

CÁTEDRA 19

Revista especializada en estudios culturales y humanísticos



latindex
catálogo
2.0

Publicación Anual

Agosto 2022 – Julio 2023

ISSN24152358 | ISSN L 2523-0115

CÁTEDRA 19

Revista especializada en estudios culturales y humanísticos



CÁTEDRA 19

Revista especializada en estudios culturales y humanísticos

Publicación anual

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

Agosto de 2022 – Julio 2023

ISSN 2415-2358

ISSN L: 2523-0115

Imagen de portada

El viaje de Dionisos, de Pacífico Castrellón Santamaría,
pintor panameño (cortesía)

Óleo, 0.6 x 0.8 m – Colección de la Embajada de Grecia en Perú

*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

CONSEJO EDITORIAL

Olmedo Beluche

Director

Abdiel Rodríguez

Editor

Nitzia Barrantes

Departamento de Bibliotecología

Yolanda Marco

Departamento de Historia

Urania Ungo

Departamento de Filosofía

Gloria Jordán

Departamento de Español

María Centeno

Departamento de Archivología

Israel Sánchez

Departamento de Geografía

Lucy Chau

Departamento de Inglés

Florencio Díaz

Departamento de Sociología

Fernando Murray

Escuela de Sociología

Rafael Cárdenas

Centro de Lenguas

Mario Enrique De León

CIFHU

COMITÉ CIENTÍFICO

Francisco Herrera

CEASPA

Marcela Camargo

Antropología

Guillermo Castro

Ciudad del Saber

Allen Cordero

Universidad de Costa Rica

Xavier Insausti

Universidad del País Vasco,
España

Jorge Hernández

Universidad de La Habana,
Cuba

Luis Bonilla

Centro Internacional Miranda,
Caracas, Venezuela

Gerardo Maloney

Universidad de Panamá

Claudio Katz

Universidad de Buenos Aires,
Argentina

Nora Garita

Universidad de Costa Rica

Miren Llona

Universidad del País Vasco

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

Eduardo Flores Castro

Rector

Arnold Muñoz

Vicerrector Administrativo

José Emilio Moreno

Vicerrector Académico

José Luis Solís

Director de Centros
Regionales

Jaime Javier Gutiérrez

Vicerrector de Investigación y
Postgrado

Ricardo A. Parker D.

Secretaría General

Mayanín Rodríguez

Vicerrector de Asuntos
Estudiantiles

Olmedo García Ch.

Decano de la Facultad de
Humanidades

Ricardo Him Chi

Vicerrector de Extensión

Leidiana Hils

Vicedecana de la Facultad de
Humanidades

ÍNDICE

Presentación	10
<i>Documento Histórico</i>	11
DISCUSIONES SOBRE LA TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL DE LOS TRATADOS TORRIJOS-CARTER EN EL COMITÉ JUDICIAL DEL SENADO DE LOS ESTADOS UNIDOS LUEGO DEL CANJE DE NOTAS Rafael A. Cárdenas	12
<i>Dossier: Apropiación tecnológica en tiempos de la COVID</i>	39
LA COVID-19 EN LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ: DESIGUALDADES DE GÉNERO Y TERRITORIO ENTRE ESTUDIANTES Paul Antonio Córdoba Mendoza, Jorge Luis Roquebert León, Víctor Ortiz, Arturo F. González R.	40
APLICACIONES DE LAS REALIDADES ARTIFICIALES DE LOS SISTEMAS VIRTUALES EN LA INFORMÁTICA EDUCATIVA DE PANAMÁ Roberto Daniel Gordon Graell	54
ANÁLISIS DE RECURSOS DIGITALES UTILIZADOS POR EL CUERPO DOCENTE DE LA ESCUELA DE INGLÉS DURANTE EL PRIMER SEMESTRE DEL 2020 Beatriz Tinoco, Corina Rodríguez, Elías De León	71
LIDERAZGOS, CULTURA Y VALORES EN LAS UNIVERSIDADES Carlos Villace Fernández	85
<i>Arte, literatura y lingüística</i>	113
¿EXISTE LA NOVELA HISTÓRICA PANAMEÑA? UNA REVISIÓN TEÓRICA Eric Santos	114

SODOMA Y FLORBELLE: SOBRE LA NATURALEZA HUMANA, EL SEXO-GÉNERO Y LA HETEROSEXUALIDAD EN EL MARQUÉS DE SADE	
Andrés Solano Fallas	128
ANÁLISIS DE LOS GÉNEROS LITERARIOS A TRAVÉS DE LA LITERATURA COMPARADA	
Desideria Navarro	153
EL ARTE COMO SEMIOSIS, APORTES DE LA SEMIÓTICA PEIRCIANA PARA LA INVESTIGACIÓN EN ARTE	
Roberto Rodolfo Fajardo-González	167
TRADUCCIÓN, INTERPRETACIÓN DE TEXTOS Y ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS. ENTREVISTA A YSABEL YDELSA DELGADO DEL ÁGUILA	
Jesús Miguel Delgado Del Águila	183
<i>Sociedad y ambiente</i>	186
FORMACIÓN ECONÓMICA SOCIAL, ESTADO Y LA SELECTIVIDAD DE LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL EN PANAMÁ	
Keyla Rodríguez	187
ANTECEDENTES DE LA REGIONALIZACIÓN, DE LA PLANIFICACIÓN Y ORDENAMIENTO TERRITORIAL EN PANAMÁ	
Mario Julio De León Q.	217
EVALUACIÓN DE LA HUELLA HÍDRICA EN EL CORREGIMIENTO DE CHILIBRE GENERADA EN EL AÑO 2020	
Tomás Díaz-Ríos	240
RESIGNIFICACIÓN DEL RITO FUNERARIO, ANTE LA MUERTE DE UN MIEMBRO DE LA FAMILIA CAUSADA POR EL COVID-19	
Martha Rincón Escobedo, Rubén Jáuregui Estrada	255
HERMANAS OBLATAS DE LA PROVIDENCIA EN CUBA (1900-1961): LUCHA Y RESISTENCIA DE LAS MUJERES NEGRAS	
Pavel Revelo Álvarez	275

Reseñas **288**

**EL GRITO DE LA VILLA (10 DE NOVIEMBRE DE 1821)
DE ERNESTO J. NICOLAU**

Olmedo Beluche **289**

**REACCIONES AL LIBRO *PENSAMIENTO CRÍTICO: ENSAYOS SOBRE
FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN Y DECOLONIALIDAD*, DE ABDIEL
RODRÍGUEZ REYES**

Gabriel Herrera Salazar **300**

Presentación

La revista Cátedra No. 19, corresponde al período agosto de 2022 a julio de 2023, considerado el año de la superación de la pandemia mundial de la COVID-19, aunque aún persisten algunas olas y focos de la misma. Por esa razón, las consecuencias sociales, económicas, educativas y culturales de esta terrible enfermedad es un tema transversal que se aborda en varios artículos del presente número.

Cátedra 19 inicia con la publicación de un documento histórico que, si bien puede ser analizado desde el punto de vista simplemente técnico, por tratarse de una traducción, se refiere a un asunto trascendental para la historia panameña, la recuperación de las “Discusiones sobre la traducción al español de los Tratados Torrijos Carter en el comité judicial del Senado de los Estados Unidos luego del canje de notas”, elaborado por el profesor Rafael Cárdenas.

El impacto negativo de la pandemia sobre la educación, al poner al desnudo la persistente desigualdad social en el acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones, instrumento esencial para superar la falta de presencialidad en las aulas, es el tema de nuestro *Dossier* especial, coordinado por el magíster Mario Enrique De León. Los artículos de esta sección abordan la problemática de las apropiaciones tecnológicas en el ámbito universitario.

La tercera sección de este número la hemos denominado “Arte, literatura y lingüística” contiene cinco artículos interesantes y diversos. Destacamos dos de ellos: el del profesor Eric Santos, sobre la novela histórica panameña, y el de Andrés Solano-Fallas sobre la obra del Marqués de Sade y el concepto sexo-género.

La cuarta parte de esta revista, “Sociedad y ambiente”, contiene otros cinco artículos todos muy interesantes y recomendables, de los que destacamos dos: el de la colega Keyla Rodríguez, sobre la formación social panameña y sus determinaciones sobre el entorno, y del Dr. Mario Julio De León, sobre la historia del ordenamiento territorial en Panamá. Es obligatorio referirse también al artículo de los colegas mexicanos Martha Rincón E. y Rubén Jáuregui, sobre la resignificación del rito funerario en el marco de las muertes por COVID.

Cierran este número dos reseñas bibliográficas: una que recomienda la obra “El grito de la Villa” del historiador Ernesto J. Nicolau; y la otra del mexicano Gabriel Herrera que comenta el libro “Pensamiento crítico: ensayos sobre filosofía de la liberación y decolonialidad”, de nuestro editor, el Dr. Abdiel Rodríguez Reyes.

Olmedo Beluche, Director

Documento histórico



El dolor, la ira y la alegría

Óleo, 1.2 x 1.0 m – Sobre el bombardeo a El Chorrillo durante la Invasión
del 20
de Diciembre de 1989

DISCUSIONES SOBRE LA TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL DE LOS TRATADOS TORRIJOS-CARTER EN EL COMITÉ JUDICIAL DEL SENADO DE LOS ESTADOS UNIDOS LUEGO DEL CANJE DE NOTAS¹

Rafael A. Cárdenas

Universidad de Panamá. Panamá

rafa_car_15@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6005-7303>

Resumen

La traducción al español al igual que hacia otras lenguas ha sido afectada debido a la hegemonía del inglés en las relaciones internacionales. A pesar de acuerdos internacionales auspiciados por la ONU como el Tratado de Viena sobre el derecho de los tratados, las relaciones entre países se ven afectadas por temas de poder. La situación del tratado Torrijos – Carter ejemplifica esta asimetría política y lingüística. El presente artículo discute como el predominio del inglés sobre otras lenguas ocasiona distorsiones en las relaciones internacionales hoy y como los tratados y otros convenios deben ser renegociados en términos igualitarios, incluidas las traducciones de los mismos.

Palabras Clave: Traducción, el inglés como lengua franca, el español, tratados internacionales, El tratado Torrijos-Carter, Panamá.

Abstract

English hegemony has affected translation into Spanish as well as into other languages in international relations. Despite international agreements sponsored by the UN such as the Vienna Treaty on the law of treaties, power related issues affect relations between countries. The situation of the Torrijos -Carter treaty exemplifies this political and linguistic asymmetry. This article discusses how the predominance of English over other languages causes distortions in international relations today, and how treaties and other agreements should be renegotiated on equal terms, including their translations.

Keywords: Translation, English as a lingua franca, Spanish, international treaties, The Torrijos-Carter Treaty, Panama.

¹ Recibido 3/3/22 – Aprobado 16/3/22

Introducción

La consolidación y expansión de las lenguas modernas durante los últimos tres siglos ha sido promovida por la influencia comercial y política de las metrópolis europeas sobre sus dominios coloniales y al establecimiento de rutas comerciales. La transferencia institucional, educativa y cultural resultante contribuyó al crecimiento de estas lenguas de uso en vehículos de transformación cultural. Esta confluencia ha sido exitosa para las lenguas europeas debido a su expansión, clara cosmovisión y utilidad para la comunicación oral y escrita. A la par, su importancia internacional y la de las poblaciones que las hablan, ha sido en gran medida derivada de su patrimonio cultural, prestigio social, valor económico y caudal en las relaciones internacionales y a la generación de bloques de influencia. Los siglos diecinueve y veinte fueron de gran beneficio para el inglés o lengua inglesa sobre las demás debido a avances sociales en su esfera de influencia y a la estabilidad política producto de su uso. Por ejemplo, las poblaciones de la India, Nigeria, Singapur y otros países lingüísticamente diversos, al igual que muchas otras del África, Asia, Oceanía y América fueron aglutinadas bajo en inglés como lengua oficial durante este periodo².

Si el siglo diecinueve fue de Inglaterra y de su imperio británico en una época de industrialización y descubrimiento, el veinte fue de Los Estados Unidos por medio de la innovación, desarrollo tecnológico, dominio e influencia global luego de dos guerras mundiales y del resultante replanteamiento del orden político y económico mundial. El inglés adquirió una posición hegemónica con respecto a las demás lenguas modernas y se convirtió en la lengua de la diplomacia, la educación, y la legalidad. Todo esto en una transición de una globalización política en un primer momento, a una económica durante el siglo XX y que aún se proyecta hoy.

La hegemonía legal y diplomática del inglés multiplicó su influencia y preeminencia en las relaciones de poder al ser la lengua adoptada por tribunales y jurisprudencias internacionales. Esta ventajosa posición del inglés como “lengua franca” (entendida como lengua de contacto en contextos multilingües y divergentes) la convirtió en una lengua global en ciernes desde mediados del siglo veinte. “La universalidad lingüística”, una utopía integrativa global, ha transformado al inglés junto al mundo actual por medio de la comunicación sin fronteras del internet. A pesar de la inmodestia de la universalidad lingüística del inglés, hoy con más parlantes “no nativos” que nativos, esta es una lengua requerida para la comunicación moderna.

² Crystal, D. (2003) *English as a Global Language*. Second edition. Cambridge: CUP, pp. 4-5

Su sobrevaloración y crecimiento, inadvertidamente infravalora las demás lenguas de contacto al hacer la traducción hacia ellas superflua.

En primer lugar, la importancia actual de las lenguas modernas está subjetivamente entendida por su valor como vehículo de comunicación internacional, considerando su número de parlantes. Este entendimiento es motivado por una lógica cuantitativa que relaciona el valor lingüístico de la lengua según la cantidad de parlantes nativos y no nativos que la usan. Sin embargo, otros factores influyen sobre esta simplista percepción. Un análisis de la incidencia de estos en la relación de importancia de unas lenguas con respecto a otras ya ha sido objeto y materia de estudio.

Se han desarrollado diversos modelos de relación lingüística para comprender la importancia del inglés y su hegemonía actual más allá de meros hechos históricos. Desde el espacio del español, como lengua internacional, se ha estudiado el tema por medio de ecuaciones basadas en la multiplicidad de factores mencionados. El cálculo del “Marqués de Tamarón”³ relativo a la importancia de las lenguas, discutido recientemente por Fernando Moreno del Instituto Cervantes, aparte del número de parlantes, toma en consideración otros factores como la cantidad de traducciones, desarrollo humano, volumen de exportaciones y oficialidad de la lengua en la ONU y ajusta su análisis tomando como marco referencial el de David Graddol⁴.

Razonablemente, el número de parlantes es importante; sin embargo, el valor de estos como lectores, escritores, productores, y consumidores de cultura es lo que realmente hace de una lengua establecida “una lengua global” influyente. En otras palabras, el número de lectores y escritores y su dedicación a la generación de literatura y traducciones hacia otras lenguas realza su lengua materna y la convierte en la lengua fuente u origen de obras literarias universales y medio de estudio de campos innovadores.

La relación del inglés con respecto al español es interesante ya que la segunda, siendo una lengua menos leída y traducida comparativamente hablando con respecto a los niveles del inglés actual⁵, adquiere importancia con respecto al inglés, francés, chino y ruso al ser hablada en 21 países como lengua oficial y en muchos otros como segunda lengua. A pesar de lo anterior, el predominio del inglés sobre

³ Santiago de Mora Figueroa y Williams, IX Marqués de Tamarón. Escritor y diplomático español, exdirector del instituto Cervantes (1996-1999) estudioso del español como lengua de contacto, publicó la serie: La situación del español en el mundo, anuarios del instituto Cervantes.

⁴ Moreno, F. (2015) La importancia internacional de las lenguas. Informes del observatorio/ Observatorio Reports. 010-04/2015 SP, ISSN 2373-874X (online) doi: 10-15427 Instituto Cervantes de la FAS- Harvard University pp. 5--8.

⁵ Según la fórmula del Marqués de Tamarón

las demás lenguas modernas y su estatura “global” ha ocasionado la irrelevancia de la traducción translingual hacia el español y la distorsión de la demanda de traducciones tanto para las lenguas menos habladas como otras europeas mayores en muchos contextos de habla española.

En la traducción internacional, la demanda causada por el inglés como “lengua franca” presenta retos serios para la traducibilidad e interpretabilidad de la misma por su procedencia de parlantes no nativos causantes de variabilidad en el caso de la traducción/ interpretación intermediaria⁶. Por ende, es preferible la traducción directa que involucra dos lenguas sin variabilidad idiosincrática, poca ambigüedad e interferencia de la lengua materna de aquel que debe ser traducido o interpretado. En consecuencia, la traducción o interpretación del inglés al español o viceversa es preferible a la realizada a partir de parlantes no nativos del inglés hacia el español u otras lenguas. En otras palabras, la traducción o interpretación indirecta o intermediaria crea un inmenso reto para la comprensión de textos o discursos debido a la variabilidad del inglés como lengua franca.

Independientemente del número de parlantes nativos del español, aproximadamente 450 millones, el uso del inglés como lengua franca en foros, organizaciones y cortes internacionales afecta el valor de las lenguas marginadas por esta. Las poblaciones no obtienen acceso a la información legal de forma equitativa lo que afecta sus derechos humanos. La redacción, traducción e interpretación de documentos hacia el inglés como práctica común incide en el valor y prestigio del español como lengua internacional cuando este lo reemplaza y lo hace no vinculante. La prevalencia en cuestión es especialmente inconveniente para la redacción de textos legales ya que históricamente debido a ventajas políticas, económicas o militares, el grupo o grupos influyentes han impuesto su lengua sobre las otras y sus poblaciones, “negándoles igualdad de valor, derecho o comprensión de las normas”⁷. La traducción del derecho hacia otras lenguas es objeto de conflicto debido a las relaciones de “poder”, ya que traducir hacia ellas implica concederles igualdad lingüística y jurídica. Esta estabilización de las

⁶ Zoya Proshina describe la diferencia entre la traducción directa y la traducción intermediaria. La primera se da directamente entre dos lenguas, por ejemplo del inglés al español; la segunda es aquella que tiene como lengua fuente el inglés como lengua franca y que constituye una variante de la lengua inglesa propiamente. Según el caso puede existir inglés coreano, inglés hindú, inglés jamaicano, y otras variantes que son resultado de distorsiones lingüísticas propias de la lengua materna de cada grupo. Lo anterior responde al fenómeno lingüístico del inglés como lengua franca (English as Lingua Franca) popularizado por la autora Jennifer Jenkins y de la teoría del inglés mundial (World Englishes)

⁷ Meylaerts explica que ha sido práctica común que la subyugación lingüística y de hecho a través de leyes incomprensibles que no son traducidas en las lenguas de los gobernados en la historia de las naciones. La traducción de leyes y normas es un tema complejo ya que hay la preferencia de adoptar fórmulas “convenientes” como es el caso del código Napoleónico de 1804 que se ha traducido e implementado al menos diez veces en diferentes países europeos y americanos a pesar de su origen.

relaciones humanas para una convivencia justa es justo lo contrario a lo ocurrido en últimos tres siglos y por esto ha habido un movimiento “postcolonial” global militante.

La falta de igualdad es un antecedente histórico causante de ciudadanías y lenguas de “segunda clase” a nivel nacional e internacional lo que ha afectado y afecta hoy países, alianzas, naciones, territorios y hasta imperios en su momento. La traducción “igualitaria” de normativa legal vinculante, tal como en el caso de los tratados entre estados que hablan dos o más lenguas, debe ser la práctica común. La Organización de las Naciones Unidas busca por medio de textos en diferentes lenguas oficiales remediar lo anterior y equilibrar las relaciones de poder y el acceso a la información. Un remedio tardío para un problema antiguo.

Tanto el redactor y traductor de versiones originales de textos legales en diferentes idiomas son escritores que conciben y dan forma a las ideas y conceptos que estructuran el texto a partir de una normativa internacionalmente aceptada. El texto legal por su estructura reglamentaria, estilísticamente repetitiva, sigue convenciones de escritura establecidas en la redacción legal que la hacen “estilísticamente convencional”. A pesar de esto, su redactor y/o traductor debe tener claridad de conceptos ya que el formulismo no previene la “ambigüedad semántica” y “la pérdida de sentido” en la redacción o traducción translingüística.

De hecho, el traductor se convierte en un “co-autor” de textos con valor legal y por este motivo su contribución colaborativa es indeleble en cualquier acuerdo o negociación al definir y recrear el contexto en el que transcurre la negociación. En el caso de los tratados traducidos a partir de una lengua fuente, el papel del traductor es vinculante y de gran importancia debido a su interpretación de las ideas expresadas por las partes negociadoras y por su comprensión de las formas del habla y giros lingüísticos que dan forma al texto en ambas lenguas⁸.

Los tratados son documentos diplomáticos que por su naturaleza requieren ser redactados, implementados y traducidos minuciosamente por el respeto a las partes celebrantes y por promover una cultura de paz y entendimiento, algo ideal en un mundo convulso. Lo anterior es especialmente válido para tratados ratificados en dos o más lenguajes, lo cual fue el origen de disputas debido a temas de interpretación durante los siglos XIX y XX, periodo de independencia de muchas naciones. La “Convención de Viena sobre el derecho de los tratados” del año 1969,

⁸ Prieto en su artículo “El traductor de textos jurídicos: el caso de los tratados internacionales” discute que el papel del traductor busca la armonización intralingüística e intralingüística de las lenguas y entre las lenguas involucradas en miras a desambiguar, aclarar y ampliar lo escrito para evitar discrepancias traductológicas que anulen los tratados internacionales u otros acuerdos negociados entre países.

sin embargo, efectivo a partir de 1980⁹, orienta este complicado tema ya que no es fácil aclarar, desambiguar, o contrastar significados entre dos lenguas, una posible causal de la ilegitimidad del texto original o sus versiones, a pesar de la buena fe de las partes¹⁰. Siendo que cuando dos naciones convienen un tratado con validez en dos lenguajes¹¹, el texto en ambos idiomas debe ser legítimo y traductológicamente equivalente en lo posible para evitar disputas, ya que “la buena voluntad” es un requisito “sine que non”, como lo argumenta la convención. Al respecto de lo anterior la Convención de Viena establece lo siguiente:

Artículo 33. La interpretación de tratados autenticados en dos o más lenguas

1. Cuando un tratado ha sido autenticado en dos o más lenguajes, el texto de ambas versiones es igualmente acreditada a menos que el tratado establezca o las partes acuerden que en caso de divergencias, una versión prevalezca.
2. Una versión del tratado en un lenguaje diferente de los que han sido autenticados se considerará el texto auténtico si así es acordado de esta forma por las partes en el tratado.
3. Los términos del tratado se presumen equivalentes en significado para cada versión autenticada.
4. Exceptuando el caso en que un texto particular prevalece sobre el otro de acuerdo al punto 1, cuando una comparación de las dos versiones revela una diferencia de significado que no es resuelta por medio de la aplicación de los artículos 31 y 32, el significado que mejor reconcilia los textos en relación al objeto y propósito del tratado será adoptado¹²

La regla anterior provee además orientación en derecho sobre la inclusión de otros documentos, elementos e información que deben acompañar la redacción de las versiones autenticadas de los tratados en dos lenguas. La convención de Viena sobre el derecho de los tratados además ilustra sobre

⁹ Ramos, F.P., & Geneve, U. De. (2011). El traductor como redactor de instrumentos jurídicos: el caso de los tratados internacionales. *The Journal of Specialised Translation*, (15), 200-214

¹⁰ Linderfalk explica que árbitros y jueces de tratados debilitan los documentos acordados y autenticados por las partes debido a problemas de comprensión de los textos traducidos que no poseen reinterpretaciones debido a variaciones semánticas de tipo lexical, terminológica o sintáctica. La situación postcolonial y política de muchas naciones del siglo XX ha causado que se adopten criterios orientadores sobre este tipo de documentos bilingües por tales como el Convenio de Viena sobre el derecho de tratados de la ONU.

¹¹ Ver en el libro : *Translation and Power*, editado por Maria Tymoczko y Edwin Gentzler, el caso del tratado de “Waitangi” entre la corona británica y el pueblo Maorí en la actual Nueva Zelanda (p.25)

¹² Tomado del texto original de Ulf Linderfalk y traducido al español

esta recomendación a través de los artículos 31 y 32. En este sentido, su redacción explica:

Artículo 31. Regla general de aplicación

1. Un tratado debe ser interpretado de buena fe de acuerdo con el significado ordinario dado a los términos del tratado en su contexto y a la luz de su objeto y propósito

2. El contexto de la interpretación de un tratado debe incluir, además del texto, incluidos u preámbulo y anexos:

(a) cualquier acuerdo relativo al tratado celebrado entre las partes en conexión con la conclusión del tratado

(b) cualquier instrumento realizado por una o más partes en conexión con la conclusión del tratado y aceptado por las otras partes como un instrumento relativo al tratado.

3. Se deberá considerar junto con el contexto:

(a) Cualquier acuerdo subsecuente entre las partes en relación a la interpretación del tratado o la aplicación de sus provisiones

(b) Cualquier práctica subsecuente en la aplicación del tratado que establece el acuerdo de las partes en relación a su interpretación

(c) Cualquier norma del derecho internacional aplicable a las relaciones entre las partes.

4. Se le dará un significado especial a algún término si las partes así lo acordaran

Artículo 32. Medios suplementarios de interpretación

Se usarán recursos como medios suplementarios de interpretación, incluidos el trabajo preparatorio del tratado y las circunstancias de su conclusión con el propósito de confirmar el significado resultante de la aplicación del artículo 31, o para determinar el significado cuando la interpretación según el artículo 31:

(a) deja el significado ambiguo u oscuro; o

(b) lleva a un resultado que es claramente absurdo o inadmisibles¹³.

¹³ Artículos 33, 31, 32 traducidos del texto en inglés de la Convención de Viena sobre el derecho de los tratados.

La necesidad de incluir todos los acuerdos y negociaciones previas es un aspecto especialmente valioso ya que en muchas ocasiones se llega a acuerdos y no se valora lo anterior.

El tratado Torrijos-Carter fue objeto de debate en relación al uso y traducción desde y hacia dos lenguas, español e inglés y debido a sus antecedentes y a la coyuntura política en la que se desarrolló la negociación. En primer lugar, la negociación del mismo se realizó durante gran parte siglo XX a través de una cantidad de acuerdos y tratados previos: convenio Taft (1904), Kellogg- Alfaro (1926), tratado Arias – Roosevelt (1936), convenio Filós-Hines (1947), tratado Remón –Eisenhower (1955), Tack –Kissinger (1974).

Cada uno de ellos fue celebrado entre ambas partes como un ajuste de acuerdos anteriores que eran considerados lesivos a la soberanía panameña sobre su territorio aparte de perjudiciales económicamente. En su mayoría los acuerdos y tratados eran originalmente redactados en inglés y las traducciones al español “a posteriori” eran un formalismo diplomático¹⁴ para justificar la participación de las dos partes. Estas negociaciones eran en realidad “concesiones” de la parte estadounidense en una larga negociación territorial posteriormente matizadas por gran presión internacional de parte de los países no alineados y de otras naciones latinoamericanas. La desventajosa situación panameña con respecto a la estadounidense en la zona del canal causó que prevaleciera el inglés sobre el español en muchos niveles de la sociedad¹⁵. Esta situación es evidenciada por medio de la comunicación de parte del congreso estadounidense a través del

¹⁴ El congresista Hatch, del estado de Utah, señaló “la necesidad” de provisiones para que prevaleciera el texto o versión en inglés del tratado Torrijos-Carter tal como había ocurrido en los tratados anteriores en el pleno del congreso de Los Estados Unidos. En referencia al tratado de 1903 (Hay-Bunau Varilla), explica que la parte panameña señaló discrepancias del mismo que se le hicieron llegar al entonces secretario de estado John Hay. Simplemente, en palabras del congresista Hatch, era necesario que la versión en inglés prevaleciera para evitar ambigüedades o confusiones relativas a la traducción del texto del tratado al español, algo lesivo para la parte estadounidense ya que le daría derechos a la parte panameña. (pp.2105, 2106, 2107) SUBCOMMITTEE ON SEPARATION OF POWERS of the COMMITTEE ON THE JUDICIARY UNITED STATES SENATE. (1978). *PANAMA CANAL TREATIES United States Senate Draft 1977-78 UNITED STATES SENATE PART 2 OF THREE PARTS FEBRUARY 27 THRU MARCH 16, 1978*. WASHINGTON. Retrieved from <http://archive.org/details/pantreat00unit>

¹⁵ La separación lingüística entre grupos afro-antillanos de habla inglesa y mestizos de habla española siempre había sido causa de división y de los esfuerzos de integrar sindicatos y organizaciones de trabajadores en el canal. LaFeber, W. (1989). *The Panama Canal the Crisis in Historical Perspective Updated Edition*. New York and Oxford: Oxford University Press (p.90). La publicación de noticias en inglés fue limitada a suplementos de los periódicos panameños y los avisos fueron obligatoriamente en español a partir de la presidencia de Arnulfo Arias en los años treinta (p.74), (p.77). Se le daba acceso privilegiado a trabajo en el canal a los afroantillanos de habla inglesa (p. 62), Por ser de habla inglesa a estos se les daba condición preferencial a la zona del canal (p.51). En resumen, la política estadounidense en el canal había sido discriminatoria contra el español durante su existencia a pesar de ser un enclave en un país de habla española durante casi un siglo.

documento: “protocolo de intercambio de ratificaciones y declaraciones anexas”. A continuación el texto:

International Agreements

The Panama Canal Treaties of 1977: Protocol of Exchange of Ratifications and Accompanying Declarations

Exchange of Ratifications and Accompanying Declarations

The undersigned, Jimmy Carter, President of the United States of America, and Omar Torrijos Herrera, Head of Government of the Republic of Panama, in the exercise of their respective constitutional authorities, have met for the purpose of delivering to each other the instruments of ratification of their respective governments of the Treaty Concerning the Permanent Neutrality and Operation of the Panama Canal and of the Panama Canal Treaty (the "Treaties").¹⁶

The respective instruments of ratification of the Treaties have been carefully compared and found to be in due form¹⁷. Delivery of the respective instruments took place this day, it being understood and agreed by the United and the Republic of Panama that, unless the Parties otherwise agree through an exchange of Notes in conformity with the resolution of the Senate of the United States of America of April 18, 1978, the exchange of the instruments of ratification shall be effective on April 1, 1979, and the date of the exchange of the instruments of ratification for the purposes of Article VIII of the Treaty Concerning the Permanent Neutrality and Operation of the Panama Canal and Article II of the Panama Canal Treaty shall therefore be April 1, 1979

The ratifications by the Government of the United States of America of the Treaties recite in their entirety the amendments, conditions, reservations and understandings contained in the resolution of March 16, 1978, of the Senate of the United States of America advising and consenting to ratification of the Treaty Concerning the Permanent Neutrality and Operation of the Panama Canal, and the reservations and understandings contained in the resolution of April 18, 1978, of the Senate of the United States of America advising and consenting to ratification of the Panama Canal Treaty¹⁸.

¹⁶ Aparte del plebiscito realizado por el gobierno de Torrijos sobre la aceptación o rechazo del tratado del canal, incluido el periodo de espera de 23 años para la reversión del mismo a partir del año 1999, no se le preguntó a la población panameña sobre el tratado de neutralidad, ni sobre la enmienda del congresista DeConcini que permite la intervención de Estados Unidos en Panamá so pretexto de la defensa del canal. Este hecho fue discutido ampliamente y establecido por el propio presidente Carter que el canal sería indefendible ya que necesitaría al menos 100.000 tropas para tal vez lograrlo en el evento de un ataque. Es un canal indefendible.

¹⁷ “Este tratado fue revisado por ambas partes y se encontró que estaba correcto”. Este fue un tratado celebrado en 1977 sin la intervención de la ONU como mediadora a pesar que la *Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados* fue aprobada en 1969 y entro en efecto en 1980. Se pudo realizar la revisión del tratado según esta importante convención con mediación internacional luego de la ratificación y canje de notas. El general Torrijos murió en extrañas circunstancias en 1981.

¹⁸ La ratificación y canje de notas por parte del senado sobre el tratado del canal y el tratado de neutralidad ocurrió por medio de resolución el 16 de marzo de 1978. En estas se incluyeron enmiendas, condiciones,

Said amendments, conditions, reservations and understandings have been communicated by the Government of the United States of America to the Government of the Republic of Panama. Both governments agree that the Treaties, upon entry into force in accordance with their provisions, will be applied in accordance with the above-mentioned amendments, conditions, reservations and understandings.

Pursuant to the resolution of the Senate of the United States of America of March 16, 1978, the following text contained in the instrument of ratification of the United States of America of the Treaty Concerning the Permanent Neutrality and Operation of the Panama Canal and agreed upon by both governments is repeated herewith:

Nothing in the Treaty shall preclude the Republic of Panama and the United States of America from making, in accordance with their respective constitutional processes any agreement or arrangement between the two countries to facilitate performance at any time after December 31, 1999, of their responsibilities to maintain the regime of neutrality established in the Treaty, including agreements or arrangements for the stationing of any United States military forces or the maintenance of defense sites after that date in the Republic of Panama that the Republic of Panama and the United States of America may deem necessary or appropriate¹⁹.

The Republic of Panama agrees to the exchange of the instruments of ratification of the Panama Canal Treaty and of the Treaty Concerning the Permanent Neutrality and Operation of the Panama Canal on the understanding that there are positive rules of public international law contained in multilateral treaties to which both the Republic of Panama and the United States of America are Parties and which consequently both States are bound to implement in good faith, such as Article 1, paragraph 2 and Article 2, paragraph 4, of the Charter of the United Nations, and Articles 18 and 20 of the Charter of the United Nations, and Articles 18 and 20 of the Charter of the Organization of American States.

It is also the understanding of the Republic of Panama that the actions which either Party may take in the exercise of its rights and the fulfillment of its duties in accordance with the aforesaid Panama Canal Treaty and the Treaty Concerning the Permanent Neutrality and Operation of the Panama Canal, including measures to reopen the Canal or to restore its normal operation, if it should be interrupted or obstructed, will be effected in a manner consistent with the principles of mutual respect and cooperation on which the new relationship established by those Treaties is based²⁰.

reservas y entendimientos; sin embargo, se presentaron reservas y entendimientos posteriores en una resolución del 18 de abril. Estas se establecieron como condiciones de consentimiento para la ratificación

¹⁹ Esta es la reserva Nunn que le otorga a Estados Unidos libertad de intervención en Panamá

²⁰ Esta es la reserva de DeConcini que simplemente avala y abre la puerta para intervenciones militares después del año 2000 so pretexto de abrir el canal

In Witness Whereof, the respective Plenipotentiaries have signed this Protocol of Exchange at Panama, in duplicate, in the English and Spanish languages on this sixteenth day of June 1978, both texts being equally authentic²¹.

For the United States of America

For the Republic of Panama

Jimmy Carter

Omar Torrijos Herrera

La disparidad entre las versiones en inglés y español del tratado de 1977 se hace evidente en el canje de notas y resolución conjunta relativa a las discusiones en los comités de aprobación del tratado del canal en el seno del senado y por los aportes del departamento de estado para la traducción del Tratado del Canal, incluido el Tratado de Neutralidad aún vigente. En este documento se abordan una serie de temas relativos a los textos para la ratificación de documentos complementarios a la implementación del tratado que revelan que en realidad el tema lingüístico era sumamente importante por diversas razones que justificadamente causaron reservas y precondiciones que posteriormente se convirtieron en enmiendas anexas a la aprobación estadounidense.

El senado de Estados Unidos fue el escenario de aprobación final de la propuesta del tratado independientemente del lobby político realizado por el presidente Jimmy Carter a lo interno de los Estados Unidos desde el ejecutivo. La parte panameña más allá de realizar un esfuerzo diplomático inmenso en busca de apoyo internacional para la causa panameña cumplió su cometido en esta coyuntura histórica trascendental para Panamá.

El recuento de las intervenciones de los senadores en relación al debate de la aprobación de los tratados Torrijos-Carter surge del documento oficial del subcomité de la separación de poderes del comité judicial del senado de los Estados Unidos, documento parte dos de tres²². En este documento se registran detalladamente las intervenciones de los senadores que participaron en la discusión previa a la ratificación del tratado. La discusión fue intensa y enfocada a aspectos de los acuerdos en negociación que causaban reservas y preocupación en su momento y

²¹ Este es un documento que fue redactado en inglés con reservas de congresistas estadounidenses según objetivos estadounidenses y con una interpretación a partir de la política exterior estadounidense por lo que su función es redundante para el lector que no sabe inglés, a pesar de decir que ambos textos son iguales y auténticos.

