripción relevante (lingüísticamente hablando) de la lengua dulegaya, pero también útil para el lector no especializado. Uno de los artículos recientes de Arysteides Turpana precisamente apunta al conocimiento de la fonología del Dulegaya (Turpana 2015). El estudio de las lenguas nativas, lamentablemente, no ha sido atendido con esmero: de las deudas que los universitarios tenemos, esta es una de las de mayor peso.

La Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), es la única institución de educación superior en Panamá que ha incorporado la carrera de Educación Bilingüe Intercultural a su oferta académica. Si bien hay una historia relativamente larga de antecedentes al respecto (referidos en Turpana 2015), no por eso debe considerarse clausurado el estudio de estas lenguas. Esta labor daría sustento y proyección a los discursos oficiales sobre interculturalidad que casi siempre se limitan a reiterar palabras de moda en el mercado global de las jergas, usualmente desconectadas de las realidades locales. Si bien considero que en situaciones de interculturalidad no son suficientes las competencias lingüísticas, sino que el escenario es más abarcador y debe incluir variables socioculturales, es claro que cultura y lengua están estrechamente asociadas. A través de las lenguas es posible aproximarse a las modalidades de categorización del mundo de diferentes grupos humanos, variadas por excelencia.

En mi opinión, Arysteides Turpana se instala, como hombre de letras y por sus antecedentes académicos, cómodamente, con mucha soltura y propiedad, en la trinchera del Dulegaya como baluarte de la identidad Gunadule. De los sistemas simbólicos propios de la cultura humana, el lingüístico, sin ser el único, ha jugado y sigue jugando un papel central en la historia de nuestra especie.

Referencias bibliográficas

- Bartolomé, M. (2002) Movimientos indios en América Latina. Los nuevos procesos de construcción nacionalitaria. *Desacatos* 10: 148-166
- Bhabha, H. (1994) *El lugar de la cultura*. Manantial, Buenos Aires.
- Blommaert, J. (1999) *Language ideological debates*. Gruyter Mouton, Berlin.
- Bourdieu, P. (2008) ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Akal, Madrid.
- Domínguez, C. (2013) La ironía como crítica social en cinco relatos de La Furia de Silvina Ocampo. Tesis de Maestría, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

- García Saucedo, J. (1988) El primer dramaturgo Kuna de Panamá. *Revista Humanidades*, 2da. Época 8:67-69
- Jaulin, R. (1973) *La paz blanca. Introducción al etnocidio*. Editorial Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires
- Paz, O. (2008) *Los hijos del limo*. Editorial Tajamar, Santiago de Chile.
- Price, K. (2005) Kuna or Guna? The linguistic, social and political process of developing a standard orthography. *The Language Forum* 49:170-180.
- Ribeiro, D. (1969) *Las Américas y la civilización*. Cuadernos Latinoamericanos. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Sánchez Avendaño, C. (2012) “Los indios lo que hablan es un dialecto”. Representaciones de los hispanos con respecto a los malecus y su lengua vernácula. *Filosofía y Lingüística* 38(2):135-161, Costa Rica.
- Sherzer, J. I. (1990) *Verbal Art in San Blas Kuna: Culture through its discourse*. Cambridge Studies in Oral and Literature Cultures.
- Turpana, A. (2012, marzo 6) Los Ngäbe-Bugle entre la ignorancia y el racismo. *La Estrella de Panamá*, Sección Estilo.
- Turpana, A. (2013) La política lingüística del imperio español contra las lenguas americanas durante el Coloniaje. Conferencia dictada en el foro: Implicaciones lingüísticas por la llegada de los europeos a las costas del Pacífico, UDELAS, Panamá (sin publicar)
- Turpana, A. (2015) Con la “G” de Guna y la “D” de Dule y con la frente en alto. *Revista Lotería* 522:79-96.
- Turpana, A. (2016) Etnoladino-centrismo panameño. Blog Filosofía y sociedad Panamá, 19 de febrero. www.filosofiaysociedadpanama.blogspot.com
- UNESCO (1981) Declaración sobre Etnocidio y Etnodesarrollo en América Latina. San José, Costa Rica.
- Ventocilla, J., H. Herrera y V. Núñez (1999) *El espíritu de la Tierra: Plantas y animales en la vida del pueblo Kuna*. Coedición Editorial Abya Yala y Smithsonian Tropical Research Institute.
- Wikaliler, D. S. (2014) *A Grammar of Guna: A Community-Centered Approach*.
- Tesis de doctorado, Universidad de Texas, Austin.



Arte, literatura y lingüística



CARACTERIZACIÓN RETÓRICO-DISCURSIVA DEL INFORME DE INSPECCIÓN DE ACABADOS EN EL ÁMBITO ACADÉMICO DEL DISEÑO DE INTERIORES¹

Luis Alfonso Pineda Rodríguez

Universidad de Panamá. Panamá

alfonspineda264@gmail.com

<https://0009-0001-0480-2890>

Resumen

El presente artículo busca proponer, mediante el enfoque científico, humanístico, y altamente aplicativo de la lingüística del texto, una descripción retórico-discursiva del Informe de Inspección de Acabados (IINA) redactado por estudiantes de Diseño de Interiores de la Universidad de Panamá. Mediante el análisis del corpus especializado IINADI-UP 2019, se describió su organización retórica (secciones, subsecciones y movidas), se identificaron las movidas más importantes según su frecuencia y extensión, y se caracterizaron los rasgos más prominentes del discurso en esta última, por medio de la descripción de su vocabulario. A partir de los resultados, se concluye que el Informe de Inspección de Acabados es un subgénero del informe técnico con un propósito comunicativo y características retórico-discursivas propios de la esfera del diseño de interiores: un propósito enfocado en el mejoramiento de las condiciones de los acabados en el interior de las edificaciones y el empleo de léxico técnico de esta esfera profesional.

Palabras clave: Informe técnico, movidas retóricas, lingüística del texto, discurso, escritura académica.

Abstract

This article intends to provide, through the scientific, humanistic, and highly practical lens of Text Linguistics, a rhetorical and discursive description of the Finishes Inspection Report written by Interior Design students of Universidad de Panamá. Throughout the analysis of the specialized corpus IINADI-UP 2019, its rhetorical organization (sections, subsections and rhetorical moves) was described; the most important

1. Recibido 1/3/23 - Aprobado 26/4/23

moves according to their frequency and amplitude were identified, and the discursive strategies employed in the second one were characterized by describing its vocabulary. Based on the results, it can be concluded that the Finishes Inspection Report is a subgenre of the technical report, which has both a distinctive communicative purpose and rhetorical and discursive characteristics typical of Interior Design sphere: a purpose focused on the improvement of the inner finishes conditions of the buildings and the use of technical vocabulary proper of this professional context.

Keywords: Technical report, rhetorical moves, Text Linguistics, discourse, academical writing.

Introducción

La lingüística ha evolucionado durante los últimos 100 años, y continúa desarrollándose en estas primeras décadas del siglo XXI. Esta evolución ha dado lugar a la inclusión de gran diversidad de enfoques y, dentro de estos, se podría afirmar que el trabajo interdisciplinario se ha convertido en un paradigma dentro de esta ciencia.

A partir de este proceso evolutivo, han aparecido diversas ramas, como la Lingüística del Texto, la cual, tal como su nombre lo afirma, se enfoca en una unidad que supera las fronteras de la oración gramatical: «el texto». Sin embargo, a medida que profundizaron en sus análisis, los estudiosos de este tema se percataron de la existencia de una constelación de fenómenos, cuya explicación se encuentra fuera de los límites textuales.

Estos fenómenos abarcan aspectos, sociales, psicológicos e, incluso, neuronales y, por consiguiente, se trata de particularidades extralingüísticas. Por esta razón, dentro de la lingüística del texto, el estudio del texto y de la influencia de lo extralingüístico, ha dado lugar a una subrama denominada Análisis del Discurso.

Mientras que texto alude a una unidad de sentido que conforma un todo unificado (Halliday y Hasan, 1976) o que cumpla con una serie de criterios muy específicos para ser aceptado como tal (De Beaugrande y Dressler, 1997), la palabra «discurso» se refiere a una realidad diferente: «el texto en [su] contexto» (Van Dijk, 2008). Así, el Análisis del Discurso se enfoca en estudiar las relaciones entre el texto y el uso que este tiene dentro de su esfera social. Por ende, a partir de ahora se prestará también atención al discurso.

El estudio del discurso ha resultado ser un campo fértil para la lingüística, tanto así que, en los últimos 30 años, ha originado una serie de enfoques mucho más específicos, entre los cuales, se puede destacar el Análisis

del Género discursivo (AG), por ser uno de los que demuestra mayor aplicabilidad en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la redacción académica y profesional.

En este sentido, en el ámbito de las materias y carreras dictadas en la Universidad de Panamá, el AG es pertinente, debido a que uno de sus énfasis está, precisamente, en aportar datos científicos para el desarrollo de programas y cursos que faciliten el mejoramiento de las habilidades escriturales que los estudiantes requieren para la comunicación e integración dentro de sus futuras profesiones.

Existen dos razones para sustentar lo anterior: por un lado, los alumnos precisan habilidades para la redacción de los escritos propios de sus disciplinas, como se ha podido inferir; y, por otro lado, es imprescindible la creación y uso de modelos de textos que favorezcan la adquisición de dichas destrezas (Swales, 1990).

Ahora bien, ¿por qué el AG ha demostrado este alto nivel de pertinencia en el ámbito de la Lingüística y de la enseñanza de la escritura universitaria? Debido a su objeto de estudio: «el género discursivo». Bhatia (1993) lo define como una instancia de cumplimiento exitoso de un propósito comunicativo mediante recursos lingüísticos y discursivos. Como se puede constatar, el género discursivo es un fenómeno que no solo comprende aspectos meramente lingüísticos, sino también sociales y psicológicos y, por ende, el AG tiene que considerar todos estos elementos para ofrecer una respuesta adecuada a las preguntas: ¿por qué escribimos?, ¿para qué y cómo lo hacemos?

Con base en esta definición, entonces, se puede afirmar que toda instancia comunicativa escrita podría clasificarse como un género discursivo: desde los más tradicionales, como ensayos y artículos de diversa índole, hasta los más recientes en el desarrollo actual de la civilización, como los artículos de blog. Además, se abarcarían documentos propios de la esfera profesional, como cartas profesionales e informes técnicos.

A partir de todo lo anterior, es posible colegir el carácter inherentemente interdisciplinar del AG y, además, cómo la Lingüística General y la Lingüística del Texto deben entenderse también como una especie de puente que puede unir a diversas esferas académicas y profesionales; algo que ha quedado claro desde hace más de 30 años en la historia de esta ciencia y de los programas de redacción en el aula universitaria a nivel mundial (Parodi, 2015).

Así, la Lingüística del Texto y el AG dan cuenta del creciente interés, dentro del ámbito laboral, en el desarrollo de las habilidades escriturales de los profesionales egresados de las carreras universitarias. En cuanto a estas

habilidades, como se dijo, no son innatas, sino que necesitan aprendizaje, entrenamiento constante y tutoría por especialistas en redacción.

En este sentido y siguiendo la tradición metodológica del AG, la consideración y descripción del propósito comunicativo y de los elementos de la organización retórica de los escritos es la aproximación más adecuada en su aprendizaje y producción durante el ejercicio profesional de la carrera (Swales, 1990).

Esto, debido a que, como lo afirma el autor, dicho propósito es el que determina la organización del discurso y, por ende, es el criterio adecuado para identificar y caracterizar los distintos géneros discursivos.

Con el fin de demostrar todo lo anterior, este artículo presentará los resultados del análisis de un *corpus* de informes técnicos producidos en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad de Panamá. El informe técnico queda definido, a partir de este momento, como un género discursivo, cuyo propósito comunicativo es: "ofrecer información y recomendaciones, que permitan, a los niveles superiores de una empresa o institución, tomar decisiones para resolver un asunto o problema que se ha presentado o está por presentarse" (Quintero, 2015, p. 5).

Ahora bien, diversos han sido los esfuerzos para satisfacer la necesidad de enseñar a escribir este género: en primera instancia y de manera general, se ha buscado presentar esquemas genéricos de organización retórica con el fin de poder aplicarlos a cualquier informe técnico de cualquier ámbito; y, en segunda instancia, se ofrecen, por lo general, algunas consideraciones de carácter discursivo, como recomendaciones para el uso del lenguaje, algunas observaciones de carácter prescriptivo sobre la ortografía y gramática y sugerencias para la presentación del contenido.

No obstante, el enfoque anterior podría sufrir algunas limitaciones: por un lado, tomar en cuenta solo un esquema para organizar el contenido de un informe técnico, si bien describe de manera general su propósito y la razón por la que cada sección debe estar presente, no mostraría de manera específica cómo y por qué dichas secciones y sus distintos componentes ayudan en la elaboración del documento con el fin de cumplir con las expectativas de su audiencia final.

Por otro lado, las consideraciones de carácter discursivo suelen ser presentadas como simples observaciones generales, cuya limitante consistiría en no profundizar lo suficiente en el manejo del vocabulario técnico y el empleo de estructuras gramaticales adecuadas para cumplir con el objetivo del escritor, ya que se suele pasar por alto que los datos presentados emplean el discurso como vehículo para llegar a la audiencia

y, por lo tanto, esta se encuentra predispuesta a una serie de expresiones lingüísticas convencionales propias de la esfera profesional (Bajtín, 1982; Bhatia, 1993; Swales, 1990).

Es decir, no debe olvidarse que cada documento, como instancia comunicativa, tiene una forma muy particular de producirse dependiendo del contexto disciplinar en el que se circunscriba, el objetivo con el cual se redacte y las expectativas de la audiencia que leerá el informe (Bajtín, 1982; Bhatia, 1993).

Así, el informe técnico en la esfera de la arquitectura, verbigracia, no será idéntico al que se escriba en los estudios de campo de la sociología, aunque ambos sean informes técnicos. En ambos casos, los aprendices necesitarían conocer no solo un esquema o «estructura», sino también un vocabulario y convenciones lingüísticas privativos de ambos ámbitos humanos.

Y, más aún, dentro de ambos campos no solo hay diversidad de áreas técnicas específicas, sino también que cada circunstancia requiere de tipos de documento muy específicos, aunque tengan propósitos comunicativos similares entre sí, lo que en el AG se denominan *subgéneros discursivos* (Bhatia, 1993). En Arquitectura, por ejemplo, un informe de inspección de acabados es distinto a un informe de gestión de riesgos, aunque ambos sean «tipos» de informes técnicos.

Por consiguiente, el presente artículo busca proponer, mediante el enfoque científico, humanístico y altamente aplicativo de la Lingüística del texto, una aproximación adicional y más profunda a los esfuerzos anteriormente mencionados, mediante la descripción de los rasgos retóricos y discursivos más prominentes del Informe de Inspección de Acabados, subgénero del informe técnico, a partir de los resultados obtenidos en una investigación que analizó el *corpus* de Informes de Inspección de Acabados de Diseño de Interiores de la Universidad de Panamá, año 2019 (IINADI-UP 2019).

Esta descripción considerará, por un lado, el propósito comunicativo y la organización retórica de las secciones del informe; por otro lado, las movidas retóricas que organizan el discurso dentro de las subsecciones más importantes del informe, y, por último, las características más distintivas en el discurso de este tipo de documentos. Aquí es pertinente señalar que una movida retórica se define como un segmento de discurso que realiza una función comunicativa específica (Biber, Connor, y Upton, 2007).

Para lograr esto, se plantearon los siguientes objetivos específicos: en primer lugar, determinar el propósito comunicativo de los Informes de Inspección de acabados dentro del *corpus*; en segundo lugar, identificar

las movidas empleadas en su organización retórica y, finalmente, distinguir las estrategias discursivas empleadas dentro de las movidas, mediante la caracterización del léxico empleado en ellas.

La intención que origina esta propuesta es doble: en primera instancia, se busca crear conciencia del carácter indispensable de los cursos de español enfocados en el desarrollo de la redacción académica y profesional para todas las carreras. Además, es más que evidente la necesidad de proponer una cooperación interdisciplinaria entre los expertos de la esfera profesional que dictan los cursos de redacción técnica y/o profesional dentro de las distintas carreras y de los docentes del área de Lenguaje y Comunicación en Español, tal como se ha realizado en otras universidades del mundo con gran éxito.