²² SUBCOMMITTEE ON SEPARATION OF POWERS of the COMMITTEE ON THE JUDICIARY UNITED STATES SENATE. (1978). *PANAMA CANAL TREATIES United States Senate Draft 1977-78 UNITED STATES SENATE PART 2 OF THREE PARTS FEBRUARY 27 THRU MARCH 16, 1978*. WASHINGTON. Retrieved from <http://archive.org/details/pantreat00unit>

contexto. Las intervenciones y reservas presentadas a continuación reflejan de la forma más fehaciente las intervenciones de los senadores de forma tal que se comprenda sus reservas. Esto nos ayuda a comprender la dimensión del tratado desde su dimensión lingüística.

Para el año 1978, periodo final de la guerra fría entre los dos poderes nucleares del momento, el tema de la negociación del canal fue de gran preocupación en Los Estados Unidos por las implicaciones internacionales de una transformación en la política regional y hemisférica. En este contexto conflictivo, el senador Hatch, del estado de Utah, presentó al pleno la siguiente propuesta para el artículo uno del tratado Torrijos-Carter:

"Strike out the canal article one (1) and substitute in lieu thereof the following"

Article 1 "The Republic of Panama declares that the Canal, as international transit waterway, shall be permanently neutral in accordance with the regime established in this treaty, done in the English and Spanish languages, both texts being declared by the parties equally authentic, provided however that in case of divergence in meaning in the words used in the two texts, the English language text shall be binding on the two parties²³

"Eliminar el artículo 1 y sustituirlo por lo siguiente"

Artículo 1. "La República de Panamá declara que el canal como una vía acuática estará permanentemente neutral de acuerdo con el régimen establecido en este tratado hecho en lengua inglesa y española, ambos textos siendo declarados por ambas partes igualmente auténticos; sin embargo, considerando que, en el caso de divergencias de significado en los dos textos, el texto en la lengua inglesa será vinculante para las dos partes.

La reserva o consideración mencionada refleja la desconfianza y falta de balance en las negociaciones ya que declarar que la versión en inglés sería "vinculante en términos de interpretación e implementación" es una forma de debilitar la posición de la contraparte y su texto en español. En relación al "tratado de neutralidad del canal", aún vigente, se pidió similar consideración:

²³ La discusión en el pleno de la comisión de separación de poderes de la comisión judicial del senado fue un necesario debate en miras a la implementación de los tratados Torrijos-Carter. El presidente de la comisión de ese momento, Quentin Crommelin Jr., envió comunicación al presidente de la comisión judicial, James Eastland en relación a los debates completos (transcripciones impresas y no impresas) de la sesión 95 del senado. La propuesta y reserva por parte del senador Hatch del estado de Utah tenía como objetivo que se estableciera el inglés como lengua vinculante del tratado lo que es una violación del protocolo del tratado que se realizaba entre dos países independientes. (P.2103) –Enmiendas sin imprimir.

“The same regime of neutrality shall apply to any other international waterway that may be built either partially or wholly in the territory of the Republic of Panama”²⁴

“El mismo régimen de neutralidad se debe aplicar a cualquier otra vía acuática que se construya parcialmente o de forma completa en el territorio de la República de Panamá”

Esta es una reserva que aparte de ser lesiva en lo respectivo a la soberanía del país, además incide en futuros proyectos panameños, ya un país independiente, establecido y reconocido por la ONU y un número creciente de países. A pesar de las múltiples aristas relativas a la implementación del tratado, la visión del presente artículo es fundamentalmente relativa a reservas relacionadas con la traducción del texto del tratado.

Esto no quiere decir que las implicaciones políticas, económicas y diplomáticas sean ignoradas. Es importante aclarar que aspectos más allá de lo relativo a la traducción desde lo lingüístico, cultural, interpretativo del documento “escapan del alcance de este artículo”. El listado de temas conflictivos de la traducción del tratado y las citas a continuación con sus respectivas traducciones al español buscan retratar el tenor de la discusión para comprender el debate posterior a la redacción del documento desde la parte norteamericana.

Este fue un momento trascendental para Panamá y es importante conocer las opiniones de la parte responsable de la traducción del texto. Las preocupaciones expresadas por el senado se relacionan a los siguientes temas relativos a la redacción y traducción del texto del tratado

1. Hubo preocupación por las discrepancias en las traducciones de las dos versiones del tratado, especialmente por el tratado del canal (Torrijos-Carter) debido a la posibilidad de reclamos por la parte panameña. Esta situación causó el siguiente comentario del senador de Utah:

“although the disparities between the two translations in the Neutrality Treaty do not seem to be as highly significant as they are in the Panama Canal Treaty, they nonetheless are important, and I think the people of this country, as well as my colleagues here on the floor and in the senate, need to be brought up to date and to

²⁴ Esto también era parte del mismo artículo¹ propuesto por el mismo senador. El tratado de neutralidad que aún está vigente es una forma de intervención por parte de los Estados Unidos y en este punto de la discusión era un tema de preocupación ya que Los Estados Unidos necesitaba garantías de uso y control del canal a pesar de ceder el territorio de la zona del canal, territorio norteamericano hasta ese momento. (p.2103).

be aware of the disparities between the Spanish translation and the English translation”.²⁵

“aunque las discrepancias entre las dos traducciones en el Tratado de Neutralidad no aparentan ser tan significativas como lo son en las del tratado del canal de Panamá, estas, sin embargo, son importantes y opino que el pueblo de este país al igual que mis colegas de este recinto y en el senado, necesitan ser actualizados y concienciados sobre las discrepancias entre las traducciones al español y al inglés”.

La discusión del senado en la comisión de relaciones exteriores se centró en las **discrepancias o diferencias** que advertían la posibilidad de conflictos posteriores en relación a lo acordado en un tratado que era en realidad un dos en uno. El tratado de neutralidad era una parte importante del paquete acordado debido a sus implicaciones para la seguridad nacional norteamericana. Estados Unidos insistía en la protección efectiva de la vía en plena guerra fría, por razones obvias.

2. Hubo aproximadamente trescientas veinte (320) “discrepancias traductológicas” entre las dos versiones del tratado Torrijos-Carter

Esta fue una revelación crítica en relación a la valoración del documento por la parte norteamericana ya que ellos realizaron las traducciones de ambas versiones por medio de la oficina de traducción del **departamento de estado (tema posteriormente discutido)**. A pesar de la relevancia de este hecho, es interesante saber que el senador de Utah por medio de la “Universidad Brigham Young” realizó un análisis independiente de los dos textos del tratado. Su intervención fue un llamado de atención a todos los participantes del debate y la solicitud de que prevaleciera la versión en inglés fue entonces urgente según sus palabras.

*“It has been brought to my attention by linguistic authorities considering these treaties that there are approximately 320 differences in translation between the English and Spanish texts, a very significant number, which should be cleared up by amendment here on this floor so that both sides know exactly what they are talking about, exactly what these treaties stand for. Basically, the amendment provides that in the case of divergence in meaning in the words used in the two texts, the English language text shall be binding on the two parties”.*²⁶

²⁵ EL senador Hatch continuó su exposición en relación a “divergencias” en las versiones, sin explicar cuál de las dos versiones era la original del tratado. Sin embargo, su interés era denunciar que existía un serio problema que la comisión no debía obviar antes de implementar y/o ratificar. Considerando que la redacción de ambas versiones fue realizada por el Departamento de Estado, la petición del senador Hatch era un hecho válido y preocupante para todas las partes. (p.2103).

²⁶ Su reserva estaba fundamentada en su propio estudio del texto por medio de la Universidad Brigham Young. Este estudio fue realizado del instituto de ciencias de la traducción (Translation Sciences Institute) responsable

“Se me ha señalado por autoridades lingüísticas en consideración a estos tratados que hay aproximadamente 320 diferencias traductológicas entre los textos en inglés y español, un número significativo, lo cual debe aclararse por enmienda en este pleno para que ambas partes sepan exactamente lo que se está discutiendo, exactamente que estos tratados significan. Básicamente, la enmienda provee que en el caso de divergencia en el significado de las palabras usadas en los dos textos, el texto en inglés debe ser vinculante para las dos partes”.

El antecedente de tratados anteriores en los que la versión en inglés prevalecía para efectos legales fue un argumento del debate a favor de mantener la versión en inglés como vinculante como ocurrió en 1903. Sin embargo, los detalles relativos a las discrepancias de la traducción del documento fueron más que un incentivo para esta propuesta a todas luces lesiva para la parte panameña y para la versión en lengua española del tratado. Las palabras del senador Hatch fueron las siguientes:

“A recent analysis of both English and Spanish versions of the treaty, however, by linguists at the Translation Sciences Institute of the Brigham Young University on Utah has cast serious doubts on the accuracy of the Spanish translation. They found somewhere in the neighborhood of 320 plus total changes in meaning of two classes:

- 1. Introduction of minor changes in meaning and ambiguities, which in the context of the whole translation would probably not have a significant effect on the interpretation*
- 2. Variations from the English, which could lead to significant differences in interpretation”.*²⁷

“Un análisis reciente de las dos versiones del tratado, en español e inglés, por lingüistas del instituto de ciencias de la traducción de la Universidad Brigham Young de Utah ha dejado serias dudas sobre la precisión de la traducción al español. Ellos encontraron una cantidad cambios de significado en el vecindario de los 320, o más, de dos clases:

de entrenar alrededor de 20,000 misioneros mormones en diversos idiomas. El Dr. Eldon G. Lytle, lingüista y creador de Junction Grammar era el director del centro. En palabras del senador este era en su momento uno de los más avanzados centros de procesamiento de lenguaje. La revisión del texto del tratado se hizo por parte de Roydon Olson, lingüista y director de la fundación lingüística internacional. (p.2113).

²⁷ Los criterios de las discrepancias descubiertas se constituyeron en un argumento importante para no ratificar el tratado en sus dos versiones ya que las faltas apuntaban a que el texto en español era una fuente de potenciales problemas de comprensión, interpretación del derecho y de implementación de los mismos (p.2113).

1. La introducción de cambios menores de significados y ambigüedades, las que en el contexto de la traducción no tendrían un efecto significativo en la interpretación.

2. Variaciones del inglés que podrían llevar a diferencias significativas en su interpretación”.

La existencia de esta gran cantidad de discrepancias es un indicio de una potencial “manipulación” de la parte responsable por la traducción (una situación meritoria de una seria investigación) ya que no es posible que los responsables no estuvieran al tanto de semejante cantidad de errores. Sin embargo, la propuesta de hacer solamente la versión en inglés “vinculante” era lo que en realidad estaba en discusión. Las justificaciones son más complejas al referirse concretamente a secciones del tratado que no podían ser comprendidas plenamente a partir de la traducción inversa de secciones del texto en español.

“If the senators will bear with me, then, I shall do the best I can. In title I, or in the title, the English says, “Treaty concerning the permanent neutrality and operation of the Panama Canal”

The Spanish version says, “Tratado Concerniente a la Neutralidad Permanente del canal y al Funcionamiento del Canal de Panama”. The back translation or version is, “Treaty concerning the permanent neutrality of the canal and the functioning of the Panama Canal” Now, the differences are, of course, the English version allows the interpretation that both the neutrality and the operation of the canal are to be permanent. The Spanish translation version only states that neutrality is to be permanent and not the operation. The Spanish version of the title is inconsistent with a reference made elsewhere to what we suppose is the same document. ²⁸

“Si los senadores leen conmigo, entonces haré mi mejor esfuerzo. En el título I, o en el título, la versión en inglés dice, “Treaty concerning the permanent neutrality and operation of the Panama Canal”.

La versión en español dice “Tratado concerniente a la neutralidad permanente del canal y al funcionamiento del canal de Panamá”. La traducción inversa o versión es, “Treaty concerning the permanent neutrality of the canal and the functioning of the Panama Canal”. Ahora, las diferencias son, claro, que la versión en inglés permite la interpretación de que tanto la

²⁸ Según el senador Hatch las discrepancias relativas a la traducción del tratado al español aparentemente causaban que al realizar “la traducción inversa” o “retraducción” al inglés se perdiera mucho del sentido de la versión en inglés. Todo esto proponía se resolvería con el artículo 1, relativo a que la versión en inglés fuera vinculante en caso de discrepancias (P. 2113 - 2114).

neutralidad y la operación del canal son permanentes. La versión en español del título es consistente con una referencia hecha en otra parte de lo suponemos es el mismo documento”.

Las dificultades causadas por divergencias semánticas por temas estilísticos y por la misma traducción mantuvieron el debate abierto a nuevos cambios o reservas ya que existía la percepción de una auténtica falta de voluntad de parte de los traductores o autores de las dos versiones. Se solicitó la opinión de expertos en la lengua española para desambiguar y esclarecer las versiones presentadas al senado ya que aparentemente no encontraban forma de conciliar ambas versiones durante el debate en la comisión.

3. Hubo urgencia para aclarar las discrepancias debido a que estas eran un indicio de una mala negociación y estas aparentemente hasta aparecían en los “provisos” de las versiones del tratado.

En palabras del senador Hatch era urgente una aclaración que evitara la vergüenza de ratificar un tratado mal traducido hacia el español. Su solicitud señalaba además que había descuidos de la traducción carentes de sentido ya que no explicaban que estos aparecieran en los “provisos” de las dos versiones. Un proviso es una declaración de que algo debe ocurrir previamente a otra. En otras palabras, una cláusula o condición previa estipulada en un tratado o documento similar. En palabras del senador esto era suficiente argumento para realizar este cambio al texto del tratado o incluirlo como reserva o enmienda. El lo expresó así:

“In other words, what I am saying is if we have a divergence in meaning or disparity in meaning or difference in translation, and especially those which are substantive and which may be difficult to handle that might create future controversies and difficulties between the parties, then we ought to clear those up now, and the best way to do so and the easiest to way to do so, rather than retranslating the 320 some errors or discrepancies or disparities or divergences between the two translations, that we ought to clear up these problems now”.

“En otras palabras, lo que digo es que, si tenemos una divergencia de significados o disparidad de estos, o diferencia en la traducción, y especialmente aquellas que son sustanciales, hasta difíciles de manejar y potenciales causantes de futuras controversias, controversias y dificultades entre las partes; entonces, deberíamos aclararlas. Y la mejor forma de hacerlo y la más fácil es que en vez de retraducir los aproximadamente 320 errores,

discrepancias o disparidades entre las dos traducciones, debemos aclarar estos problemas ahora”.

En relación a los “provisos” (precondiciones del tratado) se mencionaron sendos errores de omisión que demostraban una falta total de interés por parte de los responsables de realizar una traducción a conciencia y de forma equitativa para ambas partes. Esto era motivo de desconfianza y potencialmente la causa de reclamos futuros. El senador además dijo:

“For instance, in an overview of the two translations that was earlier printed in the Record-- and I shall limit myself to the Neutrality Treaty at the present time-- the English says, "Done at Washington the 7th day of September, 1977 in duplicate in the English and the Spanish languages, both texts being equally authentic, " whereas the English translation of the Spanish version says " Signed in Washington this 7th day of September, 1977 in the Spanish and English languages, both texts being equally authentic”²⁹

“Por ejemplo, en una revisión general de las dos traducciones que fue incluida previamente en el registro— y me limito al tratado de neutralidad en el presente— la versión en inglés dice “Hecho en Washington el séptimo día de septiembre de 1977 en duplicado en los idiomas inglés y español, ambos textos son idénticos, “mientras que la versión en inglés dice” Firmado en Washington el 7 de septiembre de 1977 en los idiomas español e inglés, ambos textos son idénticos.

Su comentario estaba orientado al hecho que en la versión en español no se redactó **“en duplicado”** frase que se encontraba en el texto de la versión en inglés. Esto es causa de controversia seria ya que no es considerado normal que se hiciera esta omisión de la existencia de duplicados del texto en español. Esto fue controversial al no haber una relación directa entre las dos versiones.

4. La implementación a partir de la versión es español fue motivo de preocupación debido a la potencial “malinterpretación” de la versión en español. Esto fue especialmente cierto en relación al tratado de neutralidad, aún vigente. La discusión fue del siguiente tenor:

²⁹ La discusión de errores leídos en secciones importantes de los textos causaron la dilatación del debate (p.2104)

“On September 7, 1977, the United States and Panama agreed to a series of documents providing for the elimination of an American Canal Zone and the transfer of that authority over the canal to Panama. Among these documents, of course, are the two treaties, the Canal Treaty and the Neutrality Treaty; several agreements in implementation and exchange of notes”.

“Panamanian Chief Negotiator Romulo Escobar Bethancourt denied this emphatically. And his deputy negotiator Carlos López Guevara further adds the treaty gives the United States " the right to hope that Panama and all the other nations of the world will respect the right of American ships to transit the canal" and nothing more. Similarly, there have been varying interpretations of the term "expeditious transit", which some authoritative sources describing it as the equivalent of "right of way", and others equally authoritative, refuting the claim".³⁰

“En septiembre 7 del año 1977, los Estados Unidos y Panamá acordaron una serie de documentos para la eliminación de una Zona del Canal norteamericana y la transferencia de esa autoridad al canal de Panamá. Entre estos documentos, se encontraban los dos tratados: el tratado del canal y el tratado de neutralidad. Varios acuerdos de implementación y un canje de notas”.

“El negociador en jefe de la parte panameña, Rómulo Escobar Bethancourt, negaba esto enfáticamente y su negociador interino, Carlos López Guevara, añadía que el tratado le da a Los Estados Unidos” el derecho de tener la esperanza que Panamá y las otras naciones del mundo respeten el derecho de los navíos norteamericanos de transitar el canal.” y nada más. Igualmente, ha habido varias interpretaciones del término “transito expedito”, el cual por algunas fuentes de peso es descrito como equivalente a “derecho de tránsito”, igualmente otras fuentes han refutado este reclamo”

7. La traducción del canal fue un trabajo de traducción inmenso, y a pesar de esto, hubo preocupación por la interpretación semántica y conceptual de conceptos fundamentales del tratado en inglés, como en el caso de las expresiones: "expeditious transit" vs. "right of way" en español “derecho de tránsito”

“According to the State Department, approximately 400 man-hours were spent by its official translators and the negotiating team comparing the substantive contents of the two versions of the agreements. While the resulting documents broadly correlate,

³⁰ (P.2104) Las referencias a las opiniones de la parte panameña exponían un nivel de duda bastante alto en lo relativo a los textos.

their relationship is more that of highly similar documents than of identical texts. Because of differing syntactical requirements and limitations in vocabulary, some modifications are always required in translation work. The differences in these two texts; however, so far beyond those needed for a smooth translation. In the Spanish documents the syntax is repeatedly changed for no apparent reason, words are included which do not exist in the English text, and terms are used which are not totally accurate translations of the words in English”³¹

“Según el departamento de estado, aproximadamente 400 horas de trabajo fueron invertidas por sus traductores oficiales y el equipo negociador para comparar los contenidos substanciales de las dos versiones de los acuerdos. Mientras que los documentos resultantes se correlacionan de forma general, su relación es más la de documentos similares que la de documentos idénticos. Debido a requerimientos sintácticos divergentes y limitaciones de vocabulario, algunas modificaciones son siempre necesarias en la traducción. Las diferencias entre los dos textos; sin embargo, son más de lo necesarios para una traducción natural. En el documento en español, la sintaxis es repetidamente cambiada sin una razón aparente, palabras que no existen en inglés son incluidas y términos usados no son traducciones completamente precisas de las palabras en inglés.

“These conflicting interpretations, although serious, nevertheless arise in connection with words that are mutually accepted. There is a second question yet unconsidered: the possibility of discrepancies between the very words used in the English and Spanish texts. This issue constitutes a separate and distinct layer of problems. Yet it is evident that to identify all possible ramifications of the documents President Carter has signed, one must not only analyze the English texts for ambiguous language, but also the Spanish texts for potentially imprecise translations of the language”³².

Estas interpretaciones conflictivas, aunque serias, surgen no obstante en relación con palabras que son mutuamente aceptadas. Hay una segunda cuestión aún no considerada: la posibilidad de discrepancias entre las mismas palabras utilizadas en los textos en inglés y español. Este problema constituye una capa de problemas separada y distinta. Sin embargo, es

³¹ (p.2104) Las referencias a dudas sobre la claridad de los conceptos del texto en inglés añadían un nivel de duda aún mayor en la comisión.

³² (p.2104) Al presidente Carter haber firmado una serie de compromisos sobre el canal, el senado tenía que asegurarse que estos fueran claros y correctos. Esto creaba presión política para el legislativo norteamericano.

evidente que para identificar todas las posibles ramificaciones de los documentos que el presidente Carter ha firmado, no solo se deben analizar los textos en inglés en busca de un idioma ambiguo, sino también en los textos en español en busca de traducciones del idioma potencialmente imprecisas.

Otros términos usados en la redacción del tratado fueron objeto de una controvertida discusión:

“The difference so far, which has caused most trouble, is the word "intervention". In our language that is not a very strong word, I am intervening right now in the colloquy between two senators. The senators are intervening with my being in a committee meeting. It is not a bad word.

*In Spanish, "intervención" is a word that is very strong. It means if I were going to intervene in your life, I would do it with power, with police, with guns: I can break up your unions; I can break up any association you belong to”.*³³

“La diferencia hasta ahora, que ha causado más problemas, es la palabra "intervención". En nuestro idioma que no es una palabra muy fuerte, estoy interviniendo ahora mismo en el coloquio entre dos senadores. Los senadores están interviniendo con mi participación en una reunión de comité. No es mala palabra. En español, "intervención" es una palabra muy fuerte. Significa que si fuera a intervenir en tu vida, lo haría con poder, con policía, con armas: puedo romper tus sindicatos; Puedo romper cualquier asociación a la que pertenezcas.”

*“Mr. Hatch: One of the difficulties in answer to the comments of the distinguished senator from Arizona, s the use of the term "enmienda" in Panama versus the term "reforma". Enmienda means a small change and that is what they have been using to determine any amendments to these treaties. Reforma means amendment and it is a much stronger word. I am hardly a Spanish expert but this is my understanding of the matter. I might also call to the attention of my colleagues that even today the Inter-American development Bank uses English only for contracts because it does not wish to get involved”*³⁴

“Señor Hatch: Una de las dificultades para responder a los comentarios del distinguido senador de Arizona, es el uso del término" enmienda "en Panamá

³³ P. (2108).

³⁴ P. (2108-2109).

versus el término" reforma ". Enmienda significa un pequeño cambio y eso es lo que han estado utilizando para determinar las enmiendas a estos tratados. Reforma significa enmienda y es una palabra mucho más fuerte. Apenas soy un experto en español, pero este es mi entendimiento del asunto. También podría llamar la atención de mis colegas que incluso hoy el Banco Interamericano de Desarrollo usa el inglés solo para los contratos porque no quiere involucrarse”.

10. Hubo preocupaciones sobre antecedentes de reclamos de la parte panameña y los potenciales problemas por causa de la provisión de la regla que establecía el inglés como prevalente sobre otras versiones. La causa de esto fue la preocupación por la provisión de la resolución de disputas por medio de mediación.

“In January 1904, the Panamanian government sent secretary of state John Hay a list of discrepancies between the two texts of the 1903 treaty. These discrepancies, which it felt justified correction, were all minor. That is in itself an interesting point, given that just such minor inconsistencies permeate the 1977 agreements. The principal reason for the traditional acceptance of the 1903-treaty language, however, is not the absence of discrepancies per se, but rather a related agreement cited in the letter. Panama states:”

"The necessity of making further changes therein will be obviated by your official statement that the English text shall prevail in case of such difference of interpretation"

Because of this understanding, the choice of language in the Spanish text was immaterial; as it had been determined, the English text would predominate.

Thus, we see that in past history, with regard to the 1903 treaty, precedents beneficial to that country were established. They agreed that the English text would predominate, and I submit and suggest that the English text alleviated any future difficulties. Any difficulties in translation, any difficulties which are likely to cause concern, distress, argument, altercation, and perhaps even serious controversy should be cleared up now”.³⁵

“En enero de 1904, el gobierno panameño envió al secretario de Estado John Hay una lista de discrepancias entre los dos textos del tratado de 1903. Estas discrepancias, cuya corrección consideró justificada, eran todas menores.

³⁵ P. (2105) Las repercusiones del tratado de 1903 afectaban las negociaciones debido a antecedentes del uso del inglés como lengua base.

Ese es en sí mismo un punto interesante, dado que esas pequeñas inconsistencias impregnan los acuerdos de 1977. Sin embargo, la razón principal de la aceptación tradicional del lenguaje del tratado de 1903 no es la ausencia de discrepancias per se, sino más bien un acuerdo relacionado citado en la carta. Panamá declara: "

"la necesidad de hacer más cambios en el mismo será obviada por su declaración oficial de que el texto en inglés prevalecerá en caso de tal diferencia de interpretación" Debido a esta comprensión, la elección del idioma en el texto en español fue irrelevante; como se había determinado, predominaría el texto en inglés. Así, vemos que en la historia pasada, con respecto al tratado de 1903, se establecieron precedentes beneficiosos para ese país. Estuvieron de acuerdo en que predominaría el texto en inglés, y yo presento y sugiero que el texto en inglés alivie cualquier dificultad futura. Cualquier dificultad en la traducción, cualquier dificultad que pueda causar preocupación, angustia, discusión, altercado y tal vez incluso una controversia sería debería aclararse ahora".

11. El senado de Los Estados Unidos estaba preocupado que no podría imponer sus demandas a la contraparte panameña a la que nunca consideró su igual en las negociaciones.

"If the ability of the US to impose its understanding of the text is limited by the very language of the documents, appeals to Panama's "cooperative spirit" will not necessarily result in US INTERPRETATIONS PREDOMINATING. Mutual good will is a spirit to be hoped for, but hardly to be inferred a priori, in international relations. Unspoken understandings as ephemeral as in substance as the spirit they arise from, are no substitute for precise descriptions of the commitments being undertaken. When less than an unwritten understanding exists-- only as appears to be the case with possible disputes over the Spanish text, a general conviction that all will be well at the end-- the risk to assume Panama would fail to insist on interpretations it regards as in its national interest, irrespective of their effect on the US posture".³⁶

"Si la capacidad de Estados Unidos para imponer su comprensión del texto está limitada por el mismo idioma de los documentos, las apelaciones al espíritu cooperativo "de Panamá no necesariamente resultarán en un

³⁶ P. (2105-2106).

PREDOMINIO DE LAS INTERPRETACIONES DE ESTADOS UNIDOS. La buena voluntad mutua es un espíritu que se espera, pero difícilmente se infiere a priori, en las relaciones internacionales. Los entendimientos tácitos, tan efímeros como en esencia, como el espíritu del que surgen, no sustituyen a las descripciones precisas de los compromisos asumidos. Cuando existe menos que un entendimiento no escrito - solo como parece ser el caso con posibles disputas sobre el texto en español, una convicción general de que todo saldrá bien al final - el riesgo de asumir que Panamá no insistiría en las interpretaciones que considera como en su interés nacional, independientemente de su efecto sobre la postura de Estados Unidos”.

12. Hubo temor de imprecisiones en la redacción del tratado en inglés, sin aclarar si esta fue la versión original del tratado o su traducción, entendiéndose que ambas versiones eran idénticas y de igual valor.

“There are a number of ambiguous references even if you look at the English language version alone. I do not believe that there is any assurance that if we ratify these treaties and they go into effect, we will usher in an era of good will unmarked by dissent. I think they will simply provide the grounds for a number of serious collisions at various points as the ambiguities throw us into conflict.

I think the senator from Utah has performed a valuable service in pointing out the additional ambiguity for the difference between the English and Spanish version, and to insist that we accept one or the other as the primary text can do nothing except to reduce the areas of ambiguity, reduce the areas in which we may have future conflict with them as we try to live under an agreement which is at best ambiguous and in which language differences increase the ambiguity.”³⁷

Hay una serie de referencias ambiguas incluso si miras solo la versión en inglés. No creo que haya ninguna seguridad de que si ratificamos estos tratados y entran en vigor, marquemos el comienzo de una era de buena voluntad no marcada por la disidencia. Creo que simplemente proporcionarán las bases para una serie de colisiones graves en varios puntos a medida que las ambigüedades nos pongan en conflicto. Creo que el senador de Utah ha realizado un valioso servicio al señalar la ambigüedad adicional de la diferencia entre la versión en inglés y en español, e insistir en que aceptemos una u otra como el texto principal no puede hacer nada más que reducir las áreas de ambigüedad, reducir las áreas en las que podemos tener conflictos

³⁷ P.(2106) El senador Mc Clure apoyó la propuesta del senador Hatch y se sumó a los llamados de desambiguar el texto en español.

futuros con ellos mientras tratamos de vivir bajo un acuerdo que es, en el mejor de los casos, ambiguo y en el que las diferencias de idioma aumentan la ambigüedad

13. Hubo preocupación sobre los límites impuestos por el tratado en relación a la defensa del canal debido al tratado de neutralidad y al contexto de la guerra fría

“I would just like to add that I think the point raised about the ambiguities in the English translation is a good point. I brought up two of them in the fact the treaty does not provide for defense of the canal during the life of the treaty. The neutrality does not grant us the unilateral right to interfere. We will have to depend on this imprecise language, which does not solve the problem if Panama itself violates the neutrality. The canal treaty forbids the United States even to negotiate with another nation for the construction of a canal without the express consent of Panama. The canal treaty provides for expeditious transit of American military vessels. Does that provision mean our military vessels will receive priority, go to the head of the line?”³⁸

Solo me gustaría agregar que creo que el punto planteado sobre las ambigüedades en la traducción al inglés es un buen punto. Mencioné a dos de ellos en el hecho de que el tratado no prevé la defensa del canal durante la vigencia del tratado. La neutralidad no nos otorga el derecho unilateral de interferir. Tendremos que depender de este lenguaje impreciso, que no resuelve el problema si el propio Panamá viola la neutralidad. El tratado del canal prohíbe a los Estados Unidos incluso negociar con otra nación la construcción de un canal sin el consentimiento expreso de Panamá. El tratado del canal prevé el tránsito rápido de buques militares estadounidenses. ¿Significa esa disposición que nuestros buques militares recibirán prioridad, irán a la cabeza de la línea?

Conclusión

En resumen, el presente escrito ha sido creado con el deliberado propósito de guiar al lector a través de las realidades de la traducción al español en el contexto de las negociaciones internacionales, no siempre justas. Este es un tema complicado ya que tiene aristas legales, políticas y económicas; sin embargo, me he enfocado en el tema traductológico desde la perspectiva del español como lengua importante a

³⁸ P. (2111-2112).

nivel internacional. Igualmente, se ha hecho alusión a la necesidad de respetar el espacio de todas las lenguas y no se ha ocultado el predominio del inglés.

El caso del tratado Torrijos-Carter, conocido como tratado del canal, a la fecha está inconcluso ya que posteriormente a las negociaciones en 1977, ocurrió la muerte del general Torrijos en 1981 y la invasión a Panamá para derrocar al general Noriega en 1999. A pesar de todos los conflictos, el tratado de neutralidad aún está vigente con sus enmiendas Nunn y DeConcini en espera de ser renegociado por una nueva generación de panameños.

Referencias

- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (Second edit). Cambridge, New York, Melbourne, Cape Town, Singapore, Sao Paulo: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1177/00754249922004787>
- Fenton, S. y Moon, P. (2002). The Translation of the Treaty of Waitangi: A Case of Disempowerment. In E. Tymoczko, Maria; Gentzler (Ed.), *Translation and Power* (pp. 25–44). Amherst and Boston: University of Massachusetts Press.
- LaFeber, W. (1989). *The Panama Canal the Crisis in Historical Perspective Updated Edition*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Linderfalk, U., y Lund University, S. (2007). *Law and Philosophy Library 83 On the Interpretation of Treaties The Modern International Law as Expressed in the 1969 Vienna Convention on the Law of Treaties*. (F. Laporta, Francisco Peczenick, Aleksander Schauer, Ed.). AA Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Mc Pherson, A. (2003). *YANKEE NO! Anti-Americanism in U.S. - Latin American Relations*. Cambridge, Massachusetts; London, England: HARVARD UNIVERSITY PRESS.
- Meylaerts, R. (2018). Translation politics and policies. In Y. D’hulst, Lieven and Gambier (Ed.), *A History of Modern Translation Knowledge Sources, concepts, effects* (pp. 215–224). Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.142>
- Moreno-Fernández, F. (2015). La importancia internacional de las lenguas. *Informes Del Observatorio / Observatorio Reports*. <https://doi.org/10.15427/or010-04/2015sp>
- Proshina, Z. G. (2008). Translating a Non-Native Speaker. *Intercultural Communication Studies, XVII* (2), 91–97.
- Ramos, F. P., y Genève, U. De. (2011). El traductor como redactor de instrumentos jurídicos: el caso de los tratados internacionales. *The Journal of Specialised Translation*, (15), 200–214.

SUBCOMMITTEE ON SEPARATION OF POWERS of the COMMITTEE ON THE JUDICIARY UNITED STATES SENATE. (1978). *PANAMA CANAL TREATIES United States Senate Draft 1977-78 UNITED STATES SENATE PART 2 OF THREE PARTS FEBRUARY 27 THRU MARCH 16, 1978*. WASHINGTON. Recuperado de <http://archive.org/details/pantreat00unit>

Torrijos Herrera, O. (1978). The Panama Canal Treaties of 1977: Protocol of Ratifications and Accompanying Declarations. *The International Lawyer*, 12(4), 887–896. <https://doi.org/10.5040/9781472563644.ch-010>

Dossier: Apropiaciones tecnológicas en tiempos de la COVID



La vendedora de periódicos peruana

Óleo, 0.6 x 0.8 m. Pintado en Perú en 1995

LA COVID-19 EN LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ: DESIGUALDADES DE GÉNERO Y TERRITORIO ENTRE ESTUDIANTES³⁹

Paul Antonio Córdoba Mendoza

Universidad de Panamá. Panamá

<https://orcid.org/0000-0003-3334-4769>

paul.cordoba@up.ac.pa

Jorge Luis Roquebert León

Universidad de Panamá. Panamá

<https://orcid.org/0000-0001-9315-6300>

jlroquebert.leon@gmail.com

Víctor Ortiz

Universidad de Panamá. Panamá

<https://orcid.org/0000-0001-7170-4177>

victor.ortiz@up.ac.pa

Arturo F. González R

Universidad de Panamá. Panamá

<https://orcid.org/0000-0002-4674-6698>

arturo.gonzalez-r@up.ac.pa

Resumen

La investigación identifica desigualdades de género y territorio en el acceso a las aulas virtuales —equipo y conectividad— a partir de la implementación del estudio virtual motivado por la aparición de la covid-19 y las medidas de distanciamiento obligatorio. El estudio es cuantitativo-descriptivo y no probabilístico. Para recoger la información, se elaboró un cuestionario electrónico, aplicado a una muestra de 326 estudiantes seleccionados de la base de datos de matrícula. Como resultado, se evidenció que el 58.9% de los estudiantes participantes en el estudio solo acceden de manera limitada al aula virtual. Estas cifras aumentan en el caso de las mujeres (64.4%), disminuyendo en los hombres (48.8%), lo que muestra accesos diferenciados por sexo. Mientras que, en relación con las zonas geográficas, se encontraron diferencias significativas entre los centros de estudios localizados en zonas geográficas distintas.

Palabras clave: brecha digital; género; territorialidad, Panamá, covid-19.

³⁹ Recibido 31/7/21 – Aprobado 15/12/21

Abstract

The research identifies inequalities in access to virtual classrooms - equipment and connectivity - from the implementation of the virtual study motivated by the appearance of Covid-19 and mandatory distancing measures. It is quantitative-descriptive and not probabilistic. To collect the information, an electronic questionnaire was developed, whose sample was 326 students selected from the enrollment database, as a result it is evidenced that (58.9%) of the students participating in the study have limited access to the virtual classroom. These figures increase in the case of women to 64.4%, decreasing in men (48.8%), which shows differentiated accesses by sex. While, in relation to geographical areas, it shows significant differences between study centers located between different geographical areas.

Keywords: digital divide; gender; territoriality, Panama, Covid-19.

Introducción

La transición a la enseñanza virtual en las universidades, aún de manera temporal ha representado un reto, aun cuando son estas las llamadas a promover e impulsar el desarrollo y a liderar los nuevos cambios tecnológicos como entidades de enseñanza superior. Wendoly (2019) plantea que este modelo de enseñanza requiere cambios profundos en el rol del docente y el estudiante, pues el profesor pasa de ser el transmisor de conocimientos a tutor o guía del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, mientras que el alumno es el encargado de dirigir su propio proceso de aprendizaje, en un espacio real o virtual.

Bajo la mirada de esta investigación, la transferencia de conocimiento docente-estudiante, a partir de los efectos de la covid-19 en nuestro país, tiene como principal barrera que la población educanda pueda acceder de manera permanente a las aulas virtuales mediante un dispositivo apropiado y apoyados por un servicio de internet de calidad. Este binomio se ha convertido en una condición sin la cual los estudiantes no podrán avanzar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Analizar la situación anterior a raíz del impacto de la covid-19, en el caso panameño, es imperativo, ya que la Universidad de Panamá se vio obligada a acelerar la masificación de la modalidad virtual en todas sus carreras desde el primer semestre del 2020. Por ello, se hace necesario establecer una línea de partida, que permita a los tomadores de decisiones desarrollar estrategias para establecer correctivos a corto y a largo plazo.

La brecha de género y territorio en el acceso a tecnología

Estudios recientes evidencian la disparidad en el acceso a tecnología al analizarla desde la perspectiva de género, por ejemplo, el trabajo de Sunker, Trucco y Möller (2011), realizado en tres países, Colombia, Chile y Uruguay, en el cual se identifica que las mujeres de escuelas públicas utilizan con menor intensidad la tecnología, tipificándolas como ‘distantes’. En este grupo, las residentes de zonas rurales, son las más afectadas por esta asimetría tecnológica. Dentro del grupo de ‘súper usuarios o multifuncionales’, se clasifica a jóvenes privilegiados por su entorno socioeconómico provenientes de escuelas privadas, residentes de zonas urbanas y, en su mayoría, hombres.

El estudio considera que los hombres tienen mayor confianza en el uso de las tecnologías, debido a que pasan mayor tiempo en línea y a la amplitud de actividades para las que las utilizan. Con respecto al uso de las TIC por las mujeres, se destaca que, es, sobre todo, para fines comunicacionales y para trabajos escolares. Los investigadores concluyen que estas diferencias de género en el uso de las TIC podrían eventualmente traducirse en diferencias de aprendizaje entre hombres y mujeres cuyas consecuencias son importantes de comprender. (Sunker, Trucco y Möller, 2011, pág. 36). En relación con las políticas para estimular la apropiación y la utilización eficaz de TIC en mujeres, Berrio Zapata *et al.* (2018), manifiestan que este no es un tema prioritario en la región y que las pocas mujeres capacitadas en el área no tienen las mismas oportunidades o remuneración que los hombres.

En cuanto a la zona geográfica (Selva, 2015; Domínguez, 2018; Brossard Leiva, 2016), se visualizan diferencias en los niveles de cobertura entre lo urbano y lo rural. Selva, citando a Pérez y Hilbet (2009), señala que existen dos tipos de brechas digitales: una externa o internacional que implica diferencias tecnológicas entre países, y otra brecha interna o doméstica que hace referencia a las desigualdades tecnológicas existentes a lo interno de un país. Esta última obedece a un problema estructural de nuevas desigualdades en la sociedad de la información cuyas manifestaciones van más allá de la simple expansión de infraestructuras o disponibilidad de acceso o conexiones.

Respecto a las desigualdades internas, el trabajo de Domínguez (2018) evidencia que residir en zonas rurales reduce la probabilidad de usar las TIC. Esta situación es producto del aislamiento geográfico y la lejanía de las zonas urbanas. Para el caso de México, plantea Domínguez que “(...) es necesario proveer infraestructura tecnológica en zonas rurales, las cuales presentan muy bajos niveles de cobertura,

debido a que las empresas solo invierten en zonas con demanda suficiente de las TIC para que les sea rentable” (2018, pág. 9).

Brossard Leiva (2016) señala que una característica que diferencia las zonas rurales de las urbanas es que sus hogares tienen un reducido acceso a internet de banda ancha fija y que, por la imposibilidad de acceso al servicio, se privilegia el uso de banda ancha móvil. Referente al lugar de acceso a internet, otra característica de las áreas rurales es que la conexión se establece fuera del hogar: cibercafés, escuelas y casas de amigos o familiares. En cuanto a las TIC, en “(...) el sector rural, su uso apunta a una herramienta de apoyo a la educación y de realización de tareas escolares, más que a su uso como herramienta de trabajo” (Brossard Leiva, 2016, pág. 101).

Sobre el tema de la incorporación de la desigualdad de acceso a tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas escolares, Quiroz (2014) examina las brechas digitales en el Perú y, con base en la información del Instituto Nacional de Estadística del país, estudia la incidencia de la desigualdad socioeconómica en el acceso a los dispositivos tecnológicos y en las capacidades para usar la información y para producir conocimiento e intercambiarlo, señalando que la incorporación de las TIC no resuelve las diferencias, sino que podría ensancharlas, entre los que acceden a la información y los que no pueden obtenerla (pág. 13).

A la misma conclusión de Quiroz llega Tinajero (2006) al evidenciar que el uso de internet y la computadora en la educación virtual no está al alcance de toda la población por igual, al decir que tales innovaciones tecnológicas están destinadas a segmentos poblacionales económicamente solventes, con lo cual se genera una brecha digital. Una característica más dentro de las desigualdades económicas y sociales de nuestro globalizado tiempo (Tinajero, 2006, pág. 92)

En tiempos de covid-19, las medidas de distanciamiento social que incluyen el cierre de las instituciones educativas en todos sus niveles, implicó suspender el modelo presencial para dar paso a la educación virtual, la cual requiere que el proceso de transferencia de conocimiento docente-estudiante esté condicionado desde un inicio a la posesión de un dispositivo —computadora, teléfono celular o tablet— y a algún tipo de servicio de conexión a internet —residencial, pre-pago móvil, post pago móvil u otra— que le permita acceder las aulas virtuales. Por lo que, la tenencia de un dispositivo y la conectividad se han convertido en un reto para que muchos estudiantes continúen estudios bajo esta modalidad. Esta situación visibiliza nuevas desigualdades en torno a la educación superior y el acceso a la tecnología.

En el caso de Panamá, uno de los temas que trae a colación esta modalidad es la brecha digital que existe en el país. El Centro Internacional de Estudios Políticos y Sociales (CIEPS, 2020) identificó, mediante datos secundarios que, en el país, del total de personas que usan celular, el 16,6% son de contrato y que el 11% de la población cuenta con suscripciones de banda ancha, dejando entrever la existencia de asimetrías en el acceso a la tecnología.

La desigualdad en el acceso a tecnologías y servicios de internet en la población está determinada por factores como la individualidad de los sujetos (nivel educativo, tipo de uso y experiencia); por pares categóricos (edad, género, etnia y territorialidad); y, en cuanto a clase social, debe observarse la posición social de los jefes de hogar y los ingresos en los hogares como una variable *proxy* que permita indagar este criterio.

Metodología

El presente estudio tiene como objetivo identificar desigualdades en el acceso a las aulas virtuales —equipo y conectividad— entre estudiantes de tres centros de estudio de la Universidad de Panamá. El análisis se desarrolla a partir del par categorial sexo y territorialidad como variables independientes y por medio de ellas observar patrones de acceso.

La investigación es de tipo cuantitativa con un enfoque no experimental. La muestra fue no probabilística compuesta por estudiantes pertenecientes a la Universidad de Panamá, específicamente del Campus Octavio Méndez Pereira y de los Centros Regionales Universitarios de Panamá Este (CRUPE) y Darién (CRUD).

Se elaboró un cuestionario electrónico de veinte preguntas, dividido en cuatro secciones: la primera de consentimiento informando el objetivo, la confidencialidad y el uso exclusivamente académico de la información obtenida; la segunda sección es sobre las características sociodemográficas de la población en estudio (edad, sexo, centro de estudio); la tercera se refiere al acceso a la tecnología (equipo e internet); y la cuarta sección es una pregunta abierta con la que se les solicitó a los participantes que dejaran un comentario adicional sobre su experiencia en el primer semestre virtual 2020. La data fue recopilada entre el 1 y el 15 de julio de 2020 y las respuestas del cuestionario se exportaron y trabajaron utilizando el paquete estadístico de SPSS versión 25.

El total de participantes que colaboraron en esta investigación, llenando y enviando el formulario, fue de 326, distribuidos así: Campus Octavio Méndez Pereira (223); Campus Harmodio Arias Madrid (102); Centro Regional Universitario Panamá Este (37) y Centro Regional Universitario Darién (66 encuestas).

A partir de la información recopilada, se crea como variable dependiente 'Tipo de acceso', teniendo en cuenta la información sobre el tipo de dispositivo y de servicio de conexión con el que accede a internet la población encuestada. A esta variable se le otorga una ponderación mayor a quienes se conectan mediante una computadora y utilizando internet de banda ancha. Por el contrario, los que se conectan mediante un dispositivo móvil y con un sistema de Internet prepago se les adjudica menor acceso, clasificándola como 'adecuado, en la frontera e inadecuado'. Se aplicó el análisis de frecuencia y de correlación con la variable sexo y centro de estudio (variables independientes). Por último, se aplicaron pruebas no paramétricas, la U de *Mann-Whitney* para comprobar las diferencias en la mediana de tipo de acceso entre la categoría sexo y la prueba de *Kruskal-Wallis* para muestras independientes para observar las asimetrías entre la mediana de los centros de estudios.

Resultados

Fueron trecientos veintiséis (326) estudiantes encuestados, de este total, doscientos diecinueve (219) fueron mujeres (67.2%) y ciento siete (107) hombres (32.8%). El rango de edades de los encuestados fue entre 18 y 65, con una media de edad de 23 años. En cuanto a su distribución geográfica, el 68.4% pertenecían a la Ciudad Universitaria Dr. Octavio Méndez Pereira y el 31.6% se distribuyó en los centros regionales universitarios.

La información reveló que el 51% de los estudiantes encuestados utiliza teléfonos celulares para acceder a las aulas virtuales; el 46.8%, computadora y el 2.1%, tablet. No obstante, una comparación por centros de estudios reveló que, en el CRUD, el 72.7% se conectan por medio de su celular; es el caso también en el CRUPE con un 62.2%, y en la ciudad universitaria Octavio Méndez Pereira con 42.6%.

Esta situación demuestra desigualdades relacionadas con el tipo de equipo usado para conectarse y la territorialidad, debido quizás, al tipo de inserción de las regiones en la economía nacional. La provincia del Darién, zona donde está ubicado el CRUD, su economía está dedicada, en su mayoría, al sector primario, por lo que, el uso del celular cumple la doble función de comunicarse y acceder al aula.

Ahora bien, al utilizar el celular como único dispositivo de acceso a las clases, los estudiantes están enfrentado problemas al momento de descargar documentos, editarlos y volverlos a enviar, a ello se le suma que, en la mayoría de los casos, enfrentan limitaciones al momento de la conexión. En este punto, las diferencias entre el tipo de dispositivo y el servicio de internet da cuenta de heterogeneidades entre sexo, tal como se evidencia en la tabla 1.

Tabla 1
Tipo de dispositivo y servicio de internet*sexo

Tipo de dispositivo	Hombre		Mujer		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Celular	45	41.3	123	55.9	168	51.06
Computadora	63	57.8	91	41.4	154	46.82
Tablet	1	0.9	6	2.7	7	2.12
TOTAL	109	100	220	100	329	100
Servicio de Internet	Hombre		Mujer		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Residencial (Propio)	78	71.6	118	53.6	196	59.9
Celular (Post-pago)	8	7.3	19	8.6	27	8.2
Celular (Pre-pago)	19	17.4	61	28.1	80	24.4
Internet para todos	3	2.8	11	5.0	14	4.2
Otro	1	0.9	10	4.6	11	3.3
TOTAL	109	100	218	99.9	327	100

2 casos perdidos

Nota: Elaborado a partir de la encuesta

El tipo de servicio de internet evidenció desigualdades entre las regiones. Para el caso de la provincia de Darién, su infraestructura en comunicaciones, tanto estatal como privada, es muy poca, pudiendo en muchos casos, influir de manera negativa en los estudiantes que, ante la incapacidad de una conexión adecuada, abandonan el año educativo. Se destaca que, estadísticamente hablando, la categoría sexo está asociada con el tipo de dispositivo, ya que la prueba de *Chi* cuadrada arroja un valor de 8,888 y p (sig. 0.031<0.05). En cuanto al servicio de internet, el valor de *Chi* cuadrada es de 12,000 y (sig. 0.035<0.05).

En relación con el tipo de acceso, el resultado de la indagación dio cuenta de que, de cada diez de los estudiantes participantes en el estudio, cuatro tenían acceso adecuado a sus clases virtuales; tres se encuentran en la frontera, incluidos aquí aquellos que tienen computadora, pero sin conexión residencial de internet y los que se conectan por celular con servicio de data pospago. El análisis de frecuencia de la tabla 2 da cuenta de esta situación.

Tabla 2
Acceso al aula virtual (equipo y conexión)

Tipo de Acceso	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuado	89	27.3
En la frontera	103	31.6
Adecuado	134	41.1
Total	326	100

Nota: Tabla de frecuencia, elaborada a partir de la encuesta.

El 58.9% de los estudiantes encuestados tiene acceso limitado (en la frontera-inadecuado) al aula virtual, debido a que, por una parte, no tienen un dispositivo que les permita descargar documentos, editarlos, reenviarlos, ni tampoco cuentan con mayor capacidad de almacenamiento en sus computadoras, o no tienen acceso al servicio de internet por medio de banda ancha.

Al correlacionar la variable dependiente (acceso al aula virtual) con la variable sexo, se evidencia que, en el caso de las mujeres, el 35.6% cuenta con un acceso adecuado para recibir sus clases virtuales. En el caso de los hombres el acceso adecuado aumenta a un 52.4%, evidenciando contrastes porcentuales altos entre sexos.

Tabla 3
COMPARATIVA ENTRE ACCESO A LAS AULAS VIRTUALES
SEGÚN SEXO Y CENTRO DE ESTUDIO.

Tipo de Acceso	Sexo				Territorialidad					
	Mujeres		Hombres		Ciudad Universitaria Octavio Méndez Pereira		Centro Regional Universitario de Panamá Este		Centro Regional Universitario de Darién	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Inadecuado	71	32.4%	18	16.8%	38	17.0%	12	42.4	39	59.1%
Moderado	70	32.0%	33	30.8%	67	30.0%	11	29.70%	25	37.9%
Adecuado	78	35.6%	56	52.4%	118	52.9%	14	37.8%	2	3.0%
TOTAL	219	100.0%	107	100.0%	223	100.0%	37	100.0%	66	100.0%

Nota: Elaborado a partir de la encuesta.

Con el objetivo de comprobar la existencia de diferencias en la mediana de acceso apropiado entre sexo y como la variable dependiente acceso al aula virtual no es

cuantitativa, tiene un carácter ordinal y no cuenta con una distribución normal, se realizó la prueba no paramétrica U de *Mann-Whitney* para muestras independientes. El estadístico de prueba U con 14217,000 arrojó un valor p (sig. $0.001 < 0.05$), confirmando diferencias estadísticamente significativas en los tipos de acceso entre sexos.

Tabla 4
Resumen de prueba
U de Mann Whitney de muestras independientes

N total	326
U de <i>Mann-Whitney</i>	14217,000
W de <i>Wilcoxon</i>	19995,000
Error estándar	749,050
Sig. Asintótica (prueba bilateral)	,001

Nota: Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de ,050.

Los datos anteriores reafirman que las mujeres tienen mayores obstáculos para acceder a sus clases virtuales, a pesar de que estudios recientes plantean un acortamiento de esta brecha tecnológica, lo que contrasta con el trabajo de Agüero, Bustelo y Viollaz (2020). En el caso panameño, hay mucho por hacer. Esta situación es confirmada en los comentarios vertidos en la encuesta,

“(...) el problema no es la modalidad virtual ya que la tecnología actual nos brinda una amplia variedad de herramientas para el proceso de enseñanza aprendizaje. El problema es cómo me conecto si no tengo” (Estudiante mujer).

“(...) estoy pasando dificultades para conectarme a las clases y las labores de la casa” (Estudiante mujer).

“(...) deben darnos más opciones para aprender a las personas que no cuentan con recursos y que el profesor entienda la situación de cada estudiante” (Estudiante mujer).

“(...) los profesores deben ser más conscientes en temas de que al estudiante se le fue el Internet y comprender que no se tiene una laptop para poder hacer trabajos escritos a computadora.” (Estudiante mujer).

Al correlacionar el tipo de acceso que tienen los estudiantes por centro de estudios (territorialidad), los datos reflejaron que en el CRUD solo el 3% tiene un acceso

adecuado a las aulas virtuales (Ver tabla 3), este Centro Regional Universitario está ubicado en la provincia de Darién, región entre cuyas características está ser una de las de mayor extensión del país, pero con una baja densidad de población, en su mayoría rural e indígena, aunado a su poco desarrollo en infraestructuras de comunicación, situación que dificulta la conectividad.

En el Centro Regional Universitario de Panamá Este, el 37.8% tiene un nivel adecuado, así como la Ciudad Universitaria Octavio Méndez Pereira 52.9%. Al correlacionar el acceso al aula virtual con territorio, la prueba de *Chi* cuadrado evidencia un valor p (sig. ,000<0,05).

Se utilizó la prueba no paramétrica de *Kruskal-Wallis* para muestras independientes, con el objetivo de verificar si la mediana en los distintos grupos de contraste (centros de estudio) es la misma. El resultado arrojó que para 2 grados de libertad el estadístico H es de 64,983 tiene un valor p (sig. 0.000), con lo que se concluye que el acceso a las aulas virtuales es diferente entre los centros de estudio.

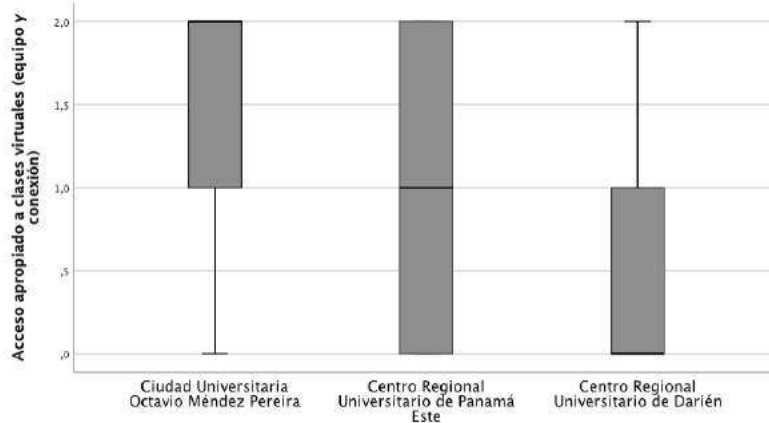
Tabla 5
Estadístico de Prueba
***Kruskal-Wallis* de muestras**
independientes

N total	326
Estadístico de prueba H	64,983 ^a
Grado de libertad	2
Sig. Asintótica (prueba bilateral)	,000

a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Para mostrar las diferencias en la mediana de acceso al aula virtual con respecto al Centro de Estudio, los datos muestran que la mediana tiene rango más alto en la Ciudad Universitaria Octavio Méndez Pereira, seguido del Centro Regional Universitario de Panamá Este con un acceso y del Centro Regional de Darién. Esta situación revela que mientras más alejados del centro de la ciudad la mediana de tipo de acceso descende.

Gráfica 1
Prueba no paramétrica de *Kruskal-Wallis*
acceso a las aulas virtuales por unidad académica



La realidad de la gráfica 1, la cual muestra un acceso limitado a las clases virtuales en los estudiantes del Centro Regional Universitario de Darién, es descrito por ellos mismos en los siguientes *verbatim*,

“(...) se debe tomar en cuenta que algunos estudiantes no cuentan con las herramientas debidas para su mejor formación por esta nueva modalidad virtual (computadora, Internet residencial)” (Estudiante mujer).

“(...) bueno, en la Comarca Embera-wounaan, muy pocos estudiamos por la falta de señal y equipos tecnológicos ya que con esta pandemia es difícil prestar equipos ajenos y a la vez hay estudiantes de primer ingreso que no cuentan con equipos propio”. (Estudiante hombre).

“(...) para los estudiantes de difícil acceso es muy difícil por falta de cobertura del teléfono. Tenemos que trasladarnos de una comunidad a otra en busca de señal, se nos hace difícil” (Estudiante hombre).

Tener un poco de consideración con las personas que no cuentan con los equipos necesarios. (Estudiante mujer).

Los señalamientos anteriores, dan cuenta de la difícil situación que atraviesan los estudiantes de áreas alejadas de la ciudad de Panamá, quienes por la baja calidad en la cobertura para acceder a internet y por la vulnerabilidad económica del hogar, ven limitada su participación en las aulas virtuales.

Conclusión

El estudio identificó diferencias en los dispositivos de acceso al aula virtual, por ejemplo, en la Ciudad Universitaria Octavio Méndez Pereira, cuatro de cada diez estudiantes se conectan por medio de su celular; seis, en el Centro Regional de Panamá Este y siete, en el Centro Regional Universitario de Darién. Los estudiantes, ante la carencia de una computadora, han añadido los dispositivos móviles como los de mayor uso en la educación virtual. Desde la totalidad del estudio, el 50.9% de encuestados utiliza un dispositivo móvil para acceder al aula virtual.

En el caso de los determinantes sociales, género y territorio, al igual que con otras mediciones que desde las ciencias sociales estudian las asimetrías en la población, estos se erigen como variables clave que evidencian marcadas diferencias en esta nueva modalidad educativa. En cuanto al género, se comprobó estadísticamente diferencias significativas entre la población de estudio. En Panamá, lo mismo que para la realidad latinoamericana descrita por Sunker, Trucco y Möller (2011), las mujeres no poseen computadoras, sobre todo aquellas con una condición socioeconómica baja o que habitan en áreas rurales.

En relación con la territorialidad, el estudio reveló que a mayor distancia de la capital y con dirección al este del país, se agudizan las asimetrías entre los estudiantes. Lo anterior valida el trabajo de Herrera (2020) sobre marginación en diversas áreas del centro de la ciudad y se confirma lo señalado por Brossard Leiva (2016) cuando da cuenta de que los hogares en las zonas rurales y apartadas tienen un reducido acceso a Internet de banda ancha fija, por lo que se privilegia el uso de banda ancha móvil. De igual forma, la opción que tenían los estudiantes de recurrir a los cibercafés, escuelas y casas de amigos o familiares para lograr un desempeño adecuado en su educación virtual debido a las medidas de distanciamiento por la pandemia abren aún más la brecha de acceso señalada en el trabajo de Córdoba (2019).

La investigación reveló que el acceso a una educación virtual adecuada depende de otros determinantes, estos van más allá de la institución educativa, siendo el género y la ubicación geográfica cruciales para su comprensión. Los resultados permitieron identificar que las mujeres estudiantes de Centros Regionales del este del país son las menos favorecidas con esta modalidad educativa. En el contexto de país, se tienen fuertes indicios que el terreno avanzado por las mujeres en cuanto al acceso a educación superior, de seguir esta modalidad de estudio, estaría en retroceso, ya que el acceso al aula virtual implica costos adicionales en los hogares,

situación que complica también a los estudiantes procedentes de hogares en vulnerabilidad económica. Siendo los afectados de siempre, se puede llegar a normalizar lo que Rodríguez (2020) llama población social-conformista que no observa las desigualdades, por lo que conviven con ellas.

Referencias

- Centro Internacional de Estudios Políticos y Sociales (2020) Coronavirus y desigualdad digital. https://cieps.org.pa/coronavirus_y_desigualdad_digital/
- Chacón-Ortiz, M.; Camacho-Gutiérrez, D. y Heredia-Escorza, Y. (2017). Conocimientos sobre aprendizaje móvil e integración de dispositivos móviles en docentes de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 149-165. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.507>
- Córdoba Mendoza, P. (2019). La inserción al mercado de trabajo. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 7(3), 68-80. <https://doi.org/10.37387/ipc.v7i3.120>
- Gómez Navarro, D. A.; Alvarado López, R. A.; Martínez Domínguez, M., y Díaz de León Castañeda, C. (2018). La brecha digital: Una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio de México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 6(16). <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>
- Granado Palma, M. (2019). Educación y exclusión digital: Los falsos nativos digitales. *Revista de estudios socioeducativos: RESED*, 7, 27-41. https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2019.i7.02
- Herrera, L.; Córdoba, P.; Torres, V. y Montenegro, M. (2019). La marginación socioeconómica en Panamá 1990-2010: Estableciendo una línea base. *Desarrollo y Sociedad* 83, 307-351.
- Marulanda, C., Giraldo, J. y López, M. (2014). Acceso y uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) en el aprendizaje. El caso de los jóvenes preuniversitarios en Caldas, Colombia. *Formación Universitaria*, 7(4), 47-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000400006>
- Quiroz Velasco, T. (agosto, 2014). Brechas digitales y desigualdad en la educación. En Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación: ALAIC-PUCP en Perú, 06, 07, 08 de agosto. Disponible en: <http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/GT4-Teresa-Quiroz.pdf>
- Rodríguez Reyes, A. (2020). El social-conformismo: La plataforma para mantener las desigualdades. *Revista Cátedra*, 113-140.
- Sunkel, G.; Trucco, D.a; Möller, S. (2011). Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales

beneficios. CEPAL, Series Políticas No. 169. Santiago, Chile. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6177/1/S2011902_es.pdf

Tinajero, E. (2006). Internet y computadoras en educación: una visión sociocultural. *Apertura*, 6(4),90-105.[fecha de Consulta 1 de Agosto de 2020]. ISSN: 1665-6180. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688/68800408>

Zambrano, A. R. (2019). TIC y aplicaciones móviles en la educación superior; del dicho al reto. *Cuadernos de Educación y Desarrollo* 17. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/336013699>

APLICACIONES DE LAS REALIDADES ARTIFICIALES DE LOS SISTEMAS VIRTUALES EN LA INFORMÁTICA EDUCATIVA DE PANAMÁ⁴⁰

Roberto Daniel Gordon Graell

Universidad de Panamá, Facultad de Informática, Electrónica y Comunicación del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Panamá

roberto.gordon@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0001-8468-4910>

Resumen

Una de las características más resaltantes que permiten las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación es el diseño de métodos multisensoriales que potencian la percepción y hacen del aprendizaje algo significativo. La Realidad Virtual, la Realidad Aumentada y la Realidad Mixta, son tecnologías que permiten potenciar las formas de percepción y asimilación de conocimientos al ubicarse en el aprendizaje experiencial, agradable, lúdico e interactivo como formas emergentes de formación académica a cualquier nivel. Este artículo es una investigación cualitativa, documental, descriptiva de las formas de aplicación de las herramientas nombradas en el proceso educativo en diferentes disciplinas y que también puedan aplicarse en beneficio de la sociedad panameña. Se obtuvieron los documentos de internet y se analizaron dentro de las características educativas resaltantes de cada una de las herramientas digitales utilizadas. La principal conclusión es la necesidad de los docentes de adaptarse a los escenarios que permiten las tecnologías digitales.

Palabras clave: Aplicaciones, Educación, Herramientas tecnológicas, Multisensorialidad, Realidad Virtual.

Abstract

One of the most outstanding features of Information and Communication Technologies in education is the design of multisensory methods that enhance perception and make learning meaningful. Virtual Reality, Augmented Reality and Mixed Reality are technologies that allow enhancing the forms of perception and assimilation of knowledge by placing them in experiential, pleasant, playful and interactive learning as emerging forms of academic training at any level. This article is a qualitative, documentary, descriptive research of the ways of application of the mentioned tools in the educational process in different disciplines and that can also

⁴⁰ Recibido 20/12/21 – Aprobado 18/3/21

be applied for the benefit of the Panamanian society. The documents were obtained from the Internet and analyzed within the outstanding educational characteristics of each of the digital tools used. The main conclusion is the need for teachers to adapt to the scenarios that allow digital technologies.

Keywords: Applications, Education, Technological tools, Multisensoriality, Virtual Reality.

Introducción

Los modelos pedagógicos del Siglo XXI cambiarán irremediamente con las transformaciones de relacionamiento del ser humano con su entorno, que significan la sociedad de la información del mundo virtual de la tecnología digital. La evolución permanente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hace del término disrupción una característica que se encuentra permanentemente en toda la literatura especializada en las diferentes áreas del conocimiento. La Inteligencia Artificial (IA), La Robótica Avanzada, el Internet de las Cosas (IoT) y las Realidades Virtual y Aumentadas (RV y RA respectivamente), son solo algunas de las tecnologías puestas a la disposición de la producción de conocimiento. Vidal et al (2019) señala que:

La educación y la salud son sectores en permanente cambio innovador en sus procesos, lo que les convierte en un campo propicio para la aplicación de tecnologías disruptivas que contribuyen al perfeccionamiento y mejoramiento de planes y estrategias de desarrollo y marcan retos para profesores y alumnos, ya sea en el pregrado, el perfeccionamiento, la especialización e incluso en el entrenamiento para el servicio, dada la dinámica e intensa penetración en estos campos. (p. 5)

Es así porque el avance de estas tecnologías se centra en las características naturales del ser humano para lograr una Interacción que, aunque pareciese una relación no aplicable entre un objeto y un ser vivo, de manera operativa se fundamenta en excitar de manera positiva los sentidos como herramienta de comunicación significativa con el mundo virtual. Se logra la Interacción Humano-Computadora (IHC), una relación compleja que suscita mucha literatura en la red por las diferentes dimensiones que implica para el usuario humano, pero que se centra en las ciencias de la computación. “Desde este punto de vista, IHC trata sobre el diseño, implementación, y evaluación de sistemas interactivos en el contexto de ciertas actividades del usuario” (Castro y Rodríguez, 2018, p. 9).

El ser humano es multisensorial y esa es una característica estratégica para lograr aprendizajes significativos. En el ser humano el procesamiento de la información es el complemento de varios elementos de un sistema multicanal. Las sensaciones se asocian con las características o situaciones del objeto sobre el que se aprende y pueden ser de cualquier tipo: Auditivas, visuales, táctiles, olfativas y del gusto.

En el sistema educativo, el aprendizaje formal, estructurado y diseñado para la memorización de contenidos privilegia las sensaciones de tres de los sentidos: Vista, oído y tacto, a manera de canal individual, o combinado, en el cual uno de los tres es el que recibe con más precisión la información que se complementa con los otros dos (Naser, 2017). Es el principio de un enfoque educativo para el aprendizaje de segundas, y terceras lenguas e idiomas diferentes al nativo en que las sensaciones se relacionan de forma estimulante y dinámica haciendo el aprendizaje más significativo (Andrade, 2019).

De igual forma se aplica a las ciencias exactas y ciencias naturales. El que aprende, convertido en investigador dentro de un modelo de proyecto, relaciona sensaciones multisensoriales y aprendizajes de cómo funciona la mecánica del mundo que lo rodea para crear modelos imaginarios que, según las aptitudes del estudiante, le llevarán a entender desde las funciones de las plantas como seres vivos hasta las distancias de las galaxias. Se despertará el asombro permanente y la curiosidad constante.

Esa multisensorialidad es el principio teórico que supone cualquier metodología que se utilice para la enseñanza de las ciencias naturales. La relación del estímulo con diferentes referentes significativos es la base del aprendizaje del ser humano. El uso de la tecnología digital para la creación de este tipo de ambientes de forma virtual, allí donde las condiciones no permitan un ambiente natural real, es posible gracias al avance diario de las TIC, que autores como González et al (2020) reseñan como Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

Aunque solo parece un cambio semántico simple, se hace necesario diferenciar las TAC de las TIC. Las últimas pueden ser desde un teléfono celular que se comunica con un sistema de seguridad por su propia cuenta hasta la más compleja de las fábricas manufactureras que trabajan sin la intervención humana, por lo que no necesariamente se produce un aprendizaje. Las TAC especifican el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos, maneras de pensar, ideas y procesos que solo atañen a los humanos. Latorre et al (2018) explica que:

[...] las denominadas tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), dirigidas específicamente a las realidades educativas, al comprender las necesidades locales en contextos globales, de tal manera que el campo educativo tuvo una serie de herramientas que le permitían innovar en un nuevo sentido, ampliar la cobertura y hacer llegar a los estudiantes aquello que les estuvo vedado por largo tiempo. (p. 14)

Las TAC son una herramienta que potencia la forma de aprender y la adquisición del conocimiento. El aula tradicional deja de ser un espacio común que, pudiendo ser muy colorida y amena opera en el aprendizaje memorístico y la idealización de procesos que, para la enseñanza de las ciencias naturales, requería de un gran esfuerzo imaginativo del estudiante.

La disrupción educativa que suponen los avances tecnológicos digitales ofrece oportunidades para crear proyectos de investigación con modelos interactivos que pueden aplicarse en cualquiera de los niveles del sistema. Entre ellos destacan la RA, la RV y su combinación, la Realidad Mixta (RM) porque posibilitan la creación de ambientes y mundos virtuales con tecnología al alcance de la cotidianidad del trabajo docente y con la ventaja de que una gran mayoría de los estudiantes son nacidos digitales y manejan los conceptos y definiciones de una era que puede catalogarse de digital (Negrón, 2017).

En la literatura especializada también se encuentran con nombres similares que se adaptan a las aplicaciones que se derivan de la tecnología. “ciberespacio”, “realidad artificial” y “entorno virtual” son usados según la conveniencia de los autores. Si se define como técnica operativa es la manera digital de remplazar una realidad, o parte de ella, o un objeto real o parte de él por su representación virtual creada por computadora.

La RA es una de las formas de IHC que incluye el entorno físico real, directa o indirectamente y en tiempo real. Ajusta armónicamente elementos reales y virtuales para crear una RM, con las diferentes perspectivas derivadas del usuario para el tamaño y la posición del objeto con su contraparte virtual. Es un software que posibilita que una información adicional, virtual en cualquiera de sus formas de presentación, se superponga en un entorno real captado en cámara como medio de aumentar la percepción del usuario (Blázquez, 2017).

Esas diferentes formas de presentación de la información adicional se traducen en diferentes formatos como imagen(es) estática(s), carrusel de imágenes (en movimiento), archivo de audio, vídeo o un enlace. El resultado es que, las señales combinadas mundo real/generadas por computadoras, permiten una percepción superior del objeto, lo que enriquece la experiencia cognitiva. El mundo real, con detalles difíciles de percibir por su tamaño, lejanía o cualquier otra causa, se observará mejor aumentando las posibilidades de un aprendizaje significativo (Mengana y López, 2018).

La RV es una copia digital del mundo real. También es la representación de mundos imaginarios que deja al poder creativo de su constructor el nivel de representación de la realidad que quiera imprimirle. En orden tecnológico son programas diseñados para calcular permanentemente el punto de vista del usuario, para que su percepción sea realista en la medida en que avanza en la realidad del programa. Su valor educativo es muy apreciable “La RV se hace cada vez más popular en las Instituciones educativas por su amplia variedad de aplicaciones, por ejemplo, el museo virtual que ayuda a fortalecer el estudio de historia, el patrimonio de determinados países y el arte [...]” (Toala et al, 2020, p.4).

Para la percepción del usuario es una simulación interactiva en un modelo tridimensional generado para convencer a sus sentidos; vista, tacto y oído, de la posible realidad de los elementos a su alrededor. No necesita convencer al usuario, sino que los tres sentidos le den cierto nivel de aceptación (Toala et al, 2020).

Realidad Mixta es la combinación entre la RV y la RA. Permite que se incluyan elementos virtuales como parte constitutiva de entornos reales para que la experiencia del usuario sea de una mayor significación. Las inclusiones se realizan armonizando la introducción del objeto digital sobre un medio real y físico, para lograr una percepción diferente. La RM es “[...]cualquier espacio entre los extremos del continuo de la virtualidad, se extiende desde el mundo completamente real hasta el entorno completamente virtual, donde los objetos virtuales interactúan con el mundo físico” (Miligram y Kishino, 1994, citados por Rodríguez, 2019, p.18).

La RM se diferencia de la RA porque no se limita a superponer información digital en el mundo real, sino que crea elementos virtuales que no están en el espacio físico. Es un ejercicio de ampliación de la percepción al crear entornos híbridos, una parte realidad, una parte simulación, es una tecnología que brinda muchas posibilidades en el uso educativo para aumentar la información sobre un objeto

estudiado, o un contenido instruccional, desde la perspectiva de complementar el proceso de aprendizaje significativo.

La gamificación digital es la tecnología asociada con el juego de mucho valor en la educación. Es la inserción del juego como eje relevante y parte de una actividad lúdica con fines de aprendizaje. “En la mayor parte de las disciplinas los juegos están orientados al objetivo de aprendizaje teniendo fuertes componentes sociales y plantean simulaciones de algún tipo de experiencia del mundo real que los estudiantes encuentran relevante para sus vidas” (Ortiz et al, 2018).