En segunda instancia, la presente propuesta tiene la finalidad de ofrecer un enfoque distinto y novedoso al estudio de los géneros discursivos académicos y profesionales, que pueda ayudar a los profesores del área de Lenguaje y Comunicación en Español en su abordaje particular de la redacción en el aula universitaria con el fin de que sus estudiantes logren aplicar de inmediato lo que vayan aprendiendo en sus cursos de escritura.

En este sentido, aunque se trate de una descripción retórico-discursiva de un subgénero del área de diseño de interiores, la metodología, los hallazgos y las conclusiones pueden ser extrapolados para la investigación lingüística y la aplicación pedagógica en otras esferas disciplinares del quehacer humano abarcadas por la universidad.

Metodología

La investigación realizada fue de naturaleza mixta. Por un lado, el enfoque cuantitativo se centró en determinar la importancia de las movidas mediante el conteo de palabras que las conforman y su frecuencia en el corpus, siguiendo la propuesta metodológica de Parkinson (2017). Adicionalmente, con el fin de disminuir el riesgo de sesgo producto del azar al identificar y etiquetar los segmentos discursivos, se realizó un análisis de fiabilidad interevaluadora, empleando el coeficiente estadístico kappa de Cohen.

Por otro lado, el enfoque cualitativo se concentró en describir la organización retórica y las movidas de los informes del *corpus* IINADI-UP 2019, emulando el modelo metodológico de Biber, Connor y Upton (2007). Adicionalmente, se procedió con una caracterización de sus rasgos discursivos prominentes.

Por último, es preciso señalar que el diseño de esta investigación fue descriptivo, dado que, tal como se precisó en los objetivos, solo se buscó

caracterizar lo observado dentro del corpus sin ningún tipo de intervención o manipulación del objeto de estudio.

Dicho objeto de estudio consistió en los informes del corpus IINADI-UP 2019, redactados por estudiantes de tercer y cuarto año de la carrera de Diseño de Interiores de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad de Panamá para una materia denominada *Redacción de Informes Técnicos*. Estos documentos fueron escritos como informes de una práctica profesional en la que los alumnos debían realizar inspecciones de acabados interiores dentro de diversos sitios de construcción. Es preciso indicar que la extensión total del corpus es de 53,849 palabras.

Con el fin de obtener los resultados y cumplir con los objetivos, en primer lugar, se estableció el *corpus* y se realizó un análisis piloto (Biber et al., 2007). En este pilotaje, se escogió una muestra de ocho informes, en los cuales se delimitó la organización retórica de su contenido por medio del etiquetado de sus Secciones, subsecciones y movidas, cuya frecuencia fue anotada en un cuadro en Excel. Para las movidas, se tomaron en cuenta exclusivamente las subsecciones que involucraban la redacción de texto. Después de esto, se procedió a pasar el contenido de las movidas a archivos de formato .txt (codificación UTF-8) para estudiar su contenido con el programa AntConc (versión 3.5.8), específicamente, mediante sus herramientas *Word list* y *Concordance*.

Posterior a esto, se analizó la frecuencia de las estructuras retóricas dentro de la muestra y, así, se obtuvo la movida más importante según su frecuencia. Además, con el programa AntConc también se pudo contabilizar la cantidad de palabras dentro de cada movida a fin de identificar la movida más importante según su extensión (Parkinson, 2017). Como último paso del análisis retórico, se infirió el propósito comunicativo de los informes a partir de las movidas observadas.

Aquí es pertinente acotar que, para el análisis discursivo, se seleccionaron específicamente las movidas más importantes. Además, se hizo necesario el empleo de una lista de *stopwords*, las cuales consisten en símbolos, palabras y otros elementos con los que no se trabajaría y que se filtraron para que no aparecieran en la pantalla del programa. Dicha lista necesitó ser actualizada constantemente durante el análisis piloto y el análisis de todo el *corpus*.

Adicionalmente, las *stopwords* fueron necesarias para filtrar los otros tipos de palabras con el propósito de trabajar exclusivamente con los sustantivos, dado que estos, según la teoría, tienden a ser los más abundantes en los corpus (Rojo, 2017) por lo que resultan de gran utilidad para describir los rasgos discursivos de los géneros (Swales, 1990).

Una vez obtenidos los resultados del pilotaje, se procedió a la validación de la organización retórica identificada mediante el análisis de fiabilidad interevaluadora para el cual se le pidió a una Magíster en Lingüística del Texto Aplicada a la Enseñanza del Español que analizara la misma muestra y etiquetara las movidas de los informes.

Este análisis, realizado mediante la herramienta statstodo.com, arrojó un índice $k=0.84$, indicador de un grado de acuerdo casi perfecto entre los evaluadores (Ranganathan et al., 2017). En otras palabras, los acuerdos entre ambos evaluadores no se deben al azar y, por lo tanto, este mismo procedimiento quedó validado para aplicarse al resto del corpus.

Resultados

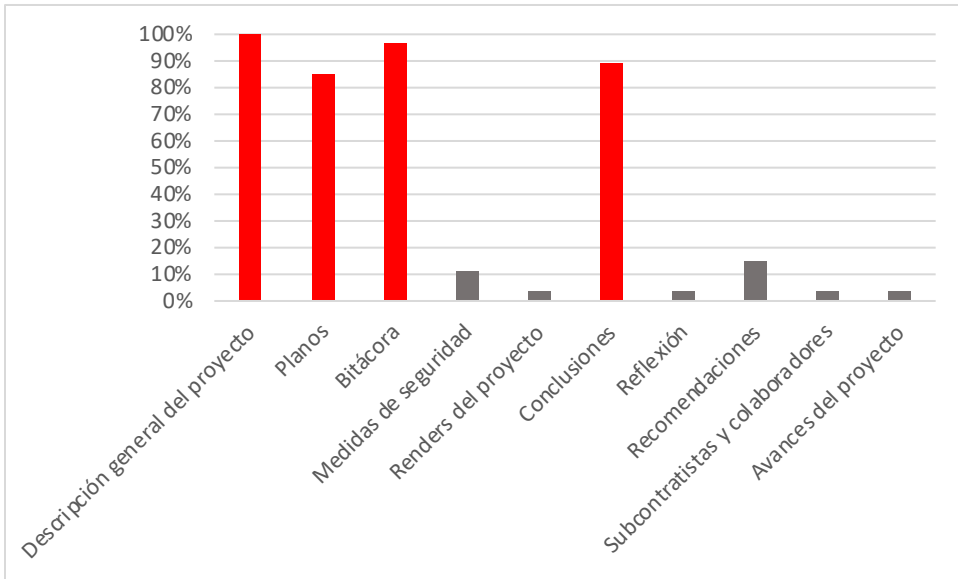
A partir de los pasos descritos en líneas anteriores y luego de analizarse todos los textos del IINADI-UP 2019, en primer lugar, se identificó la organización retórica general del IINA, la cual puede observarse en el cuadro I.

Cuadro I
Secciones y subsecciones del IINA

Sección I	Sección II	Sección III
1. Hoja Titular	3. Descripción general del proyecto	Glosario
Índice general	4. Planos	Apéndice
Índice de tablas	5. Bitácora	Anexos
Índice de cuadros	6. Medidas de seguridad	Bibliografía
2. Introducción	7. <i>Renders</i> del proyecto	
	8. Conclusiones	
	Reflexión	
	Recomendaciones	

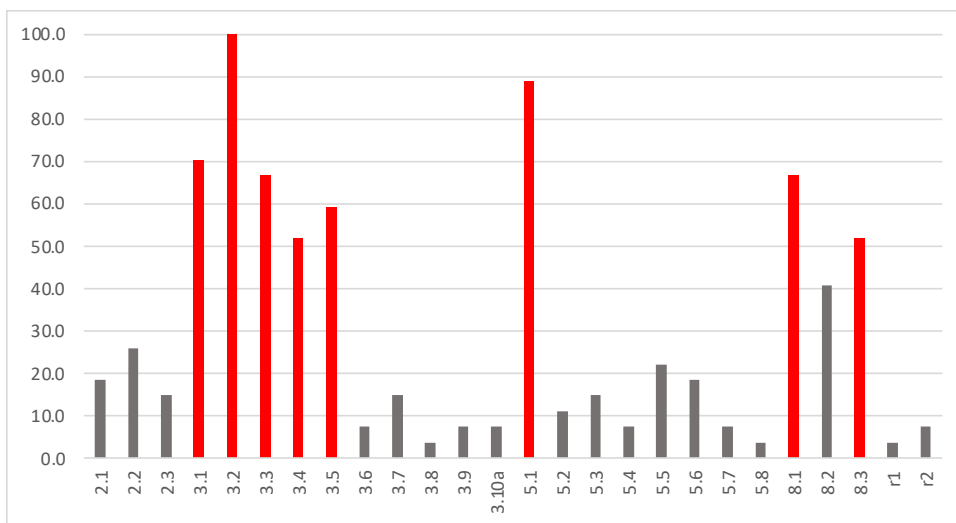
Se debe señalar que para esta división en Secciones y las subsecciones de I y III se tomó como base a Quintero (2015). Sin embargo, las subsecciones de II se identificaron a partir del análisis retórico de los informes del corpus, por lo que se puede señalar que la Sección II es la más distintiva del IINA en comparación con otros tipos de informes técnicos. Por ende, esta ocupará nuestro enfoque a partir de este momento y un vistazo a la figura 1 nos ayudará a entender por qué.

Figura 1. Porcentaje de frecuencia de las subsecciones de la Sección II en el corpus IINADI-UP 2019



Fuente: elaboración propia.

Por un lado, la alta frecuencia de las subsecciones resaltadas en la figura 1 podría explicarse por el hecho de que la Sección II se cataloga como «núcleo» o «cuerpo del informe» y, por consiguiente, es el segmento retórico más importante de la organización general de los informes técnicos (Quintero, 2015). Por otro lado, el análisis de la frecuencia de las movidas retóricas del corpus también demuestra la importancia de dicha sección, tal como se aprecia en la figura 2.

Figura 2. Porcentaje de frecuencia de las movidas en el corpus IINADI-UP 2019

Fuente: elaboración propia.

Las movidas etiquetadas con los números 3.5 y 8 pertenecen a la Sección II del IINA y, como es posible notar en la figura 2, su frecuencia relativa es alta dentro del corpus en comparación con el resto de las movidas. A partir de estos resultados, es posible establecer que la movida más importante del IINA, según su frecuencia en el corpus, es la 3.2, cuya intención comunicativa es «presentar datos generales del proyecto». Esta aparece en el 100% de los informes. En segundo lugar, se observa la movida 5.1, cuya intención comunicativa es «describir las actividades realizadas por día», con un porcentaje de ocurrencia del 88.9% en el corpus. Así, 3.2 y 5.1 pueden clasificarse, de manera más que evidente, como movidas de carácter obligatorio.

Además de 3.2 y 5.1, las movidas 3.1 (Describir la empresa/proyecto), 8.1 (Expresar su apreciación sobre la experiencia) y 3.3 (Enlistar subcontratistas que colaboran en el proyecto) también podrían entrar en esta misma categoría, debido a su relativa alta frecuencia dentro del corpus (entre 67% y 70% de los informes contienen estas movidas).

En contraste, 3.5 (Enlistar colaboradores del proyecto), 3.4 (enlistar equipos de construcción) y 8.3 (resumir lo aprendido durante la experiencia) se encuentran en una categoría intermedia entre obligatorias y opcionales, para lo cual podrían aducirse algunas posibles causas: incomprensión de la tarea de escritura por parte de los aprendices, falta de un modelo de informe adecuado para su ejemplificación o, simplemente,

omisión deliberada o accidental. A partir de lo afirmado en la introducción del presente artículo, estas causas pueden estar presentes; no obstante, se requerirían investigaciones adicionales para determinar con mayor precisión el origen de este fenómeno.

Finalmente, la figura 2 muestra que el resto de las movidas no superan la frecuencia relativa del 50% y, por ende, se les puede considerar opcionales, lo cual implicaría que la decisión de incluirlas o no depende, realmente, del autor del informe más que de las características convencionales del IINA. A continuación, se presentarán las listas completas de las movidas retóricas de la Sección II en el *corpus*.

Cuadro II
Movidas retóricas de la descripción general del proyecto (Sección II)
del IINA

Movida	Intención comunicativa
3.1 ^a	Describir la empresa/proyecto
3.2	Presentar datos generales del proyecto
3.3	Enlistar subcontratistas que colaboran en el proyecto
3.4	Enlistar equipos de construcción
3.5	Enlistar colaboradores del proyecto
3.6 ^b	Mostrar/enlistar medidas de accesibilidad al proyecto
3.7	Evidenciar el proceso del trabajo dentro del proyecto
3.8	Presentar los detalles de la inspección
3.9	Presentar información sobre la práctica profesional
3.10	Presentar información técnica del proyecto

Nota. ^a El número 3 corresponde a la Descripción general del proyecto (cf. cuadro I). ^b Esta y las movidas siguientes son opcionales.

Las movidas de esta subsección fueron realizadas mayormente mediante la combinación de texto, imágenes, gráficos y tablas (cuadros). Adicionalmente, la movida 3.1, en general, fue compuesta por texto ordenado en párrafos.

Cuadro III
Movidas retóricas de la Bitácora (Sección II) del IINA

Movida	Intención comunicativa
5.1 ^a	Describir las actividades realizadas por día
5.2 ^b	Describir cómo se realizan las actividades
5.3	Presentar planos/información técnica
5.4	Describir las actividades realizadas durante la experiencia
5.5	Presentar evidencias de la inspección y del trabajo realizado
5.6	Identificar proyecto
5.7	Presentar observaciones sobre el proyecto durante la semana de inspección
5.8	Realizar recomendaciones basadas en lo observado durante la inspección del día

Nota. ^a El número 5 corresponde a la Bitácora (cf. cuadro I). ^b A partir de esta movida, todas son opcionales.

El análisis del corpus demuestra que la bitácora se puede considerar la subsección distintiva del IINA en diseño de interiores al concentrar la mayor cantidad de recursos retóricos, discursivos y lingüísticos para cumplir el propósito comunicativo del informe.

En la movida 5.1 (describir las actividades realizadas por día), las fotos complementaban o evidenciaban, en algunas instancias, lo detallado en la entrada de la bitácora, aunque en la mayoría de los casos, los escritores prefirieron añadir la evidencia gráfica en una movida aparte. Además, como es de esperarse, las entradas, en general, están ordenadas cronológicamente y presentan información, como hora, fecha y lugar.

Cuadro IV

Movidas retóricas de la subsección Conclusiones (Sección II) del IINA

Movida	Intención comunicativa
8.1 ^a	Expresar su apreciación sobre la experiencia
8.2	Resumir las actividades realizadas durante la experiencia
8.3	Resumir lo aprendido durante la experiencia
r1 ^b	Presentar un estado del arte sobre el sistema constructivo
r2 ^b	Presentar recomendaciones

Nota. ^aEl número 8 corresponde a las Conclusiones (cf. cuadro I). ^bEstas movidas corresponden a reflexiones.

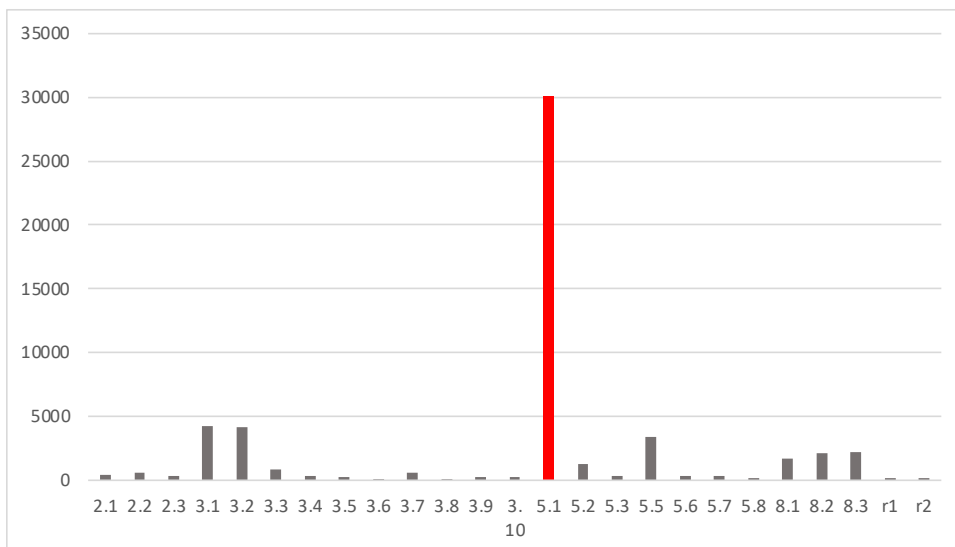
Las movidas 8.1, 8.2 y 8.3 son distintivas de esta subsección y, en ellas, el autor del informe expresa sus pensamientos en torno a la experiencia adquirida durante su práctica profesional al supervisar los acabados interiores.

Sin embargo, a juicio de este investigador, en esta subsección deberían estar también las recomendaciones del escritor en torno a lo observado durante la inspección. En este sentido, se debe recordar que el informe técnico tiene el propósito de brindar información para facilitar la toma de decisiones y justamente las recomendaciones orientarían estas decisiones (Quintero, 2015).

A partir del análisis de la organización retórica identificada en IINADI-UP 2019 y siguiendo la propuesta metodológica de Biber *et al.* (2007), aportamos la siguiente definición del IINA: subgénero del informe técnico cuyo propósito comunicativo es ofrecer, a la empresa o institución, información técnica y recomendaciones para la mejora y adecuación del proceso de construcción de acabados interiores de una edificación o proyecto.

Por su parte, el análisis discursivo arrojó resultados llamativos: la extensión de la movida más importante y la naturaleza del vocabulario empleado en el discurso del IINA, lo cual será presentado y comentado, a continuación.

Figura 3. Número total de palabras en cada movida del IINADI-UP 2019.



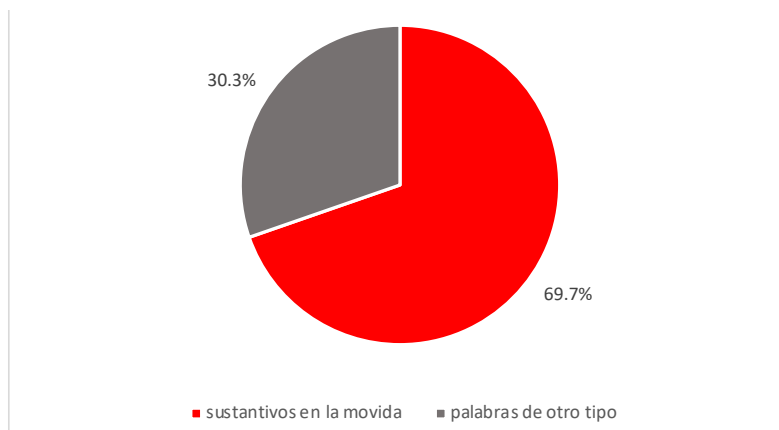
Fuente: elaboración propia.

Lo primero que resalta es la gran diferencia entre las movidas 3.2 (Presentar datos generales del proyecto) y 5.1 (describir las actividades realizadas por día) en cuanto a su extensión (cf. figura 2). La movida 5.1 contiene unas 30,033 palabras en el *corpus*, lo que representa un 55,7% del total. Esto la hace la más importante de acuerdo con su extensión.

Aunque esta proporción resalta, se debe tener en cuenta que 5.1 busca describir las actividades realizadas durante la inspección, lo cual se puede considerar el núcleo de la Bitácora y, por ende, del propio informe. Debido a esto, serán considerados los resultados del análisis discursivo de la movida 5.1.

En primera instancia, dentro de los rasgos discursivos de esta movida se encuentran, de manera general, la mención de fechas, lugares; abundantes estructuras gramaticales denominadas «grupos nominales» empleados para describir los acabados interiores y otros aspectos de las edificaciones. En segunda instancia, es pertinente afirmar que los sustantivos corresponden a la categoría más abundante de palabras dentro del *corpus*, tal como se observa en la figura 4.

Figura 4. Proporción de sustantivos vs. palabras de otro tipo (adjetivos y verbos) en la movida 5.1.



Fuente: elaboración propia.

Estos resultados son cónsonos con lo afirmado en la teoría (Rojo, 2017); y, al mismo tiempo, son bastante prácticos a efectos de identificar y describir la naturaleza del léxico empleado en el IINA. Por un lado, en la movida 5.1, los escritores expresaban la fecha exacta, la hora, el lugar y una descripción detallada de la labor realizada, lo cual se vio reflejado en la frecuencia de los sustantivos identificados en ella, tal como se ve reflejado en el cuadro V.

Cuadro V

Los diez sustantivos más frecuentes en la movida 5.1 del IINADI-UP 2019

Sustantivo	Frecuencia
Febrero	200
Día	173
Imagen	165
Nivel	140
Inspección	134
Baño	128
Piso	128
Área	106
Pared	103
Instalación	102

Los sustantivos «febrero» y «día» aluden a las fechas exactas en las que los estudiantes realizaron las inspecciones. Además, se debe señalar el sustantivo «inspección», el cual es propio de la cultura profesional e identifica la clase de labor realizada por los escritores de los informes.

Por otro lado, el término «imagen» fue el tercer sustantivo más frecuente en esta movida, lo cual es posible explicar por la inclusión, en la mayoría de los informes, de fotos e infografías similares que complementaban y, en muchos casos, evidenciaban las entradas de la Bitácora. Estas imágenes, por lo general, estaban acompañadas con una explicación o leyenda en la que frecuentemente se mencionaba este término.

Sin embargo, los rasgos discursivos más distintivos fueron observados en el empleo de palabras, como «nivel», piso o planta en este caso, «baño», «piso», «área», «pared» e «instalación», las cuales pertenecen a la esfera de la Arquitectura. No obstante, hay características en su uso que los circunscribe inequívocamente en el área específica del diseño de interiores.

En primer lugar, la palabra «baño», que evidentemente, para los estándares urbanos actuales, se localiza en el interior de las edificaciones. En segundo lugar, palabras como «pared» y «piso» aparecen acompañadas de adjetivos y expresiones que describen o se refieren al interior de las edificaciones. Por ejemplo, dentro del corpus encontramos expresiones, como «las paredes del *shear wall* (paredes alrededor de los ascensores)», «piso de los consultorios». En cuanto a la palabra «nivel», se utiliza, generalmente, para describir los acabados interiores de un piso específico, en el *corpus* es posible encontrar instancias similares a esta: «torre A, nivel 16 cuenta con una recepción y sala de espera [...]».

Por consiguiente, es posible colegir que el discurso de la movida 5.1 (la más extensa del *corpus*) es principalmente técnico y propio de la arquitectura; incluso, de manera distintiva se trata de vocabulario técnico propio del diseño de interiores. Esto es consistente con lo afirmado por la teoría de que el lenguaje empleado en cada esfera humana es particular (Bajtín, 1982), especial (Swales, 1990) y convencional (Bhatia, 1993).

Por ello, estos resultados reafirman la importancia de los cursos de lenguaje y redacción académico-profesional o, también, la integración de la enseñanza-aprendizaje de la redacción de este tipo de documentos dentro de las materias y cursos universitarios. De ahí, la necesidad de los cursos de lenguaje y comunicación en español y similares para ayudar a los estudiantes a establecer las bases necesarias para su integración en sus futuras esferas disciplinares, ya que solo una descripción lingüístico-discursiva bastante detallada podría ofrecer dichas bases.

En definitiva, el análisis de los rasgos discursivos comprueba que el IINA redactado en la carrera de Diseño de Interiores de la Universidad de Panamá, es un informe técnico, no solo de carácter académico, sino también profesional. En este sentido, esta delimitación para dicho subgénero es pertinente, dado que los géneros y prácticas profesionales, como lo afirma Bhatia (2015) interpreted, and used, often giving the impression as if producing and interpreting genres is an end in itself, rather than a means to an end. As a consequence, there has been very little attention paid to professional practice, which is the ultimate objective of these discursive activities. It is thus necessary to develop a more comprehensive and multiperspective genre analytical framework to analyze interdiscursive performance in professional practice. In this paper, I propose such a multiperspective critical genre analytical framework and attempt to discuss some of the key theoretical perspectives underlying critical genre theory.”,author":[{"dropping-particle":"","family":"Bhatia","given":"Vijay K.,"non-dropping-particle":"","parse-names":false,"suffix":""}],”container-title":"Hermes (Denmark, están incorporados en las culturas profesionales o institucionales específicas en la que se encuentran inmersos y son delimitados, a su vez, por estas.

Con base en los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos del corpus IINADI-UP 2019, se propondrá, a continuación, un modelo de organización retórica para la Sección II (Núcleo) del IINA.

Cuadro VI
Organización retórica de la Sección II del IINA

Subsección	Carácter
Descripción general del proyecto	Obligatoria
Planos	Obligatoria
Bitácora	Obligatoria
Medidas de seguridad	Opcional
Conclusiones	Obligatoria
Recomendaciones	Obligatoria

Aquí se aconseja incluir las recomendaciones en las conclusiones. Ahora bien, el escritor del informe puede optar por presentarlas en una subsección aparte. En todo caso, deben aparecer a fin de que se cumpla exitosamente el propósito comunicativo del informe. Si opta por la primera opción, el escritor podría seguir la siguiente organización para sus conclusiones:

Cuadro VII
Organización retórica de las conclusiones (Sección II)

Movida	Carácter
Expresar su apreciación sobre la experiencia	Usual
Resumir las actividades realizadas durante la experiencia	Opcional
Resumir lo aprendido durante la experiencia	Usual
Recomendaciones	Obligatoria

La frecuencia de las movidas «Expresar su apreciación sobre la experiencia» y «Resumir lo aprendido durante la experiencia» en el corpus parece sugerir que se estila incluirlas dentro de las conclusiones por lo que su uso no debe descartarse.

Conclusiones

El estudio del corpus IINADI-UP 2019 permitió describir los rasgos retóricos del IINA en la carrera de Diseño de interiores de la Universidad de Panamá. En este sentido, el IINA consiste en un subgénero del informe técnico cuyo propósito comunicativo es ofrecer, a la empresa o institución, información técnica y recomendaciones para la mejora y adecuación del proceso de construcción de acabados interiores de una edificación o proyecto.

Este propósito comunicativo se cumple mediante una división en tres secciones, entre las cuales se puede destacar la Sección II, que posee la organización retórica distintiva de este subgénero. Además, el análisis retórico de las subsecciones más importantes de la Sección II mostró que las movidas más importantes, son 3.2 (Presentar datos generales del proyecto) y 5.1 (describir las actividades realizadas por día), la primera, debido a su frecuencia; y, la segunda, a su extensión.

Adicionalmente, la consideración de los rasgos discursivos permite describir al IINA como un documento caracterizado por el notorio empleo de léxico técnico perteneciente o relacionado a la esfera del diseño de interiores, lo cual comprobó su evidente carácter profesional, aunque, en este caso, esté enmarcado en el contexto académico de la universidad.

Con base en estos resultados, quedó demostrada la doble intención de este artículo. En primera instancia, se corroboró el indispensable aporte de los cursos de español enfocados en el desarrollo de la redacción

académica y profesional para todas las carreras. Además, la necesidad de una cooperación interdisciplinaria entre los expertos de la esfera profesional que dictan los cursos de redacción dentro de las distintas carreras y de los docentes del área de español quedó evidenciada, debido a la naturaleza de los interesantes datos aportados por la investigación lingüística de los géneros discursivos.

En segunda instancia, se ha mostrado un enfoque distinto que podría representar, para los profesores del área de Lenguaje y Comunicación en Español, un abordaje interesante de la redacción en el aula universitaria con el fin de que los alumnos apliquen su aprendizaje en sus distintas carreras, tal como han demostrado más de 30 años de investigaciones y aportes similares en el área de la Lingüística del Texto y el AG.

Como reflexión final, este análisis retórico-discursivo del IINA podría extrapolarse a otros géneros discursivos en otras carreras, por lo que se abre el camino para nuevas investigaciones lingüísticas de este tipo, cuyos resultados también se pueden aplicar en la elaboración de manuales y modelos de redacción en la universidad, dado que, como se ha evidenciado en esta investigación, la redacción de géneros profesionales necesita de elementos y habilidades que van más allá de estructuras esquemáticas generales y consideraciones someras sobre su vocabulario.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. In V. Zaccari & M. Barreiro (Eds.), *Cuadernillo 2: En torno al análisis de los discursos* (pp. 85–90). http://semiologia-cbc-distefano.com.ar/biblio_ciudad/2017/cuadernillo-2-2017-vz.pdf#page=87
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Pearson Education.
- Bhatia, V. K. (2015). Critical genre analysis: Theoretical preliminaries. *Hermes (Denmark)*, 54, 9–20. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v27i54.22944>
- Biber, D., Connor, U., & Upton, T. (2007). *Discourse on the Move*. John Benjamins Publishing Company. <https://www.ut.edu.sa/documents/182223/5072461/Discourse+on+the+Move.pdf/19cf8a69-c9ea-4261-9ae1-e9b3365732b9>
- De Beaugrande, R.-A., & Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Parkinson, J. (2017). The student laboratory report genre: A genre analysis.

English for Specific Purposes, 45, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.08.001>

- Parodi, G. (2015). A Genre-Based Study Across the Discourses of Undergraduate and Graduate Disciplines: Written Language use in University Settings. In N. Artemeva & A. Freedman (Eds.), *Genre Studies Around The Globe: Beyond The Three Traditions* (pp. 115–153).
- Quintero, C. (2015). *Redacción de informes técnicos*. Universidad de Panamá.
- Ranganathan, P., Pramesh, C. S., & Aggarwal, R. (2017). Common pitfalls in statistical analysis: Measures of agreement. *Perspectives in Clinical Research*, 4(8), 187–191. <https://doi.org/10.4103/picr.PICR>
- Rojo, G. (2017). Sobre la configuración estadística de los corpus textuales. *Linguística*, 1(33), 121–134. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v33n1/2079-312X-ling-33-01-00121.pdf>
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (2008). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.

MÉTODOS DE INMERSIÓN PARA LOGRAR LA EFICIENCIA EN EL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE NIVEL UNIVERSITARIO EN CIUDAD DE PANAMÁ¹

Lucy Cristina Chau Colley

Universidad de Panamá. Panamá

lucy.chau@up.ac.pa

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

Resumen

En la ciudad de Panamá, un estudiante promedio con nivel educativo de universidad ha pasado aproximadamente 12 años tomando la materia inglesa en el colegio. En la universidad añadirá hasta seis materias de inglés y, aun así, muchos profesionales perciben que deben invertir en lecciones privadas para aprender a utilizar el idioma. Otras personas no parecen necesitar tanta energía para mantener una conversación, leer y escribir en inglés. ¿Cuáles son las claves para lograr confianza y ser capaz de usarlo como idioma extranjero o segundo idioma? Algunos estudiantes nos cuentan qué hacen para practicar y mejorar cada día.

Palabras clave: Aprendizaje, inglés, inmersión, exposición, universidad, investigación.

Abstract

An average college student in Panama City has spent approximately twelve years studying English as a subject at school. University will add more of these courses and still, many professionals feel they need to spend money in private lessons to learn how to use the language. Others don't need that much energy to have a conversation, read, and write in English. Which are the keys to build confidence and be able to use it as a foreign or second language? Some students tell us what they do to practice it and improve each day.

Keywords: Learning, English, immersion, exposure, university, research.

1. Recibido 24/3/23 - Aprobado 27/4/23

Introducción

Entre la oferta académica de nivel licenciatura que se encuentra en la ciudad de Panamá, la mayoría contiene materias del idioma inglés orientadas al aprendizaje y reforzamiento de habilidades de comunicación y desempeño profesional. En el caso de la Universidad de Panamá, ofrece desde los primeros semestres la materia del Núcleo Común denominada Lenguaje y Comunicación en inglés, así como una diversidad de materias de contenido lingüístico más especializado según el área, como Inglés Técnico e Inglés Científico. Algunas carreras llevan un mayor peso que otras en cuanto a materias de inglés, o imparten materias de la especialidad en ese idioma, pero podría decirse que todas contemplan esta herramienta de comunicación global como un medio para afrontar la vida profesional de sus estudiantes.

La población universitaria en la ciudad de Panamá viene presumiblemente de colegios públicos o privados de todo el país, donde pasa unos 12 años tomando clases de inglés en las materias incluidas en el currículo académico regulado por el Ministerio de Educación. En Panamá, el programa de inglés está estructurado en cuatro áreas: hablar, escuchar, leer y escribir, enfocadas en nueve tópicos genéricos de situaciones comunes en la vida (Rodríguez y Herrera, 2013). Las áreas se desarrollan de manera progresiva con una carga horaria de cinco horas semanales desde inicial a 6º y ya en 7º, 8º y 9º pasa a cuatro horas semanales. Es decir, al pasar por la universidad, podría suponerse que ya cada estudiante puede desenvolverse bien en ese idioma. Sin embargo, si les preguntamos cuál es su percepción del manejo que tienen en el idioma inglés en las cuatro áreas o habilidades lingüísticas, sus respuestas nos podrían ayudar a entender si esta carga horaria ha funcionado de la misma forma en todos los casos.