Como RV, RA o RM, un juego digital es un producto acabado. Algo concreto y con objetivos lúdicos, más que metas de aprendizaje, en la que el sujeto se divierte alcanzando metas que lo retan en las aptitudes mientras aprende en las actitudes. La gamificación se construye alrededor de un contenido subyacente del disfrute. Gil (2015) lo señala como parte de las tendencias educativas para la enseñanza:

En la actualidad las últimas tendencias educativas se declinan a favor de la gamificación en la educación: en efecto, utilizar el juego como medio para adquirir aprendizajes. Son muchas las posibilidades que la web 3.0 ofrece para llevar a cabo este tipo de proyectos, de hecho, cada vez es más común encontrar cursos online, juegos e incluso escuelas de enseñanza de lenguas en Metaversos como Second Life con un componente lúdico, aunque este no sea su objetivo final. (p. 39)

Las aplicaciones de estas tecnologías ya son de uso cotidiano y al alcance de los usuarios. Tal vez, su ejemplo más resaltante son los juegos virtuales de los que hay toda una gama que cubre el abanico de posibilidades de gustos de los usuarios, pero también se encuentran tiendas virtuales con catálogos que usan RA y RM para acercar el producto a sus posibles compradores, RV en mapas de depósitos comerciales o industriales que permiten un control de inventarios más efectivos y en tiempo real, RM en exposición de artículos delicados o muy caros, etc. (Fúquene y Aroca, 2014).

Aunque todos los sectores son importantes para la sociedad y en todos hay presencia de ejemplos de aplicación de las tecnologías (Lacueva et al 2015). Este artículo se concentra en las formas en que los desarrolladores y usuarios cotidianos de las aplicaciones de tecnologías contribuyen al conocimiento o la solución de problemas sociales. La educación y la salud son los campos que más transversalizan la vida del ciudadano y los saberes científicos y tecnológicos en

estos campos son capital de la humanidad y aportan, de forma directa, altos estándares de calidad de vida, por lo que es de interés conocer ejemplos educativos para que, su replique, aporte al bienestar de la sociedad panameña.

Metodología

La investigación que se realizó es documental, de enfoque cualitativo, tipo descriptivo de las características de las tecnologías de RA, RV o RM que se utilizan en diferentes niveles educativos. Se revisaron 60 documentos previamente seleccionados con palabras claves en el buscador de GOOGLE de los que se escogió una muestra de 10 documentos según criterios de selección.

Los documentos son tesis de grado de tercer y cuarto nivel, artículos de revistas académicas y/o científicas o de organizaciones con fundamentos técnicos comprobables. Se seleccionó un rango de diez años de publicación (2011-2021), no excluyente si la importancia de la información aplica, y ubicación directa ya sea con páginas electrónicas propias o repositorios académicos.

Los criterios incluyentes de selección de la muestra fueron: Investigación científica, diseñado como aporte didáctico con uso de tecnologías RA, RV o RM, formas de aplicación, formas de IHC y educación formal en cualquiera de sus niveles. Los resultados se registraron en una matriz de *excel* con cinco formas de operacionalización de los criterios de selección a saber:

- Tipo de realidad Virtual: De inmersión parcial o total.
- Forma de interacción: Un solo sentido o combinados.
- Aplicación: para que proceso se diseña.
- Uso: proyecto educativo
- Nivel educativo: preescolar, básica o media, universitario de tercer o cuarto nivel y posuniversitaria.

Resultados

Los proyectos educativos infantiles son especialmente complicados pues requieren concentrar la atención difusa del infante. George et al (2019) diseñaron un proyecto de RV y RM de inmersión parcial, a través de la vista, creado con la aplicación AR Sandbox, para apoyar la enseñanza y el aprendizaje del espacio físico y el pensamiento espacial en los niños de preescolar. La “caja” es una superficie de arena en la que se superponen imágenes coloreadas proyectadas desde un teléfono móvil que se adaptan, en tiempo real, a la posición del infante-usuario. El proyecto potencia la interacción social al presentarse como un juego, interactivo, en la que el

niño manipula el teléfono móvil con un objetivo particular, que despierta su curiosidad, le permite expresar sus ideas y buscar nuevas imágenes para experimentar a su ritmo.

La RV que hace uso de cascos y lentes es inmersiva e individual que, para aplicaciones educativas en las escuelas, supone altos costos que no entran dentro de los presupuestos. En España, el docente Oscar Costa desde el año 2014 aplica un proyecto educativo de ciencias naturales con gafas de RV hechas de cartón que permite una inmersión total. La IHC es visual, creada con base en la tecnología de los visores de Google Cardboard. Con aplicaciones diseñadas para recrear ambientes de la naturaleza actual y de eras prehistóricas, utilizando programas como: Eon AR, Expeditions, Human Anatomy, Sites in VR, Space World VR, Virtual Tour, Jurassic VR, Titan of the space y Aquarium VR. Puede usarse en diferentes niveles educativos, pero atiende más a la primaria y el bachillerato (Hernández, 2016).

Los libros de texto son el apoyo más importante del trabajo docente. Su aporte fundamental como fuente de conocimientos y excitante de la curiosidad no será nunca desmeritada ni remplazada por ninguna otra estrategia documental. Los libros virtuales, o el acoplamiento armonioso de imágenes virtuales en textos físicos resalta la importancia didáctica del libro físico y la imposibilidad de su sustitución. Las aplicaciones que permiten su virtualidad no son más que una evolución disruptiva de anteriores aplicaciones. Las de RM, como Aurasma, Augment y Zookazam, agregan imágenes virtuales a libros reales como forma complementaria del texto (Moreno et al, 2016).

En ese orden de ideas Neira et al (2019) analiza una estrategia educativa innovadora basada en la literatura infantil para la capacitación de maestros de Educación Infantil, con un enfoque lúdico, inmersivo e interactivo. Es una estrategia combinada de RA-RV y ambientes reales en una inmersión parcial cuya forma de IHC es visual con aplicaciones para crear juegos, animaciones, modelos tridimensionales y videos con elementos multiformato seleccionados de internet, como lo señalan sus autores:

Se identificaron las aplicaciones de RA a utilizar, sencillas, accesibles online y gratuitas: láminas-marcadores Quiver y Chromville, aplicaciones para crear y leer códigos QR, el programa para crear auras HP Reveal y Wallame para geolocalizar textos en el aula, junto a otras herramientas digitales para crear pequeños juegos (Learning Apps), o animaciones y vídeos (PhotoSpeak,

Evertoon, etc.), que enriquecen la lectura del álbum con elementos multiformato seleccionados de internet (animaciones, vídeos, canciones, micro-juegos online, etc.) (p. 114)

El proyecto se aplicó a nivel de la educación profesional tanto para capacitar a los maestros en el uso de la tecnología digital como para encontrar una manera lúdica, sencilla y atractiva que ofrecer, a los maestros de aula de los niños de primeros grados de primaria, en la enseñanza de la literatura.

González et al (2020) diseñaron un protocolo para potenciar el aprendizaje en el módulo Taxonomía de aves del programa de Biología en la Universidad El Bosque, Colombia, basado en recursos de RA. Se fundamentaron en el análisis curricular del syllabus y de los resultados de la línea de base, para el diseño instruccional, en Storyboard, del recurso de Realidad Aumentada (RA).

El diseño instruccional es la propuesta pedagógica y comunicativa que se plantea de acuerdo con el modelo ADDIE y se establece el tipo de herramienta de RA más adecuada: marcadores, programa especializado, aplicación para dispositivos móviles, etc., con el cual se realizará la producción del recurso RA. (p. 59)

La sencillez de la propuesta no desmerece su aplicación pedagógica pues se apoya en elementos tecnológicos de uso cotidiano de los estudiantes universitarios y hace su práctica científica más amena, con experiencia de campo, pero, al mismo tiempo, con conexión a repositorios de datos y bibliotecas virtuales.

La medicina es uno de los campos donde la RA y la RV tiene aplicaciones muy interesantes en la educación del personal asistencial con el uso creciente de simuladores en situaciones clínicas, para el entrenamiento, sin presiones, de procesos clínicos y operatorios, antes de someterlos a situaciones reales. Los entrenamientos médicos para las cirugías, sin importar su nivel de complejidad, tienen espacios de entrenamiento virtual que se potenciaron con el surgimiento de la pandemia del coronavirus COVID 19 (Arribalzaga et al, 2021).

En la enseñanza de la enfermería, Amaro et al (2019) reseñan que la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM) utiliza como estrategia de formación universitaria una RV de inmersión parcial para simular trabajos de parto en el entrenamiento de sus estudiantes de enfermería. Es el simulador Victoria S2200, de alta fidelidad,

programado para dar repuestas como dolor, grito en cada contracción, la acción de pujar y la sangre a la salida del producto, etc. por lo que la interacción aplica a todos los sentidos. Su conclusión principal en el estudio realizado es una mejora en los resultados de los estudiantes que participaron en acciones simuladas.

En este estudio, los alumnos que recibieron el tema de trabajo de parto con la metodología de simulación clínica de Dura obtuvieron mejores puntajes en el cuestionario de conocimientos acerca del tema; en comparación con los alumnos que solo recibieron el tema con el apoyo del simulador. (p. 413)

La bioinformática es una disciplina que nace de la biología y la informática. Posibilita el estudio de la información biológica basada en la teoría de la información, las matemáticas y la computación. Nace por la necesidad de gestionar, analizar e interpretar el ingente volumen de información contenido en el genoma. Su importancia se demostró en la pandemia de COVID-19 que redujo, de décadas a años, el tiempo requerido para producir vacunas eficaces.

También tiene una dimensión didáctica de aplicación práctica en los programas educativos a nivel de bachillerato y universidad. Existe una gran variedad de herramientas digitales presentes en la red tanto de bases de datos como de simuladores para experiencias de RA y/o RV de inmersión parcial, en una IHC eminentemente visual, que facilitan la comprensión de conceptos y definiciones claves que forman parte de las disciplinas biológicas altamente especializadas y con gran variedad de términos (Olaya y Cejas, 2018).

Son herramientas tácticas, de aprendizaje especializado, en cualquiera de los campos biológicos en que se utilice. La aplicación obligada en el tratamiento y análisis de las variables biológicas y biomédicas en estudios de tiempo y campo real se potencia con las simulaciones de patrones de genes, proteínas, secuencias de genes y la representación virtual de sus formas y relaciones. “[...] permitiendo integrar a los métodos de aprendizajes, ambientes colaborativos virtuales, bases de datos en línea sobre genómica y proteómica, experimentos sobre expresión de genes y una gran cantidad de herramientas para la planificación experimental” (Pérez y Rodríguez, 2008, p. 3-4).

Las plataformas educativas permiten la utilización de RV de inmersión parcial e IHC visual y auditivo. Piscitelli (2017) entre otras, reseña la herramienta VirtUAM, de la Universidad Autónoma de Madrid, que se utiliza para que los estudiantes se ocupen de la creación libre de entornos virtuales para diversas actividades en la educación.

Es propicia para la interacción social y el desarrollo de proyectos pedagógicos informativos e investigativos propiciando el aprendizaje colaborativo y cooperativo. Es una tecnología que permite una IHC tridimensional por lo que involucra lo visual, lo auditivo y lo táctil a selección de los usuarios.

La utilización del tacto como medio principal de IHC es de reserva de los métodos de educación instruccional en procedimientos eminentemente de acción manual entre los que destacan la medicina y la aeronáutica. En ese orden de ideas las tecnologías hápticas son herramientas táctiles desarrolladas para IHC en RV determinados para entrenamientos de inmersión total, delicados y especializados, cuya percepción principal depende de los estímulos táctiles y cinestésicos. Andreu y Torronteras (2015) analizan la disrupción en las tecnologías táctiles y kinestésicas para evolucionar en hápticas como medio de profundización de la percepción e interpretación de los estímulos para generar respuestas automáticas pero controladas en entornos de precisión.

En las ciencias sociales también existen ejemplos de RA aunque, tal vez, incipientes. Cózar et al (2015) la utilizaron en su investigación sobre la formación de maestros y su disponibilidad al uso de herramientas digitales en el aula. Es una IHC de inmersión parcial, visual, de aplicación educativa al uso reflexivo de elementos disponibles para el trabajo de aula cuyo funcionamiento combina la información virtual, sincronizada y superpuesta sobre la realidad en una pantalla o pared del aula.

La información se capta a través de un dispositivo de entrada, como una webcam, a la que se muestran los markers o marcadores, que son los patrones en blanco y negro que indican al sistema donde debe aparecer la imagen virtual creada previamente. (p. 142)

Discusión

Las tecnologías digitales para la creación de RA, RV y RM son variadas, algunas generalizadas y otras especializadas, pues van desde aplicaciones para descargar en el teléfono móvil hasta complejos arquitectónicos totalmente inmersivos, que generan imágenes virtuales continuas y con posibilidades de proyecciones a situaciones futuras. Están presentes en la red tanto de manera gratuita como en producto para la venta y representan los avances y la posibilidad de evolución tecnológica de las casas diseñadoras. Los docentes están en la obligación de prepararse para estos nuevos escenarios.

Las realidades requieren de diferentes tipos de dispositivos para lograr que la IHC sea una experiencia agradable, atractiva y significativa. La gama de dispositivos de los desarrolladores para el proceso de enseñanza-aprendizaje es una gran ventaja pues el docente puede combinarlos según el tipo y nivel de aprendizaje. La complejidad del diseño y la realidad de su aplicación dependerá del proyecto educativo del docente.

Todas las tecnologías descritas son multiusuarios. Pueden utilizarse de manera individual cuando se necesita una concentración de la percepción en espacios altamente especializados o de manera múltiple cuando la interacción social sea un medio conveniente de aprendizaje. Las tecnologías son eminentemente multisensoriales para el usuario por lo que la experiencia educativa será significativa y significativa.

Las realidades descritas se adaptan al nivel educativo al que se les aplique. La tecnología permite el diseño de herramientas virtuales de aprendizaje según la complejidad del proyecto educativo que van desde sencillas proyecciones de imágenes de colores en superficies más allá de la pantalla del ordenador, como la caja de arena, hasta las complicadas, estructuradas y muy elaboradas realidades de los simuladores de vuelo para el entrenamiento de pilotos.

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) son, por antonomasia, RV. Las plataformas educativas universitarias son un complejo sistema multimedia de RV y RM que, en algunos casos, ya alcanzan la RA. Están, cada vez más, cerca de los usuarios en una sencillez de interfaz de usuario que no demuestra la complejidad de sus arquitecturas (Chong y Marcillo, 2020).

La gamificación virtual es la adaptación de la estrategia pedagógica lúdica a las herramientas digitales. Se aplican en las TIC desde su aparición y también evoluciona a ritmo disruptivo. Su diseño de retos a alcanzar, con niveles de dificultad creciente; entornos combinados de realidad y fantasía, según la actitud que se desee lograr; retroalimentación, como guía de estudio y un avatar, para despersonalizar los errores y convertirlos en aprendizaje son solo algunas de las características educativas que integran RV de uso educativo (Cabrera, 2019).

El uso de las tecnologías no se limita a las llamadas ciencias duras o los entrenamientos concretos instruccionales. También se están utilizando en la educación de las ciencias sociales como métodos de identificar la realidad en el aula antes de proceder al trabajo de campo.

Conclusiones

La virtualidad digital en los procesos de enseñanza-aprendizaje es un hecho real, presente en las aulas sean físicas o virtuales, con su propio peso y relevancia. Es una innovación didáctica a la que muchos docentes estamos llegando tarde. La disrupción que significan las TIC dejó atrás la proyección estática de materiales memorísticos para dar paso a la participación interactiva del usuario ya sea facilitador-docente o estudiante-discente.

Los métodos de enseñanza digitales no escapan a las teorías del aprendizaje. El proceso enseñanza-percepción-aprendizaje-conducta no varió, solo se modificaron la velocidad, el ritmo y la significancia acelerando la integración de los contenidos, en el ser, al potenciar experiencias multisensoriales al servicio del aprendizaje significativo.

Las TIC, o TAC, que se encuentran en la red están al servicio de cualquier modelo de aprendizaje desde el instruccional conductista para la reparación de cualquier tipo de artefactos pasando por el técnico especializado de los cursos de niveles avanzados de medicina, bioinformática, o cualquiera otra de las ciencias, hasta el debate de la construcción dialéctica sobre sistemas sociopolíticos. El debate sobre las TAC está abierto y merece la atención de la sociedad académica.

En el campo técnico de la medicina la red presenta múltiples ejemplos de herramientas complejas de RV y RA para casi todas las formas de diagnósticos de enfermedades y uso didáctico. También en su uso como herramienta para procesos clínicos psicológicos, o donde la atención del paciente debe ser concentrada debido a discapacidades motoras y/o cognitivas, que por la especificidad de los procesos y la complejidad de su análisis requieren de una investigación particular.

Los jóvenes de los tiempos actuales son nativos digitales. Es un pecado educativo no aprovechar esa ventaja diseñando actividades académicas apoyados en las aplicaciones especializadas de las TIC, lúdicas, interactivas, que dejen un producto real para la sociedad y sea una experiencia significativa, significativa y gratificante para todos los protagonistas del hecho educacional.

Referencias

Amaro, L., Hernández, P., Hernández, A., y Hernández, L. (2019). La simulación clínica en la adquisición de conocimientos en estudiantes de la Licenciatura

- de Enfermería. *Enfermería universitaria*, 16(4), 402-413: DOI: 10.22201/eneo.23958421e.2019.4.543
- Andrade, V. (2019). Enfoque multisensorial como práctica de enseñanza de una lengua extranjera en niños de 5 a 6 años. [*Título de Licenciado en Educación Inicial, con mención en Educación especial*] Universidad Casa Grande:
<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/2022/1/Tesis2188ANDe.pdf>
- Andreu, V., y Torronteras, A. (2015). Introducción a la Háptica. Nuevos dispositivos de entrada y salida. [*Tesis para título en Ingeniería Técnica de Telecomunicaciones, especialidad Telemática*] Universidad Politécnica de Cataluña:
<https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/84154/memoria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arribalzaga, E., Jacovella, P., Ferrante, S., y Algieri, R. (2021). Enseñanza virtual de cirugía en el grado de Medicina durante la pandemia de COVID-19. *FEM* 2021; 24 (3): 125-131: <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v24n3/2014-9832-fem-24-3-125.pdf>
- Blázquez, A. (2017). Realidad aumentada en educación. *Gabinete de Tele-Educación. Vicerrectorado de Servicios Tecnológicos. Universidad Politécnica de Madrid.*:
http://oa.upm.es/45985/1/Realidad_Aumentada__Educacion.pdf
- Cabrera, L. (2019). Gamificación como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje del inglés en el grado Transición del Colegio Nuestra Señora del Carmen en Villavicencio, (Meta). [*Título de Licenciado en Educación*] Corporación Universitaria Iberoamericana. Colombia:
<https://repositorio.iberoamericana.edu.co/handle/001/929>
- Castro, L., y Rodríguez, M. ((eds) 2018). Interacción Humano-Computadora y Aplicaciones en México. *Academia Mexicana de Computación.*:
<http://www.amexcomp.mx/files/InteraccionHumanoComputadora.pdf>
- Chong, P., y Marcillo, C. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista científica. Dominio de las ciencias*. 6(3) julio-septiembre 2020, 56-77:
<http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Cózar, R., De-Moya, M., Hernández, J., y Hernández, J. (2015). Tecnologías emergentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una experiencia con el uso de Realidad Aumentada en la formación inicial de maestros. *Digital Education Review*, (27), June 2015, :
<https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11622>

- Fúquene, H., y Aroca, L. (2014). Comercio electrónico y realidad aumentada: una gran alianza. *Revista vínculos*, 11(1), 172–179.:
<https://doi.org/10.14483/2322939X.8023>
- George, R., Howitt, C., y Oakley, G. (2019). Young children's use of an augmented reality sandbox to enhance spatial thinking. *Children's Geographies*, 18(2), 209-221: <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1614533>
- Gil, M. (2015). Aprender a Aprender Inglés con las Nuevas Tecnologías. *Universidad jaume I de castillón*:
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/146146/TFM_2015_Gil_M.pdf?sequence=1
- González, N., Díaz, J., y Olaya, J. (2020). Realidad aumentada para potenciar el aprendizaje en el módulo taxonomía de aves. [tesis como Especialista en Docencia Universitaria] Universidad del Bosque:
<https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/4098>
- Hernández, Á. (2016). Este profesor español lleva a los niños a la Luna gracias a las gafas de Google Luna gracias a las gafas de Google. *eldiario.es*:
https://www.eldiario.es/hojaderouter/tecnologia/google-cardboard-realidad-virtual-educacion-oscar-costa_1_3696177.html
- Lacueva, F., Gracia, M., Sanagustín, L., González, C., y Romero, D. (2015). TecsMedia: Análisis Realidad Aumentada para entornos industriales industriales. *Instituto Tecnológico de Aragón. España*:
<https://www.aragon.es/documents/20127/674325/Estado%20del%20arte%20de%20Realidad%20Aumentada.pdf/f51f996d-eca5-5de4-6d07-8324ee629902>
- Latorre, E., Castro, K., y Potes, I. (2018). Las TIC, las TAC y las TEP Innovación educativa en la era conceptual. *Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda*:
<https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1219/TIC%20TAC%20TEP.pdf?sequence=1>
- Mengana, G., y López, D. (2018). Realidad Aumentada, una herramienta para la gestión de los valores patrimoniales. *Santiago / [Universidad de Oriente] · August 2019*:
https://www.researchgate.net/publication/335631979_Realidad_Aumentada_una_herramienta_para_la_gestion_de_los_valores_patrimoniales_Augmented_Reality_a_tool_for_the_management_of_heritage_values/link/5d71142c299bf1cb8088b828/download
- Moreno, N., Leiva, J., y Matas, A. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*. (6), 16-34:

- https://www.researchgate.net/publication/330937058_Mobile_learning_Gamificacion_y_Realidad_Aumentada_para_la_ensenanza-aprendizaje_de_idiomas
- Naser, N. (2017). El enfoque multisensorial en el aprendizaje del idioma inglés. [Trabajo de Grado en Maestro en Educación Infantil] Universidad de la Rioja. España:
[https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6098/NASER%20MARC O%2C%20NERIDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6098/NASER%20MARC%20O%2C%20NERIDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Negrón, G. (2017). Realidad Virtual y Realidad Mixta: conceptos que intervienen en la Era Digital:
https://www.researchgate.net/publication/319101143_Realidad_Virtual_y_Realidad_Mixta_conceptos_de_la_Era_Digital
- Neira, M., Fombella, I., y Del-Moral, M. (2019). Potencialidad didáctico-creativa de un álbum ilustrado enriquecido con recursos digitales y realidad aumentada. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 108-128:
<https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.11567>
- Olaya, A., y Cejas, M. (2018). Bioinformática como recurso educativo: Proyecto de ingeniería genética. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 174-195: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10027>
- Ortiz, A., Jordán, J., y Agreda, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educ. Pesqui., São Paulo*, v. 44, e173773,: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e173773.pdf>
- Pérez, C., y Rodríguez, J. (2008). De la táctica didáctica a la práctica investigativa: experiencia desde la bioinformática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (23) febrero-mayo 2008, pp. 1-12:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220391005>
- Piscitelli, A. (2017). Realidad virtual y realidad aumentada en la educación, una instantánea nacional e internacional. *Economía Creativa*, (7), abril-octubre, 33-65: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6063065.pdf>
- Rodríguez, A. (2019). Diseño y desarrollo de una aplicación de realidad mixta. *Universitat Politècnica de València. España*:
<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/127249/Rodr%C3%ADguez%20-%20Dise%C3%B1o%20y%20desarrollo%20de%20una%20aplicaci%C3%B3n%20de%20realidad%20mixta.pdf?sequence=1>
- Toala, J., Arteaga, J., Quintana, J., y Santana, M. (2020). La Realidad Virtual como herramienta de innovación educativa. *EPISTEME KOINONIA*, 3(5), 2020, 1-10:
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/258/2581039017/2581039017.pdf>

Vidal, M., Carnota, O., y Rodríguez, A. (2019). Tecnologías e innovaciones disruptivas. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 2019, 33(1), 1-13: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v33n1/1561-2902-ems-33-01-e1745.pdf>

ANÁLISIS DE RECURSOS DIGITALES UTILIZADOS POR EL CUERPO DOCENTE DE LA ESCUELA DE INGLÉS DURANTE EL PRIMER SEMESTRE DEL 2020⁴¹

Beatriz Tinoco

Universidad de Panamá. Panamá

beatriz.tinoico@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0001-9377-3341>

Corina Rodríguez

Universidad de Panamá. Panamá

corina.rodriguezr@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0003-2235-892X>

Elías De León

Universidad de Panamá. Panamá

Elias.deleon@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0001-9099-160X>

Resumen

Al inicio del año 2020, la Universidad de Panamá aprobó en Consejo Académico la modificación del calendario de matrícula e inicio de clases del primer semestre para el año 2020; iniciando clases en modalidad no presencial el 20 de abril, finalizando el 25 de julio de 2020. El cuerpo docente de la Escuela de Inglés igual que los colegas de todas las facultades recurrió al uso de equipo y herramientas tecnológicas. Este trabajo es un estudio descriptivo, identificando la percepción en el uso de recursos digitales utilizados por los docentes de la Escuela de Inglés durante el primer semestre 2020 debido a la urgencia de dictar clases no presenciales por las restricciones sanitarias impuestas por la Pandemia Mundial del COVID-19. Se aplicó un cuestionario distribuido a través de Microsoft Forms® a todos los docentes que impartieron clases en la Escuela de Inglés durante el período de estudio y se miden las variables de la unidad de análisis (docentes), recursos digitales y percepción de los recursos que facilitan la enseñanza. Los datos estadísticos muestran una preferencia por los recursos digitales que se adecuan al programa del curso, practicidad en aplicación de pruebas, comunicación sincrónica y asincrónica, sumadas a la percepción de la facilidad de uso por los docentes. El resultado se inclina a Google Classroom como herramienta integral con la mayor percepción de facilidad de uso y practicidad en la preparación y desarrollo de las clases.

⁴¹ Recibido 15/7/21 – Aprobado 19/4/22

Palabras clave Recursos digitales, Escuela de Inglés, sincrónica, asincrónica.

Abstract

At the beginning of, the year 2020, the Academic Council of the University of Panama approved the modification of the enrollment calendar and start of classes for the first semester of the academic year 2020, starting classes in a non-face to face mode on April 20, ending on July 25, 2020. The teaching staff of the School of English, as well as colleagues from all the faculties resorted to the use of technological equipment and tools. This work is a descriptive study, identifying the perception in the use of digital resources employed by the teachers of the School of English during the first semester of 2020 in the face of the enforcement of virtual classes due to health restrictions imposed by COVID-19 Global Pandemic. A questionnaire distributed through Microsoft Forms® was applied to all teachers who taught at the English School during the study period and the variables of the unit of analysis (teachers), digital resources and perceptions that facilitate teaching are measured. Statistical data exhibit a preference for digital resources adapted to the course program, practicality in the application of tests, synchronous and asynchronous communication, added to the perception of ease of use by teachers. The result shows Google Classroom as a comprehensive tool with the highest perception of ease of use and usefulness in class preparation and development.

Keywords Digital resources, School of English, synchronous, asynchronous.

Introducción

La Universidad de Panamá, como medida de prevención para evitar la propagación del COVID-19, aprobó en Reunión Ampliada del Consejo Académico Reunión Extraordinaria N° 4-20 (2020), ratificado mediante Reunión Extraordinaria N° 4-20 (2020), la modificación del calendario de matrícula e inicio de clases del primer semestre para el año 2020; iniciando clases en modalidad no presencial el 20 de abril, finalizando el 25 de julio de 2020.

Mediante comunicado, el 23 de marzo de 2020, el Dr. Eduardo Flores Castro, Rector de la Universidad de Panamá, suspende labores administrativas en la universidad. Tras observancia de la situación nacional, y en la Reunión N° 6-20 del 29 de julio de 2020 (Consejo Administrativo, 2020) , se establecen los procedimientos del retorno de labores del personal indispensable para funcionamiento de las unidades académicas y administrativas, sin dejar de enfatizar en el teletrabajo y medidas de bioseguridad. Sin embargo, no se menciona el retorno a las aulas de clase en modo presencial.

En el Departamento de Inglés se le ha dado prioridad al entrenamiento tecnológico para el uso de recursos digitales como herramientas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con la pandemia, queda en evidencia las habilidades tecnológicas de los docentes para atender al llamado de las clases 100% en línea. Sin embargo, los profesores de la Escuela de Inglés tienen la libertad de utilizar una variedad de recursos digitales durante el primer semestre 2020. En el Diario Digital UPINFORMA, Piscoya (2020) publica el 12 de marzo: “las plataformas virtuales aprobadas en Consejo Académico para el desarrollo de las clases virtuales. Estas incluyen Plataforma Virtual Moodle y Plataforma Office 365. Así mismo informa en su publicación de las plataformas usadas por la Dirección de Tecnología Educativa: Edmodo, Schoology... Moodle”. Afirma que el Consejo Académico aprueba el uso de WhatsApp y correo electrónico para el desarrollo de las clases.

La educación ha avanzado de la mano de las tecnologías disponibles a su tiempo y espacio evidenciando una característica de la era digital en la que vivimos. Desde el inicio de la humanidad, cada generación ha contado con tecnologías que han dejado huellas en los anales de la historia; todo triunfo de la humanidad se resume en su transferencia de conocimientos de una generación a la siguiente, sus logros se basan en experiencias, aciertos y desaciertos, y su adaptación y mejora continua. Este proceso, en su forma sintetizada, lo conocemos como Educación.

Hay algunos ejemplos sobresalientes de este proceso desde los primeros ejemplos de “autoaprendizaje”, diferenciándonos del resto del reino animal, hasta los aportes de Terrecio Varrón sentando las bases para lo que se conocerían como enciclopedias. Teniendo en cuenta a Nasseh (1997), quien en su artículo *A Brief History of Distance Education* evidencia el avance en la línea del tiempo y encontramos ejemplos concisos de recursos tecnológicos como la imprenta, que durante el siglo XV logró la difusión del conocimiento a niveles no vistos hasta ese momento; ecos de aquel avance resuenan hasta el siglo XIX con el inicio de la educación a distancia a través de correos y su extensión con clases por radio y televisadas. Y con el nacimiento de las redes digitales de computación (ARPANET y su interacción, Internet), surgen oportunidades de comunicación entre instituciones educativas y portales educativos de acceso libre.

Desde el punto de vista de (Anderson & Simpson, 2011; Taylor, 2001; Moore, 2013), la evolución de la educación a distancia se divide en diversas *generaciones*. Presentándose la primera generación de la educación a distancia con la introducción de las clases por correspondencia. La segunda generación,

representada por la información y contenido multimedia también por correspondencia. De acuerdo con Daniel (1996), en la segunda generación de la educación a distancia, las *Mega-universidades* ya incluían cursos con la calidad y rigor universitarios, pero introduciendo la variable de la educación a distancia con matrículas que superaban los 100000 estudiantes. Sin embargo, durante el desarrollo de la tercera generación, de acuerdo con Taylor, et al. (1993), se introduce por primera vez sincronía en las clases con la transmisión en tiempo real de material de audio y video. Para la cuarta generación de la educación a distancia, se emplea el internet por primera vez a través de los recursos compartidos y comunicación mediada por computadora como apoyo a las clases sincrónicas. Como referente en la quinta generación, se refuerza el uso del internet como medio a través de la implementación de portales institucionales y comunicación mediada por computadoras con sistemas de respuestas automatizadas.

Coincidiendo con la quinta generación, la sexta generación mantiene la mediación del Internet como denominador común. Sin embargo, Boyer (2003) explora el concepto de cómo el aprendizaje colaborativo se puede desarrollar en presencia de un entorno mediático como lo es un curso en línea.

En la Universidad de Panamá, los primeros cursos *online* se dictaban a nivel de postgrado y educación continua mayormente. En este ámbito, Davis, et al. (2009) definen el año 1997 como un año donde aparecen los Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés); también muestran una adopción generalizada entre los años 2006 y 2009 que, para el 2014 se masifica haciendo pública la oferta de parte de estas plataformas. La Universidad de Panamá incentiva el uso de plataformas al aprobar en la Reunión No. 6-15 (Consejo General Universitario, 2015), celebrada el 1 de diciembre de 2015, por primera vez que el “Seminario las TICs⁴²: Una Herramienta para la Enseñanza en el Nivel Superior se evalúe en todas las áreas de conocimiento”. Así mismo, se aprueba el reglamento para la implementación de cursos virtuales.

Los esfuerzos estatales en educación y tecnología se ven reflejados en la Memoria (MEDUCA, 2013), donde nos conmemora el proceso de capacitación de docentes y estudiantes en el ámbito de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a través de los proyectos Tecnología para Todos (2013) y Aula Digital Accesible (2013), con el objetivo de sentar las bases para la implementación de E-learning en Panamá, especialmente enfocado en estudiantes de educación media.

⁴² Tecnologías de la Información y la Comunicación.

De igual forma, la educación a nivel superior también se ve inmersa en este interés por incluir las nuevas tecnologías y esto se hace evidente con la existencia de laboratorios de computadora en las facultades.

El Departamento de Inglés de la Universidad de Panamá, con visión de futuro y con el ánimo de ir a la vanguardia con los avances tecnológicos inicia la organización de seminarios por y para el cuerpo docente. Estos seminarios enfocados en la enseñanza de nuevas tecnologías, sin embargo, desde el año 2016, se inicia una campaña de docencia en las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el departamento. Los docentes han compartido y aprendido sobre el uso de recursos digitales como plataformas y aplicaciones con el fin de enriquecer sus clases.

Desde el inicio del primer semestre 2020, el proceso enseñanza-aprendizaje en la Universidad de Panamá se enmarca en el uso de equipo y herramientas tecnológicas por parte de los docentes. El docente se ve en la necesidad de transferir la información recurrente de clases presenciales a clases no presenciales dentro de un ambiente de inseguridad por la carencia de experiencia en la enseñanza virtual o a distancia, avocándose a la búsqueda de un respaldo de plataformas y herramientas digitales.

La finalidad de este trabajo es analizar en forma comparativa los recursos digitales utilizados por los profesores de la escuela de inglés durante el primer semestre 2020, identificar los recursos digitales utilizados por los docentes, su grado perceptual de los recursos digitales utilizados durante este primer semestre 2020 y establecer las ventajas y desventajas de los recursos digitales.

Metodología

Ésta es una investigación cuantitativa no experimental con un diseño transeccional descriptivo (Hernández-Sampieri, et al., 2017). Se utilizó un cuestionario como instrumento de recolección de datos en la cual se presentaron preguntas en formato nominal, ordinal y de selección múltiple. Se sometió a validación a través de un juicio de expertos conformado por cuatro profesores de la Escuela de Inglés. De igual manera, se realizó un pilotaje que conllevó a la realización de mejoras en el instrumento.

El cuestionario abarcó tres aspectos principales enfocados en el quehacer del docente en un momento donde el uso de recursos digitales se hizo inminente debido

a la suspensión de clases presenciales en la Universidad de Panamá a raíz de la pandemia. El primer aspecto, el perfil del docente, mostró la cantidad de años de servicio y sexo. El segundo, el uso de recursos digitales, detectó los recursos digitales más utilizados por los docentes y el tercer aspecto se refirió a la percepción de los docentes en cuanto al uso de los recursos digitales seleccionados.

El cuestionario se aplicó a profesores que forman parte a la Escuela de Inglés del Campus Octavio Méndez Pereira que dictaron clases en la Licenciatura en Inglés durante el primer semestre de 2020. La población total de profesores fue de 23. Se seleccionó una semana durante el segundo semestre del mismo año para la aplicación del instrumento.

Debido a las restricciones de movilidad existentes en el país, no fue posible la aplicación del instrumento de manera presencial. Se procedió a cargar el instrumento en formato digital utilizando Microsoft Forms© y se envió a los docentes a través de una cuenta institucional y compartida únicamente dentro del dominio de la Universidad de Panamá.

Se cumplieron con las buenas prácticas durante el proceso de investigación tal y como lo establece el formulario de declaración del investigador No. UP CBUP EV001.1. Se realizó el consentimiento informado dentro del mismo formulario de Microsoft enmarcado en la simple pregunta “¿Desea continuar con la encuesta?”. Además, las encuestas fueron anónimas y para uso exclusivo de la investigación. De igual manera, se divulgaron los resultados de la investigación en una Junta del Departamento de Inglés a inicios del primer semestre del 2021.