Algunas voces de la docencia en Panamá sugieren que la diferencia en los resultados reside en el tipo de establecimiento educativo de estudios primarios y secundarios, ya que los colegios privados utilizan materiales de trabajo más sofisticados y costosos, y que tal como expone, llegan incluso a ser textos para programas de Bachillerato Internacional, mientras que en la educación pública se privilegian los textos para aprender inglés como idioma extranjero o directamente no se utilizan libros de texto (Cárdenas, 2018).

Otra variante de esta observación tiene que ver con el tipo de carrera universitaria, y si la persona estudia en una universidad privada o pública. Lo cierto es que, si bien, todas estas circunstancias pueden significar una diferencia en la calidad de contenidos recibidos y acceso a mejores herramientas en las distintas instancias y etapas de la educación, no parecen ser garantía de que una persona sea eficiente en el uso del idioma

inglés, o que se considere eficiente en todas las áreas o habilidades. Es decir, puede llegar a saber más, pero no necesariamente usarlo acertadamente en situaciones reales, como un trabajo, una clase en un país anglohablante o eventos sociales y profesionales donde necesite comunicarse.

Para ahondar sobre la relación entre estas variantes e indagar sobre las estrategias de afianzamiento por inmersión, en el año 2016 la Universidad de Panamá auspició y registró el proyecto de investigación “La experiencia personal de aprendizaje del idioma inglés en la universidad”, el cual tuvo como objetivo principal indagar y documentar aquellas experiencias de aprendizaje del idioma inglés que potencian la adquisición de la lengua inglesa como herramienta auxiliar en las carreras profesionales de estudiantes de tres universidades locales (Chau Colley, 2020). Con una encuesta a 500 estudiantes de tres universidades en la ciudad de Panamá como herramienta metodológica principal, esta investigación conoció, de primera mano, la percepción que tenía la muestra encuestada sobre su habilidad en el uso del idioma inglés, así como el tipo de colegio del que provenían antes de ingresar a la universidad, los incentivos que recibieron para practicar el idioma fuera del contexto de las clases formales, qué tantas materias habían cursado en la universidad en las que hubieran podido aprender más inglés y cuáles eran los hábitos que les funcionaban para mejorar su desempeño en esta lengua extranjera.

Lo que compartimos a continuación será el desarrollo de la investigación realizada y los aprendizajes de este proceso, así como los hallazgos que se proponen como principales. En las páginas siguientes, discutiremos, también sobre algunos términos que se utilizan en lo que se refiere al aprendizaje de un idioma extranjero, y veremos brevemente otras referencias que nos ayudarán a valorar las distintas experiencias de aprendizaje de las que nos habla la muestra. La reflexión es oportuna para plantearnos como comunidad educativa la importancia de brindar las facilidades en las cuales se permita el desarrollo del conocimiento, que en el caso de un idioma requiere más que libros y aulas de clase.

Desarrollo de la investigación

La investigación que inició en 2016 no apuntó a evaluar el desempeño de la muestra en el idioma inglés mediante exámenes. La encuesta, como herramienta principal de medición, permitió que cada estudiante expresara el porcentaje aproximado de habilidad que percibía tener al leer, escribir, escuchar y hablar. Las respuestas fueron tomadas como un dato para identificar cómo se sienten las personas que estudian en una universidad en ciudad de Panamá en cuanto a su desempeño en el idioma inglés. Este dato fue considerado de alta importancia, en tanto que

podría llegar a determinar el nivel de seguridad sobre sus capacidades en el ámbito profesional. En otras palabras, aquellas personas que se sienten seguras al utilizar el idioma inglés en sus trabajos o negocios cuentan con una herramienta adicional en tanto que llegarían a utilizarla de ser necesario, más allá de que su desempeño esté comprobado por un examen de conocimiento.

Entre los hallazgos de esta investigación, el que hoy nos ocupa es cuáles fueron los métodos que mejores resultados daban entre la muestra encuestada para ser eficientes en el idioma inglés. De hecho, la hipótesis de trabajo tenía que ver con la posibilidad o no de documentar experiencias de inmersión en este idioma, siendo el uso y exposición a la lengua la constante. Lo que se buscaba era un dato sobre las prácticas que llevan a las personas que están estudiando en una universidad a desenvolverse mejor en el idioma. Aún, cuando en la encuesta no se les dijo que usar el inglés en actividades como escuchar música, leer, conversar o ver películas fueran actividades de inmersión, si se les preguntó si tenían otras ideas no mencionadas en el instrumento. Entonces, pudimos recoger una serie de actividades comunes a la población que estudiábamos.

No se incluyeron entre estas actividades de inmersión las estadías en países de habla inglesa o los cursos de inglés, dado que estas últimas tratan de experiencias intensas, que incluso implican una dedicación de tiempo especial y presupuestos elevados. Nos concentramos en aquellas que se pueden elegir un pasatiempo, una actividad social o un hábito eventual que acompaña a la vida estudiantil y laboral. Los cursos de inglés son materia de otro estudio por la complejidad de su oferta y los viajes a países de habla inglesa están igualmente compuestos de variantes que ameritan estudios específicos en cada caso. Consideramos que sería de gran utilidad para la comunidad universitaria conocer qué resultados concretos han dado las experiencias de inmersión total como los programas de intercambio con países de habla inglesa o los viajes a estos países, e incluso viajes en los que —por razones culturales— impliquen hablar en inglés durante un tiempo prolongado. Sin embargo, el alcance de la investigación se limitaba a la ciudad de Panamá, a estudiantes de licenciatura y a las actividades que elegían realizar para afianzar sus habilidades en el idioma.

Desde la etapa de diseño de la investigación, consideramos importante hacer cruces de información para no perder de vista los tipos de sujeto que participaron en la muestra. Es decir, queríamos saber si nos estaba contestando una persona que había estudiado en un colegio público o privado, cuántas materias de inglés había tomado en la universidad hasta el momento de la encuesta, si desde el colegio se le había estimulado realizar actividades de inmersión y si seguía realizando este tipo de actividades, pero sobre todo cuáles de ellas. Así fue como llegamos a

identificar a una especie de perfil de sujetos que nos hablaron de la relación entre esos aspectos.

Esto no significa que no existan otras variantes, como las culturales o geográficas, que podrían influenciar la familiaridad con el idioma de manera no directa. Se puede hablar de personas que viven más expuestas al idioma por la convivencia con vecinos, familiares o actividades culturales en las que no se involucren directamente, pero nos atrevemos a suponer que ese dato podría no ser suficientemente representativo como para dedicarle una pregunta en el cuestionario. También se puede incluir a personas que laboran en lugares donde se hable inglés, aunque ellas no lo utilicen directamente. En fin, hay tantas variantes como personas y levantar un perfil a base de un número limitado de preguntas requiere tomar decisiones a riesgo de obviar ciertas particularidades.

Al procesar los datos de la encuesta, fueron surgiendo observaciones tanto metodológicas como de los hallazgos en sí, las cuales se convirtieron en aprendizajes sobre el tema de las experiencias personales de aprendizaje del idioma inglés entre estudiantes y también sobre cómo documentar esta información. Estas observaciones representan —junto a las discusiones con colegas y la incorporación de bibliografía— las bases de este documento dirigido a estudiantes, docentes e instituciones de educación media y superior. Siendo la investigación un proceso dinámico, cada día van surgiendo puntos a considerar y es —por lo tanto— normal que aparezcan incluso nuevas investigaciones o reflexiones que la complementen. De hecho, en un escenario ideal, se espera que tanto la investigación como su difusión generen nuevos ejercicios de búsqueda que nos ayuden a actualizar esta información.

De la hipótesis al aprendizaje

Ahora bien, lo que había disparado la curiosidad para investigar era una pregunta que se nos hacía muy habitual en los ámbitos profesionales y educativos: ¿Qué se recomienda para aprender inglés? Pero más que eso, nos daba curiosidad las respuestas que oscilaban entre leer, cantar, ver películas sin traducción y conversar en inglés. Nos preguntábamos si eso realmente funcionaba y en qué casos, si era posible sostener una actividad que no se hacía ni en la lengua materna y si una persona que no disfruta del cine podría practicar inglés mirando películas.

Si los afectos, emociones y sentimientos desempeñan un papel importante en el aprendizaje de cualquier idioma (Quintero, Bernal, y Veitia, 2021), una actividad que no causa emoción, por la que no se siente afecto, probablemente no ayudaría mucho al propósito las actividades usualmente aconsejables. Pero, por otro lado, nos seguíamos preguntando

cómo podría orientarse efectivamente a una persona a quien no le sea suficiente con las materias de inglés que ha tomado ni con las que sigue tomando en la universidad.

A propósito de la cita anterior, el espacio para observaciones adicionales en el instrumento de medición reportó comentarios interesantes sobre los contenidos de las clases en la escuela y la universidad, acusando a las instituciones y sus docentes de dar siempre los mismos temas de gramática y no prestar atención a las necesidades de conversación que estos sujetos creen podrían ser más importantes. Como docentes, nuestra tentación es responder casi instintivamente desde la posición en la que se piensa que el conocimiento de las reglas de uso tendría que ser la base para utilizar correctamente un idioma. Lógicamente, a la vez creemos que esa necesidad de practicar el uso de una regla debe estar regulada por quien aprende.

Es decir, asumimos que ningún docente cree que para aprender un idioma es suficiente lo que se enseña en el aula y es por ello por lo que este tipo de materias conlleva actividades prácticas y hasta horas de laboratorio en algunos casos. El problema vuelve a ser —precisamente— cuánto tiempo dedica la persona que aprende a practicar lo que aprende y qué calidad de práctica desarrolla. En este sentido, no es raro que un profesor de inglés incentive a sus estudiantes a leer, ver películas o escuchar canciones en el idioma que se supone quiere aprender el sujeto. Lo raro es que la actividad sugerida se encuentre en el rango de intereses de sus estudiantes, ya que —por lo general— se trata de dos estadios distintos de la vida.

El estudiantado tiene que lidiar con varias materias y el profesorado, normalmente ya conoce lo que enseña y se dedica principalmente a seguir afianzando eso que enseña. La dicotomía, entonces, parece resolverse en el campo de los intereses personales como un acompañamiento a los aprendizajes formales. La experiencia de una persona no necesariamente funciona igual en otra, pero lo que sí puede pasar es que la experiencia de muchas personas nos muestre un posible camino a seguir en tanto que con iguales o parecidas condiciones se logren los resultados deseados. Por ello, nuestra hipótesis de trabajo se centró en la posibilidad de documentar adecuadamente experiencias de aprendizaje que potencien la adquisición del idioma inglés, anotando si han dado resultados positivos que puedan incluso adaptarse a los entornos de aprendizaje universitarios y a las metodologías académicas.

¿Qué es aprender inglés?

Para determinar qué es aprender inglés, nos basamos en el concepto de adquisición de la lengua, asumiendo que una vez el idioma se utiliza como una herramienta de comunicación, ya se ha adquirido o empezado a adquirir. Las teorías del aprendizaje relacionadas a la educación (Bransford, Donovan y Pellegrino, 2004) proponen que [aprender] implica la comprensión de aquello que se estudia y enfatizan en la idea de que la gente debe aprender a reconocer cuando entienden y cuándo necesitan más información. Sin embargo, ya Hildegar y Bower definían desde los años 70 que el aprendizaje abarca actividades como la memorización, la reflexión y la adquisición de elementos como el vocabulario o la gramática y el desarrollo de conductas, que tienen que ver más con lo cultural en el caso de un idioma (Hilgard y Bower, 1980). Entonces, no podemos separar el elemento idioma del cual aprendemos vocabulario y gramática, de los pueblos que lo utilizan para comunicarse, mucho menos de aquellos que lo formaron, ni de quienes participan en sus variaciones.

Tanto el inglés como el español son consideradas lenguas vivas, puesto que sus reglas siguen cambiando e incorporando nuevos términos. Así, adquirir un segundo idioma nos lleva —de cierta forma— al contacto con otra cultura.

En el caso del inglés, ya no solamente es la lengua de Inglaterra, espacio geográfico donde nació, sino la de muchos otros países y culturas que la han ido modificando y adaptando a través de la historia y —dependiendo del contacto con alguna de estas culturas— será nuestro acercamiento a esa lengua. En el caso de Panamá, la historia de las relaciones entre Panamá y Estados Unidos explica cierta tendencia a los dialectos estadounidenses, a diferencia de otros países con enclaves coloniales británicos. Aunque cabe mencionar que parte de la población del istmo tiene su referencia en el inglés de las Antillas por las grandes olas migratorias de trabajadores del Canal de Panamá desde el siglo XIX (Maloney, 1989).

A nivel académico, la tendencia es enseñar el inglés estándar, pero es imposible que haya sido estrictamente controlado, puesto que quienes lo enseñan responden a los factores culturales propios de la historia, su entorno social y las experiencias de inmersión que hayan tenido. Es decir, cada docente enseña desde su conocimiento y sus influencias académicas, sociales y culturales. Así mismo, cada estudiante está en contacto con el idioma inglés de la academia, de sus docentes y de su entorno cultural y social. Aprender un idioma tiene connotaciones más de orden lingüístico, si lo entendemos como conocer su composición, o como diría Chomski, la capacidad de asignar estructuras profundas y superficiales a un dominio infinito de oraciones, a la interpretación fonética y de construir semántica sobre estas estructuras (Chomski, 1982). Es decir, aprender puede incluir la

adquisición de elementos de un idioma, la comprensión y la identificación de lo que se requiere para aprender más.

Ahora, lo que comúnmente se refiere a aprender un idioma es aprender a usarlo, pero como en la academia los programas de las materias de inglés muestran un alto componente gramatical, no es de extrañar una que otra queja sobre la inutilidad de la gramática, omitiendo que es la regla de estructuración la que nos permite organizar y elaborar frases, oraciones y párrafos similares en un idioma. Cuando se aboga por la forma en la cual un infante aprende un idioma sin considerar que se trata de un proceso en el cual esa persona está inmersa en una cultura. Este es otro motivo por el que esta investigación apuntó a la inmersión como complemento al aprendizaje.

El concepto de inmersión en el aprendizaje de un idioma

Cuando hablamos del aprendizaje de un idioma, las actividades de “inmersión” simulan o son situaciones en las que una persona se encuentra utilizando ese idioma. Lo mismo que para aprender a nadar, el primer ámbito suele ser un ambiente controlado como una piscina o cuerpos de agua naturales de poca profundidad. Así, en el aprendizaje de un idioma, el ámbito controlado puede ser y normalmente es un aula de clases, si se utiliza esa lengua en la comunicación que allí ocurre.

Es decir, si durante todo el periodo de clases se habla en inglés, se puede decir que una persona está en un ambiente inmersivo controlado, con lenguaje académico y materiales elegidos con anterioridad para explicar y ejemplificar los distintos usos de los componentes gramaticales, morfológicos y fonéticos de ese idioma. De esa misma forma, podemos aceptar que al aprender a nadar no existen reglas, más que contar con agua suficiente para moverse en ella, por lo que puede darse también en otros entornos menos controlados como lagos, ríos o incluso en el mar. En términos de idiomas, los ambientes de uso cotidiano no solo son el objetivo de quien aprende, sino el espacio de aprendizaje de observación, imitación y práctica.

Las actividades de inmersión ponen a quien aprende un idioma en una situación similar en la que puede poner en práctica sus conocimientos y adquirir información sobre ese idioma mediante la escucha o la lectura activa en situaciones en las que debe prestar atención para obtener pequeños logros. Algunas de las actividades de inmersión que consideramos a la hora de iniciar la investigación fueron las de lectura recreativa (revistas, páginas de internet, redes sociales, etc.) visionado de películas en idioma inglés, intercambios escritos o hablados con personas que hablan el idioma (foros, intercambio inmediato de mensajes,

conversaciones), y las actividades artísticas como el teatro, la lectura de literatura artística o la música. Lem nos dice que el disfrute de la música se encuentra en la misma área del cerebro en la que se procesa el lenguaje y eso explica por qué en la primera etapa de la infancia la música funciona en relación con la enseñanza del habla.

En cuanto a la práctica de la escucha, las personas se benefician de escuchar conferencias o charlas, porque se van acostumbrando a los sonidos, a las palabras, y a la construcción de las frases en el idioma que aprenden (Schmidt, 2016). De hecho, una de sus recomendaciones es escuchar las Charlas TED, tanto en actividades en clase como a nivel personal. Las *TED Talks* son una modalidad de conferencias breves que abordan temas de tecnología, educación y diseño. Su popularidad radica principalmente en su carácter conciso, logrado mediante técnicas de oratoria, y que son compartidas en plataformas de video con temas llamativos. Es decir, el arte genera impulsos cerebrales que ayudan a asociar las ideas, pero lo más importante es la emoción que pueden crear y con ello fijar en la memoria las fórmulas de comunicación que implica lo verbal.

En un estudio presentado por el British Council se describió el resultado de una encuesta aplicada en la República de Colombia a mil personas entre los 18 y los 50 años, y a 78 empleadores, en las ciudades de Bogotá y Medellín. El estudio mostró el uso del “modo auto acceso” para afianzar el aprendizaje del idioma inglés, algo que les permitía acceder de manera autónoma a contenidos para aprender inglés. Explicaban que las personas suelen seguir modelos de aprendizaje en medios de comunicación masivos como la radio, los periódicos o revistas populares con los que reciben información adicional y pueden practicar lo aprendido. Aunque no quedó claro si se trataba de simular situaciones de la vida o si eran clases teóricas, lo interesante es plantear otro canal u otra forma de estar en contacto con el idioma que se está aprendiendo.

Nuestra muestra y los hallazgos

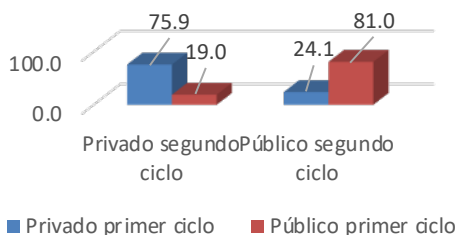
Apoyándonos en tales experiencias de investigación y en la bibliografía consultada, pasamos a ver lo que teníamos de información lograda en nuestros instrumentos de medición, que eran la encuesta principal, y una pequeña encuesta en línea de profesionales en ejercicio, quienes nos apoyaron con sus respuestas para entender mejor sus experiencias de inmersión y cómo les habían ayudado éstas en su desarrollo profesional. La muestra encuestada para la investigación que se trabajó en la Universidad de Panamá fue de 500 personas, que se encontraban cursando estudios en tres universidades de la ciudad de Panamá. En Panamá existen cinco

universidades públicas, de las cuales la Universidad de Panamá fue la primera en iniciar labores; y luego, existen unas 30 universidades privadas, de las cuales seleccionamos dos. Al menos el 85% de las universidades está en la ciudad de Panamá, pero algunas cuentan con subsedes o centros regionales en otras provincias. La encuesta se llevó a cabo en el periodo de clases del segundo semestre, ya que se consideró que los estudiantes se hubieran aclimatado al entorno universitario. Además, se visitaron diversas carreras universitarias en distintos niveles (Ministerio de Educación, 2021).

La primera información obtenida (gráfica 1), se relacionaba con la procedencia en cuanto al tipo de colegio secundario. El 76% de las

Gráfica 1. Tipo de colegio

TIPO DE COLEGIO EN EL QUE LOS ESTUDIANTES REALIZARON SU PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN ESCOLAR



personas encuestadas que hicieron su educación premedia en escuelas privadas se mantuvieron en ese tipo de colegio durante el segundo ciclo. El otro 24% que comenzó la secundaria en colegios privados se cambió al colegio público para terminar su educación media. De las personas que comenzaron su educación secundaria en el colegio público solo el 19% se cambió al colegio privado. En el segundo ciclo o educación media, el 81% permaneció

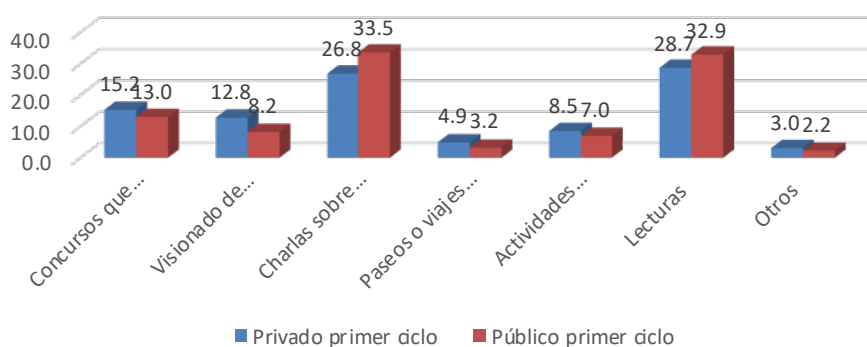
en el sistema de educación pública. Es decir, que el porcentaje de permanencia en el sistema público es mayor que en el de las escuelas privadas; en otras palabras, más estudiantes se cambian del sistema privado al sistema público que en el caso contrario. Para nuestro estudio, el dato puede indicar que no todas las personas vienen únicamente de un colegio público o de un colegio privado, sino que un porcentaje ha pasado por ambas experiencias.

En todo caso, buscábamos saber si venir del sistema público o privado, tenía influencia en un mayor o menor uso de incentivos para practicar el idioma inglés. Sin embargo, quienes estudiaron en el colegio público, expresaban que los incentivos más importantes fueron charlas sobre temas distintos a los desarrollados en clase y lecturas. Lo mismo pasaba al preguntarle a quienes habían estudiado en un colegio privado. Los principales incentivos habían sido las charlas sobre temas fuera de la clase

y las lecturas. Esto nos indica que tanto en el colegio público como en el colegio privado se desarrolla el mismo tipo de actividades como incentivo a la práctica del idioma inglés.

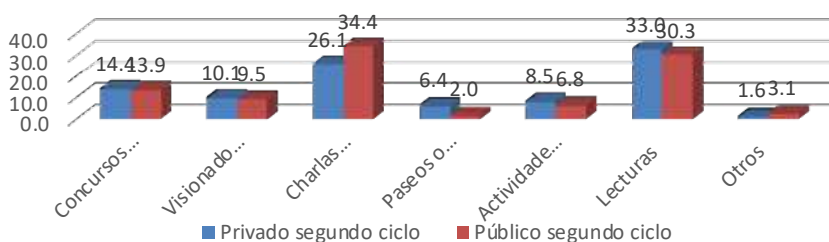
Gráfica 2. Incentivos para practicar el idioma inglés en primer ciclo o premedia

INCENTIVOS MÁS IMPORTANTES RECIBIDOS POR LOS ESTUDIANTES EN EL PERIODO DE PRIMER CICLO DE ESTUDIOS POR TIPO DE ESCUELAS EN LA QUE ESTUDIÓ



Gráfica 3. Incentivos en segundo ciclo o media

INCENTIVOS MÁS IMPORTANTES RECIBIDOS POR LOS ESTUDIANTES EN EL PERIODO DE SEGUNDO CICLO DE ESTUDIOS POR TIPO DE ESCUELAS EN LA QUE ESTUDIÓ

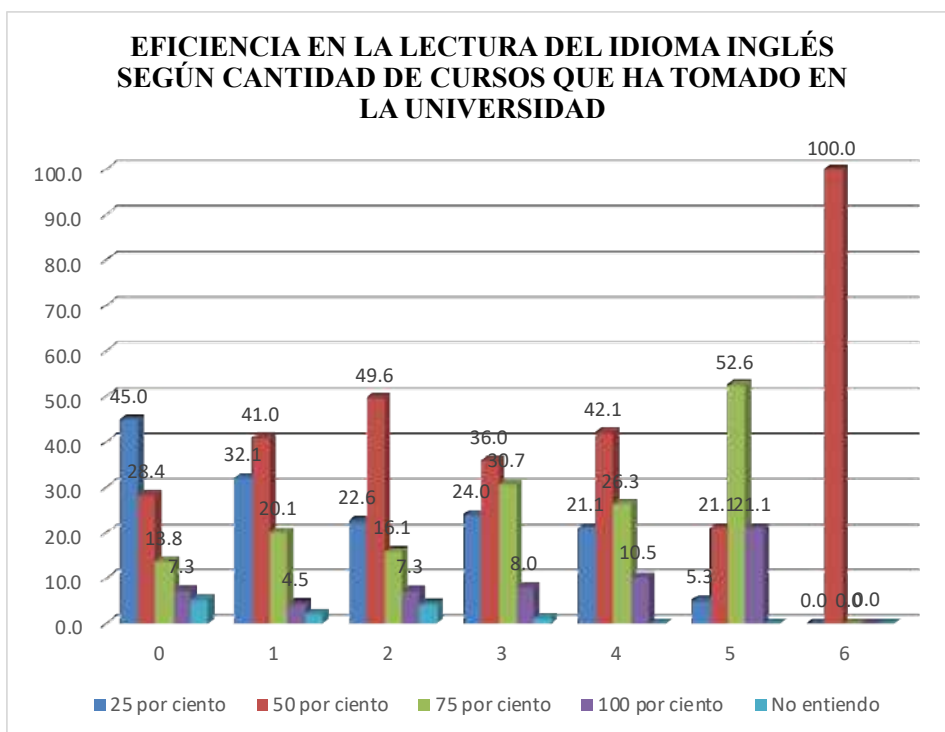


De las actividades que enumeramos para que fueran seleccionadas en orden de prioridad, las dos más altas son aquellas en las que quien aprende adopta una actitud pasiva; es decir, no requiere una atención alta. En tercer lugar, estaban los concursos que involucran el uso del idioma inglés, mucho más importante en las escuelas privadas que en las públicas. A estas actividades, les seguía el visionado de películas en inglés y muy por debajo las actividades artísticas o los paseos que involucrasen el uso del idioma inglés.

Es probable que la percepción de que en las escuelas privadas se enseña más o mejor el inglés, tenga más que ver con la calidad de los textos y la intensidad de las clases. Cuando se trata de incentivos, ambos sistemas trabajan de forma similar con actividades de inmersión o actividades que le permitan al estudiante practicar lo aprendido en clases. Así las cosas, al entrar en la carrera universitaria en la ciudad de Panamá, se puede tener ventaja en cuanto a la calidad y cantidad de clases de inglés que comprenda un programa para cumplir con lo requerido en el currículo, pero no en la exposición a actividades de inmersión que permitan la práctica en situaciones fuera del aula de clases.

Una vez que se llega a la educación universitaria, cada carrera ofrece una cantidad de cursos de acuerdo con otros criterios, tales como el perfil de egresado que se plantea en la creación de esta o incluso por la obligatoriedad de cumplir con las materias del núcleo común de formación general. Este último criterio mencionado se enmarca en el propósito de perfeccionar las capacidades de comunicación oral y escrita en la lengua madre y en un segundo idioma (Universidad de Panamá, 2008). De ahí en adelante, se le pondrá igual o menor énfasis al fortalecimiento del segundo idioma, dependiendo del uso que se prevea que tendrá en la carrera profesional. Por ejemplo, en Banca y Finanzas se incluyen dos cursos de Inglés Técnico, mientras que en Arquitectura solamente se da el Inglés Núcleo Común, previendo que habrá una necesidad mínima general de comunicación en la segunda lengua.

En la encuesta se indagó por la cantidad de cursos o materias de inglés tomados desde su ingreso a la universidad, para entender si el número de cursos tenía que ver con su percepción de saber inglés. Nos basamos en una posibilidad entre ningún curso y seis, pues fuera de la escuela de inglés en la facultad humanidades, las carreras no suelen tener más de seis cursos de inglés. Esta tabla de cantidad de materias la cruzamos con la percepción de destrezas en las cuatro áreas de habilidades de un idioma que son hablar, leer, escribir y escuchar, entendiéndose esta última como entender lo que se escucha.



Gráfica 4. Cursos tomados y eficiencia en lectura

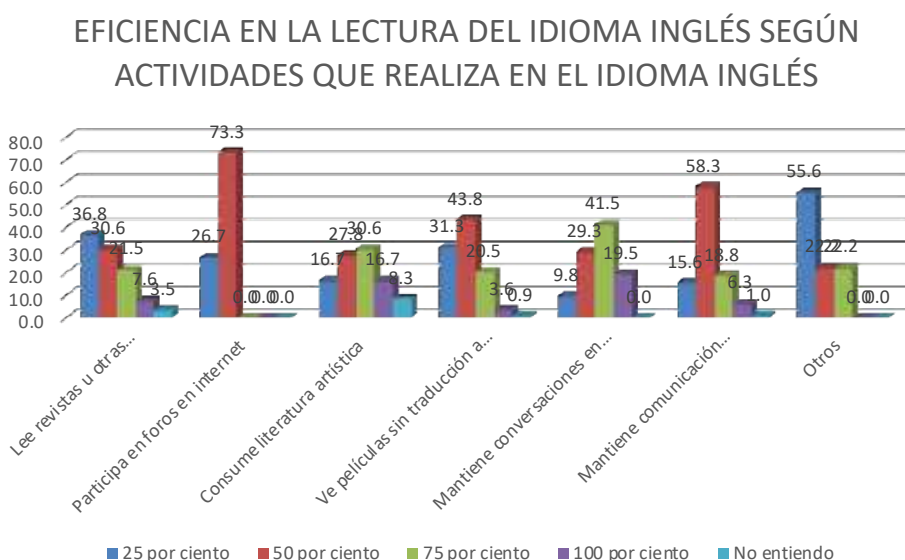
La gráfica 4 corresponde al cruce de datos entre la cantidad de cursos tomados y la percepción de eficiencia en lectura. De quienes no habían tomado cursos de inglés en la universidad, un 45% expresó comprender hasta un 25% de lo que leían, 28% entendía 50%, el 18% entendía 75%, el 7.3% entendía un 100% y un 5% no entendía un material de lectura en inglés. Es decir, gran parte de la muestra venía con alguna comprensión de lectura antes de tomar algún curso en la universidad. Dicho en lenguaje coloquial, entendían “un poquito”. A medida que va avanzando la gráfica en relación con la cantidad de cursos tomados en la universidad, va aumentando el porcentaje de comprensión de la lectura en inglés, aunque predomine la idea de que se domina a un 50%. Lo cierto es que encontramos un panorama de desbalance en habilidades para leer en inglés en la población universitaria, en donde quienes entienden el 100% de lo que leen, son los menos.

Si tomamos en cuenta que la muestra viene—en su mayoría—de colegios públicos o terminó el segundo ciclo en un colegio público, podríamos preguntarnos si el hecho de que la mayoría dice no comprender un texto escrito tiene que ver con la calidad de educación que tuvo en el colegio

secundario, si los incentivos para practicar el idioma eran del tipo pasivo o de tipo activo y si la persona siguió interesada en realizar actividades utilizando el idioma inglés.

Por ello, la investigación analizó las actividades de inmersión por iniciativa propia y su vinculación con las competencias de escucha, habla, lectura y escritura. Los datos arrojaron que las personas que dicen entender un 25% de lo que leen, suelen ser las que leen más revistas o realizan otras actividades no listadas entre las propuestas. Sin embargo, el 73% de quienes participan en foros en línea, dice entender el 50% de lo que lee. Quienes entienden el 75% suelen mantener comunicación con otras personas, consumir literatura artística y en menor medida ver películas sin traducción y consumir otro tipo de literatura.

Gráfica 5. Actividades de inmersión y eficiencia en lectura



Sendos ejercicios fueron realizados con las destrezas del habla, la escucha y la escritura, arrojando resultados similares. Lo cierto es que cuando hay libertad de elección, las personas parecen buscar actividades en donde pueden interactuar, que no les causen incomodidad y que tengan contenidos en diversos formatos, como imágenes, titulares, gráficas, voces, música, etc. En este sentido, nos preguntamos por el papel de las redes sociales y cuáles de estas pudieran tener una influencia positiva en cuanto a promover contenidos en idioma inglés, la interacción

entre personas con intereses parecidos y los contenidos atractivos.

La encuesta fue un ejercicio ilustrativo, en el cual pudimos acercarnos a la población universitaria y encontrar, como nos indica (Ramírez Caro, 2014), la opinión y la valoración de los sujetos seleccionados en la muestra. En los comentarios al final del cuestionario (la única sección de respuestas abiertas y que era opcional), encontramos algunas luces de lo que piensan algunas personas sobre lo que les serviría y notamos un interés en plantear problemas en los métodos de enseñanza, pero no tanto en los contenidos.

Es decir, están de acuerdo en estudiar gramática, pero con “clases más dinámicas” o “profesores menos aburridos”. Además, quieren tener experiencias que se asemejen a la realidad, como laboratorios o excursiones, y materias de su especialidad en inglés. Sin embargo, el estudiantado parece preferir no exponerse al ridículo en actividades que puedan evidenciar sus falencias en inglés. Prefieren no hablar en público durante las actividades recreativas, aunque puede ser un tema propio del comportamiento de la edad adolescente en el que la preocupación por el aspecto y por lo que piensan los demás parece ser enormemente importante (Van Shie, 2020).