En el instrumento se destacan tres variables de estudio durante el desarrollo de la investigación:

- Aspectos demográficos
- Recursos digitales
- Percepción: Facilitaron la enseñanza

Los aspectos demográficos se refieren a las características de los docentes que dictaron clase durante el período de estudio. Dentro de los indicadores fueron considerados los años de servicio, el sexo, el turno del docente y el área de enseñanza.

En cuanto a los recursos digitales, estos se refieren a los recursos informáticos utilizados por los docentes en el proceso de enseñanza durante el primer semestre 2020. Dentro de los indicadores en este rubro, se tomó en cuenta los recursos más utilizados por los docentes listando 13 recursos y una opción de respuesta abierta. Los docentes seleccionaron los tres recursos que más utilizaron.

En cuanto a la percepción docente, si los recursos facilitaron la enseñanza, se hace referencia a las percepciones y opiniones de los docentes en el uso de los recursos digitales en la práctica docente. Los indicadores tomados en cuenta en esta variable se refieren a la percepción del docente sobre el recurso utilizado, la efectividad en la enseñanza y la disposición del uso de los recursos digitales.

Resultados

En este estudio se compararon los recursos digitales empleados por los docentes de la Licenciatura en Inglés, sus prerrogativas y acaecimientos en la enseñanza de las materias; más específicamente, según el área de conocimiento, años de servicio, sexo y turno donde se dictan las clases. La labor investigativa realizada en este trabajo refleja mayormente la percepción de los docentes de la Escuela de Inglés del Campus Octavio Méndez Pereira ante el uso de los recursos digitales utilizados durante el primer semestre 2020.

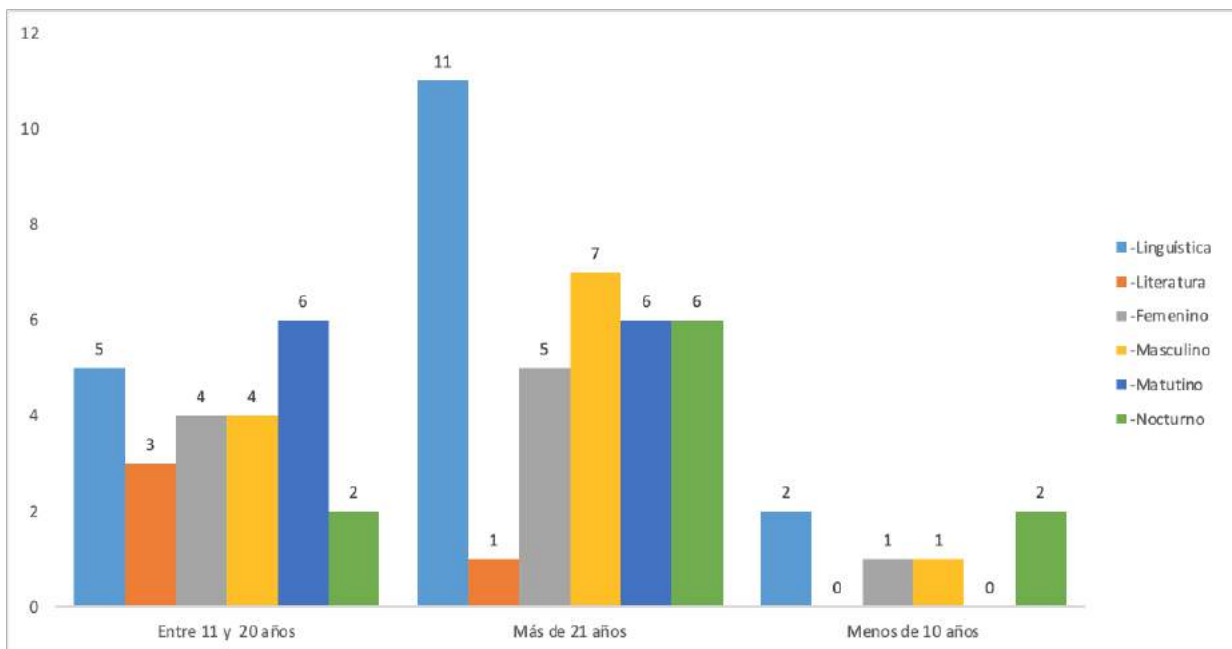


Figura No. 1 Aspectos Demográficos

Se observa que la mayoría de los docentes que dictan clases en la Escuela de Inglés cuentan con una vasta experiencia en la enseñanza, mas no podemos aseverar que sean cónsonas con sus habilidades tecnológicas.

Considerando la población de 23 docentes, 20 docentes, la mayoría, son especialistas en Lingüística de la Lengua Inglesa, mientras que 3 docentes se especializan en el área de Literatura.

Por otro lado, con referencia al sexo del cuerpo docente que dictó clases en el primer semestre del año 2020 en la Escuela de Inglés, los resultados muestran que, de 23 docentes, 10 pertenecen al sexo femenino y 13 al sexo masculino. La cantidad de profesoras y profesores depende del semestre, matrícula y disponibilidad docente.

En la interrogante “Turno del docente” se refiere al turno en el que los docentes impartieron clases dentro de la Escuela de Inglés durante el primer semestre del 2020. Tenemos una población de 23 docentes de los cuales 12 impartieron clases en el turno matutino, 11 en el turno nocturno y 0 en el turno vespertino.

UP Virtual	3
E-ducativa	0
WhatsApp	15
Correo electrónico	13
Facebook	0
Jitsi Meet	6
Zoom	13
Skype	0
Google Meet	5
Google Classroom	11
Microsoft Teams	2
Schoology	1
Edmodo	3
Other	1

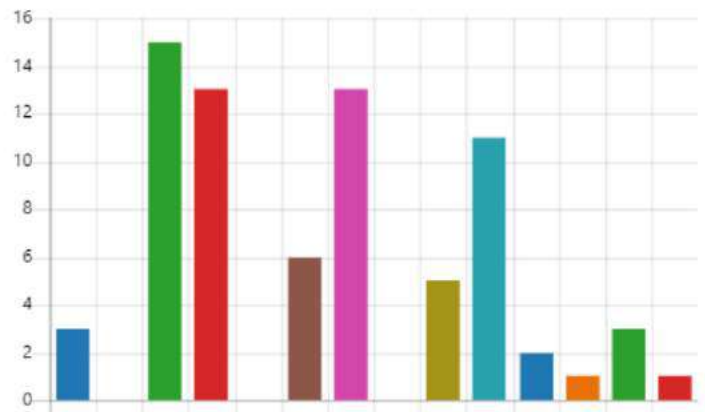


Figura N.º 2 Recursos digitales más utilizados durante el semestre I 2020

Según lo que se puede observar, el recurso digital más utilizado durante el primer semestre fue el WhatsApp. Sin embargo, el correo electrónico, Zoom y

Google Classroom también fueron utilizados por una apreciable cantidad de profesores de la Escuela de Inglés.

El WhatsApp es conocido y usado por los encuestados y los estudiantes desde antes de las clases virtuales, por lo que se hizo útil al momento de suspenderse las clases presenciales. Además, WhatsApp es un recurso digital que no requiere de mayor instrucción como otras plataformas y permite compartir chats, videos, audios y realizar video llamadas. Por otro lado, tanto el WhatsApp como el correo electrónico representaron el primer medio de contacto con los estudiantes. Como recordaremos, la Universidad de Panamá proporcionó a los profesores una base de datos que incluía tanto el correo electrónico como los teléfonos de los estudiantes a través de su página Web. De igual manera, los estudiantes también pudieron obtener los correos electrónicos de los profesores que le dictarían clases durante ese primer semestre.

Si bien los tres recursos digitales más utilizados fueron WhatsApp, correo electrónico y Zoom, se puede entender que en algunos casos eran combinados con otras plataformas que no aparecían de manera más repetida en las frecuencias analizadas. Es decir, estos recursos fueron utilizados en conjunto con otras plataformas como Google Classroom, Schoology, Edmodo, MS Teams y UP Virtual buscando un complemento que le facilitara su trabajo. Todos estos recursos requieren de conocimiento y dominio, lo cual puede considerarse una desventaja, ya que los docentes tuvieron que manejar al mismo tiempo varios recursos con niveles de dificultad diferentes haciendo sus labores aún más complejas.

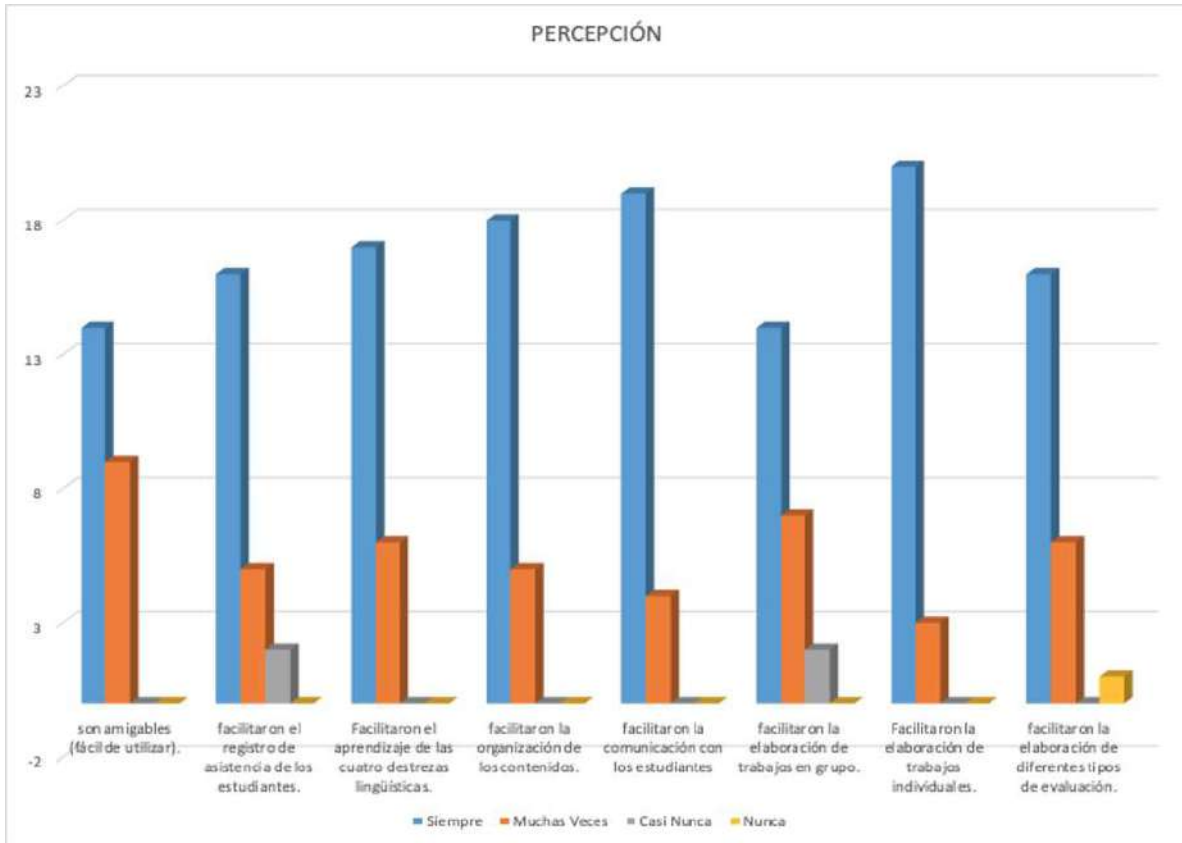


Figura No. 3 Percepción de los recursos digitales utilizados durante el semestre I 2020

Para la mayoría de los encuestados, los recursos utilizados permitieron la comunicación sincrónica independientemente del área de conocimiento. Es decir, los profesores pudieron comunicarse con sus estudiantes en tiempo real utilizando el conjunto de recursos digitales seleccionados. Solamente un encuestado del área de lingüística mostró una percepción diferente.

Tanto en el área de Lingüística como en Literatura, los encuestados coincidieron de forma unánime que los recursos permiten la comunicación asincrónica. Desde el punto de vista de los encuestados, los recursos contaban con las características necesarias para mantener comunicación con los estudiantes independientemente del área de conocimiento.

En base a los resultados, los recursos digitales permitieron las prácticas de pronunciación, redacción, conversación y lectura en las dos áreas de conocimiento de inglés indistintamente.

La mayoría de los encuestados estuvieron de acuerdo que los recursos son fáciles de usar “siempre” y “muchas veces”. No existió distinción entre las áreas de conocimiento y turno.

Además, los profesores de ambas áreas de conocimiento coincidieron en que los recursos digitales permiten el desarrollo de las cuatro habilidades básicas del inglés. Desde su óptica, los recursos digitales incluían todas las características necesarias para el desarrollo de las habilidades independientemente del área de conocimiento. En ambas áreas el desarrollo de las 4 destrezas lingüísticas son parte importante del currículo.

La mayoría de los encuestados en ambas áreas de conocimiento y turno concordaron en que los recursos digitales facilitaron los trabajos en grupo. Los profesores en ambas áreas de conocimiento utilizaron el trabajo en grupo como estrategia de aprendizaje. Solamente en el área de Lingüística, un porcentaje mínimo encuestado percibió que los recursos digitales no facilitaron el trabajo en grupo.

Los encuestados, en las dos áreas de conocimiento y ambos turnos, percibieron casi de manera unánime que los recursos facilitaron la elaboración de trabajos individuales (ver fig. No.3). En el turno nocturno, la figura muestra que “Siempre” se facilitaron los trabajos individuales sin distinción de área de conocimiento o turno.

No obstante, en el turno matutino del área de Lingüística, el resultado “Muchas veces” ilustra que no siempre se facilita la elaboración de trabajos individuales. Es una representación mínima, pero indica que existe la percepción de que no siempre los recursos utilizados facilitaron el trabajo individual.

La utilización de un recurso digital que permitiera la elaboración de una libreta de calificaciones es una de las desventajas presentadas por un grupo minoritario del personal docente. Evidentemente, en base a los recursos preferidos por los docentes, se puede constatar que ninguno de ellos cuenta con las características necesarias para la realización de tales funciones.

Conclusiones

La labor investigativa realizada en este trabajo refleja mayormente la percepción de los docentes de la Escuela de Inglés del Campus Octavio Méndez Pereira ante el uso de los recursos digitales utilizados durante el primer semestre 2020. En este estudio se compararon los recursos digitales empleados por los docentes de la

Licenciatura en Inglés, sus preferencias y acaecimientos en la enseñanza de las materias; más específicamente, según el área de conocimiento, años de servicio, sexo y turno donde se dictan las clases.

- Al comparar los recursos digitales, constatamos la preferencia de los profesores por el WhatsApp, correo electrónico y Zoom. Esto es comprensible dado que Zoom permite la comunicación sincrónica con los estudiantes lo que facilita la presentación y explicación de los contenidos de aprendizaje requeridos en cada una de las áreas de conocimiento. Por otro lado, el correo electrónico y el WhatsApp permiten el envío y entrega de asignaciones de forma asincrónica. Ambos recursos funcionan como medios de interacción docente-alumno con el fin de proveer contenidos impresos, recursos bibliográficos y otras informaciones esenciales para el desarrollo efectivo de las clases. De igual manera, se convierten en un medio indispensable para comunicar, consultar y aclarar tópicos de interés que comúnmente surgen durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Aun cuando las herramientas digitales más populares entre los profesores fueran WhatsApp, correo electrónico y Zoom, es notable la variedad de recursos utilizados. Los profesores emplearon recursos como Edmodo, Google Classroom, Schoology, MS Teams y UP Virtual.
- El docente empleó los recursos digitales con las características técnicas necesarias para el desarrollo de las clases; entre las que destacan las opciones de mostrar y compartir archivos multimedia, elaborar, evaluar y registrar pruebas.
- Entre las ventajas se destaca la percepción de los docentes de que el conjunto de recursos digitales utilizados facilitó el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas, pilar de suma importancia en la enseñanza de un idioma.
- La utilización de un recurso digital que permitiera la elaboración de una libreta de calificaciones es una de las desventajas presentadas por un grupo minoritario del personal docente. Evidentemente, si observamos los recursos preferidos por los docentes, podemos constatar que ninguno de ellos cuenta con las características necesarias para la realización de tales funciones.
- Si bien los tres recursos digitales más utilizados son WhatsApp, correo electrónico y Zoom, podemos entender que en algunos casos eran

combinados con otras plataformas que no aparecían de manera más repetida en las frecuencias analizadas. Es decir, muchos combinaron con otras plataformas como Google Classroom, Schoology y Edmodo buscando un complemento que le facilitara su trabajo. Todos estos recursos requieren de conocimiento y dominio, lo cual puede considerarse una desventaja ya que los docentes tuvieron que manejar al mismo tiempo varios recursos con niveles de dificultad diferentes haciendo sus labores aún más complejas.

Referencias

- Anderson, B. & Simpson, M. (2011). History and Heritage in Distance Education. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 16(2), 1-10.
- Boyer, N. R. (2003). The Learning Contract Process Scaffolds for Building Social, Self-Directed Learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(4), 369-383.
- Consejo Académico (2020). *Acuerdo N° 3-20 del 11 de marzo de 2020*. Panamá: Universidad de Panamá.
- Consejo Académico, 2020. *Reunión Extraordinaria N° 4-20*, s.l.: Universidad de Panamá.
- Consejo Administrativo, 2020. *Acuerdo N° 6-20 del 29 de julio de 2020*, Panamá: Universidad de Panamá.
- Consejo General Universitario, 2015. *Reunión N° 6-15, del 1 de diciembre de 2015 - Reglamento para la implementación de Cursos Virtuales*, s.l.: Universidad de Panamá.
- Daniel, J. S. (1996). *Mega-Universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education*. London: Kogan Page.
- Davis, B., Carmean, C. & Wagner, E. (2009). *The Evolution of LMS: From Management to Learning Deep Analysis of Trends Shaping the Future of e-Learning*. Santa Rosa: The eLearning Guild.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Babtista-Lucio, P., 2017. Alcance de la Investigación. En: *Metodología de la Investigación*. 6ta ed. Mexico: McGraw-Hill, pp. 88-101.
- MEDUCA, 2013. *Memoria 2013*, s.l.: Ministerio de Educación Secretaría General.
- Moore, M. G. (2013). *Handbook of distance education*. 3rd ed. New York: Routledge.
- Nasseh, B. (1997). A brief history of distance education. *Adult Education in the News*, 1(1), pp. 1-14.
- Piscoya, C. (2020). UP habilita plataformas virtuales para impartir clases virtuales. *Diario Digital UPINFORMA*, 12 marzo.

Taylor, J. C. (2001). Fifth generation distance education. *Instructional Science and Technology*, 4(1), pp. 1-14.

Taylor, J., Kemp, J. E. & Burgess, J. V. (1993). *Mixed-mode approaches to industry training: Staff attitudes and cost effectiveness*, Canberra: Department of Employment, Education and Training's Evaluations and Investigations Program.

LIDERAZGOS, CULTURA Y VALORES EN LAS UNIVERSIDADES⁴³

Carlos Villace Fernández

Universidad Nacional a Distancia, UNED. España

carlosvillace9@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0956-8116>

Resumen

En un escenario de numerosos cambios, económicos, sociales, políticos, tecnológicos y de globalización en que se encuentran las instituciones de educación superior, el liderazgo es necesario para comprender y dirigir el cambio de las universidades hacia la excelencia, para lo cual será necesario modificar la cultura corporativa con el fin de conseguir un liderazgo eficaz que motive a sus miembros para alcanzar la visión y el éxito de las organizaciones, hasta el punto de afirmarse que la cultura y liderazgo son las caras de una misma moneda, y partiendo de esta hipótesis, la clave será la necesidad de un liderazgo transformador y con valores para el desarrollo de las personas y la sociedad.

Palabras clave: liderazgo, red cultural, GLOBE, RSC, transformación digital, valores.

Abstract

In a scenario of numerous changes, economics, social, political, technological and globalization in which higher education are located, leadership is necessary to understand and direct the change of universities towards excellence, and for which, it will be necessary to change the corporate culture, in order to achieve effective leadership that motivates its members to achieve the vision and success of organizations, and hence "culture and leadership are the face of the same coin, and based in this hipótesis, the key will be a transformative leadership with values for the development of people and society.

Keywords: leadership, cultural network, GLOBE, Corporate Social Responsibility, values.

Introducción

Las instituciones universitarias se encuentran sometidas a numerosos cambios como resultado de nuevos escenarios tecnológicos, económicos, políticos, sociales, demográficos, y más recientemente, un factor esencial de esta realidad, se inicia

⁴³ Recibido 5/7/21 – Aprobado 16/3/22.

con el llamado proceso de Bolonia para facilitar el intercambio de titulados, que en la actualidad trasciende más allá de las fronteras de la unión europea hacia la globalización de la enseñanza superior, de forma que el posicionamiento institucional de las universidades y su visibilidad, ya se realiza mediante rankings, o comparativas en un contexto mundial y globalizado.

Junto a este escenario, las tradicionales actividades que se le atribuían a las universidades para docencia y la investigación, se le encomienda también atender las nuevas demandas de la sociedad, con la rendición de cuentas, de la eficacia y eficiencia de las actividades que realizan, y de los resultados de la transferencia del conocimiento, así como de su impacto en el desarrollo social, económico y cultural en el territorio en el que operan, incluido, el de la empleabilidad de los titulados.

En este contexto de cambios, que pueden calificarse como complejos, impredecibles, y con nuevos escenarios de las relaciones organizacionales, de la gobernanza y de las redes sociales, y de una gestión pública que cada vez es más una gestión del conocimiento, el liderazgo de las instituciones se encuentra frente a un desafío para ser el artífice del cambio, y poder anticiparse al futuro, creando las universidades de excelencia, y para ello, la respuesta a estos retos está íntimamente relacionada con el liderazgo en las universidades “para ser artífices de organizaciones, con nuevos diseños para nuevos retos”.

En este escenario, el punto de partida que a su vez es el objetivo de este trabajo, el liderazgo es un factor que influye constante y continuamente en el éxito de las organizaciones. El liderazgo en la figura del rector y de su gobierno, es necesario también para comprender y dirigir el cambio venciendo la resistencias, con el fin de conseguir motivar e involucrar a los miembros de organización, para cambiar y comprometerse con una visión como la que define, casi poéticamente, Nannus,B(1994), apropiada para grupo y para su tiempo, que refleje los valores, la cultura y los ideales de excelencia, ambiciosa y que refleje la identidad de sus miembros, “ ideal, pero no utópica; lejana pero no imposible; difícil pero viable”.

EL rector con su liderazgo debe ser un “ arquitecto del futuro”, sentando los cimientos para un éxito continuado, de forma que de acuerdo con una definición del liderazgo ajustada al concepto de una actividad requerida para influenciar a las personas con el fin de que enfoquen sus esfuerzos voluntariamente en el logro de sus objetivos, así como al servicio de la eficacia colectiva y del éxito de la organización, debería incluir entre estos retos, el expresado por Kotter,J (1992), de generar cambios, y como líderes, inspirar e integrar a los miembros de la organización alrededor de una visión compartida, y en la línea de la hipótesis de

este artículo, llevando a cabo un liderazgo transformador de la cultura en la organización.

Estos planteamientos en la línea de un liderazgo de valores, humanista y centrados en la persona tienen en común querer implantar un cambio constructivo, estimulando a los integrantes de la organización para adoptar nuevos valores y una visión compartida, que no es indiferente a su vez de la necesidad de modificar la cultura corporativa, la cultura de la organización, y de ahí la necesidad de abordar las relaciones del liderazgo y la cultura en la organización.

Liderazgo y cultura

Una condición *sine qua non* del cambio es modificar la cultura corporativa, porque en definitiva, una cultura no es sino un sistema de valores, convicciones, de ideas, incluso de la filosofía, tradiciones y acciones que caracterizan a un grupo y a la organización, y por este motivo, el liderazgo y cultura están estrechamente relacionados; hace falta liderazgo para crear una cultura, pero asimismo, determinados aspectos de la cultura, de los valores y normas, se producen con un liderazgo eficaz, motivando e inspirando a los miembros para alcanzar la visión acorde con la cultura creada, y conseguir de esta forma el cambio, satisfaciendo los intereses y las necesidades humanas y de la organización.

En esta línea, Bass, B (1985) también argumentaba que, si bien el líder se convierte en un agente transformador para generar mejoras en la organización, también puede realizarlo con un sentido ético y de responsabilidad social corporativa con los grupos de interés implicados en un determinado contexto cultural

El rendimiento extraordinario lo conseguiría el líder mediante este estilo, mediante un *liderazgo transformacional*, motivando a los seguidores para hacer algo más que de que de ellos se espera, y por ello son capaces de asumir o generar cambios en la organización en beneficio de la colectividad o de la sociedad, procurando que comprendan la importancia del valor de los objetivos propuestos, e impulsando a los seguidores para que, trascendiendo de sus propios intereses, los realicen en beneficio de los intereses de la colectividad, y cambiando los valores, la cultura de la organización, y ejerciendo de ésta forma un liderazgo inspirador de las visiones de futuro.

Igualmente, este estilo de liderazgo permitirá la consideración individual del líder hacia las necesidades de sus seguidores dentro de la organización, y la estimulación intelectual de sus miembros, para generar la creatividad, y que se puedan realizar aportaciones en los procesos de cambio en la organización, y en

conjunto, con la capacidad para motivar en los procesos estratégicos que son liderados.

Lo destacable e importante de este estilo de liderazgo, es que permite la contribución de los seguidores para el cumplimiento o de los objetivos y del desarrollo de las organizaciones (Coronel,2002), y por ello también puede considerarse como un proceso de liderazgo dinámico, que variará en función de las situaciones y el cambio estratégico que se lidere.

Con todas estas acciones, el resultado igualmente será el ejercicio de un *liderazgo universitario carismático*, que movilice y motive a los miembros del grupo a través de su propia representación, como líder, o rector, y como representante del grupo y de la institución, de forma que con ello crea “un mundo social” en el que la institución se relaciona y desarrolla con los actores externos, con las empresas y la sociedad, con el fin de conseguir también resultados sociales y en la comunidad, en consonancia con las nuevas demandas del liderazgo moderno.

Así pues, un buen liderazgo académico es fundamental no solo porque desarrolla la universidad, sino porque al ocuparse de los conocimientos que ésta crea y transmite, contribuye al desarrollo también de las personas y de la sociedad.

La red cultural en la organización

Un primer punto de partida para el cambio, lo constituye el de la propia cultura de la organización; la cultura está constituida en definitiva por un conjunto de creencias, valores y practicas compartidas por los individuos de un grupo, y por ello Schein, P (1985) señala que “cultura y liderazgo son las caras de una misma moneda”, y que lo realmente importante es cómo emerge la cultura de la organización y como los lideres capaces de crear y trabajar con la cultura, y por este motivo, también Bass,B. y Rivas,C (2006) reconocen que los valores, las creencias, normas e ideales propios de una determinada cultura, afectan a la conducta de un líder, a sus metas, y a las estrategias en la organización.

En el planteamiento de Anzola, O.L(2003), también es importante resaltarlo, asume la cultura desde la perspectiva de un conjunto de prácticas sociales, materiales, e inmateriales que distinguen a una comunidad, que establecen una atmosfera efectiva y un marco cognitivo compartido, y desde esta perspectiva, de forma más simplificada, la concibe como un modo de vida y de relaciones en cada organización.

Por ello, la cultura también tiene que ver con la historia de la organización, con las vivencias de las personas, sus tradiciones y de sus relaciones, porque también

influyen sobre sus conductas, y por este motivo, para Anzola, O (2003), la cultura es a la organización como la personalidad es al individuo, un tema oculto pero unificador, que propone un sentido, dirección y movilización, en la búsqueda de una visión compartida.

Esta definición es importante, porque resalta la vinculación de la misma con la misión y los valores de la organización para desarrollar un sentido de identidad colectiva, para lograr metas y experiencias colectivas asociadas con la visión deseada para la organización.

Por ello, es importante la influencia de los líderes sobre la cultura, que se producirá entonces a través de la formulación y de la transmisión adecuada de la visión, dando lugar así a un liderazgo creador de la cultura en la organización.

Así Anzola, O.L.(2003) lo expresa comparativamente con que, si los valores responden a “lo que es importante”, las creencias lo serán a “cómo funcionan las cosas”, a las normas, y a su vez el liderazgo hará referencia “a cómo queremos que se hagan las cosas, por lo que, en definitiva, pone de manifiesto la relación bidireccional existente entre el liderazgo y la cultura en la organización.

Completando estos planteamientos, Schein, P (1985) concibe la cultura como un concepto de tres capas: los valores, las creencias y los supuestos que se dan por sentado: la vida de la organización. Por ello partiendo de la premisa de Schein, P (1985) también “la auténtica cultura” deja patente el modo de actuar de la organización, con los supuestos que se dan por sentado respecto a, “como se gestiona una organización como esta”, y a que es “lo que realmente nos preocupa por aquí (Johson,G y Scholes,K, 2003), siendo estos planteamientos los que realmente marcan una ventaja competitiva y la diferenciación en una organización.

En esta línea, son significativas los modelos que relacionan los procesos de cambio con el proceso de cambio de los valores, y como resultado la cultura organizacional, como es la aportación que realiza Rhoades,A; Covey,S y Stepherson,N (2011), donde el liderazgo y la dirección deben determinar los valores deseables, ayudando a adoptar comportamientos en la organización para cambiarlos, inspirando y recompensando para ello a sus miembros; o bien teniendo en cuenta que, la creación exitosa del conocimiento y del intercambio entre sus miembros, son el resultado de un liderazgo o de una gestión basada en valores compartidos y deseados de una cultura organizacional.

Un aspecto pues destacable de estas propuestas sobre la creación del conocimiento en las organizaciones y en la cultura, es el modo en que el liderazgo puede transformar los conocimientos individuales en una capacidad organizacional, y

asimismo, de unos conocimientos colectivos hacia una visión compartida y propuesta por el liderazgo de la organización.

Por ello, para Rhoades, A; Covey, S y Stepherson, N (2011), el proceso de cambio de los valores y de la cultura organizacional implica y requiere determinar y comunicar los valores deseados, persuadiendo a los miembros de la organización para adoptar comportamientos y para cambiar a los valores deseados, de forma que puede considerarse que, el intercambio y la creación exitosa del conocimiento son el resultado de un liderazgo o de una dirección basados en valores compartidos de una cultura organizacional.

Por su parte, Connors, R y Smith, T (2013), proponen el “Modelo de la Pirámide de Resultados”, que es la que configura el “cambio cultural”, donde en este modelo, las experiencias son la base, y proporcionan la influencia en el cambio organizacional, siguiendo un proceso en el que “las experiencias inspiran las creencias, las creencias influyen en las acciones, y las acciones producen los resultados”.

En esta línea, con una aportación novedosa, se sugiere un modelo de cambio de cultura de gestión del conocimiento, en los planteamientos que también realizan Essawi, M y Tilchin, O (2019). Plantean que los resultados organizacionales deseados se pueden lograr a través de un cambio de cultura con los siguientes requisitos:

1. Construir un ambiente constructivo de confrontación que promueva el cambio cultural a través de la gestión del conocimiento.
2. La estimulación y facilitación de la ejecución de procedimientos de generación de conocimientos.
3. Lograr un equilibrio entre la competencia/confrontación y la colaboración de los empleados.
4. Formación de grupos colaborativos a todos los niveles de la organización con el intercambio de información entre empleados y jefes, de sus preferencias e intereses.
5. Revelación del conocimiento tácito entre los empleados.
6. Instrucciones para la mejora del desempeño y familiaridad con el obtener recompensas

La aportación de este modelo para el “manejo del cambio cultural”, en relación con otras propuestas, es que lo ajusta a los empleados o a los miembros de la organización, mediante la promoción, la creación y el intercambio del conocimiento, en un ambiente de confrontación constructivo, que promueve el intercambio de conocimientos con la formación de grupos de colaboración a todos los niveles de la organización, en un proceso dinámico que promueve el cambio cultural a través de

“la gestión del conocimiento”, con una clara similitud con el que se realiza en las instituciones universitarias.

Además, la importancia del manejo o modelo propuesto de cambio de cultura de gestión del conocimiento, también lo tiene en aprovechar su punto de interés en el ajuste que realiza en los empleados como agentes o protagonistas del cambio, y como se promueve a través de la creación e intercambio del conocimiento de sus miembros, lo que en definitiva nos conduce a los planteamientos de liderazgos y de la “organización que aprende” de Senge,P (1993), de “comunidades en prácticas” de Brown,J.S y Duguit,P (1991), o de Nonaka ,I y Takeuchi,H (1995) sobre “la organización hipertextual” o en definitiva y que nos interesa, de las organizaciones de gestión del conocimiento que analizaremos en el ámbito del liderazgo e innovación de las Instituciones Universitarias.

Por su importancia para el análisis de la red cultural previo al cambio de la cultura en la organización, (Jhonson,G y Scholes,K, 2003) detallan algunas preguntas que deben realizarse para conocer su valor en una organización y en correlación con las definiciones que hemos desarrollado, es necesario conocer las respuestas relativas a : 1º) la historia de la organización; 2º) sobre sus rutinas y rituales; 3º) sobre la estructura de la organización y del poder ejercido en ella; 4º) de los sistemas de control; 5º) de los símbolos y de la visibilidad de la estrategia realizada, y 6º) sobre el alma dominante: si es defensiva, prospectiva o analizadora, obteniendo de esta forma un diagnóstico de la red cultural de la organización, necesario para el liderazgo estratégico del cambio en las organizaciones.

Otra vía de diagnóstico y comprensión de la cultura en un entorno globalizado, ha sido realizada por Gestner, C.R y Day, D.V (1994), a través de la existencia de los denominados “Prototipos de Liderazgo”, como un conjunto de características que las personas piensan que deben poseer los líderes, y como a su vez estos prototipos también suelen ser compartidos por los miembros de una misma cultura, de forma que los atributos de liderazgo se corresponden con los existentes en diferentes países y en sus propios patronos culturales.

En esta línea, Espinosa, J; Contreras, F y Barbosa, D (2014), realizaron una investigación sobre la relación del liderazgo con la cultura en un grupo de países latinoamericanos, destacando, por ejemplo, Javidan, *et al* (2001,2007), la cultura anglosajona como carismática y basada en valores; la Latinoamericana como orientada al equipo; la de Europa germánica como participativa; la de Asia del Sur como destacada por su orientación humana; y la de Europa del Este como autónoma.

Asimismo, afirmaban con respecto al estudio de los tres estilos de liderazgo transformacional, transaccional y comportamiento pasivo evitador que, resaltaba como los promedios del liderazgo transformacional eran similares en las seis regiones estudiadas, pero más alto los promedios del liderazgo transaccional y del comportamiento pasivo evitador en Latinoamérica, y más que en las otras partes del mundo estudiadas.

Sin embargo, respecto a los cuatro países latinoamericanos estudiados, señalaban que no hubo diferencias significativas en cuatro factores: influencia idealizada, motivación inspiracional, recompensa contingente y *laissez-faire*, lo que demuestra que, a pesar de las similitudes culturales, las muestras de los directivos de esos cuatro países sí diferían en la mayoría de los otros factores estudiados, y concluyendo que sí se presentan estilos de liderazgo con diferencias estadísticas significativas.

El proyecto GLOBE

Con más profundidad, una aportación relevante se desprende de los resultados del Proyecto GLOBE (*Global Leadership and organization Behavior Effectiveness*), que vienen realizando investigadores y científicos académicos y expertos del ámbito de la Gestión de los Recursos Humanos y de organismos e Instituciones de referencia.

El objetivo del proyecto era desarrollar teorías para conocer el impacto de las variables culturales en la eficacia del liderazgo, en sus estructuras y en sus procesos organizacionales y en los resultados que se derivan en el orden económico y social. Para ello se investigan las prácticas del liderazgo, partiendo de variables independientes y atributos referidos a las dimensiones de la cultura, y entre sus objetivos también está el identificar si existen conductas o atributos y prácticas organizacionales.

El proyecto GLOBE de esta forma, ha conceptualizado, y también ha desarrollado, medidas de nueve dimensiones de la cultura con una descripción de las mismas con el fin de obtener un modelo teórico de la relación entre las distintas dimensiones de la cultura y el liderazgo. A partir de dicho modelo se hipotetizan una serie de proposiciones centrales entre la relación de las distintas variables, y los resultados permiten identificar las prácticas habituales de liderazgo que tienen lugar en las distintas sociedades a través de los denominados “clústeres culturales”, clasificados a su vez con puntuaciones sobre las prácticas sociales y culturales.