Otra de las observaciones fue la falta de tiempo que existe para las actividades de recreación en los colegios secundarios y en la educación superior. El alto énfasis en la productividad hace que las actividades fuera de las clases estén más orientadas a las conferencias, seminarios, y otros en las cuales la mayoría de la audiencia recibe una gran cantidad de información, sin oportunidad de participar o interactuar. En estas actividades en los colegios y en las universidades hay poco espacio para el diálogo, y cuando esto se da, muchos estudiantes prefieren no participar.

Al compartir los avances de la investigación en espacios académicos, algunos docentes nos confiaron sentirse con poco espacio para intercambiar con sus estudiantes en ámbitos que no sean las aulas de clase, las cafeterías y los pasillos, ya que poco se da en las universidades la presencia de lugares de esparcimiento en los que se incentive la práctica de idiomas y las discusiones desde los intereses de la juventud. Analizando los hallazgos de la investigación, podría afirmarse que la población universitaria suele exponerse al idioma inglés por medio de actividades individuales de inmersión. Si bien son actividades de diversa índole, la mayoría prefiere aquellas artísticas, aún cuando fueron y siguen siendo incentivados a realizar actividades académicas.

Las personas que se sienten más eficientes en conversación y lectura usualmente realizan actividades con interacción en tiempo real, como foros de Internet, conversaciones con anglohablantes, o actividades lúdicas como el karaoke o la repetición de estribillos de canciones de

moda. Las tendencias como el *lipsyncing* o sincronización de los labios para fingir que se canta o se habla en inglés, son hoy día una actividad popular que cada vez cuenta más adeptos.

En este punto, no podríamos afirmar que existe una lista específica de cosas que se deben hacer para ser eficiente en el uso de una segunda lengua, sino más bien el conjunto de actividades de preferencia de cada persona que propician la interacción en el idioma. Hoy día es más fácil decidir el idioma en que se ve una película, tener acceso a las letras de las canciones y colocar los subtítulos en videos de plataformas *streaming* para ayudarse a entender lo que dicen. La tecnología permite decidir en cada momento cómo se quiere realizar una actividad, incluso si ello implica la interacción en tiempo real con alguien en otro continente.

Una motivación para aprender

Zoltan propuso la motivación como método para el aprendizaje del idioma, valorando el hecho de que cuando las personas se enfocan en sus proyectos se sienten bien y contentos (Zoltan, 2015). Csikszentmihalyi anotaba que, en la absorción total en una tarea, en el proceso de una actividad individual se puede sentir *the thrill of the distance runner* o la emoción del corredor. Es por ello por lo que tiene sentido que cuando aprender inglés se convierte en un proyecto o parte de un proyecto personal, como lo puede ser trabajar o estudiar en un país angloparlante, ya no se trata de algo difícil, sino que cada pequeño logro se convierte en un paso más para alcanzar el objetivo. Cuando el tiempo apremia, la decisión de acelerar los procesos puede conllevar la opción de lecciones privadas. Si es menester pasar un examen de admisión o cuando falta confianza para afrontar un reto laboral que exige el idioma inglés como requisito, probablemente un curso sea la elección, pero el abanico de posibilidades para las actividades de inmersión va a depender del sujeto, su dedicación y sus posibilidades.

Ahora bien, cuando hablamos de posibilidades, cabe preguntarnos si el ámbito de la educación superior está ofreciendo espacios para el desarrollo de actividades de inmersión cónsonas con los tiempos que se viven. No hablamos solamente de proveer al estudiantado de mejores estructuras, materiales y recursos, sino de incentivar el uso del análisis y el aprendizaje para “tomar control del propio aprendizaje” activo (Bransford, Donovan y Pellegrino, 2004).

Nuestros centros de lenguas, bibliotecas y auditorios como espacios académicos han sido un importante recurso para afianzar el conocimiento de los idiomas, a veces no muy bien aprovechado por la población estudiantil. Sin embargo, al pensar en los intereses de esta población, se

abren otras posibilidades tan innovadoras como efectivas a la hora de propiciar el interés de estudiantes y comunidades circundantes. El Cine Universitario es un claro ejemplo, que representa un espacio alternativo para el disfrute del arte, lo mismo que las galerías de arte y los escenarios para teatro. Estos espacios son ideales ofrecer una cuota de contenido en otros idiomas, con el fin de incentivar experiencias de inmersión.

Desarrollar otros espacios, que sean atractivos y que cuenten con herramientas tecnológicas implica una conciencia de las potencialidades, las necesidades y las desventajas con las que sale al mundo laboral nuestro estudiantado. Paz Tieno nos recuerda que una gran parte del discurso académico en el mundo se da en inglés; y añade que es la *lingua franca* de conferencias y artículos científicos en campos tan diversos como la astrofísica y la zoología (Paz Tieneo, 2014).

De modo que una carrera universitaria se ve ampliamente fortalecida con el manejo de este idioma, ya que, si bien suelen darse traducciones a varios idiomas según la demanda de información, estas versiones están disponibles varios años más tarde. Incluso, es evidente que la tecnología informática tiene como idioma base el inglés y tanto en laboratorios como en observatorios de astronomía y estaciones de trabajo de todo tipo, las instrucciones de manejo se dan en inglés. Así las cosas, enviar a la vida profesional a personas que no dominan este idioma es poco menos que negarles una herramienta fundamental para su desarrollo.

Entender los intereses del estudiantado, desarrollar oportunidades de inmersión y ofrecer la posibilidad de interactuar con el mundo que les espera podría ser un reto que redunde en egresados con mayor seguridad y elementos para desenvolverse profesionalmente. No es muy difícil imaginar egresados de nuestras universidades que lleven consigo experiencias de inmersión en nuestras instalaciones, que hayan participado en actividades artísticas, tecnológicas y deportivas —o cualesquiera sean sus gustos— en idiomas que potencien sus conocimientos y que no se sientan cohibidos por la inseguridad de no manejar un idioma como el inglés. Visualicemos como esas experiencias de inmersión les convirtieron en personas bilingües o políglotas, que se expresan con agilidad y seguridad más allá de su lengua materna. Soñemos con muchos más profesionales de todos los campos que lleven a nuestro país a recorrer el mundo sin las limitaciones lingüísticas que usualmente les hacen dudar de aplicar a una beca, a un puesto de trabajo o simplemente a una mejor calidad de vida. Pensemos, por un momento, si no es lo que merecemos como nación y motivemos al estudiantado a alcanzar sus metas con los mejores instrumentos.

Conclusiones

En Panamá se ofrece por ley una educación bilingüe definida como cursos de inglés dentro del currículo escolar, pero no es igual en calidad de materiales para colegios privados y públicos. Fuera de las clases, las oportunidades para practicar el idioma son en su mayoría de orden pasivo, siendo escuchar y leer las que más se dan. En este sentido, es muy probable que se hayan ofrecido los contenidos del plan, en la medida de las posibilidades de cada centro educativo y de cada aula de clases, algunos con mejores herramientas que otros, pero todos en algún momento cubriendo los temas diseñados. Sin embargo, esto no garantiza que después de 12 años una persona salga del colegio con habilidades para leer, escribir, escuchar y hablar inglés. Al llegar a la vida universitaria, encontrará más o menos cursos, según el perfil de egresado de cada carrera, y el panorama será muy desigual en cada clase. Algunas personas entenderán un 25% otras, 50% de lo que leen o escuchan, muy pocas llegar al 100% y un número importante no entenderá nada. Con una clase así, un docente se verá obligado a repetir ciertos temas para nivelar la clase y —como consecuencia— será difícil pasar a contenidos más avanzados o metodologías participativas al nivel esperado en la educación superior. Esta desigualdad podría significar salir de la universidad sin la herramienta del segundo idioma, lo cual redundará en una disminución de oportunidades de continuar estudios en otros países, lograr mejores espacios laborales o tener acceso a nuevas tecnologías y contenidos recién publicados.

Las experiencias de inmersión le proporcionan a la persona que aprende un idioma la posibilidad de reforzar sus conocimientos e incorporar elementos culturales propios de la lengua, que —de otro modo— se pierden. El proyecto de investigación presentado en este artículo nos ilustró sobre la influencia que ejercen las actividades de inmersión en los estudiantes universitarios que las desarrollan, demostrando que quienes practican haciendo actividades de su interés en inglés, entienden más lo que leen, lo que escuchan e incluso se atreven a hablar y a escribir en este idioma. Además, cuando se elige una actividad, el disfrute de la misma crea conexiones mentales que ayudan a fijar en la memoria lo aprendido. Las actividades artísticas musicales comparten el área del cerebro que procesa el lenguaje, y esto hace que se relacionen naturalmente. Al final, estas acciones complementan el aprendizaje formal, sin descartar que incluso algunas sean la principal fuente de conocimiento para adquirir un idioma.

En este sentido, reconocemos que actividades intensivas como los cursos de inglés o los viajes a ciudades anglohablantes, así como la convivencia con hablantes nativos de esta lengua son los escenarios ideales para la adquisición. Sin embargo, no es exactamente la respuesta

a la pregunta de qué hacer para mejorar en inglés, que generó la búsqueda inicial. Dicho esto, las respuestas que sistematizamos y los cruces con los resultados obtenidos, representan una alternativa posible para presupuestos y tiempos limitados. Obviamente que, si se pudiera invertir, lo más probable es que muchas personas optarían por viajar o tomar clases privadas, pero hay alternativas que está al alcance de todos.

Aquí el trabajo de la motivación se convierte en una clave para que, al fijarse metas alcanzables, la persona logre sentir el avance. Se puede empezar por intentar consumir las mismas producciones que nos atraen, pero en inglés. Por el contrario, intentar leer una novela en ese idioma, cuando ya no hay un disfrute de la lectura de largo aliento en la lengua materna, podría significar una mayor dificultad y terminar en el abandono de la actividad. Es decir, se trata de encontrar las motivaciones personales, los recursos y las formas de lograrlas que se vayan ajustando a nuestras preferencias y posibilidades, para luego ir incursionando en otras maneras de practicar la inmersión.

Las instituciones de educación, tanto en la etapa media como en la superior, también cumplen un papel importante en la creación y mantenimiento de actividades de inmersión. Históricamente, los clubes de lectura, de cine, de teatro y otras variantes han sido el cultivo de espacios para practicar idiomas. Hoy, cuando la tecnología digital abarca tantos aspectos de nuestras vidas, sigue siendo importante que se renueven estos espacios, con diseños novedosos y amigables que disminuyan lo más posible la desigualdad y las brechas sociales.

Por último, cabe mencionar el escaso material de investigación respecto al aprendizaje del idioma inglés en nuestro país, razón por la cual sería interesante indagar para encontrar mejores maneras de lograr avances en la materia. Con este trabajo de investigación hemos cubierto la población universitaria de la ciudad de Panamá, pero es apenas un inicio para comprender donde podemos hacer los ajustes para que quienes egresan de un centro de educación superior en Panamá tengan las herramientas necesarias para desarrollar toda su potencialidad en cualquier lugar del mundo.

Bibliografía

- Bransford, J. D. (2004). *How People learn: brain, mind, experience, and school*. Washington.
- Bransford, J., Donovan, S., & Pellegrino, J. (2004). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington.
- British Council. (2015). *El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes*. Obtenido de British Council: https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia_version_final_-_espanol.pdf
- Cárdenas, R. (2018). La incidencia de los textos en la enseñanza del inglés en Panamá: Reflexiones para la discusión. *Acción y Reflexión Educativa* (43).
- Chau Colley, L. C. (2020). *La experiencia de aprendizaje del idioma inglés en la universidad*. Panamá: Vicerrectoría de Extensión y Postgrado, Universidad de Panamá.
- Chau, L. (1998). *The importance of student's attitude toward the learning of the English language at the University of Panama*. Panamá.
- Chomski, N. (1982). Problemas de la explicación lingüística. En R. Borger, & F. Cioffi, *La explicación en las ciencias de la conducta*. Alianza Universidad.
- EcuRed. (2021). Obtenido de EcuRed: [https://www.ecured.cu/Dorama_\(género_de_Japón\)](https://www.ecured.cu/Dorama_(género_de_Japón))
- Hilgard, E., & Bower, G. (1980). *Teorías del aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- Lems, K. (2018). New Ideas for Teaching English Using Songs and Music. *English Teaching Forum*, 14-21.
- Maloney, G. (1989). Panamá 1920: cronología de una lucha. *Formato* 16, 54.
- McWhorter, J. (2009). *Our magnificent bastard tongue: the untold history of english*. Nueva York: Gotham.
- Ministerio de Educación. (1 de marzo de 2021). *Listado de Universidades*. Obtenido de meduca.gob.pa: <https://meduca.gob.pa/sites/default/files/LISTADO%20UNIVERSIDADES%20MEDUCA%202017.pdf>
- Paz Tieneo, E. (2014). Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología Innovación y Educación. *Lectura en inglés: una herramienta indispensable en la sociedad de la información*. Buenos Aires: Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre.

- Quintero, B., Bernal, P., & Veitia, M. (2021). La afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1-10.
- Ramírez Caro, J. (2014). *Cómo diseñar una investigación académica*. Heredia: Ramírez Caro.
- Real Academia de la Lengua. (2021). *RAE on-line/karaoke*. Obtenido de RAE on-line: <https://dle.rae.es>
- Rodríguez, M., & Herrera, R. (2013). *La Metodología de Enseñanza-Aprendizaje del Idioma Inglés y su Relación con la Adquisición del Habla en el Nivel Primario*. Arraján.
- Schmidt, A. (2016). Listening Journals for Extensive and Intensive Listening Practice. *Forum*, 2-5.
- Universidad de Panamá. (2008). *Modelo educativo y académico de la Universidad de Panamá*. Panamá, Panamá, Panamá.
- Van Shie, R. (2020). *Los factores influyentes para adolescentes en el aprendizaje de una L2*. Tesis, Universiteit Utrecht, Amsterdam.
- Zoltan, D. (2015). *Motivational currents in Language Learning*. Nottingham, Reino Unido.

Reseñas



**MOVIMIENTOS SOCIALES EN LA PANDEMIA.
EXPERIENCIAS EN LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE.
COMPILADORES: MARINA ABREGO Y CARLOS
ESCUDERO-NÚÑEZ¹**

Xiomara Rodríguez Morejón

Universidad de Panamá. Panamá

xrodriguez@hotmai.com

<https://0009-0006-8494-3517>

Resumen:

Analiza el libro "Movimientos sociales en la pandemia: Experiencias en Latinoamérica y el Caribe", compilado por los sociólogos panameños Carlos Escudero y Marina Ábrego, a partir de un seminario taller del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), que estudió los procesos de resistencia social al neoliberalismo durante la pandemia de la COVID-19.

Palabras clave: pandemia, movimientos sociales, resistencias, neoliberalismo.

Summary:

Analyzes the book "Social Movements in the Pandemic: Experiences in Latin America and the Caribbean", compiled by the Panamanian sociologists Carlos Escudero and Marina Ábrego, based on a workshop seminar of the Latin American Council of Social Sciences (CLACSO), which studied the processes of Social resistance to neoliberalism during the COVID-19 pandemic.

Keywords: pandemic, social movements, resistance, neoliberalism.

El libro *Movimientos sociales en la pandemia: Experiencias en Latinoamérica y el Caribe* es sumamente importante porque recopila una serie de reflexiones y experiencias de lucha de movimientos sociales y comunidades en la región latinoamericana y caribeña, así como sobre las respuestas y resistencias generadas por los movimientos sociales frente a la crisis sanitaria, social y económica.

El libro analiza las respuestas y acciones de los movimientos sociales

1. Recibido 30/3/23 - Aprobado 27/4/23

y comunidades frente a la pandemia, y cómo estas respuestas pueden contribuir a la construcción de alternativas frente a la crisis socioambiental y económica provocada por el sistema moderno-capitalista. A través de los diferentes resúmenes, se puede ver que el libro busca fomentar la reflexión sobre la necesidad de transiciones socioecológicas y de construir alternativas que promuevan la solidaridad, reciprocidad, respeto y cuidado hacia la naturaleza y hacia los seres humanos. Además, se destaca la importancia de la participación de las comunidades y movimientos sociales en la construcción de alternativas y en la transformación de las estructuras de poder dominantes.

Los aportes fundamentales del libro son los siguientes:

- Análisis de la relación entre el sistema capitalista y la naturaleza humana y no humana, y cómo esto llevó a la pandemia del COVID-19.
- Destaca la importancia de las prácticas de los pueblos en movimiento frente a la pandemia capitalista y sus virus, y cómo estas prácticas pueden acercarnos a una transición hacia otra forma de vida.
- Promueve la transición socioecológica a través de la movilización de las fuerzas de cambio de la sociedad en su conjunto y la construcción de alternativas para enfrentar la crisis ambiental y climática provocada por el sistema moderno-capitalista.
- Muestra la necesidad de una transición civilizatoria hacia otra forma de vida que se apoye en la bondad, la solidaridad, la reciprocidad y el respeto.

Además, destaca la importancia de la transición hacia otra forma de vida que se aleje del modelo hegemónico del capitalismo y sus consecuencias desastrosas, y que se apoye en la solidaridad, la reciprocidad y el respeto hacia la naturaleza y la diversidad cultural.

RESUMEN DE LOS TEXTOS

Movimientos sociales en la pandemia, de la retórica a la praxis

Carlos Escudero-Núñez

Este artículo examina los efectos de la crisis pandémica en los movimientos sociales y cómo estos deben enfocarse en la praxis y la acción cotidiana en lugar de la retórica. El autor también discute el proceso de globalización y su relación con el capital financiero y cómo los movimientos sociales se han visto relegados a organizaciones de alcances medios.

En Panamá, los movimientos sociales se caracterizan por su heterogeneidad y dependen de su inserción en los procesos sociales y económicos. A pesar de los avances en la organización de manifestaciones y protestas en los últimos años, se requiere una mayor organización y coordinación para lograr resultados concretos.

El texto destaca la importancia de nuevos actores y formas de organización en la movilización social y la necesidad de infraestructuras para difundir el mensaje y movilizar a los actores. Además, se menciona la importancia de reorganizar y rearticular las agendas programáticas de las organizaciones sociales y los grupos gremiales y sindicales, en vista de la heterogeneidad existente en estas organizaciones y en cada uno de los grupos.

El artículo concluye que los movimientos sociales deben adaptarse y transformarse para enfrentar los nuevos desafíos y luchas que se presentan y tener un proyecto político a largo plazo para evitar la fragmentación.

Más que una pandemia: reflexión sobre la agencia personal y la resiliencia colectiva en el marco de la sindemia por COVID-19, el caso comparado de una organización civil “en línea” en Costa Rica, Désirée Mora Cruz.

El texto reflexiona sobre la capacidad de agencia y resiliencia tanto individual como colectiva de la sociedad civil ante la crisis generada por la pandemia de COVID-19 en el contexto internacional actual. Destaca que la actual crisis va más allá de una pandemia, ya que tiene implicaciones sociales y culturales profundas que deben ser abordadas de manera integral y amplia. Además, se mencionan algunos datos sobre la situación de Costa Rica en relación con la sindemia y se destaca la importancia de la cultura solidaria y la ayuda humanitaria para enfrentar la crisis en ausencia de una respuesta estatal suficiente.

Se describe el movimiento civil “Ayuda a Familias Afectadas por el COVID-19”, una iniciativa que surgió en marzo de 2020 y que se desarrolló de manera colectiva hasta octubre del mismo año. La iniciativa consistió en ayudar a las personas que resultaron aisladas, despedidas o suspendidas de sus labores debido a la situación provocada por el coronavirus y que no contaban con ayuda de nadie más. El texto destaca el papel de la agencia individual y colectiva en la búsqueda de soluciones y estrategias para enfrentar la crisis y promover la resiliencia de la sociedad civil.

La dolarización panameña y la pandemia: mitos y realidades

Miguel Ángel Ramos Estrada

El artículo explora la historia monetaria de Panamá y la dolarización del país. Se remonta a la segunda mitad del siglo XIX, cuando el dólar estadounidense comenzó a circular en Panamá gracias al Convenio Stephen Paredes. También se mencionan los antecedentes de la construcción de la línea ferroviaria transcontinental y la consolidación de la expansión hacia el oeste y el sur de Estados Unidos. Se discute la desventaja de la dolarización en Panamá, que ha generado un endeudamiento del Estado y encarecido los costos de los factores de producción, disminuyendo la competitividad y limitando el desarrollo de servicios internacionales. Se menciona la crisis monetaria de 1988-89 y se habla sobre la propuesta de permitir la libre circulación de otras divisas en Panamá, aparte del dólar estadounidense. El artículo destaca la necesidad de desdolarizar la economía panameña y menciona el intento de don Martín F. Sosa y del expresidente Arnulfo Arias de fundar un banco de emisión en Panamá durante la década de 1930.

El movimiento social en el contexto de la pandemia: una mirada desde la realidad dominicana

Pablo Vicente

El artículo aborda el tema del movimiento social en el contexto de la pandemia de COVID-19 en la República Dominicana. Se define el movimiento social como una expresión movilizadora de la ciudadanía que busca producir una ruptura en la estructura y uso del poder en la sociedad, cuestionando la racionalidad instrumental de la civilización presente. La pandemia ha obligado a los movimientos sociales a redefinir su estrategia y metodología, debido a que las libertades de tránsito están reguladas y restringidas, lo que hace que las formas típicas de protesta sean imposibles de llevar a cabo. Además, ha exacerbado los problemas preexistentes y ha puesto en evidencia las desigualdades sociales. Se destaca la importancia de buscar alternativas entre la concertación y la confrontación para enfrentar estos desafíos y la necesidad de encontrar métodos y estrategias diferentes para actuar en estos tiempos de pandemia.

El texto hace referencia a la coyuntura histórica de los movimientos sociales en América Latina y cómo la pandemia ha afectado a estos movimientos. Destaca la importancia de la institucionalidad democrática, que ha tenido un impacto ambiguo en los movimientos sociales, consolidando nuevos actores y surgiendo una nueva agenda temática. Además, el aumento de la brecha entre ricos y pobres ha llevado a una

situación de sobrevivencia de la población y ha producido una notable desmovilización de sectores que demandaban espacios de participación política y social.

El autor sugiere que la sociedad dominicana buscar nuevos horizontes para construir una sociedad más sostenible y justa. La pandemia ha profundizado la incertidumbre y la desigualdad en la sociedad dominicana, y los movimientos sociales tienen un papel importante que desempeñar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, aunque deben encontrar métodos y estrategias diferentes para actuar en estos tiempos de pandemia.

Ecología, cuidado y humanidad en transición: racionalidades de la vida en movimiento frente a la pandemia capitalista y sus virus

Cristian Abad Restrepo

El texto aborda la relación entre el sistema moderno-capitalista y la naturaleza, y cómo la pandemia del COVID-19 es resultado de la organización y producción de la naturaleza por parte del capitalismo. Se discute cómo el capitalismo ha desarrollado una humanidad egoísta, individual y extractivista, que nos está llevando al colapso de la vida, y cómo las pandemias y los virus son parte constitutiva de su ecología-mundo. Se plantea la necesidad de una transición hacia otra forma de vida que se aleje del capitalismo y sus consecuencias desastrosas. Además, asevera que la pandemia ha afectado los procesos comunitarios y luchas sociales en América Latina, pero también ha movilizado a las comunidades en torno a temas como la alimentación y los cuidados, y la necesidad de apostar por procesos de transición civilizatoria hacia otra forma de vida.

También alude a la importancia de las prácticas de los pueblos en movimiento frente a la pandemia capitalista y sus virus, y cómo estas prácticas pueden acercarnos a una transición hacia otra forma de vida. Destaca la importancia de los movimientos de los pueblos en la construcción de alternativas para enfrentar la crisis ambiental y climática provocada por el sistema moderno-capitalista, y se señala que las transiciones propuestas están dentro de este horizonte.

Apuntes sobre el gobierno del presidente Luis Lacalle Pou y la pandemia del Covid-19 en Uruguay

Gabriel Laesprella

El texto analiza la situación política y social de Uruguay, donde las

medidas de corte neoliberal del gobierno han generado altos índices de pobreza y desocupación. También se menciona la preocupación por los grados elevados de represión de las fuerzas coercitivas del Estado y el discurso segregador, racista, machista, homófobo y xenófobo que va ganando espacios en la sociedad civil. Se plantea que los principales bloques de poder son el sustento político principal del actual gobierno y que éste se une con la derecha latinoamericana y con los principales lineamientos políticos del gobierno de Estados Unidos. Además, se critica la respuesta política del Frente Amplio y los movimientos sociales ante la situación actual y se señala que la desmovilización de los sectores políticos del progresismo y de la izquierda uruguaya es evidente. Según el autor, el futuro se ve como una encrucijada compleja debido al carácter de las relaciones sociales y de poder que se han ido gestando en el país.

Movimientos sociales “menores” en el contexto del Covid-19: el caso de los enfermos de lupus y otras enfermedades crónicas en El Salvador

Marlon Carranza, Jorge Molina

El artículo describe la escasez crítica de medicamentos para pacientes con cáncer y enfermedades crónicas en El Salvador, especialmente durante la pandemia de COVID-19. Los pacientes que necesitan tratamientos como la quimioterapia en pastillas, que son extremadamente caros, dependen del sistema público para obtenerlos, pero la redirección de recursos para hacer frente a la pandemia ha dejado a muchos pacientes sin acceso a medicamentos vitales. También destaca la situación de los pacientes con lupus, quienes han denunciado que los recursos para la hidroxicloroquina se han redirigido para el tratamiento de COVID-19, afectando negativamente su tratamiento. Debido a la atención mediática centrada en la pandemia, los movimientos sociales que denuncian esta situación no han recibido la atención necesaria.

Los movimientos sociales en Bolivia y su papel en la pandemia

Esaú Franco Valle

El texto analiza los movimientos sociales en Bolivia y su papel en la lucha contra la opresión y por la expansión de la democracia. Se plantean los antecedentes históricos de los movimientos sociales en el mundo y su definición como entidades que buscan proteger a los miembros de una sociedad ante un Estado opresor y que nacen de manera espontánea para modificar los sistemas sociales establecidos. Además, se destaca que los movimientos sociales no se limitan a causas materiales, sino también a las

causas ideológicas, de carácter moral, filosófico, de inclusión, entre otros. Se describe la situación de los movimientos sociales en Bolivia en los años 2019 y 2020, durante el gobierno de Añez, y se mencionan algunos de los hitos más importantes de estos años en la historia de Bolivia.

CECOSESOLA y la producción de lo común

Marx José Gómez Liendo, Alba Cimmarusti Suarez, María Victoria Canino

El texto destaca el papel crucial que han tenido los movimientos sociales y organizaciones de base comunitaria en América Latina y el Caribe durante la pandemia de COVID-19 para mostrar las posibilidades de una transición efectiva hacia la reconfiguración profunda de las formas de organización social dominantes. La capacidad de estos sujetos colectivos para interpretar el momento actual es vital para superar la crisis multidimensional evidenciada por el colapso de los sistemas sanitarios a nivel global.

El mundo postpandemia se perfila como un campo de disputas por los sentidos de la transformación social entre reformas capitalistas agresivas y horizontes poscapitalistas de construcción colectiva. En este contexto, los movimientos sociales encarnan, movilizan y posicionan las agendas para las transiciones civilizatorias. El caso de la Central Cooperativa de Servicios Sociales de Lara (CECOSESOLA) en Venezuela es utilizado como ejemplo para mostrar cómo la forma de producir lo común capaz de reorganizar la convivencia social.

Además, se argumenta que las respuestas de los movimientos sociales a la pandemia no se pueden comprender si no se consideran sus respectivas historias y que estas acciones son fundamentalmente la continuación de procesos de construcción en una circunstancia particular.

Salud mental, profesionales y pandemia en Chile

Mónica Alejandra Vargas Aguirre

Analiza el impacto tan significativo que la pandemia ha tenido en todas las capas socioeconómicas, incluyendo a los profesionales. Plantea que, aunque los profesionales son comúnmente vistos como un grupo privilegiado, muchos de ellos dependen de ingresos mensuales y son vulnerables a la inestabilidad económica causada por la pérdida de empleo.

Este estudio demuestra que los profesionales experimentan altos niveles de angustia y problemas para enfrentar la crisis, lo que indica que la pandemia también ha afectado su bienestar personal. Aunque el estudio es exploratorio y descriptivo, puede servir como base para investigaciones más amplias que examinen la relación entre el área de conocimiento o la familia de origen y la situación de los profesionales durante la pandemia.

EL MITO DE LOS PRÓCERES. LA VERDADERA HISTORIA DE LA SEPARACIÓN DE PANAMÁ DE COLOMBIA¹

Vilma Chiriboga

Universidad de Panamá. Panamá

vilmavchc456@gmail.com

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

Resumen:

Reseña la obra “El mito de los próceres. La verdadera historia de la separación de Panamá de Colombia”, del sociólogo Olmedo Beluche, la cual propone una revisión crítica de la historiografía panameña respecto a los acontecimientos de 1903, así como a todo el siglo XIX, en el cual fuimos parte del estado colombiano.

Palabras clave: separación, independencia, federalismo, liberalismo, imperialismo.

Summary:

Review the work “The myth of the heroes. The true history of the separation of Panama from Colombia”, by the sociologist Olmedo Beluche, which proposes a critical review of Panamanian historiography regarding the events of 1903, as well as the entire 19th century, in which we were part of the Colombian state.

Keywords: separation, independence, federalism, liberalism, imperialism.

El objetivo de la reseña del libro *El Mito de los próceres, la verdadera historia de la separación de Panamá de Colombia*, del autor Olmedo Beluche (2021), es realizar algunas reflexiones en torno al contenido de la obra; una obra producto de una investigación donde se discute, de manera crítica, la producción historiográfica en relación con los procesos de la separación de Panamá de Colombia al presentar un giro epistémico en torno a las narrativas contadas desde la visión de la historia oficial.

“En virtud de las consideraciones expuestas, el Consejo Municipal del

1. 1. Recibido 24/1/23 - Aprobado 14/3/23

Distrito de Panamá, fiel intérprete de los sentimientos de sus representados, declara en forma solemne, que los pueblos en su jurisdicción se separan desde hoy y para lo sucesivo de Colombia, para formar con las demás poblaciones del Departamento de Panamá, que acepten la separación y se les unan, el Estado de Panamá, a fin de constituir una república con gobierno independiente, democrático, representativo y responsable, que propenda a la felicidad de los nativos y de los demás habitantes del territorio del Istmo” (Fragmento del Acta de Independencia del Istmo).

Una historia dedicada a la exaltación de héroes culturales o héroes “civilizadores” conectados con hombres, generalmente de color blanco vinculados con el poder económico, social, político cuyos relatos son escritos, en su mayoría, por las “élites simbólicas” con la intencionalidad de legitimar sistemas políticos. Estos sistemas se caracterizan —en gran parte— por violencias epistémicas, desigualdades sociales, raciales y de género, tanto en Panamá como a lo largo de América Latina. Además, de ser una historia que adolece de contenidos adecuados para despertar en el lector la curiosidad y el deseo de profundizar en la temática y de esa forma realizar el ejercicio de razonar y pensar holísticamente. Dice Marcelo Pakman en la presentación de un libro de Edgar Morin “...el conocimiento científico fue concebido durante mucho tiempo, y aún lo es a menudo, como teniendo por misión la de disipar la aparente complejidad de los fenómenos, a fin de revelar el orden simple al que obedecen” (Morin, 1990).

En nuestro país, la separación de Panamá de Colombia, el 3 de noviembre de 1903, representó para esta nación una fase decisiva en la formulación de relatos oficiales que, en su mayoría, buscaban crear un sentimiento colectivo de identificación con los capitales culturales de los grupos de poder. Un discurso basado en la configuración de la idea de un Estado y de una nación homogénea, caracterizado por la supremacía de ciertos grupos y la exclusión de otros del imaginario nacional. Creados, generalmente, a través de la manipulación de fuentes, con la finalidad de legitimar un proyecto de nación en consonancia con las ideas de raza, género y clase social imperante en los grupos de poder tanto en las redes nacionales y transnacionales.

La construcción y reconstrucción de la historia desde esta perspectiva, es decir de una idea romántica de nación (Ritter, 2008) ha contribuido a crear sociedades desiguales a nivel interno de Panamá, puesto que son narrativas elaborados sobre la base de políticas excluyentes, tendientes a legitimar, entre otros aspectos, un modelo económico basado en el transitismo y una sociedad definida como católica por los grupos en el poder.