Con este propósito se realizó una lista comprensiva de las dimensiones de liderazgo, describiendo los factores de cada uno de ellos con el fin de operativizar

lo a través de un cuestionario, y a través de los correspondientes análisis se comprobaron las siguientes aportaciones, destacando las que pueden ser más relevantes:

1. Que el predictor importante del atributo carisma basado en valores, es la dimensión cultural orientada al rendimiento.
2. Que los valores culturales del colectivismo intergrupales y hacia la orientación humana, predicen un liderazgo orientado al equipo.
3. Que el liderazgo participativo se relaciona de forma positiva con los valores de orientación humana, orientación al rendimiento, e igualitarismo de género.
4. Que el liderazgo con orientación humana se relaciona con valores tales como la preocupación por los demás, la sensibilidad y la tolerancia.
5. Que el liderazgo autoritario se relaciona con la orientación al rendimiento, y
6. Que el liderazgo acomodaticio no produce ningún liderazgo efectivo, salvo en sociedades colectivistas.

También el proyecto GLOBE planteó determinadas hipótesis en relación a que atributos pueden resultar universalmente aceptados y cuales contribuyen a un liderazgo eficaz, y concluyeron a este respecto, que se han considerado positivos la mayoría de los atributos de las dimensiones del liderazgo carismático basado en valores y orientados al equipo.

Asimismo, se determinó y es importante, que existe una clara influencia de la cultura en el liderazgo, y que los valores, tanto sociales como organizacionales, delimitan los límites culturales prescribiendo qué conductas se consideran aceptables o no, y en un contexto y entorno particular.

Como conclusión de las relaciones entre el liderazgo y la cultura, y partiendo de las aportaciones de House, R; Javidan, M y Dorfman, P (2007), podríamos destacar:

1. Los valores y las prácticas sociales y culturales influyen en lo que el líder hace y como lo hace.
2. A su vez, el liderazgo influye en la red cultural y en la práctica de las organizaciones, además de aportar una visión acorde con la cultura necesaria.
3. Crear una cultura con un liderazgo eficaz da la oportunidad de liderar y dirigir en el entorno de la cultura deseada, y permite a su vez la participación de sus miembros para expandirla e interiorizarla en la organización.
4. La cultura social, organizacional y las prácticas organizacionales influyen en el proceso a través del cual los miembros llegan a compartir teorías implícitas de liderazgo y las culturas del líder.

Clima organizacional y liderazgo

Este planteamiento tiene a su vez, su proyección también sobre las relaciones del clima organizacional y la conducta del liderazgo para satisfacer las necesidades de sus miembros en un entorno óptimo de la organización o institución.

En esta vía de estudio podríamos incluir el modelo de *Lider-Coach* de Peterson, D y Dee Hicks, M (1996), que se basa en el proceso de coaching directivo para crear alianzas, afianzar compromisos, crecer en habilidades, y dar forma al entorno de trabajo en la organización, y como ejes relevantes de este estilo de liderazgo: la colaboración y la confianza entre líder y seguidores para la gestión del cambio en las organizaciones.

También podría incluirse la teoría surgida en los últimos años relacionada con la ética, los valores personales y el comportamiento organizacional, como el *Liderazgo Auténtico*, que Walumba, F.O (2008), lo define como un patrón de conducta que está inspirado en un clima ético bueno, y en las capacidades psicológicas positivas, que son los que impulsan una moral, una conciencia de sí mismo y de la transparencia en las relaciones entre el líder y los seguidores.

Desde esta perspectiva los líderes auténticos se conocen a sí mismos y el entorno donde actúan, y ello les permite incrementar la motivación y el compromiso de sus seguidores, “desarrollando una mayor autoconciencia y comportamientos positivos autorregulados, tanto por parte de los líderes como de los seguidores”, según afirman Luthans, F y Avolio, B (2003).

Igualmente, esta teoría presenta un sistema de medición denominado “*Authentic Leadership Questionnaire*, ALQ “, que permite su evaluación en base a cuatro factores:

1. “La conciencia en sí mismo”, representado por el conocimiento del líder de sus propias fortalezas y debilidades y sobre de los demás miembros.
2. “La transparencia de las relaciones”, valorando la disposición del líder para generar un clima de confianza que permita compartir emociones y sentimientos.
3. “El procesamiento equilibrado”, que describe las capacidades del líder para fijar objetivos y tomar decisiones para alcanzarlos.
4. “La moral internalizada”, referido al autocontrol de su conducta en relación con sus principios y valores personales, y los de la organización y del entorno.

Lo importante de los resultados de la aplicación de este modelo, y de su impacto en la organización, han sido relacionados con la satisfacción laboral de los empleados,

de los seguidores con el líder, sobre el rendimiento de los trabajadores y con otras variables relacionadas con las conductas organizacionales.

Igualmente, estas tendencias abren el campo de estudio a las propuestas de un *liderazgo espiritual*, donde también se pretende la creación de un ambiente de trabajo con el que las personas demuestren o hagan aflorar el talento basándose asimismo en la confianza existente en el grupo y los valores humanistas, y así lo desarrollan Fry, A y Cohen, J (2009), a través del denominado *Liderazgo Espiritual*.

En este sentido, Akhouf, O (2002) relaciona las diferentes culturas con el clima de las organizaciones:

1. Clima de ruptura e identidades separadas sobre la visión, los valores y creencias en la organización, y en sus estructuras, en los procesos de comunicación, y en las relaciones interpersonales, traerían como resultado final un clima de ruptura.
2. Clima con una identidad de la organización en formación, o en cambio, con la pérdida de la identidad organizativa existente y de sus elementos característicos, tendría como resultado final, un clima de nostalgia.
3. Clima de una cultura artificial e identidad forzada, con la imposición de un nuevo espíritu colectivo, y con actos de la dirección para su cumplimiento, pero sin la debida comunicación ni asimilación por los seguidores; daría lugar a un clima de incoherencia entre los objetivos de la dirección y la de los miembros de la organización.
4. Clima favorable a la comunicación de la visión y de la identidad compartida, en las que el líder transmite la visión del futuro deseado a los seguidores, y es ejemplarizada por actos y conductas concretos, dando lugar a un clima de confianza y compromiso con la visión propuesta para la organización.

Esta última situación del clima en la organización es la que nos interesa destacar, porque sería la que se correspondería con el ejercicio de un liderazgo transformacional y carismático, en la que el líder impulsa, estimula y fomenta entre sus seguidores para generar cambios en la organización, pero también en los valores y cultura de la organización y también podríamos añadir, responsable en el entorno y en la sociedad.

Liderazgo responsable: La responsabilidad social corporativa

La influencia del liderazgo que involucra a las personas en los procesos de transformación cultural, se traslada actualmente al papel del liderazgo en la Responsabilidad Social Corporativa de las Instituciones y organizaciones, en los que no solo se limita el liderazgo al cumplimiento de los objetivos relacionados con la propia organización, sino que trasciende a los agentes externos y a los valores

de interés generales de la comunidad, y de la sociedad predominantes en el entorno de la organización.

Los cambios a los que nos hemos referidos, en el entorno socioeconómico, político, tecnológico y cultural global, ponen de manifiesto el necesario encaje de las instituciones en este contexto de la responsabilidad social corporativo y del necesario liderazgo de esta nueva demanda organizacional.

A partir del análisis de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998), ya se señaló desde entonces, respecto a la instituciones Universitarias, que junto a “la misión de educar, formar y realizar investigaciones”, como base de las clásicas competencias propias de las Universidades, también surge “la necesidad de reforzar y fomentar más las misiones y valores fundamentales de la Educación Superior, en particular, la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento de la sociedad”.

De esta forma se amplía la misión de las universidades más acorde con el entorno actual de la Sociedad del Conocimiento y como respuesta al estilo de vida de las personas, del funcionamiento de las organizaciones y de las empresas y de la actividad económica y de las demandas de la sociedad del Siglo XXI.

En este escenario, agrupando todas las declaraciones doctrinales sobre los retos que deben guiar las actuaciones de la educación cívica a nivel superior, podríamos destacar: la profesionalización, la responsabilización social, la justicia social, la ética, y esto es importante, el liderazgo.

Con ello, la educación cívica debe estar presente en la universidades para desarrollar estas competencias cívicas y de conciencia social en los tiempos actuales, en los que la universidades se posicionan expresamente a favor de la igualdad y en contra de la violencia de género, y de esta forma, con el cambio de cultura y valores en las universidades, se han ido aprobando protocolos de actuación y prevención en el ámbito de las instituciones, con la aprobación de líneas estratégicas en sus planes estratégicos, y con la creación expresa de vicerrectorados y unidades de igualdad y de responsabilización social corporativa.

Asimismo, en los diferentes planes estratégicos de las universidades españolas, en cuanto a la determinación de lo que es su “Misión”, se encuentra reflejado en un 78,5% para definirla y como fundamental para la universidad, la “existencia del servicio a la Sociedad”, según refleja en su investigación Gonzalez Maroto, J.F (2012) sobre la planificación estratégica de la universidad pública española.

Igualmente, estos criterios son similares en el entorno de la empresa, donde se considera el *Liderazgo responsable*, como aquel que impulsa la responsabilidad en la empresa.

Incluso se identifican las actuales enfoques referidos a las tipologías de liderazgo como el del economista tradicional, el buscador de oportunidades, el integrador o el idealista, citados por Remacha, M (2016), y más concretamente, se puede caracterizar el *liderazgo responsable* (Pless, N; Maak, T y Waldman, D.R, 2012) en base a tres variables que caracterizan su gestión: 1º) el compromiso voluntario en materia socio-económica y recientemente en materia medioambiental; 2º) en la rendición de cuentas y de las expectativas con los diferentes *stakeholders*, y 3º) manteniendo un dialogo proactivo que fomenta una inclusividad de estas nuevas expectativas y responsabilidades sociales, e igualmente con las organizaciones e instituciones que hemos señalado, con el propósito o la visión de incorporar y compartir estos roles como objetivos de la organización.

El directivo, para Remacha, M (2016), debe ser el primero en promover la responsabilidad social empresarial, por ser quien define el propósito de la empresa y sus prioridades, sus recursos, los comportamientos y los criterios en la toma de decisiones, y en su capacidad de influencia para impulsarla e interiorizarla en la cultura de la empresa u organización, y con estos planteamientos, en la línea anteriormente descrita, se proponen los siguientes procesos que se pueden liderar:

1º. Definiendo la visión compartida con la intención de dar respuesta a las demandas y necesidades de la responsabilidad social, e incorporando a los grupos de interés en el proceso de toma de decisiones con estos principios.

2º. Con el efecto dominó de su liderazgo, porque puede inspirar y motivar los comportamientos igualmente responsables en todos los niveles de la organización.

3º. Estableciendo los sistemas de evaluación y de incentivos y de desarrollo profesional vinculados a estos objetivos, lo que refuerza estas conductas positivas, y produce un efecto disuasorio de las negativas o su ausencia.

4º. Impulsando el talento y la motivación para que los empleados puedan desempeñar practicas responsables, y la formación necesaria para transformar sus habilidades con el propósito de un proyecto de responsabilidad social corporativa.

Estos planteamiento y propuestas de actuación del liderazgo son básicamente extrapolables y paralelos a los objetivos del liderazgo como palanca de la responsabilidad social, tanto en la empresa, como en las organizaciones e instituciones universitarias, y en relación con los procesos en los que el líder puede utilizar su capacidad de influencia para definir el horizonte con ésta visión, con el

propósito y la intención de dar respuesta a una responsabilidad social como objetivo organizacional, incorporando a los grupos de interés en el mismo, e inspirando un comportamiento responsable y motivando a los miembros y a las personas, para establecer modelos de conducta basados en estos principios para la organización.

Por todo ello, no es casual la importancia de la Responsabilidad Social Corporativa incorporada a los valores de las organizaciones e instituciones entorno a la calidad, el compromiso social, la conciencia medio ambiental, y también a la igualdad, el respeto a la diversidad cultural, el pensamiento crítico, la solidaridad y la tolerancia, como nuevos escenarios en el presente y para el futuro de las líneas estratégicas de las instituciones en la línea de la Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Cultura para la transformación digital

Un aspecto esencial y de una relevancia para el liderazgo de las instituciones universitarias en el entorno ya descrito, es también el de la cultura organizacional para la transformación digital.

En un mundo globalizado, las TICs y los procesos de transformación digital han venido a establecer diferencias basadas en el uso de las tecnologías entre la universidades, tanto para la enseñanza como para la prestación de los servicios universitarios, e incluso para las relaciones entre estas instituciones con la sociedad y las empresas, porque se demanda un vínculo de las enseñanzas y de la formación relacionadas con el uso y aplicación de las nuevas tecnologías, y ante las nuevas exigencias de los ciudadanos digitales en la actualidad.

Por ello, las instituciones universitarias deben lograr una transformación digital, definida por la Universidad de Edimburgo, como “los cambios asociados a la completa aplicación de una cultura digital en todos los aspectos de la comunidad universitaria”, y para ello es imprescindible que sean los líderes quienes guíen este proceso.

En esta línea, María Soledad Ramírez-Montoya, profesora investigadora del Tecnológico de Monterrey, México, señala en su Blog U-Planner.com, que los líderes deben:

1º) Encarnar la cultura digital, siendo los primeros usuarios en el uso de las tecnologías, y un ejemplo para los demás, y con las acciones de formación y capacitación necesarias.

2º) Promover un cambio de ADN institucional, mediante un proceso de compromiso, con nuevas formas de interacción, de trabajar, de enseñar, y del desarrollo de propuestas flexibles de conocimiento.

3º) Actuar frente a las resistencias al cambio a una cultura digital, y para promover su medición y evaluación.

4º) Crear una estructura organizacional innovadora y adecuada para la implantación de las nuevas tecnologías, para el aprendizaje y para la prestación de servicios.

5º) Plantear un plan institucional o estratégico que facilite la implantación de las TICs, y que consiga un compromiso de cada uno de los actores que forman parte de la comunidad universitaria, para la necesaria interiorización del direccionamiento estratégico de un liderazgo digital.

Incluso en esta dirección acertada, también la denominada “Inteligencia artificial” se ha incorporado al ámbito de las instituciones debido a su potencial y a las oportunidades en la educación, aparte de ser objeto de la investigación, como herramienta de aprendizaje y como apoyo a la gestión y al gobierno de las instituciones.

La Unión Europea publicó en el 2018 la primera edición de su Plan de IA para 2019-2020, con el objetivo de garantizar la complementariedad y las sinergias entre España y la Unión Europea y para maximizar el impacto y los beneficios de la IA en Europa.

En esta línea, recientemente el Gobierno de España ha aprobado la Estrategia Española de I+D+I en Inteligencia Artificial con la idea de promover el paso de las Universidades al mundo digital y afrontar el reto que supone satisfacer las demandas y realidades emergentes de los estudiantes y de la educación.

Asimismo, en el ámbito de los encuentros que organiza “Telefónica Educación Digital”, Ángel Gómez de la Fuente, en una sesión sobre las oportunidades e innovación para el alto desempeño de la educación superior, partía de dos premisas que van a estar presentes en la actualidad: que “todo debe ser digital y lo digital es lo prioritario”, esto es digitalizar procesos, servicios y contenidos, sin que esto suponga que la tecnología vaya a sustituir al campus o a la enseñanza presencial, teniendo en cuenta que el estudiante será el centro de la enseñanza, lo que implicará una mayor personalización y eficacia en la construcción del conocimiento.

A este planteamiento y para una estrategia eficaz de la transformación digital, debería tenerse en cuenta, que la fuerza de las universidades reside en sus estudiantes y

profesores, y también en los egresados, que siguen creando conocimiento, y cuyos beneficios pueden repercutirse o devolverse por las vías que se establezcan en la enseñanza reglada.

Con todas estas aportaciones, de diferentes ámbitos y sectores, es una evidencia de que digitalizar la universidad tiene que ser un reto no solo por cuestiones de oportunidad o necesidad, sino que debe ser un eje estratégico prioritario que le corresponde al rector y al gobierno de las instituciones, como una apuesta que va más allá de la digitalización de las universidades, hacia las “Universidades digitales” para el entorno del futuro sin retorno al que se avanza, y en este escenario podemos destacar iniciativas ya iniciadas como el de la “Universidad de Córdoba Digital”, o el Plan estratégico de la universidad de Cantabria 2019/2023, que desarrolla un eje transversal en la universidad sobre la transformación digital.

Por ello, en este escenario que se ha denominado como el de la Revolución 4.O, la transición a una economía y a una sociedad basada en el conocimiento, la transformación hacia una cultura digital es una exigencia de excelencia para el futuro de las instituciones educativas, las universidades, que son la cuna y avance del conocimiento.

Además, en este entorno globalizado y competitivo, la presencia y visibilidad de la reputación digital de la Instituciones en la red es un elemento determinante de su excelencia y de la posición en los rankings universitarios, y por ello las universidades ya han incorporado una cultura de servicios a los estudiantes que conllevan cambios derivados de la transformación digital, entre los que podemos señalar:

1. En la propia ciudad universitaria, en sus infraestructuras, en la movilidad, sostenibilidad y eficiencia de las instalaciones.
2. Las propias infraestructuras de las Tecnologías y de la Comunicación (TICs).
3. En el gobierno, la administración y en los procesos de la Universidad.
4. La docencia, presencial y on-line y la innovación docente.
5. La investigación y en la transferencia de los resultados.
6. El marketing universitario, para la captación y atracción de alumnos.
7. En las vías para comunicación institucional.

Asimismo, en la universidades existen programas de atención al público que están apoyadas en las técnicas de la IA, y que permiten una conversación persona-maquina, recoger gran cantidad de datos para crear nuevos e innovadores servicios, y que igualmente permitirá en el futuro actualizar planes de estudio y oferta académica con titulaciones con un carácter híbrido con estas materias, como humanidades digitales, o incluyéndolas en disciplinas de derecho, economía, o

cualquier otra, poniendo fin a lo que se ha denominado de “la docencia de talla única, hacia las formas bilingües del futuro”.

Y para este escenario, la verdadera transformación digital se conseguirá cuando toda la organización asuma la importancia una cultura digital, y la haga suya a todos los niveles, adoptando un nuevo modelo de gestión, y por ello debe existir un liderazgo digital en el que “innovar para enseñar” sea el reto y el objetivo estratégico de la universidad.

En concreto, el *liderazgo digital* deberá asumir el protagonismo y la responsabilidad para incorporar las tecnologías emergentes a la cultura y la estrategia de la institución, reinventando una propuesta de valor a la actividad de la institución, y gestionando una “mutación digital en los diferentes niveles de dirección y la docencia y la gestión de la institución, así como una visibilidad institucional de una reputación digital excelente. En este reto, el liderazgo en las TIC es esencial, y además, corresponderá al gobierno de la institución liderarlo.

Para ejemplarizarlo, Senén Barro en su Blog de Studia XXI Universidad, propone una explicación basada en un cuadro, donde recoge el escenario de la capacidad tecnológica de la institución, reflejada en el eje de ordenadas, que representa los recursos humanos, técnicos, fundamentalmente, y en el de abscisas el liderazgo en las TIC. En ambos casos se identifica el origen de coordenadas con situaciones negativas, o asimilables a una carencia de aquello que ambos ejes representan, mientras que, al alejarse del mismo se representa que la situación mejora.

Con estos planteamientos, el escenario que resulta lo representa muy descriptivamente de la siguiente manera:

1. Cuando falta la cultura y la capacidad tecnológica, e igualmente no existe liderazgo, nos encontramos con las universidades tradicionales, donde está todo por hacer y sin saber que hacer.
2. Si existen buenas infraestructuras TIC y personal adecuado, pero sin liderazgo, se funciona por inercia, un no hacer a toda prisa, siguiendo la inercia para resolver lo urgente, que no necesariamente es lo importante, con claras ineficiencias y pérdida de oportunidades y planteamientos proactivos en la institución.
3. Si existe liderazgo y estrategia, pero sin recursos, se llevan a cabo iniciativas de alta rentabilidad y estratégicas, pero sin un potencial real.
4. El escenario deseable es el que posibilita la transformación estratégica e innovación digitales, más allá de la simple digitalización, hacia una universidad digital.

De esta forma, en última instancia la transformación digital afecta estratégicamente a toda la institución mediante un liderazgo y un gobierno de la institución que suponga repensar el funcionamiento de la Universidad para la creación del conocimiento, para la investigación, y para los servicios universitarios que se presta al alumno y a la sociedad.

Otros escenarios ya utilizados en universidades, principalmente norteamericanas, en consonancia con los también ya expuestos, es que la utilización de los Big Data, el volumen de datos que se genera en la institución, pueden facilitar la mejora de la oferta académica, de los cursos, los contenidos y de las experiencias formativas, lo que a su vez permitirá un *feedback* para conocer las causas del abandono estudiantil, definir la empleabilidad en función de las demandas de los alumnos y de la sociedad, siempre resaltada por los rectores de las universidades como en el Informe anual UNIVERSITIC elaborado por la Sectorial de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

Asimismo, con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se da una respuesta a las demandas de la sociedad y de las instancias políticas de una eficiencia económico-social, por “encontrar formas de educar a los estudiantes con mejores resultados de aprendizaje y a un coste menor”, al que habría que añadir, cumpliendo una función extensiva y de mandada de la formación en todo el ciclo vital de la persona.

Coincidiendo con estas aportaciones, Femwick, M (2014), señala que ningún sector es inmune al cambio producido por la digitalización, y que en muchos casos éste puede ser disruptivo, es decir, que puede cambiar radicalmente el paisaje del sector o incluso hacerlo desaparecer, pero también creemos que la transformación digital es un reto y una oportunidad esencial para liderar el éxito de las instituciones universitarias.

La revolución digital ofrece de esta manera un nuevo estilo para la cocreación compartida con otros estilos de liderazgo, y que requerirá la adaptación y desarrollo de nuevas habilidades de liderazgo, denominado de la era digital o “liderazgo digital”, liderando como hemos expuesto, la transformación y la cultura digital en la institución.

En la línea novedosa introducida por Sánchez Ferreras, F.J (2019), sobre los “Sistemas Adaptativos Complejos”, donde el liderazgo que se propone no debe ser visto como una posición de autoridad a la antigua usanza, sino como una “dinámica interactiva compleja, como un proceso basado en la red, donde el ímpetu colectivo

para la acción y el cambio emerge”, tal como destacan Uhl-Bie; Marion y Mckelvey (2007) y así se desarrolla un liderazgo para la transformación digital.

En esta línea, el perfil del liderazgo deberá ser altamente tecnológico, capaz de construir una cultura del cambio en una estructura corporativa, de forma que todos los integrantes de la organización estén dispuestos a cambiar para conseguir los resultados adaptándose mediante nuevos escenarios:

1. Más colaborativo, con una dinámica más interactiva, partiendo de una red basada en el conocimiento recíproco.
2. Con transparencia y apoyo mutuo, para generar valor, creando entornos que promuevan el intercambio de la información y el conocimiento y así crear una cultura que facilite la innovación y los comportamientos proactivos.
3. Con una cultura abierta a la innovación, ya que en la era digital las organizaciones están en un constante cambio, y por ello han de ser capaces de gestionar el cambio en este entorno.
4. Con un entorno cultural predispuesto a la continuidad permanente del desarrollo de sus miembros, que les aporte herramientas, habilidades y conocimientos para ser líderes, comunicar visiones y estrategias para la transformación y el cambio en la organización.

Liderazgo en valores

En esta adaptación a los nuevos escenarios, hay que reconocer el diagnóstico y conocimientos sobre la dirección de las organizaciones ya avanzado por Drucker, P (1986), que aventuraba que a finales de siglo XX un tercio de la población laboral serían “trabajadores del conocimiento”, cuya productividad estaría orientada al aumento del valor de la información, a la utilización de las redes electrónicas y a un cambio en las estructuras funcionales dentro de la organización, donde la productividad para Goleman, D (1997), también dependerá de la necesaria coordinación de los esfuerzos individuales en el seno de un equipo.

En este escenario, para Goleman, D (1997), la unidad de trabajo no será el individuo, sino el equipo, y por ello, partiendo de los elementos que utiliza para definir la Inteligencia Emocional (IE), los líderes fomentarán la armonía entre las personas y los equipos, de forma que “la armonía” será un bien cada vez máspreciado en el mercado laboral, porque desde su planteamiento, permite que un grupo saque el máximo provecho de las aptitudes de sus miembros más talentosos y creativos, lo que nos permitirá considerar también a la Inteligencia Colectiva Emocional o Grupal, como un elemento que contribuye de forma importante a la eficacia del grupo y de la cultura e identidad de la organización.

Igualmente, en un entorno cambiante e impredecible, con nuevos paradigmas de carácter tecnológico, social y cultural, se han realizado aportaciones de un liderazgo que rompe con lo establecido para mejorar, crear e impulsar el cambio en las organizaciones, mediante un liderazgo denominado “Liderazgo Disruptivo”.

Todas estas habilidades de un nuevo *liderazgo disruptivo* han sido puestas de manifiesto recientemente por Josep Franch, decano de ESADE Business School para el curso del MBA del 2018, como “una oferta cuyo objetivo es la formación de líderes que sean capaces de adaptarse a las nuevas formas de pensar y trabajar, mediante el liderazgo disruptivo, la innovación y la creatividad” enfocado a la mejora de las organizaciones y de la sociedad.

Por este motivo, las nuevas aportaciones sobre el liderazgo con valores tienen como propósito el desarrollo personal de los miembros, y de competencias del liderazgo que podrían denominarse “con sentido humano”, y tienen como eje fundamental perseguir el cambio con una constante en “los valores”, en un *liderazgo de valores* para el cambio en las organizaciones y para el cambio en la sociedad.

En esta línea, podríamos señalar las siguientes características de este liderazgo:

1. Innovador y transformador, siendo el adecuado para situaciones disruptivas, de cambios tecnológicos, culturales, sociales.
2. Con un fuerte elemento de inspiración e intuición, proponiendo una visión alcanzable y compartida, marcando así el camino a sus seguidores, y creando nuevos líderes.
3. Un liderazgo más personalista que grupal, basando su fortaleza en el carisma y la imagen, transmitiendo confianza y credibilidad.
4. Liderazgo proactivo y poliédrico, que busca los cambios y los crea, capaz de capitalizar las oportunidades y aprender.
5. Relacionado con habilidades como la empatía, la autoconciencia y humildad, la transparencia, comunicación, y el optimismo.

Quizás la expresión más relevante del liderazgo basado en un propósito compartido, con una visión compartida y en especial con valores compartidos sea la realizada por O, Toole, J (1995), que explica el éxito del liderazgo del cambio en un propósito moral y en una constante de respeto hacia los seguidores y los subordinados, para “crear una unidad estratégica interna en medio de un entorno externo caótico”.

De esta forma plantea una alternativa basada en los valores para un liderazgo situacional, en el que el líder debe hacer todo aquello que permita vencer las

resistencias al cambio, convirtiéndose en líder de líderes, motivando al resto de los miembros de la organización a cambiar por medio de valores inspiradores para siempre y en toda circunstancia.

Como señaló igualmente Burns, M. (1978), el liderazgo moral surge de los deseos, de las necesidades, de las aspiraciones y de los valores fundamentales de sus seguidores, y es verdad, ya que de esta forma la visión del líder se convierte a su vez en la visión de sus seguidores porque entiende que está edificada sobre las necesidades y las aspiraciones de ellos.

Por eso el liderazgo el liderazgo de valores no dependerá de técnicas o habilidades directivas, sino más bien en su opinión, en actitudes, ideas, principios y valores compartidos que promueven un sentido comunitario en el que cada uno de los miembros de la organización contribuyen a institucionalizar la renovación, la innovación, y la implantación de un cambio constructivo.

En esta misma perspectiva, el liderazgo del cambio que propone O'Toole, J (1995), parte de que el liderazgo de éxito se basa primordialmente en un propósito moral, y en una muestra constante de respeto hacia los seguidores y subordinados.

Constata, al igual que nuestras premisas de partida de este estudio, que los directivos se enfrentan a cambios en forma de desórdenes provocados por las condiciones económicas volátiles, la obsolescencia tecnológica, distorsiones de mercado, y de las condiciones políticas y sociales, y con este planteamiento, el reto del liderazgo va a consistir en crear una unidad estratégica interna en medio de un entorno externo caótico, que genere un elemento de vinculación, que dé coherencia en la organización, con un propósito compartido a partir de la confianza, y ésta a su vez tiene que partir de un liderazgo basado en un propósito compartido, con una visión compartida y muy especialmente con valores compartidos.

Para O'Toole, J (1995), con esta perspectiva, debemos convertirnos en un "líder de líderes", que motiven también a los demás a encabezar esa transformación, y para vencer las resistencias al cambio como iniciadores, también debemos cambiar en nosotros mismos, y por ello el liderazgo en valores es una actitud de las personas, de la filosofía de la vida para generar los procesos de cambio.

Con la referencia a unas citas históricas muy descriptivas, y enlazando con las propuestas de O'Toole, J (1995) podríamos poner de manifiesto unas características que deben estar presentes en un liderazgo de valores:

1. La integridad y la confianza; una manifestación muy clara del liderazgo de valores es el segundo párrafo de la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América, que con un enunciado visionario, plasmó en las

aspiraciones a largo plazo de una nueva nación, realzando los valores de “vida, igualdad y la búsqueda de la libertad”, afirmando Thomas Jefferson (1743-1826) que la búsqueda de la felicidad era un derecho natural del hombre, queriendo decir que “todos los individuos tiene derecho a hacer todo lo que puedan con sus vidas”, propósito que también ya lo había anticipado Aristóteles (385 a C), diciendo que “todas las personas tiene el derecho a desarrollarse en virtud de su humanidad”.

2. La expresión del valor de la igualdad, que para George Washington (1732-1799), es el ideal democrático del líder como servidor, para quien el liderazgo implica la responsabilidad y no privilegios, y por ello el líder cuando deje su función “debe soltar las riendas del Estado y volver a su hacienda como un ciudadano normal”.

Para George Washington, gobernar o dirigir era cumplir con los fines y valores de su pueblo, y la confianza en su ejercicio se ganaba por la disposición a servir, y solo existirían cambios y éxitos en el liderazgo, si los seguidores ven un reflejo en sí mismos de los propios valores y aspiraciones del líder.

3. La escucha y el respeto por los seguidores, considerando que la función del liderazgo en una democracia consiste en “reforzar y ampliar los puntos de vista del público” o lo que Stuart Mill (1806-1873) hizo comparando el liderazgo democrático con “una tribuna o catedra para instruir e impulsar las metas del público”.

Todas estas descripciones también podrían pueden plasmarse con los siguientes planteamientos para este liderazgo:

1. Ser un líder inclusivo, que se extiende por todas partes, entre sus miembros y a los grupos de intereses afectados, permitiendo que los demás dirijan practicando un “liderazgo de manejo sin manos”, donde la misión del líder no es intervenir, sino facilitar la acción donde los demás son responsables.

2. Promover un sentido comunitario, y un liderazgo basado en valores, donde todos practican una visión inspiradora y cada uno de ellos se dedica a institucionalizar el cambio, la renovación, la innovación, y el aprendizaje continuo, basado en el principio moral del respeto a las personas.

Estas tendencias van en la dirección de los planteamientos de un liderazgo humanista y de valores en la organización, que parten de un principio básico, tanto para la empresa como para las organizaciones o instituciones y su cultura, como es que ambas son en definitiva una comunidad de personas, creadas, integradas por personas y dirigidas por personas, y para su propio desarrollo, entre otros fines.

Por ello, Kouzes, J.M y Posner, B.Z (2018) expresan que, si la gente normal puede llegar a ser líderes, el liderazgo es un proceso de aprendizaje, cuya esencia es la capacidad para enseñar a los demás con el ejemplo, a través de la credibilidad y de la confianza para “iluminar” a los miembros o seguidores y para dirigirlos al cambio: “el liderazgo lleva al cambio, porque liderazgo y cambio son realidades intrínsecamente unidas”.

Con esta propuesta, las cualidades del liderazgo con valores serán la credibilidad, y la confianza del líder, porque como sostiene Argandoña, A (2002), los valores se reflejan en la conducta de las personas, pero también creando una cultura del compromiso, de autoexigencia y de respeto a las personas, para poder alinear voluntades hacia los objetivos de la excelencia mediante una comunicación eficaz para la comprensión de los propósitos de la organización en el contexto de la visión compartida.

Y siguiendo en esta línea, será necesario tener en cuenta a Goleman, D, Boyatzys, R y Mcknee, A (2002), cuando se refieren al *resonant leadership*, como el liderazgo que genera resonancia, y que se puede concretar en competencias agrupadas en 4 dimensiones:

- 1) Conocimiento de uno mismo, con competencias de autoconciencia, autovaloración y autoconfianza.
- 2) Autogestión o autodirección, con competencias de autocontrol, transparencia, adaptabilidad, el logro, la iniciativa y el optimismo.
- 3) Gestión de las relaciones o dirección relacional, con competencias de inspiración, de influencia, para desarrollar a los demás, de catalizar los cambios, de gestión de los conflictos, y de gestión de trabajo en equipo.
- 4) Conciencia social, con competencias de empatía, conciencia organizativa, asentada en valores y una cultura que, en definitiva y lo más importante, permita el desarrollo de la persona y esté al servicio de la sociedad.

Conclusiones

En consecuencia, con estas exposiciones y resumiéndolo en palabras de Lagarcha-Martínez, C (2012), “Académicos, empresarios, CEOs, estamos llamados a generar unos mínimos gerenciales basados en un liderazgo ético, autentico, transformacional enmarcado dentro de una “gerencia humanista”, y liderando una cultura organizacional sustentada en valores, como necesidad imperiosa para las organizaciones del siglo XXI en un entorno tan cambiante, disruptivo, complejo y globalizado.

Si se ha constatado la relación interdependiente y bidireccional entre el liderazgo y la cultura, el planteamiento de un liderazgo eficaz y transformador estará en un liderazgo con valores centrado en las personas, para implementar un cambio no solo en las instituciones, sino igualmente en la sociedad a la que se pertenece, siendo necesario para ello que se adopte y construya una cultura acorde con los nuevos valores del liderazgo, que satisfaga las necesidades humanas y los compromisos de la sociedad para el siglo XXI.

Y así también, en la línea propuesta por Boyett, J y Boyett, J (1999), en el futuro de las organizaciones, en un mundo globalizado y en un entorno tan rápidamente cambiante, “lo que definirán las fronteras, serán membranas permeables definidas por valores”, propósitos y objetivos que solo podrán ser llevados a cabo mediante un liderazgo donde el éxito de las organizaciones se base en el desarrollo y motivación de las personas que las integran.

Estos planteamientos reconsiderando los valores en el liderazgo, también han estado muy presentes en los discursos de organizaciones, como la OCDE, la Unión Europea, y la UNESCO, que se han convertido también en los escenarios fundamentales para la organización del conocimiento de la educación y de las políticas educativas en los diferentes países.

Así la OCDE (1996), ya manifestó que, “ahora se necesita un nuevo enfoque para educación y las políticas formación, que desarrolle la capacidad de realizar el potencial de la economía global de la información, y contribuya al empleo, a la democracia y sobre todo a la cohesión social”, y asimismo aventuraba que “estas políticas deberán apoyar la transición hacia las sociedades de aprendizaje, en las que exista la igualdad de oportunidades para todos, donde el acceso será libre, y los individuos serán alentados y motivados para aprender, tanto a través de su educación formal, como a largo de su vida”. En esta línea, se sugiere un modelo de cambio de “cultura de gestión del conocimiento”, en los planteamientos que también realizan Essawi, M y Tilchin, O (2019).

En definitiva, con este discurso, y es importante tenerlo en cuenta, se consideraba cómo en gran medida, los términos de eficiencia económica deben ser considerados como un “meta valor”, un valor que incluya dentro de su ámbito de actuación una cultura que propicie valores tales, como el de la igualdad social, la movilidad, la cohesión social, la igualdad, y la libertad de la educación.

Este discurso ha sido igualmente reflexionado, ampliado y vinculado al desarrollo de las personas, y así posteriormente la UNESCO (2006,13), también manifestaba que, el aprendizaje no solo debe “adaptarse a los cambios en la naturaleza del

trabajo, sino que también debe constituir un proceso continuo de formación de seres humanos completos, de su conocimiento y actitudes, así como de la facultad crítica y la capacidad de actuar”, declaración que entronca con los valores esenciales arraigados en la naturaleza y fin último de las universidades.