En ese sentido, el libro escrito por Olmedo Beluche (Beluche, 2021) sociólogo de formación, es valioso porque no solo hace una lectura de

otros archivos, otros referentes históricos invisibilizados, entre estos (*El país creado Por Wall Street: La Historia no contada de Panamá*, de Ovidio Díaz (Díaz-Espino, 2003), *Panamá, del tratado Herrán-Hay al tratado Hay-Bunau Varilla: historia crítica del atraco yanqui mal llamado en Colombia la pérdida de Panamá, y en Panamá, nuestra independencia de Colombia*, del autor Oscar Terán (1976); sino de fuentes citadas por la historia oficial (*El Estado Federal de Panamá de Justo Arosemena (1855)*, *La jornada del día 3 de Noviembre de 1903 y sus antecedentes* de Ismael Ortega (1931).

Justo Arosemena, al referirse al movimiento de 1840 anotó que: “aun entónces no se trató sino de un sistema federal, sin romper del todo con la Nueva Granada... Así lo aconsejó a la Convención el coronel Tomás Herrera, jefe superior nombrado, en su mensaje de 1º de marzo, i así se hizo por la lei fundamental, cuyos artículos principales voi a transcribir...Art. 2º. Si la organización que se diere la Nueva Granada fuese federal i conveniente a los intereses de los pueblos del Istmo, este formará un Estado de la Federación & único” (Arosemena, 1982).

Además, de ser fuentes examinados a través de la utilización del método denominado marxismo. Un método, empleado por el autor, para detrás del acontecimiento en sí, los intereses de clases y grupos específicos; siendo precisamente este tema el eje articulador de su obra al visibilizar el carácter de clase en el fondo del proyecto separatista de 1903.

En el libro Beluche narra de forma minuciosa las contradicciones presentes en los movimientos de 1830, 1831 y 1840. Del movimiento del 1830 destaca:

...el reclamo de los comerciantes istmeños, no de una separación, sino la queja de que al separarse las provincias del sur (Ecuador y Perú) se habían afectado las relaciones mercantiles de Panamá, ya que éstas eran sus mercados naturales, no así las provincias del centro (Bogotá). Este tipo de reclamo mercantil es la tónica real de las clases dominantes en el Istmo, no la construcción de una nación independiente.

Respecto al movimiento de 1840, anota lo siguiente:

Cada élite local abogaba por sus intereses, procurando que la máquina del Estado se inclinara en su favor. Así lo hizo la burguesía panameña igual que la de otras regiones...Agreguemos que el arrabal y el interior, al igual que hoy, no compartía los mismos intereses que dicha burguesía comercial. En reiteradas ocasiones se le opuso.

Lo valioso de estas narrativas consisten en mostrar una historia en movimiento, más allá de los simples hechos y evidencia, a la vez, la capacidad de establecer relaciones explicativas entre actores sociales.

La argumentación presentada por Beluche (2021) en relación con los acontecimientos referidos, adquieren valor al facilitar al lector una aproximación más holística de los procesos históricos, una mejor comprensión de la realidad social y una mayor conexión con el desarrollo del pensamiento complejo de la cual Edgar Morín señala:

...que surge allí donde el pensamiento simplificador falla; pero integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento"... Este paradigma, que controla la aventura del pensamiento occidental desde el siglo XVII, ha permitido, sin duda, los enormes progresos del conocimiento científico y de la reflexión filosófica; sus consecuencias nocivas ulteriores no se comienzan a revelar hasta el siglo XX (1994, 29-30).

El libro, al mismo tiempo, plantea preguntas y nos interpela sobre si ¿Realmente había unanimidad en torno a un proyecto nacional?, ¿El plan de los comerciantes era el de "todos" o existían sectores opuestos?, ¿Dónde yacían los conflictos de clase en la historia de la «de la "nación" panameña»? Como observamos, es una obra cuyo contenido conecta al individuo con otros individuos y en otros tiempos y espacios, propicia nuevas discusiones, nuevas problemáticas y reflexiones, llama a indagar con mayor profundidad sobre la Historia de Panamá. Obliga a repensar el papel a desempeñar en nuestras sociedades como académicos, historiadores, sociólogos y, asimismo, sobre la producción y circulación de saberes que absolutizan los datos, la necesidad de interconectarla la Historia con otras disciplinas y otros espacios.

F. Braudel dice al respecto: "Desearía que las ciencias sociales dejaran provisionalmente de discutir tanto sobre sus fronteras recíprocas, sobre lo que es o no es ciencia social, sobre lo que es o no estructura. Que intentan más bien trazar, a través de nuestras investigaciones, las líneas si la hubiere que pudieran orientar la investigación colectiva y también los temas que permitieron alcanzar una primera convergencia" (Braudel, 1979).

A huir de la enseñanza de la tradicional historia inmóvil, convencional, chauvinista y jalonada de figuras heroicas, a sistematizar la diversidad del tiempo social, de las temporalidades diferenciales en la Historia. Temporalidades esenciales para la producción de conocimientos (Braudel, 1979) una puerta poco transitada por la mayoría de los científicos sociales, donde es imposible dividir el tiempo en fragmentos artificialmente homogéneos, tal como dice March Bloch: "En verdad no es fácil imaginar una ciencia, cualquiera que sea, que pueda hacer abstracción del tiempo. Sin embargo, para muchas de ellas, que por convención lo dividen en fragmentos artificialmente homogéneos, el tiempo no representa más que una medida. Realidad concreta y viva, entregada a la irreversibilidad

de su impulso, el tiempo de la historia, por el contrario, es el plasma mismo donde están sumergidos los fenómenos y es como el lugar de su inteligibilidad...Ahora bien, este tiempo verdadero es, por naturaleza, un continuo. También es cambio perpetuo" (Bloch, 2001).

Fragmentos que dificultan ir desentramando una serie de nudos para buscar detrás de cada acontecimiento o de los acontecimientos los vínculos entre redes políticas y de clases tanto a nivel local y global.

El libro devela la necesidad de una revisión en torno a cómo hemos construido y reconstruido las narrativas de la Historia panameña, sobre todo en relación con los llamados intentos separatistas, al ofrecer otras miradas esenciales para una comprensión más compleja de estos sucesos. Centra su atención en los conflictos de intereses políticos subyacentes —motivados por intereses económicos— los cuales produjeron “guerras civiles entre: bolivaristas y santanderistas, entre liberales y conservadores, entre federalistas y centralistas, entre librecambistas y proteccionistas, es decir ofrece información sobre cómo se fueron entrelazando una serie de factores que evidenciaron el deseo de los istmeños de administrar sus propios recursos, sobre todo la posición geográfica.

Este ejercicio intelectual de deconstrucción de narrativas realizadas por el autor, sobre la Historia de Panamá es significativo, porque precisamente esos relatos contados por la Historia oficial “representan dispositivos irreprimibles de arquetipos que influyen en la conducta y la imaginación de las generaciones posteriores” al contribuir, por ejemplo, a afianzar en el imaginario colectivo normas para hacer parecer como natural el orden social establecido; un orden tendiente a la justificación de ciertas posturas ideológicas y políticas de la actualidad. Dice Enrique Florescano en su obra *La Función Social de la Historia* lo siguiente:

“En la medida en que el historiador puso mayor cuidado en la crítica y selección de sus fuentes, mejoró sus métodos de análisis y adquirió las técnicas de las ciencias y las disciplinas humanistas, en esa misma medida se transformó en un impugnador de las concepciones del desarrollo histórico fundada en los mitos, la religión, los héroes providenciales, los nacionalismos...” (Florescano, 1994).

El libro está estructurado en veintiún capítulos con sus respectivos prólogos. El capítulo XX titulado “Diez argumentos comunes contra la verdadera historia de 1903” es de suma importancia por lo didáctico y profundo del contenido, y al igual que los otros, pone al descubierto hechos omitidos por la historia oficial. Es un capítulo en la cual se sintetiza y contra argumenta de manera magistral los mitos o creencias existente en nuestros baúles culturales sobre las cuales se ha cimentado la construcción

de la República, donde los intereses de los sectores dominantes imaginan a la nación, al Estado desde “la monocultura de la escala dominante con una de sus vertientes que es el universalismo, es decir, la creencia que toda idea es válida independientemente del contexto en que ocurre” tal como lo plantea Boaventura Sousa(2006) en *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*.

Estos mitos de acuerdo con Beluche son: No hubo intervención norteamericana, hubo intervención pero la idea de la separación fue de José Agustín Arango, no hubo sobornos en Panamá, no hay evidencias de un negociado con las acciones del Canal Francés (Díaz-Espino, 2003), Cromwell no intervino porque dejó plantado a Amador, todas las independencias han recibido apoyo extranjero, Panamá ya era una nación diferenciada de Colombia que intentó separarse en repetidas ocasiones, todos los istmeños anhelaban la separación, Colombia oprimía y explotaba a Panamá, igual gracias a los próceres somos independientes.

Particularmente, sobre el mito de la no intervención estadounidense en el movimiento de Separación de Panamá de Colombia escribe Beluche:

Si uno lee los libros de texto utilizados en nuestras escuelas, no encuentra ninguna participación norteamericana en el acontecimiento. La versión de J.B. Sosa y E. Arce (Compendio de historia de Panamá), primera historia oficial, salvo una rápida mención del Sr. Shaler (“amigo de la separación”) en Colón, y del acorazado Nashville que “hizo desembarcar una fuerza... para proteger la salida del tren... y los intereses y vidas de los extranjeros de aquella localidad”, pareciera que Estados Unidos no tuvo mucho que ver con la separación de Panamá de Colombia del 3 de noviembre de 1903.

Lo escrito por el autor en relación con el mito de la no intervención estadounidense en el movimiento de Separación de Panamá de Colombia es fundamental porque la historia panameña del siglo XX, y en específico el surgimiento de la República no se entiende sin explicar el contexto político de Estados Unidos a finales de los siglos XIX e inicios del XX. Un contexto político caracterizado por su expansión extracontinental, el deseo de dominar los mares y la necesidad de construir una vía acuática. Para concretar estos proyectos Panamá, por su posición estratégica, pasa a ser de vital importancia en la estrategia geopolítica estadounidense.

Mahan dice: “La grandeza comercial de Holanda se debió no solo á su flota marítima sino también á las numerosas y tranquilas vías acuáticas que daban acceso tan fácil como barato á su interior y al de Alemania... La segunda observación estriba en la situación geográfica de Estados Unidos respecto á un Canal que atravesase la América Central. Si llegara á abrirse alguno, cumpliéndose las esperanzas de los constructores, el Mar Caribe cambiaría completamente de aspecto, convirtiéndose de punto

final de viaje-como lo es ahora-y sitio exclusivo de tráfico local, ó á lo sumo de trasbordo para una travesía imperfecta y discontinua, en una de las grandes vías comerciales del mundo, á lo largo de la cual habría un gran movimiento comercial, que traería cerca de nuestras costas los intereses de las obras grandes naciones europeas” (Mahan, 1901).

De allí que, explicar la Separación de Panamá de Colombia de 1903, obviando la intervención estadounidense, sería algo así como intentar explicar los Sucesos del 9 de enero desconectado de la antigua Zona del Canal. Desarticular estos mitos no significa según Beluche carecer de un pasado heroico y orgullo nacional, y agrega al respecto:

El heroísmo y lo poco de “independencia” aún existente no lo obtuvimos de los gestores del 3 de noviembre, sino de los verdaderos próceres que dieron su lucha, su sangre y su vida: los soldados de Coto de 1921, los trabajadores del Movimiento Inquilinario de 1925, la juventud de 1947, de 1958 y 59, y sobre todo los Mártires de 1964. A ellos debemos homenajear.

De allí la necesidad, desde nuestro punto de vista, de deconstruir estos mitos y otros, puesto que facilitan al lector conocimientos para aprender a pensar históricamente, a tener conciencia histórica lo cual implica entre otros aspectos: la necesidad de formular preguntas, evitar la simple transmisión memorística de hechos descontextualizados pues distorsionan el valor del saber histórico, no ver los contenidos históricos confinados dentro de las perspectivas nacionales cuando los mismos se desbordan por encima de las fronteras nacionales, analizar los sucesos históricos no como productos finitos y cerrados; sino como parte de un largo proceso inacabado, comprender el concepto de cambio y tiempo como un fenómeno gradual, aprender a significar el pasado, interpretándolo desde una perspectiva histórica multicausal y multitemporal, a problematizar los hechos.

“La conciencia histórica no es simplemente la noción de que el tiempo pasa, sino el conocimiento de que, en ese tiempo que pasa, pasan cosas. Mi conciencia histórica no reside simplemente en saber que yo he ido pasando por distintas edades, sino en saber que durante esas edades sucedieron múltiples hechos que configuran mi realidad actual. Gracias a estas dos dimensiones de la conciencia histórica (que captan la forma y el contenido de la experiencia temporal) podemos orientarnos en el tiempo y dar sentido a la realidad. La realidad tiene un sentido —desde esta perspectiva concreta— porque no es una arbitrariedad, sino que es fruto de un proceso histórica. Mi presente tiene sentido, es explicable, dentro de una trama vital (historia)”, Sánchez-Marcos, citado por Bellatti

(Bellati, 2018).

Beluche (2021), al problematizar los hechos referentes a la separación de Panamá de Colombia, lo realiza en los términos expresados por Enrique Florescano (Florescano, 1994) cuando expone que el problema de quienes hacen historia no es si debemos emitir juicios morales o no, sino hacerlo con responsabilidad, es decir, contrastando datos, hechos empíricos con teoría tal como se evidencia en la obra *El Mito de los Héroes, la Verdadera Historia de la Separación de Panamá de Colombia*, una obra cuyo contenido representa la construcción de una historia “emancipadora”, en sus dimensiones políticas, teóricas y epistemológicas, al develar las falacias en las interpretaciones relacionadas con los procesos conectados con la Separación de Panamá de Colombia, el 3 de noviembre de 1903.

No se trata de justificar posturas; sino de entender algo sin dejarse llevar por las pasiones e intereses individuales o de grupos. El problema de la distorsión de los hechos históricos, y así lo expresa Beluche, se debe en gran medida al paradigma presente en la modernidad capitalista, donde Estados naciones utilizan la historia de manera ideológica, falsificándola, idealizando a los héroes representativos de la clase dirigente, ignorando los hechos y las personas que no sirven a ese objetivo manipulador, señala el autor. A estas afirmaciones, añadimos la dificultad que crea las narrativas construidas desde este enfoque en el fortalecimiento de una conciencia histórica, de una cultura histórica pues no ofrecen las herramientas cognitivas para interpretar y darle significado a la relación entre el pasado y el presente.

En definitiva, el libro es un aporte valioso, desde la perspectiva de la Sociología de la Historia, al dar cuenta de la compleja red del tejido social imperante a lo largo del siglo XIX y su vinculación con la Separación de Panamá de Colombia. Es una obra reveladora de informaciones no evidenciadas por la Historia oficial que despiertan en el lector el interés por “cuestionar el barniz de aparente normalidad que se intenta imponer desde el poder (Thompson, 1987).

Referencias bibliográficas

Arosemena, J. (1982). *El Estado federal*. Panamá: EUPAN.

Bellati, I. (2018). *La comprensión de la historia y la construcción de las identidad social y cultural en futuros maestros*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Beluche, O. (2021). *El mito de los próceres. La verdadera historia de la separación de Panamá de Colombia*. Bogotá: Antónima.

Bloch, M. (2001). *Apología para la Historia o el oficio del historiador*. México:

Fondo de Cultura Económica.

Braudel, F. (1979). *La larga duración en la historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza editorial.

Díaz-Espino, O. (2003). *El país creado por Wall Street: la historia no contada de Panamá*. Colombia: Planeta.

Florescano, E. (1994). La función social del historiador. Texto de la conferencia dictada en la escuela de Historia de la Universidad Michoacana. Michoacán. Obtenido de file:///C:/Users/SOCIOLOGIA/Downloads/Dialnet-LaFuncionSocialDelHistoriador-5219368.pdf

Mahan, A. (1901). *Influencia del poder naval en la historia 1660-1783*. Ferrol: Imprenta El Correo Gallego.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires: Gedisa editorial. Obtenido de https://norberto2016.files.wordpress.com/2016/10/morinedgar_introduccion-al-pensamiento-complejo_parte1.pdf

Ritter, L. P. (2008). *Filosofía de la nación romántica. Seis ensayos sobre el pensamiento intelectual y filosófico en Panamá*. Panamá: Editorial Mariano Arosemena.

Thompson, E. (1987). *Nuestras libertades y nuestras vidas*. Barcelona: Crítica D. L.