Por ello, tanto en las políticas educativas que se formulan, como en liderazgo en el desarrollo e implementación que se realicen las instituciones y en las organizaciones, en su cultura, o bien en sus propios estatutos, como en su gobernanza, deberán estar presentes unos valores que serán los que definirán estratégicamente a cada institución, y que cada vez más, se constituirán en el sello de identidad, y de la visión de cada institución u organización para impulsarlas hacia los objetivos de calidad y de excelencia, y con los valores que la sociedad demanda para el siglo XXI.

Referencias

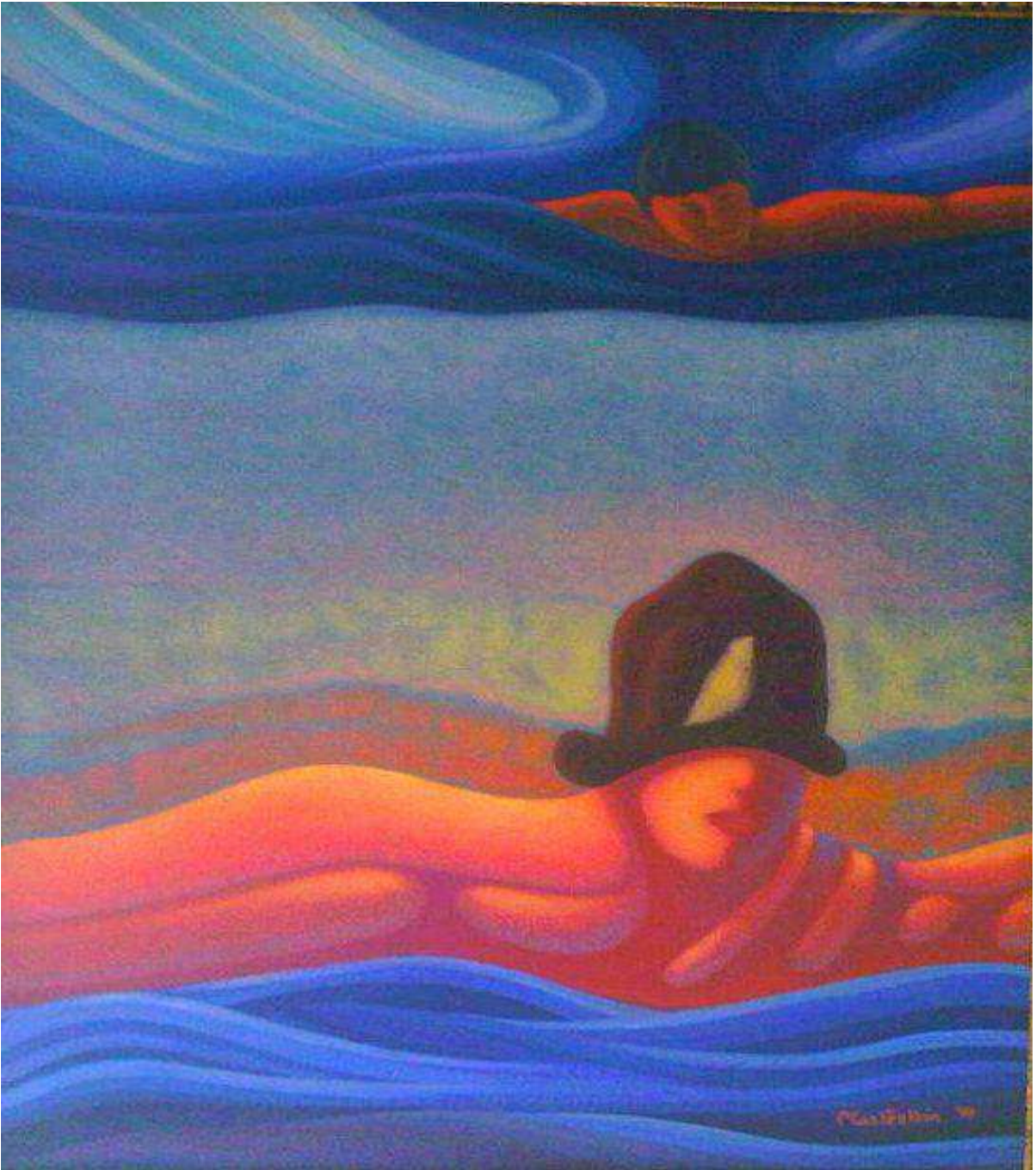
- Argandoña, A, (2016) “La misión de la empresa y la responsabilidad social”, *Cuadernos de la Cátedra “la Caixa” de Responsabilidad Social de la Empresa y Gobierno Corporativo*, 29.
- Aktouf, O, (2002) “El simbolismo y la cultura de la empresa; de los abusos conceptuales a las lecciones de campo”, *Ad-minister*, 1. Medellín: EAFIT.
- Anzola, O.L, (2011) *La cultura organizacional: Como elemento determinante de la personalidad de las organizaciones*, Ed. Académica Española.
- Bass, B.M, (1990) *Bass y Stogdills Handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*, (3 Ed). New York: Free Press.
- Bass, B.M. y Rivas, C, (2006) *Liderazgo Transformacional*. New Jersey Earbaum Associate.
- Boyett, J y Boyett, J. (2000) *Lo mejor de los gurus*. Barcelona: Ed.Gestion.
- Brown, A.W, (2019). *Delivering Digital Transformation: A manager’s guide to the digital revolution*. Ed. De Gruyter.
- Brown, J.S y Duguit, P, (1991) “Organizational learning and communities of practice: Towards a unified view of working, learning and innovation”, *In Organization Science*, vol 2, num 1, pp 40-57.
- Bryman, A. (2007) *Effective leadership in Higher Education*, Research and development Series, Leadership Foundation for Higher Education. U.K.
- Burns, J.M, (1978) *Leadership*, New York and London: Harper&Row.
- Cohen, W. (1990) *The art of Leader*, Engelwood Cliffs, N. Y: Prentice Hall.
- Connors, R y Smith, T (2016) *Cambie la cultura. Cambie el juego*, Ed. Planeta.

- Contreras, F. y Barbosa, D, (2013) “Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional”, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (39).
- Contreras, F; Barbosa, D; Juárez, F y Uribe, A.F, (2010) “Efectos del liderazgo y del clima organizacional sobre el riesgo psicosocial como criterio de responsabilidad social en empresas colombianas del sector Salud”, *Revista Argentina de Clínica Psicológica XIX*, 173-182.
- Coronel, J, (2002) “La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en Centros Educativos”, *Ed. Universidad de Huelva*.
- Covey, S.M y Merrill, R.R, (2007) *EL factor confianza. El valor que lo cambia todo*, Ed. Paidós.2007.
- Drucker. P, (1986), *La innovación y el empresario innovador*, Ed. Edasa, Barcelona.
- DECLARACION DE INDEPENDENCIA DE ESTADOS UNIDOS. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4096/409634344005.pdf>
- Essawi, M, (2012) “El modelo de confrontación de valor”, *International Leadership Journal*, vol4, nº 2.
- Essawi, M y Tilchin, O, (2013) “A mode of knowledge management cultural change”, *American Journal of Industrial and Business Management*. 03 (1), 467-471
- Espinosa, J.C; Contreras, F y Barbosa, D (2015) “Prácticas de liderazgo y su relación con la cultura en un grupo de países latinoamericanos”, *Escuela de Administración, Universidad del Rosario. Colombia*. Disponible en <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/2682>
- Fenwick, M, (2014) *The Change Factor*, Ed. The Change Factor Books.
- Fernandez Ferrears, F.J, (2020) “Liderazgo y gestion de las personas en la Sociedad del conocimiento”, Disponible en <https://www.mincotur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/407/FERNANDEZ%20FERRERA S.pdf>
- Fry, L.W, (2003) “Towards a theory of Spiritual Leadership”, *The Leadership Quarterly*, 14,693-727.
- Gerstner, C.R y Day, D.V, (1994) “Cross-cultural comparision of leadership prototypes!”, *Leadership Quarterly*, 5(2), 121-134.
- Gonzalez-Roma, V y Peiró, J.M, (1999) “Clima en las organizaciones laborales y en los equipos de trabajo”, *Revista Psicología General Aplicada.Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicólogos*, vol 54, nº 2-3, pp 266-285.
- Goleman, D, (1996) *Inteligencia emocional*, Ed. Kairos, Barcelona.
- Goleman,D; Boyaztis,R y Ackee (2003) *The new leaders: Transforming the Art of Leadership*, Ed. Time Warner Books UK.

- House, R.J, (1971) “A path goal theory of leader effectiveness”, *Administrative science quarterly*, 321-339.1971.
- House, R. J y Aditya, R. N, (1997) “The Social Scientific Study of Leadership. Quo Vadis?” *Journal Management*, 23, pp 409-473. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1177>
- House, R.J; Javidan, M; Dorfman, P.W, (2001) “Project GLOBE: An introduction”, *Applied Psychology: An introduction*,50 (4), 489-505.
- House, R. J., Javidan, M., Hanges, P.J y Dorfman, P.W, (2007) “Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe. An introduction to project GLOBE”, *Journal of World Business*, 37, pp 3-10.
- Hunt, G.J. (1991) “Leadership: A new Synthesis”, *SAGE Publications,inc.*
- Javidan, M (2008) “What is Global Mindset? Why is important?”, *Annual Roundtables of Contemporary Research and Practice. Regent University.*
- Jhonson, G y Scholes, K, (2003) *Dirección estratégica*. Prentice Hall, Madrid.
- Kotter, J. (1992) *Una fuerza para el cambio*. Ed. Diaz de Santos, S.A, Madrid.
- Kouces, J.M y Posner, B. Z, (2018) *El desafío del liderazgo*, Ed. Reverte, Madrid.
- Lagarcha-Martines, C y Sierra-Minguez, M, (2012), “¿Necesita poder el líder?”, *Regent University. Revista de Estudios Avanzados de Liderazgo*, Vol nº 1, enero-junio.
- Lufhans, F.,y Avolio, B.J. (2003). “Authentic Leadership: A positive development approach”. Disponible en <http://img2.timg.co.il/forums/3/9e0b9ff6-2b3b-4766-8ea0-c55a7cefe068.pdf>
- Metcalfe, L, (1993) “*Public Management: from imitation to innovation*”, en Jan Kooiman (ed), *Modern Governance*, London:Sage
- Nonaka, I y Takeuchi, (1995) “The Knowledge-creating Company”, *Oxford University Press, New York.*
- OECD (1996) “La Formacion de patrimonio y el escape de la pobreza: Un nuevo debate sobre la política del Bienestar Social”, Disponible en https://www.oecd-ilibrary.org/development/la-formacion-de-patrimonio-y-el-escape-de-la-pobreza_9789264065413-es
- O’Toole,J. (1997) *El Liderazgo Del Cambio*, Prentice Hall & IBD.
- O’Toole, L, (2005) “Las implicaciones para la democracia de una burocracia en red”, en A. Cerillo i Martinez (ed), *La Gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. Madrid: INAP.
- Pasher, E y Ronnen, T, (2011) *The Complete Guide to Knowledge Management- A Strategic Plan to Leverage your Company’s Intellectual Capital*. Huboken,N.J:John Wisley & Sons , Disponible en <http://dx.doi.org/10.1002/9781118983782>

- Peterson, D.B y Dee Hicks, M, (2007) *El Líder como orientador*, (Spanish Edition), Ed. Personnel Decisions International.
- Peterson, M.F y Hunt, J.G, (1997) "International perspectives on international leadership", *Leadership Quarterly*, 8(3), pp 201-232.
- Pless, N., Maak, T. y Wadman, D.A. (2012) "Different Approachs Towards Doing the Right Thing: Making the Responsibility of Leaders". *Academic of Management Perspectives*, 26 (4), 51-65.
- Remacha, M. (2016) "Liderazgo Responsable. El papel del directivo en el impulso de la R.S.C", *IESE Business School. Universidad de Navarra. Cátedra "la Caixa" de Responsabilidad Social de la Empresa y Gobierno Corporativo*, nº 30.
- Rhoades, C.P, (1996) "The new Governance: Governing without Government", *Political Studies (1996) XLIV*.
- Rhoades, A; Covey, R.S y Stepherson, N, (2011) *Construido sobre valores. Creando una cultura envidiable que supera a la competencia*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Schein, E, (1980) *Psicología de la Organización*, Ed. Prentice Hall Internacional.
- Senge, P, (1993) *La quinta disciplina*, Granica, Barcelona.
- UNESCO (2006) "Informe 2006. La alfabetización, un factor vital".
- Uhl-Bien, M., Marion, R., y McKelvey, B, (2007) "Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era", *The leadership quarterly*, 18 (4), pp 298-318.
- Walumba, F.O., Avolio, B.J., Gardner, W.L., Wernsing, T.S, y Peterson, S.L, (2008) "Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure", *Journal of Management*,34 (1), pp 89-126.
- World Economic Forum Annual Meeting 2015, (2015) The Global Gender Gap. Report 2015, Ed. Word Economic Forum. Switzerland. Disponible en <https://www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2015>

Arte, literatura y lingüística



Victoria 3

Óleo, 0.6 x 0.8. El artista añora su retorno a Panamá, así fuera nadando

¿EXISTE LA NOVELA HISTÓRICA PANAMEÑA? UNA REVISIÓN TEÓRICA^{44 45}

Eric Santos

Universidad de Panamá. Departamento de Español. Panamá

Profesorericasantos886@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3884-4930>

Resumen

La novela histórica, de Georg Lukács (1955) puede ser considerada como el primer acercamiento teórico a un género que salva la oposición entre ficción y no ficción. A partir de allí se va conformando un corpus teórico destinado a definir la Novela Histórica, género que gozará de predilección en Latinoamérica especialmente durante el siglo XX. La narrativa panameña no ha escapado a este influjo, produciendo obras ambientadas en momentos decisivos de la historia del país. Este trabajo intenta hacer una evaluación de algunas de las más importantes novelas históricas panameñas a la luz de la evolución del género en Hispanoamérica, así como de las propuestas teóricas existentes sobre el género, con el objeto de establecer la existencia o no de esta filiación teórica.

Palabras clave: Novela histórica, Teoría literaria, Literatura latinoamericana, Literatura panameña.

Abstract

The historical novel, by Georg Lukács (1955) can be considered as the first theoretical approach to a genre that saves the opposition between fiction and non-fiction. From there, a theoretical corpus was formed to define the Historical Novel, a genre that enjoyed a predilection in Latin America especially during the 20th century. The Panamanian narrative has not escaped this influence, producing works set at decisive moments in the country's history. This paper attempts to make an evaluation of some of the most important Panamanian historical novels in light of the evolution of the genre in Hispanic America, as well as of the existing theoretical proposals on the genre, in order to establish the existence or not of this theoretical affiliation.

Keywords: Historic Novel, Literary Theory, Latin American Literature, Panamanian Literature.

⁴⁴ Recibido 2/12/21 – Aprobado 19/4/22.

⁴⁵ Este texto forma parte de una investigación más extensa acerca de la Novela Histórica Panameña, en el marco del Programa del Doctorado en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Panamá.

Introducción: entre la historia y la ficción

En su *Poética* (1451 a), Aristóteles afirma que la poesía es más “universal” que la historia, pues mientras que ésta se refiere a las cosas tal y como ocurrieron, aquélla se refiere a las cosas “como podrían pasar”. Sin duda el filósofo se refiere al tratamiento que una y otra dan a su propia materia, más que a la relación de ambas con lo que podríamos entender por realidad. Así, los hechos que narra la poesía podrían ocurrirnos a cualquiera de nosotros, en cualquier lugar, en cualquier momento.

Exceden, pues, los límites de un tiempo y un espacio concretos, aunque pareciera que se refieren a un hecho específico. Por eso la poesía es “más filosófica y elevada”. El mejor ejemplo es sin duda la obra del historiador Heródoto (*Poet.* 1451 b). Heródoto, dice Aristóteles, aunque hubiera escrito en verso, seguiría siendo historiador, pues narra hechos ocurridos. Por el contrario, aunque la *Ilíada* pareciera ocuparse específicamente de los días finales de la Guerra de Troya, los hechos que cuenta son de alcances universales, pudieran haber ocurrido en cualquier tiempo y espacio. La cólera de Aquiles, la soberbia de Agamenón, el dolor de Príamo por la pérdida de su hijo Héctor tienen validez para todas las culturas y para todas las épocas. Es sin duda la esencia del carácter universal que caracteriza a lo clásico. Como apunta Moreau (1993, p. 245), lo que caracteriza esencialmente a la poesía “no es, pues, ni la forma (el ritmo del verso), ni la materia (la vida humana), sino la manera en que se representa la vida humana”.

Este fragmento de la *Poética* Aristóteles sienta también las bases de una distinción que será fundamental en el posterior desarrollo de la literatura. Al distinguir entre la narración de unos hechos tal y como *en realidad* ocurrieron, y la de otros que no necesariamente debieron ocurrir de ese modo, el filósofo está señalando la diferencia entre literatura de ficción y de no-ficción. En esta última categoría necesariamente debemos incluir a la historia, o quizás sea más adecuado decir, al relato histórico. No cabe duda de que esta distinción se basa en las relaciones que se establecen entre el relato y la realidad, o lo que concebimos como tal. Aunque seguramente esta distinción escapa a las intenciones del tratado aristotélico, el carácter preceptivo que se dio a la *Poética*, y con el que ha sido leído por tanto tiempo, ha contribuido a darle un basamento aristotélico.

En el año 1955 se publicaba en Berlín, de las prensas de Aufrau-Verlag, el tratado de Georg Lukács, *La novela histórica*⁴⁶. A pesar de haber sido precedido por el

⁴⁶ La primera edición en español se publicó en 1966, de las prensas de Ediciones Era, México, con traducción de Jasmin Reuter. Citamos por esta edición.

estudio de Louis Maigrón, *Le Roman historique à l'époque romantique*⁴⁷, el libro de Lukács pasa por ser el primer abordaje teórico a un género que parece salvar la clásica oposición aristotélica entre ficción y no-ficción. Para Lukács (1966, p. 15), la novela histórica nace a comienzos del siglo XIX, específicamente en 1814, con la publicación de *Waverley*, de Walter Scott. No es que anteriormente no se hubieran publicado relatos de ficción basados en hechos históricos.

Ya hemos visto cómo Aristóteles utiliza ejemplos tomados de la *Ilíada*, que cuenta los últimos días de la Guerra de Troya, hecho histórico que efectivamente ocurrió, lo sabemos, hacia el año 1.200 a.C. Ciento cincuenta años antes que Aristóteles escribiera su *Poética*, en la primavera del año 472 a.C., Esquilo estrenaba la tragedia *Los Persas*, que trata de la llegada de los emisarios persas a la ciudad de Susa⁴⁸ para informar de la amarga derrota ante los griegos, en Salamina. La tragedia, aunque escrita relativamente poco tiempo después de los sucesos que cuenta, está basada en hechos reales. De hecho, es la única que se conserva de este tipo.

Metodología: de la teoría a la práctica literaria

En esta aproximación a la Novela Histórica en tanto que manifestación literaria en Panamá, se confrontarán, pues, las posiciones teóricas que han surgido acerca de este género literario con la tradición de la novela histórica en nuestro país. El contraste conseguirá, no tanto confirmar la existencia de un vigoroso género fundamental para nuestras letras, sino observar hasta qué punto la novela histórica panameña sigue las principales tendencias de la reflexión teórica al respecto.

Para una revisión teórica

Claro que el juicio de Lukács acerca de *Waverley* y Scott no es unánime ni terminante. Para A.-K. Varga (1966, p. 57), por ejemplo, la novela histórica, “à la limite de l'histoire et de la nouvelle”, se remonta al siglo XVIII francés, con la aparición de novelas como la *Histoire de Marguerite d'Anjou, Reine d'Angleterre*, del Ábate Prevost, publicada en Ámsterdam en 1741. Varga recuerda de paso que,

⁴⁷ París, 1898. El libro de Maigrón lleva precisamente como subtítulo *Essai sur l'influence de Walter Scott*, y ciertamente es un estudio acerca de la influencia de las novelas históricas de Walter Scott, las llamadas *Waverley Novels*, sobre los románticos franceses. Un sobresaliente discípulo francés de Scott sería, por ejemplo, Balzac.

⁴⁸ Susa es una ciudad antiquísima situada en el extremo suroccidental del actual Irán, a unos 250 kilómetros al este del río Tigris. Si bien los arqueólogos fechan los primeros asentamientos en el sitio de la ciudad hacia el 7000 a.C., hacia los años 540-539 a.C. fue conquistada por Ciro el Grande y comenzó a formar parte del imperio aqueménida. La ciudad ganó importancia, al punto de que durante el reinado de Cambises II, el hijo de Ciro, Susa se convirtió en una de las cuatro capitales del imperio persa aqueménida

ya en el siglo XVII, un teórico como Boileau declaraba que “la verdad a veces no tiene que ser verosímil”.

El asunto también es abordado por Z. Christian en su estudio *La Nouvelle Historique en France à l'Age Classique (1657-1703)* (2007). El mismo Lukács reconoce la existencia de novelas históricas que se remontan incluso hasta el siglo XVII; pero éstas son históricas “solo por su temática puramente externa, por su apariencia” (1966, p. 15). De hecho, es cierto que Scott se inspiró en una autora alemana poco conocida, Benedikte Naubert, quien solía escribir narraciones históricas protagonizadas por personajes secundarios, no por héroes⁴⁹.

Entonces ¿cuáles son las características que hacen que Lukács se detenga en Scott y en *Waverley*? Desde luego que a nuestro teórico no escapa la existencia de novelas, anteriores a Scott y al siglo XIX, basadas en hechos reales o ambientadas en momentos históricos específicos, lo que condiciona su carácter de ficción. Así las llamadas novelas históricas del siglo XVII, entre cuyos autores menciona a Scudéry⁵⁰ y La Calprenède⁵¹, y especialmente a Walpole en el siglo XVIII, autor del célebre *Castillo de Otranto*⁵², la más famosa novela histórica del siglo XVIII⁵³. Pero también Lukács piensa en la existencia de la llamada novela social realista, con su interés por plasmar la psicología y las costumbres de la época. Para Lukács, a estas novelas falta sin embargo “precisamente lo específico histórico: el derivar de la singularidad histórica de su época la excepcionalidad en la actuación de cada personaje” (1966, pp. 15-16), esto es, hacer de cada personaje un sujeto producto

⁴⁹ Hoy en día Benedikte Naubert (Leipzig, 1752-1819) es prácticamente desconocida incluso en Alemania, quizás por haber vivido en el más estricto anonimato. Sin embargo es considerada una precursora de la novela histórica, habiendo escrito más de cincuenta, además de un notable número de cuentos de hadas, reunidos en los cuatro volúmenes de sus *Neue Volksmärchen des Deutsches* (Leipzig 1789-1793).

⁵⁰ Madeleine de Scudéry fue una novelista francesa del siglo XVII, cuya obra marca el apogeo del movimiento preciosista, que buscaba refinar las letras y las costumbres francesas. Atacada y ridiculizada por muchos de sus contemporáneos, como Molière o Furetière, novelas como *Artamène ou le Grand Cyrus* (1649-1653), en diez volúmenes, tenida por haber sido la novela francesa más larga jamás escrita, o *Clélie, Histoire romaine* (1654-1660), ambientada en la antigua Roma, alcanzaron gran popularidad.

⁵¹ Gautier de Costes de La Camprenède fue un dramaturgo y novelista francés del siglo XVII. Sus obras están inspiradas en la antigüedad clásica, como la tragedia *La mort de Mithridate* (1637), así como las novelas *Cassandre* (1642-1645) y *Cléopâtre* (1652), o bien en la historia de Inglaterra, como es el caso de las tragedias *Le Compte de Essex* (1638), *Jeanne, reine d'Angleterre* (1638) y *Édouard, roi d'Angleterre* (1640).

⁵² *El Castillo de Otranto* fue escrita por el político y escritor británico Horace Walpole en 1764. La novela inaugura el género de la literatura gótica de terror (fue el mismo autor quien subtítulo la segunda edición de su novela como “*Una historia gótica*”), con todos los elementos de la estética gótica con que la conocemos actualmente. La historia es una ficción ambientada en la alta Edad Media, que cuenta la historia del rey Manfredo, señor del castillo, que reinó en Sicilia entre 1258 y 1266.

⁵³ En España, algunos teóricos como Mata Induráin (1995, pp. 25-36) hacen remontar los primeros precedentes de la novela histórica romántica española del siglo XIX a ciertos cantares de gesta y novelas de caballería ambientados en otros tiempos y lugares, como es el caso de la *Estoria de Alexandre el Grand*, de la época de Alfonso el Sabio.

de la conciencia histórica del escritor. O como dirá un poco más adelante: “el dominio poético de la historia” (1966, p. 18).

Para Lukács, todas estas fallas determinan una inconsistencia sobre el alcance del sentido histórico de la novela. Y lo que, por el contrario, genera este sentido histórico será una concepción de la historia “como experiencia de masas” (1966, pp. 18-34). Había que esperar, necesariamente, a la Revolución Francesa y el auge y caída de Napoleón para que esto fuera posible. De esta manera, se crearon “las condiciones concretas para que los individuos perciban su propia existencia como algo condicionado históricamente”. Lukács sugiere la posibilidad de que este sentido histórico haya sido condicionado por el surgimiento de los sentimientos nacionales en toda Europa, como consecuencia de las guerras napoleónicas. En este sentido, la novela histórica de Scott es una continuación “en línea recta” de la gran novela social realista del siglo XVIII, pero también es heredera del drama histórico creado por Shakespeare y Goethe.

Pero Scott no es un romántico. *Waverley*⁵⁴, publicada en 1814, no es una mera evocación nostálgica de tiempos pasados, sino que trata de un hecho concreto, la rebelión jacobita ocurrida en Escocia en 1745⁵⁵. Eduard Waverley es un caballero inglés de ascendencia escocesa. Como oficial de la armada británica es destinado a Escocia justo antes de que estalle la rebelión. Allí se dedica a visitar a sus antiguos parientes, quienes lo acogen de manera hospitalaria. Al estallar las hostilidades, Eduardo tiene el corazón dividido: debe luchar del bando de los ingleses, pero ama a su familia y a sus raíces escocesas. Su novia es inglesa, Rose Bradwardine, rubia y abnegada, la típica heroína pasiva; pero en Escocia se enamora perdidamente de la bellísima Flora Mac Ivor, morena y apasionada, una ardiente y patriota *highlander*. De espíritu pusilánime, Eduardo cambia de bando dos veces, sabido de que una victoria inglesa significaría el fin de las costumbres y de la cultura escocesa. Al final vencerán los ingleses, pero Eduardo es perdonado y se casa con Rose.

⁵⁴ *Waverley; or, 'Tis Sixty Years Since (Waverley, o hace sesenta años)*, in Three Volumes. Edinburg: Printed by James Ballantine and Co., 1814. A pesar de haber sido Scott uno de los autores ingleses más traducidos al español en el siglo XIX, *Waverley* cuenta con solo siete traducciones: una primera en México, en la imprenta de Galván, en 1833, firmada por José María de Heredia; a la que seguirán otras en Bordeaux (imprenta de Pablo Beaume, 1835) firmada por Pablo de Xérica; París, por Francisco Gutiérrez-Brito y Isidoro López Lapuya (Garnier Hermanos, s/f); tres en Barcelona: una de la Librería de Oliva, 1836, sin nombre de traductor; otra de José Pablo Rivas (Ramón Sopena, 1934) y otra de Luis Solano Costa (Mateu, 1958), y finalmente una editada en Madrid (Lecturas para Todos, 1935), sin nombre de traductor.

⁵⁵ La Rebelión Jacobita fue un fallido intento de parte de Carlos Eduardo Estuardo por recuperar el trono británico para la Casa de Estuardo. El Jacobismo fue un movimiento político que pretendía la restauración de los tronos de Inglaterra y Escocia para la Casa de Estuardo. Toma su nombre del último rey católico, Jacobo II, que fue destronado en 1688 y reemplazado por su yerno Guillermo de Orange y su hija María Estuardo, que se habían convertido al anglicanismo.

Los héroes de Scott son personajes mediocres, correctos pero no propiamente heroicos. Como nota Mata Induráin (1995, pp. 52-53), “Scott explica sus figuras a partir de la época a la que pertenecen, y no al revés”. La verdadera grandeza de sus caracteres está en la encarnación humana de tipos histórico-sociales. Así lo dice Lukács: “los rasgos típicamente humanos en que se manifiestan abiertamente las grandes corrientes históricas jamás habían sido creadas con tanta magnificencia, nitidez y precisión antes de Scott” (1996, p. 34). En este sentido, sus protagonistas son caracteres “típicamente nacionales, no en el sentido de cimas comprensivas, sino en el del cabal promedio” (1966, p. 36). Se distancian abiertamente a la imagen épica del héroe que voluntariamente escoge o es arrastrado a un destino trágico. Estos “héroes medios”, como les dice Lukács, constreñidos por las circunstancias, envueltos en el transcurrir de una historia que no son capaces y ni siquiera aspiran cambiar, representan asimismo un aspecto de la vida popular, de la evolución histórica (1966, p. 34).

No cabe duda de que *La novela histórica* de Georg Lukács representa un punto de inicio para la apreciación teórica de este género, y aunque algunos de sus postulados hoy lucen superados, especialmente en razón de la evolución misma del género, continúa siendo una referencia a la hora de establecer sus caracteres principales. Es verdad que esta condición anfibia, esta “naturaleza híbrida” (Spang, 1995, p. 84), “género híbrido, mezcla de invención y de realidad” (Mata, 1995, p. 17) que intenta conciliar dos formas no solo opuestas sino antagónicas de narrar el pasado (Aínsa, 1994, p. 25), tal y como las concibió Aristóteles, representa para los teóricos retos formidables, más tratándose de un género tan seductor, de tanta actualidad y versatilidad, en plena evolución.

Como lo dice Perdomo Vanegas (2014, p. 17), “esta tensión entre la narrativización de la historia, su posible carácter ficticio, y la veracidad de la literatura se ha mantenido durante años”. Y es que también queda mucho por decir en el campo de las relaciones entre historiografía y narrativa, sobre todo en lo referente a los elementos de la historia y los elementos de la trama dentro del discurso histórico (White, 1992, p. 34).

Para Mata Induráin (1995, p. 20), ante todo, lo que debe caracterizar a una novela histórica es que sea, fundamentalmente, una novela. Pareciera una obviedad, pero en ello va el tema o argumento. Esta reducción, de resonancias aristotélicas, esta distinción nos parece útil para acercarnos a la novela histórica como fenómeno latinoamericano. Algunos críticos e historiadores de la literatura han notado el auge

de la novela histórica en Latinoamérica, así como el especial interés que ha mostrado la literatura latinoamericana de las últimas décadas por la historia. Esta novela histórica, aclimatada a nuestras latitudes, ha sido llamada de diversas formas: “Nueva Crónica de Indias”, “Nueva Novela Histórica”, “Novela Neobarroca”, “Ficción de Archivo”, “Metaficción Historiográfica” o “Novela Histórica Postmoderna” (Viu, 2007, p. 167). Y de la mano de los autores ha surgido el interés de los teóricos. Seymour Menton (1993, p. 42), en su conocido libro sobre la nueva novela histórica en Latinoamérica, enumera seis rasgos característicos:

- 1) Subordinación de la representación mimética de cierto período histórico a la presentación de algunas ideas filosóficas;
- 2) Distorsión consciente de la historia mediante omisiones, exageraciones y anacronismos;
- 3) Ficcionalización de personajes históricos;
- 4) Metaficción o los comentarios del narrador sobre el proceso de creación;
- 5) Intertextualidad
- 6) Conceptos bajtinianos de lo dialógico, lo carnavalesco, la parodia y la heteroglosia.

Sin embargo, como bien nota L. Grützmacher (2006, p. 4), Menton parece olvidar que el término “nuevo” es ambiguo, y que también Lukács, a la hora de caracterizar a la novela histórica “clásica”, etiquetaba como “nuevos” algunos fenómenos que ahora están superados.

Fernando Aínsa (1994, p. 27) prefiere dar otro enfoque al fenómeno. Para este autor, la “problematización del discurso ficcional” que entraña la novela histórica en América Latina se traduce en un factor de enriquecimiento cultural, pues contribuye, gracias a su “distancia narrativa” a denunciar la historia oficial. Para Aínsa, la nueva manifestación de la novela histórica que se verifica en las letras latinoamericanas es el resultado de un “entrecruzamiento de los géneros a partir de la ficcionalización y la reescritura de la historia” (1994, p. 83). Al igual que Menton, el crítico uruguayo atribuye diez rasgos característicos a la novela histórica latinoamericana:

- 1) la relectura de la historia fundada en el historicismo crítico,
- 2) la impugnación de la legitimación de las versiones oficiales de la historia,
- 3) la multiplicidad de perspectivas que aspiran a expresar múltiples verdades históricas,
- 4) la abolición de la distancia épica (desmitificación de la historia),
- 5) la reescritura paródica de la historia,
- 6) la superposición de tiempos históricos diferentes,
- 7) el uso de la historicidad textual y la invención mimética de crónicas y relaciones,

- 8) el recurso a falsas crónicas disfrazadas de historicismo o la glosa de textos auténticos en contextos hiperbólicos o grotescos,
- 9) la relectura distanciada o acrónica de la historia mediante una escritura carnavalesca, y
- 10) la preocupación por el lenguaje.

Es así como, al desembarcar en nuestro continente, la novela histórica se cubre de matices novedosos de inédito interés, no solo en lo cultural sino también en lo político. Aínsa habla de una “vocación subversiva de la ficción en relación con la historia oficial”, y elabora una nómina de ilustres novelistas latinoamericanos, entre los que figuran Jorge Ibarguengoitia, Fernando del Paso, Abel Posse y Edgardo Rodríguez Juliá entre otros (1994, p. 28). Sin duda se trata de un nuevo enfoque que trasciende, sin negarlo, lo meramente formal. Para Aínsa, “la historia se relee en función del presente” (1994, p. 28), y esa relectura “responde a la necesidad de recuperar un origen, justificar una identidad” (1994, p. 29).

Se trata, pues, de una relectura crítica, que, de la mano de la ficción, es capaz de llegar a donde la historiografía científica no puede, menos la oficial. Se trata, en definitivas cuentas, de un reto a la historia oficial. La emergencia de la perspectiva transdisciplinaria es inevitable. Ella surge como eco de la *nouvelle histoire* que ha irrumpido en la historiografía académica desde los años cincuenta en Francia e Italia. Así, la antropología, la etnología, la economía, la geografía y las demás ciencias sociales vienen en auxilio de esta polisemia discursiva que es el intento totalizador de la historia. Intento vano, lo sabemos (Hatavara, 2014, p. 241), que trata de suplirse con las herramientas de la ficción.

En todo caso, el discurso histórico también puede ser concebido como interpretación, del mismo modo que la interpretación histórica puede ser tenida como narrativización (White, 2003, p. 144). En este contexto, surgen asimismo elementos del subconsciente y del imaginario como componentes de la ficción (Aínsa, 1994, pp. 25 ss.), para crear un discurso ficcional no carente de valor histórico *per se*. Un discurso problemático y polisémico que se convierte en toda una aventura creativa (Aínsa, 1994, p. 39).

La novela histórica en Hispanoamérica

En realidad, la novela histórica había iniciado su camino en España mucho antes que Scott y *Waverley*. Si se toma como un primer antecedente la *Crónica sarracina* o *Crónica del rey don Rodrigo con la destrucción de España* de Pedro de Corral,

podríamos decir que se remonta al siglo XV⁵⁶. Sin embargo, tendremos que esperar hasta la segunda mitad del XVIII para que el jesuita e ilustrado Pedro de Montengón⁵⁷ publique sus novelas pseudohistóricas de intención didáctica y moralizante. Tal es el caso de *El Rodrigo*, publicada en 1793, acerca de la ocupación de España por musulmanes y el fin del reino visigodo, y *Eudoxia, hija de Belisario*, del mismo año, ambientada en tiempos del emperador Justiniano. La crítica considera, no obstante, que la primera novela histórica romántica en español es *Ramiro, conde de Lucena*, escrita por Rafael Húmara y Salamanca⁵⁸ y publicada en París en 1823. La novela está ambientada en la conquista de Sevilla por Fernando II el Santo en 1247. Por lo demás, la novela histórica conoció un extraordinario desarrollo en España durante el siglo XX, con nombres como Pío Baroja y Benito Pérez Galdón, por citar solo dos de sus grandes exponentes. Esta tendencia se ve ratificada actualmente con novelistas “superventas” que gozan de las preferencias del gran público lector. Estamos pensando en autores como Antonio Gala, Francisco Umbral o Arturo Pérez-Reverte.

En América, la primera novela histórica publicada será *Jicotencal*, del español Félix Mejía⁵⁹. Publicada en Filadelfia en 1826, narra un episodio singular de la conquista de México, la adhesión de Tlaxcala a las fuerzas de Cortés y en contra de los aztecas. La obra pasa por ser la primera novela histórica publicada en América sobre tema americano. La novela histórica encontrará en la América Hispana un territorio fértil a la hora de configurar la historia y el imaginario del origen de las nuevas nacionalidades que apenas se están consolidando.

⁵⁶ La *Crónica sarracina* de Pedro de Corral fue escrita en 1443 y publicada con probabilidad en Sevilla en 1499. Trata de la leyenda y las aventuras de don Rodrigo, el rey visigodo. Para Marcelino Menéndez y Pelayo (*Orígenes de la Novela*, 1905-1915) se trata de “un libro de caballerías (...) a la vez que la más antigua novela histórica de argumento nacional que posee nuestra literatura”.

⁵⁷ Pedro de Montengón (1745-1824) fue un jesuita alicantino de origen francés que escribió novelas, poesía y teatro, así como traducciones de los clásicos. Fue expulsado en 1767 y se radicó, como tantos de su orden, en Italia. Se radicó en Ferrara, donde estudió teología y, años después, se secularizó. Su obra más importante es el *Eusebio* (1786-1788), que trata de la educación de un pequeño de seis años, muy al tono y en las ideas del *Emilio* de Rousseau. El libro le proporcionó inmediato reconocimiento, llegando a venderse de él 70.000 ejemplares. De sus últimos años es un poema épico acerca de *La conquista de México* (1820).

⁵⁸ Rafael de Húmara y Salamanca del Valle (ca. 1800-1875) fue militar de carrera y político liberal. Escribió también otra novela histórica titulada *Los amigos enemigos o Guerras civiles* (Madrid, 1834), ambientada en la Guerra de Sucesión (1702-1714).

⁵⁹ Félix Mejía Fernández-Pacheco (1776-1853) fue escritor, periodista, autor dramático e historiador. Desde sus primeros años en Ciudad Real entró en contacto con las ideas de la Ilustración. Participó en la Guerra de Independencia y en el movimiento liberal que llevaría a la Constitución de Cádiz de 1812. Después se desempeñó en Madrid como activo periodista al servicio de las ideas liberales. A partir de 1824 lo tenemos exiliado en Filadelfia, por ese tiempo capital del exilio hispanoamericano, donde entra en contacto con otros conspiradores. Allí, bajo la protección de los liberales estadounidenses, publicó buena parte de su obra, entre ella la novela *Jicotencal* en 1826. La novela ha sido atribuida a los cubanos Félix Varela y José María de Heredia, según otros junto al ecuatoriano Vicente Rocafuerte, pero hoy en día parece fuera de discusión la autoría del manchego.

Uno de sus grandes temas es, por tanto, la llegada de los europeos y la conquista. Merecen ser nombradas aquí novelas como la ya mencionada *Jicoténcal*, de Majía, pero también *Terra Nostra* (Premio Rómulo Gallegos, 1975) de Carlos Fuentes, *El arpa y la sombra* (1978) de Alejo Carpentier, que trata de las tentativas de declarar santo a Cristóbal Colón durante los papados de Pío IX y León XVIII, *La luna de Fausto* (1987) de Francisco Herrera Luque, *Vigilia del Almirante* (1992) de Augusto Roa Bastos, así como la llamada *Trilogía del Descubrimiento* de Abel Posse, compuesta hasta ahora por *Daimón* (1978), acerca de la vida de Lope de Aguirre, y *Los perros del Paraíso* (Premio Rómulo Gallegos 1987).

Otra de las tendencias temáticas principales de la novela histórica latinoamericana estará compuesta, desde luego, por las guerras de emancipación e independencia. Mencionamos en este sentido novelas como *Las lanzas coloradas* (1931) de Arturo Uslar Pietri, *El reino de este mundo* (1949) de Alejo Carpentier, sobre la independencia de Haití, *Boves el urogallo* (1973) de Francisco Herrera Luque, o *El general en su laberinto* (1989) de Gabriel García Márquez, sobre los últimos días de Simón Bolívar. La novela histórica de la independencia se complementa en Latinoamérica con novelas que tratan de otros episodios históricos de no menor interés. Sería el caso de obras como *El mundo alucinante* (1969) de Reinaldo Arenas, memorias ficticias de fray Servando Teresa de Mier, ex fraile, sacerdote liberal, autor de tratados políticos y conspirador mexicano que vivió entre los siglos XVIII y XIX; o *Noticias del imperio* (1987) de Fernando del Paso, sobre la segunda intervención francesa en México y la proclamación de Maximiliano I como emperador entre 1863 y 1867.

Otro tema recurrente, más específicamente en lo que toca a la literatura mexicana, es el que tiene que ver con los hechos ocurridos en México entre 1910 y 1917 (que según algunos se prolongan hasta 1940), y que darán origen a la llamada Novela de la Revolución. Destacan en este sentido *Los de abajo* (1916) de Mariano Azuela; *El águila y la serpiente* (1928), *La sombra del caudillo* (1929) y las *Memorias de Pancho Villa* (1938) de Martín Luis Guzmán, o el *Ulises criollo* (1935) de José Vasconcelos. Por su carácter político, la llamada Novela de la Revolución mexicana guarda estrechas afinidades con lo que será el principal y más original aporte latinoamericano a la novela histórica.

Nos referimos a la llamada “Novela del Dictador”, que algunos remontan al *Tirano Banderas* (1926) de Ramón Valle-Inclán, y otros incluso hasta el *Facundo* (1845) de Domingo Faustino Sarmiento. Clásicos de la novela latinoamericana del dictador serían títulos como *El Señor Presidente* (1946) de Miguel Ángel Asturias, *Maten al*

León (1969) de Jorge Ibarguengoitia, *El Recurso del Método* (1974) de Alejo Carpentier, *Yo el supremo* (1974) de Augusto Roa Bastos, *El otoño del Patriarca* (1975) de Gabriel García Márquez, *Oficio de Difuntos* (1976) de Arturo Uslar Pietri y, un poco más recientemente, *La fiesta del chivo* (2000) de Mario Vargas Llosa.

La novela histórica panameña

Ante todo, una observación: cuando nace la actual República de Panamá, hace casi noventa años que Scott ha publicado *Waverley* y la novela histórica romántica ha alcanzado su pleno desarrollo a lo largo del siglo XIX, no solo en el mundo anglosajón, sino también, y especialmente, en el de habla hispana. Valga esta observación para comprender que los principales hechos fundadores de la nacionalidad panameña son ya susceptibles de ser entendidos, y por tanto narrados, desde la perspectiva estética y espiritual de la novela histórica latinoamericana.

La escritura de novelas históricas ocupa un lugar relevante en la narrativa panameña, incluso, la producida por escritores de otras nacionalidades sobre el contexto histórico y social de Panamá, porque de alguna forma también ésta contribuye al proceso de la novela panameña. En todo caso, el hecho de que a comienzos del siglo XX narradores de otros países latinoamericanos se hayan interesado en temas de la historia panameña nos demuestra cuán seductora resulta como argumento literario.

Forman parte de esta narrativa, entre otras, novelas como *Núñez de Balboa* (1923), de Octavio Méndez Pereira; *Canal Zone* (1935), del ecuatoriano Demetrio Aguilera Malta; *La galera de Tiberio* (1938), del venezolano Enrique Bernardo Núñez; *Luna Verde* (1951), de Joaquín Beleño⁶⁰; *A Song in Their Hearts* (1956), de Janet Lambert; *El guerrero* (1961), Acracia Sarasquesta de Smith; *El panameño, sobre la vida en Panamá colonial* (1966), de Valentín Corrales; *Desertores* (1952), de Ramón H. Jurado; *Manosanta* (1996), de Rafael Ruiloba; *Vida que olvida* (2002), de Justo Arroyo; la casi totalidad de los títulos de Juan David Morgan, como *El caballo de oro* (2005) o *Ardientes fulgores de gloria* (2017); *Historia secreta de Costaguana* (2007), del también colombiano Juan Gabriel Vázquez, y finalmente *La novela de Remón* (2014), de Juan Antonio Gómez.

Aquí pueden identificarse cuatro ejes temáticos principales: el primero correspondería al período de la conquista y dominación colonial española del Istmo

⁶⁰ En realidad, como notan Pérez Hernández y Becerra Bolaños (2020), *Luna verde* inicia la llamada “trilogía del Canal” de Beleño. Le seguirán *Curundú Lane* (1956) y *Gamboia Road Gang* (1960).

(Núñez de Balboa, *El Guerrero* y *El Panameño*, sobre la vida en Panamá colonial); el segundo, acerca de la Guerra de los Mil Días y la separación de Colombia (*Desertores*, *Manosanta*, *Vida que olvida*, *Noticias secretas de Costaguana*, *Ardientes fulgores de gloria*); el tercero, acerca de la construcción y la vida en el Canal (*Canal Zone*, *La galera de Tiberio*, *Luna verde*, *A Song in Their Hearts* y en cierta forma *El caballo de oro*, que trata de la construcción del Ferrocarril Transístmico), y un cuarto y último sobre aspectos de la historia panameña del siglo XX (*Desertores*, *La novela de Remón*).

Domina en estas novelas una visión de Panamá como lugar de paso, “país de tránsito”, donde una masa transeúnte y aventurera llegada de todos los puntos del planeta viene a hacer fortuna, pocas veces en búsqueda de arraigo. La imagen de la ciudad de Panamá como Babel tropical, con sus barrios marginales, sus burdeles y sus soldados americanos, sus obreros chinos y sus forajidos llegados de todas partes del mundo, sus enfermedades tropicales y sus agitados puertos donde florece la corrupción y el contrabando, seduce por su plasticidad y su fuerza narrativa, por su riqueza humana, pero también por su poder alegórico.

Alegoría de una humanidad que busca, casi siempre inconsciente de la fuerza de su historia, de su propio destino. En este sentido, los cuatro ejes temáticos representan los cuatro hitos fundamentales de la historia panameña, especialmente la construcción del Canal, la llamada “novelística canalera” (Sepúlveda, 1975), verdadero “tema fundacional de las letras panameñas” (Ibañez Castejón, 2021) sin el que es imposible entender al país y su cultura.

Resultados

Con contadas excepciones (Núñez de Balboa, el Cacique Urracá en *El guerrero*, tal vez José Antonio Remón), al igual que Eduard Waverley en la novela de Scott, los protagonistas de estas novelas son presentados de manera que muestran poco de heroicos y mucho de individuos comunes, con sus propios intereses, motivos, dudas y pasiones personales, arrastrados por la fuerza de unos hechos históricos que no son capaces de comprender y mucho menos de cambiar, pero que de alguna manera encarnan. Ramón de Roquebert, de *Luna verde*, no es más que un peón que trabaja en la Zona del Canal. En *A Song in Their Hearts*, Tippy Parrish, la esposa del teniente Peter Jordan, conoce los detalles de la vida de otras esposas de *Marines*, pero ignora las razones por las que ella, junto a su marido, han sido enviados a Panamá.

El padre Nicolás Buenaventura, Manosanta, se enfrenta con éxito al Maligno en sus exorcismos, pero poco puede hacer para salvar a sus feligreses del torbellino de la guerra, y menos para comprender el destino de un país que está a punto de cambiar para siempre. En dos novelas sobre la separación de Colombia, *Vida que olvida* y *Noticias secretas de Costaguana*, los protagonistas, Pedro Regalado y José Altamirano respectivamente, son colombianos que viven en Panamá. Ello supone una excelente excusa para exponer una visión crítica del proceso. Ambos protagonistas son presa de dudas y contradicciones ante los graves sucesos que se narran. Todos estos protagonistas encarnan, al decir de Lukács, fuerzas históricas que definen sus vidas y sus destinos, sin que ellos apenas puedan comprenderlo.

A partir de estos resultados, se observa cómo estas novelas históricas panameñas, o de tema panameño, se pliegan a una estética y una sensibilidad que define a la novela histórica romántica de tradición scottiana, bien aclimatada y adaptada a nuestra realidad panameña y latinoamericana.

A manera de conclusión: ¿existe entonces la novela histórica panameña?

No bastaba con señalar la vigorosa tradición de novelas de tema histórico que exhibe la narrativa panameña. Hacía falta también contraponer esta tradición con un corpus teórico robusto, como es el que desde la segunda mitad del siglo XX viene ocupándose de la novela histórica. Al aplicar los postulados de Lukács (1966), seguidos de los de Menton (1993) y Aínsa (1994), a este corpus, encontramos que, en efecto, las novelas históricas panameñas pueden ser tenidas como tales.

Más allá de la recreación romántica de hechos y ambientes históricos panameños, aspectos como la concepción de los protagonistas y los personajes en tanto que sujetos históricos; la abolición de la distancia épica, que lleva a una posición crítica con respecto de la historia oficial, ahora vista desde otras perspectivas; la multiplicidad de los recursos y la explotación de las potencialidades paródicas del lenguaje son características que pueden verificarse en la mayoría de estas novelas. Es oportuno subrayar, en ese sentido, la evolución que ha mostrado el género a lo largo del siglo XX. En todo caso, destaca la cualidad esencial que Lukács reservaba a las verdaderas novelas históricas, “el dominio poético de la historia”, que no es otra que la consciencia histórica de los narradores manifestada en sus obras, en este caso, aplicada a historias panameñas.

Referencias

- Aínsa, F. (1994). Nueva novela histórica y relativización transdisciplinaria del saber histórico. *Cahiers du CRICCAL*, 14, 2, 25-39.
- Aristóteles. (1975). Poética. Madrid: Editorial Gredos.
- Grützmacher, L. (2006). Las trampas del concepto “la nueva novela histórica” y de la retórica de la historia postoficial. *Acta Poética*, 27, 141-167.
- Hatavara, M. (2014), Historical Fiction: Experiencing the Past, Reflecting History. Cullhed, A. and Rydholm, L. (Eds.). *True Lies Worldwide*. Berlin: De Gruyter.
- Ibañez Castejón, F. J. (2021). *La novela canalera. Historia y evolución de un tema fundacional en las letras panameñas*. Panamá: Universidad de Panamá.
- Lukács, G. (1966). *La novela histórica*. México: Ediciones Era.
- Mata Induráin, C. (1995). Retrospectiva sobre la evolución de la novela histórica. K. Spang, I. Arellano, y C. Mata. (Eds.), *La novela histórica. Teoría y comentarios*. Barañáin, España: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Menton, S. (1993). *La nueva novela histórica de la América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreau, J. (1993). *Aristóteles y su escuela*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Perdomo Vanegas, W. L. (2014). El discurso literario y el discurso histórico en la novela histórica. *Literatura y Lingüística*, 30, 15-30.
- Pérez Hernández, N. y Becerra Bolaños, A. (2020). *Luna verde*, de Joaquín Beleño, y las esclusas del lenguaje. *Literatura y Lingüística*, 41, 77-97.
- Sepúlveda, M. R. (1975). *El tema del Canal en la novelística panameña*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Spang, K. (1995). Apuntes para una definición de la novela histórica. En K. Spang, I. Arellano, y C. Mata. (Eds.), *La novela histórica. Teoría y comentarios*. Barañáin, España: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Varga, Á. K. (1966). Pour une définition de la nouvelle à l'époque classique. *Cahiers de l'Association Internationale des Études Françaises*, 18, 53-65.
- Viu, A. (2007). Una poética para el encuentro entre historia y ficción. *Revista Chilena de Literatura*, 70, 167-178.
- White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Zonza, Ch. (2007). *La nouvelle historique en France à l'age classique*. Paris: Honoré Champion.

SODOMA Y FLORBELLE: SOBRE LA NATURALEZA HUMANA, EL SEXO-GÉNERO Y LA HETEROSEXUALIDAD EN EL MARQUÉS DE SADE⁶¹

Andrés Solano Fallas

Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica

sasunsea@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1763-861X>

Resumen

El presente texto tiene por objetivo analizar tres temas filosóficos contenidos en dos obras del Marqués de Sade, *Las 120 jornadas de Sodoma* (1785) y las *Notas a “Los días en Florbelle”* (1806-1807). A pesar de la distancia temporal entre una y otra, ambas presentan similitudes en la forma en que estaban pensadas a ser redactadas, como el abordaje de ciertos temas, por lo cual se decide analizarlas en conjunto. Se inicia con la concepción de naturaleza humana, contraponiéndola a la conceptualización contractualista, que era la epocalmente dominante. En segundo lugar, está la crítica a lo que hoy puede denominarse concepción de sexo-género determinista, enfatizando la naturalidad de la diversidad genérica, en vez de la aproximación epocal como desviación o aberración. En tercer lugar, se tiene otra crítica dirigida a lo que actualmente se denomina heterosexualidad obligatoria y normativa, a partir de la desvinculación entre sexo-género y preferencia sexual, a la vez que se apela a la naturalidad de la misma. En cuestiones metódicas, el trabajo sigue un abordaje propio de la filosofía analítica, mostrando y comparando evidencias textuales extraídas de ambas obras. Se concluye que, a pesar de la brutalidad que entrañan las narrativas textuales, en los planteamientos teóricos, Sade estaba realizando un avance filosófico en el abordaje y crítica de los temas en cuestión.

Palabras clave: Sade, naturaleza humana, sexo, género, heteronormatividad, diversidad

Abstract

The purpose of this text is to analyze three philosophical themes contained in two works by the Marquis de Sade, *The 120 Days of Sodom* (1785) and the *Notes on “The Days at Florbelle”* (1806-1807). Despite the time between one and the other, both have similarities in the way they were intended to be written, such as the approach to certain topics, for which it was decided to analyze them together. It

⁶¹ Recibido 24/2/22 – Aprobado 20/4/22.

begins with the conception of human nature, opposing it to the contractualist conceptualization, which was the dominant one at the time. Secondly, there is the criticism of what today can be called a deterministic conception of sex-gender, emphasizing the naturalness of gender diversity, instead of the epochal approach as deviation or aberration. Thirdly, there is another criticism directed at what is currently called compulsory and normative heterosexuality, based on the disconnection between sex-gender and sexual preference, while appealing to its naturalness. In methodical matters, the work follows an approach typical of analytical philosophy, showing and comparing textual evidence extracted from both works. It is concluded that, despite the brutality that textual narratives entail, in theoretical approaches, Sade was making a philosophical advance in the approach and criticism of the issues in question.

Keywords: Sade, human nature, sex, gender, normative heterosexuality, sexual diversity

Introducción

La presente investigación analiza dos textos del Marqués de Sade, *Las 120 jornadas de Sodoma* (1785 [Sade, 2009b]) y las *Notas a “Los días en Florbelle”*⁶² (1806-1807 aproximadamente [Sade, 2003b]); ambos cuya autoría fue reconocida por el mismo Marqués; aunque inéditos en su época.

En primer lugar, se esboza y estudia conjuntamente la concepción de naturaleza humana impresa en los diversos personajes, tanto primarios como secundarios, que el Marqués confeccionó. Se hace énfasis en cómo esta concepción se opone a la concepción de naturaleza humana de la filosofía epocal, particularmente, el contractualismo.

En segundo lugar, se ofrece una crítica a la concepción de sexo-género determinista, donde se muestra cómo Sade se opone a la inmutabilidad del género a partir del sexo, lo que conduce a que la diversidad genérica sea tomada con un tono de naturalidad, y no de desviación o aberración.

En tercer lugar, se aborda una crítica a la heterosexualidad obligatoria y normativa, a partir del desligue que realiza entre sexo-género y preferencia sexual. De igual modo, la diversidad de la preferencia sexual en el Marqués es vista con naturalidad.

⁶² En aras de la abreviación, de ahora en adelante *Las 120* y *Notas*, respectivamente. Valga apuntar, el presente texto fue uno de los varios materiales extras que se produjeron durante la realización de la maestría en filosofía del suscrito en la Universidad de Costa Rica. El tema de la investigación fue *Crítica al Contrato Sexual implícito en el Contractualismo Clásico desde la Filosofía del Marqués de Sade*.

Finalmente, se concluye con una breve reflexión sobre la relación de estos tres elementos.

Se ha escogido estos dos textos por cuanto que en filosofía –y especialmente en el ambiente filosófico costarricense– no han tendido a ser considerados como fuentes que proporcionen críticas filosóficas a los temas previamente señalados. El primer texto tiende a ser calificado como erótico-pornográfico, e incluso, *snuff*, máxime cuando Sade lo ordena por tipos de pasiones sexuales. El segundo texto, por su parte, como comenta Phillips (en Sade, 2003b, p. 6, 8-9), ha sido marginado por los estudiosos de Sade, principalmente porque es un texto fragmentario, que consiste en observaciones y comentarios. Sin embargo, no es razón suficiente para descalificarlo. Asimismo, debe aunarse que previa a la traducción de Phillips del francés al inglés, solo era accesible a aquellas personas que manejasen el francés, lo cual limitaba su accesibilidad⁶³.

Antes de abordar la concepción de la naturaleza humana y sus críticas al sexo-género determinista y la heterosexualidad obligatoria y normativa, conviene hacer una muy breve referencia literaria e histórica de los textos en cuestión dado, que *Las 120* y las *Notas*, a diferencia de otros escritos del Marqués, son obras no finalizadas y que se encontraban en revisión literaria por parte de Sade. Después de cumplir con lo mencionado, se proporciona una breve reseña de cada texto para no dar por asumido que la persona lectora conoce y se recuerda al ciento por ciento lo que dice cada uno.

Breve referencia literaria e histórica

Durante su presidio en la Bastilla, el Marqués escribió *Las 120* por ambos lados de un “rollo de papel de unos doce metros de largo, y apenas un metro de ancho, cubierto a ambos lados por una caligrafía microscópica” (Gorer, 1969, p. 91). El primer lado, según informa el propio autor, le tomó 20 veladas que culminó el 12 de septiembre de 1785; empezando cada noche a las 7 hasta las 10 (Sade 2009b, p. 184). El segundo lado, lo inició el 22 de octubre y lo terminó en 37 días (Sade 2009b, p. 446).

Es un texto interesante en la historia de –lo que en el discurso médico se llamará– patologías sexuales, no solo por incluir un gran número de prácticas sexuales, sino también por categorizarlas en secciones de orden ascendente en depravación,

⁶³Para el lector hispanoparlante, esta limitante continua siendo persistente, dado que no existe una versión en español.

según los criterios sociales de lo aceptable y rechazable, o por lo menos rechazable públicamente.

Pero también es interesante por el “retrato” que el Marqués captura de la decadencia moral parisina. De acuerdo a Álvarez (1972, p. 17), “las escenas eróticas, las orgias y las desviaciones descritas en las obras de Sade, no son más que un retrato”. Debido a que había una gran pobreza, acaecían abusos de poder tanto de la aristocracia como del clero⁶⁴. Estos dos grupos sociales se encontraban en mejor posición para poder realizar sus fantasías sexuales, mediante la explotación sexual a la que tenían que recurrir jóvenes mujeres y hombres, muchos provenientes del campo que terminaban en prostíbulos, ya que “quienes no sucumbían por hambre ante los caprichos de un señor, lo hacían obligados por arbitrariedad o por el miedo” (Álvarez, 1972, p. 16).

Sintomático de esto es la existencia de reportes policiales recopilados por Pierre Manuel en 1794 (ver Bloch, 2013, p. 12-15), en donde se detalla nombres de sacerdotes, cargos y ordenes eclesiales, seguidos de doctores de la Sorbona y maestros; como también los prostíbulos más distinguidos a los cuales acudían los aristócratas, y las casas de placer que tenían.

Un aspecto característico de *Las 120* consiste en que no es trabajo acabado. La persona lectora puede encontrar repeticiones innecesarias, particularmente de la descripción de los personajes, como también notas que dirigía a sí mismo para mejorar el texto. También encontrará que solamente el primer mes cuenta con una narración completa, mientras que los otros 3 meses y marzo son meras entradas de lo que los 4 amigos realizarán por día a sus víctimas. Esto se debe que, al no poder contar con más papel, no le quedó más que esbozar un catálogo de prácticas sexuales diarias. Según lo que se deja ver en el propio texto, Sade tenía la intención de finalizarlo.

No obstante, debido al álgido punto y peligrosidad latente por el ambiente revolucionario, el gobernador de la Bastilla ordenó que se trasladará al Marqués a otra prisión. La Bastilla fue tomada el 14 de julio de 1789, con lo cual perdió su manuscrito de *Las 120*, ya que no tuvo la oportunidad de llevárselos consigo (debido a su contenido), o bien de dárselos clandestinamente antes a su esposa durante las

⁶⁴En grandes rasgos, según explica Álvarez, para el momento histórico en que fue escrito *Las 120*, un 1% de la población era mantenida por el resto: este 1% que no se hallaba en la pobreza estaba constituido por el alto clero y la aristocracia parisina; el resto de la población, o sea, el 99% eran pobres, de los cuales aproximadamente el 89% vivía en el campo, mientras el otro 10% en las ciudades. Ante esta pobreza generalizada, el pillaje, vandalismo y abuso de poder de las clases dominantes era algo normal.

visitas (Gorer, 1969, p. 59; Álvarez, 1972, p. 32). Sade lamentó su pérdida, debido a que la consideraba su obra maestra (Maurice Heine, según apreciación de Gorer, 1969, p. 95)⁶⁵.

A diferencia de otros textos de la obra literaria del Marqués, las *Notas* actualmente es un texto compuesto de observaciones y comentarios que el autor se dirigía a sí mismo para corregir y mejorar su última gran obra “Los días en Florbelle”, la cual había sido escrita en su encierro final en el Asilo de Charenton. Según la nota #25 (en Sade, 2003b, p. 88) inició el borrador el 5 de marzo de 1806, y lo finalizó el 25 de abril de 1807. Según lo que escribe el propio Sade, tenía por finalidad tratar sobre moral, religión, el alma, Dios, el arte del gozo, y la antifísica⁶⁶. Algunos de estos temas lo presentan en formato de tratados o diálogos, o bien a través de novelas de personajes (nota #8 en Sade, 2003b, p. 84), estimando que su versión final requeriría unos 20 volúmenes⁶⁷.

Lamentablemente la obra fue quemada por orden de Donatien-Claude-Armand, hijo menor de Sade, en aras de ahorrarle a la familia vergüenzas, dado el alto contenido depravadamente libertino (Phillips en Sade, 2003b, p. 5). Como resume Phillips (en Sade, 2003b, p. 8), contiene “scenes of extreme violence, depictions of incestuous relations between the libertines and their sisters and daughters, scenes of black humour (children strapped to bombs and rockets), bestiality”, entre otras cosas más similares a *Las 120*.

Este último punto que trae Phillips a colación es llamativo. Para Maurice Heine (Gorer, 1969, p. 95), el Marqués consideraba tal texto su obra culmen, el cual lamentó y trató de reproducir. Las *Notas* serían su intento final de lograr tal reproducción, que a juzgar por el contenido de las mismas, parecer haber superado a su antecesor perdido; no solamente en la crudeza de catálogo de prácticas sexuales, sino incluso temáticamente. Como se indicará en el resumen de las *Notas*, Sade trata muy explícitamente temas religiosos (como Dios y el alma) y morales a través de diálogos o de historias divididas en secciones de algunos personajes.

⁶⁵ Junto a esta, también había perdido en la toma de la Bastilla la primera versión de *Justine* de 1787, *Los infortunarios de la virtud* [Sade, 1995].

⁶⁶ Roudinesco (2009, p. 57) explica que “antifísica” era un “término empleado en el siglo XVIII, al igual que «infamia», para designar todo lo referente a las perversiones sexuales llamadas «vicios contra natura», y en especial a la homosexualidad. Los «antifísicos» estaban calificados de «maricas», «pederastas», «sodomitas» o «bujarrones» (los hombres), y «tortilleras» o «tríbadas» las mujeres”.

⁶⁷ En una nota marginal hace un recuento y señala 10. Dada la falta de especificad, no se sabe si se refiere que en vez de 20 volúmenes solo requerirá 10, o bien si son 10 volúmenes más. En todo caso, sean 10 o 20 volúmenes, deja en claro de que se trataba de un proyecto enorme en cual pretendía abordar distintos temas con cierta profundidad.

Por un lado, el intento de reproducción de *Las 120* explica las similitudes en las perversiones sexuales, según se puede visualizar en las *Notas*. Por otro, tal similitud permite que ambos textos sean trabajados conjuntamente en esta investigación, a pesar de la distancia temporal y circunstancial. Si bien los dos textos fueron escritos durante su encarcelamiento, recuérdese que *Las 120* son de la época revolucionaria en su alto pico, es decir, en el pleno “flourit” de la caída del Antiguo Régimen; mientras que el segundo en una época napoleónica. Circunstancias que por el contexto literario permite deslumbrar caos y barbarie en momentos de gloria y paz en Francia. Mientras en la Revolución se vivía el enaltecimiento de los valores rousseauianos y en la época napoleónica el establecimiento de un nuevo reinado-imperio expansionista, en el castillo de Silling y en Florbelle tales valores son excluidos *ad portas*. La gloria revolucionaria y la paz napoleónica no son más que excusas que permiten dar rienda suelta a una gran serie de depravaciones libertinas.

Finalmente queda señalar que una de las dificultades que ambos textos presentan ha sido la manera en que fueron escritos. Debido a la escasez del papel, en *Las 120* el Marqués tuvo que limitarse a escribir la mitad de su catálogo de pasiones mediante entradas breves de una oración, que jamás pudo elaborar con mayor precisión por la pérdida en la Bastilla. Lo cual indica precaución, ya que *Las 120* no logró ser pulida y mejor preparada como hubiese deseado el Marqués. Es decir, se está trabajando con un borrador, no una versión final.

En lo que respecta a las *Notas*, como indica Phillips (en Sade 2003b), trabajar este texto ya es un reto por cuanto que son remanentes correctivos y explicativos, ni siquiera consiste en fragmentos de *Los días en Florbelle*. Por ello se debe ser demasiado cauto a la hora de realizar juicios valorativos. Se podría decir que con las *Notas* el lector lee un Sade leyendo a Sade, por lo que contamos con un objeto de segundo orden.

Reseñas

Como se apuntó, se procede a brindar las reseñas de cada texto, en orden a contextualizar a las personas lectoras en los posteriores temas que se abordarán; como también por las particularidades antes expuestas que entraña cada texto.

Reseñas de *Las 120*

El texto narra cómo “cuatro amigos degenerados”, el Duque de Blangis, Durcet, el Presidente Curval y el Obispo de *** deciden formar un pacto para llevar al máximo

sus fantasías sexuales en un aislado castillo suizo (Castillo de Silling), propiedad de Durcet. Para ello contratan los servicios de alcahuetas que se encargan de secuestrar muchachas y muchachos vírgenes, entre edades de 12 a 15 años, y según otros requisitos solicitados por los amigos. De las 130 jóvenes secuestradas, escogen 8 muchachas; de los 150 jóvenes raptados, 8 muchachos.

Los que no fueron elegidos, son sexualmente abusados por los 4 amigos, y luego unos son asesinados, otros prostituidos en Francia o vendidos como esclavos a un pirata turco. Para “sazonar” la imaginación, contratan a 4 mujeres bien libertinas que se encargaran de narrar, cada una durante mes, 150 pasiones sexuales. Igualmente contratan a 4 criadas feas y repugnantes, y a 8 “enculadores” (de 50 que fueron entrevistados sexualmente) para que los asistan en el castillo, y a 3 cocineras junto con 3 colaboradores de cocina. Finalmente están acompañados por sus hijas-esposas, que en total son cuatro⁶⁸.

Los cuatro amigos dispondrán cuatro meses (Noviembre a Febrero) para llevar a cabo sus fantasías, asignándose cada uno un mes, en el que irán paulatinamente escalando su perversidad y brutalidad, iniciando con cuentos sexuales, pasando por prácticas humilladoras hasta torturar, y finalmente con el asesinato de la mayoría de los personajes; todo esto siguiendo un reglamento definido por los 4 amigos. Dado que para el mes de marzo todavía sobran varias víctimas, se disponen de ellas sin ningún plan. Solamente 16 (incluidos los 4 amigos, y las cocineras) regresan a París⁶⁹.

Reconstrucción/Reseña de “Los días en Florbelle” a partir de las *Notas*

Dado que el texto no existe, debe tenerse en cuenta que la presente reseña es a la vez una reconstrucción de lo que parece haber sido la historia de “Los días en Florbelle”, ya que el único material de trabajo son las notas que no pretendían hacer un resumen de la historia, sino apuntamientos críticos a diversos aspectos, como también autocorrecciones.

La historia acaece en tiempos de Luis XV, exactamente en 1739 (nota #41 en Sade, 2003b, p. 91), y se desarrolla en un período de trece días en el castillo de Florbelle.

⁶⁸ La hija del Duque se llama Julie y está casada con el presidente; la hija de Durcet es Constance y casada con el Duque; la hija del Presidente es Adelaïde y casada con Durcet. El Obispo tiene una hija llamada Aline, pero no se casa con ella para “respetar” el título del Obispo. Cada uno de ellos mantiene relaciones sexuales con sus esposas, pero también las intercambian; incluido el Obispo.

⁶⁹ Pier Paolo Pasolini (1975) realiza una excelente adaptación cinematográfica, *Salò o le 120 giornate di Sodoma*, reambientada en el convulso momento de la Segunda Guerra Mundial, particularmente en la Italia de Mussolini. Pasolini logra captar la crudeza a las que eran sometidas las víctimas como las descripciones de las personalidades de los 4 amigos y demás personajes.

Ahí se reunirán una serie de personajes que en un primer momento dialogarán y contarán historias de vidas libertinas de alguno de ellos, como la del Abbé de Modose y la Historia de Émilie, cuyo fin es desarrollar, como se mencionó, ciertos temas sobre moral, religión, el alma, Dios, el arte del gozo, y la anti física.

Luego, como segundo momento y culmen de la obra acaecerá una orgía que transgredirá los lazos familiares, tanto políticos como sanguíneos, como también los límites entre especies. Habrá relaciones incestuosas, bestialidad, y pedofilia. Finalmente tiene lugar una serie de torturas y asesinatos de casi todos los personajes que asisten a la orgía mortal. No queda claro si todos fueron forzados a asistir, aunque en la nota #34 (en Sade, 2003b, p. 90) se menciona que 12 muchachos y 12 muchachas fueron secuestrados; los primeros de clase de gente pobre. Según se puede inferir de la nota #42 (en Sade, 2003b, p. 92) que la actividad fue organizada por M. de Sénaport, Charolais, Soubise, y el rey de Francia Louis XV.

En esta historia parece jugar un rol importante Émilie de Valrose, quien es sobrina e hija a la vez de Sénaport –ya que este embarazó a su hermana–, y es una de las sobrevivientes⁷⁰. A partir de la nota #51 (en Sade, 2003b, p. 94) la finalidad parece ser que desde esta depravada historia, y particularmente, desde la vida de Émilie la persona lectora se encamine en la virtud, cuando dice que “It is by laying life bare/That one brings readers back to virtue”. Sade pretendería apelar, con la brutalidad de sus personajes, y de la historia en sí, a que una vida que siga las grandes desviaciones del libertinaje solamente conduce a la perdición. Es decir, con esta obra culmen, el Marqués desea, como escritor filosófico, crear una moraleja en su historia que conlleve a un efecto catártico en el lector, a diferencia de *Las 120* donde finaliza con la satisfacción sexual y asesina de los 4 amigos. En todo caso, por el contenido de la obra, la finalidad de la nota #51 parece tratarse más de un recurso literario, quizá para darle alguna seriedad a su obra, y que no fuese tomada meramente como un cuento libertino⁷¹.

⁷⁰ En las notas #70 y 71 (en Sade, 2003b, p. 101) Sade ofrece una descripción de Émilie, donde básicamente la muestra como un ser despiadado que odia a su padre adoptivo y a su madre, a la cual mata mediante despellejamiento, y comiéndose su corazón.

⁷¹ En un primer momento, siguiendo la nota #33, pareciese que el Marqués buscaba hacer el crimen vencedor –al estilo de *Julietta o las prosperidades del vicio* [Sade, 2009a]– cuando señala que la historia de Modose debe intitularse “The Thriumph of Crime, or The True History of the Abbé de Modose” (Sade, 2003b, p. 90). Sin embargo, con las notas #51 y #53, las dos tentativas de este título a esta historia denotan el encaminamiento a la virtud y una especie de repudio a las consecuencias de libertinaje. En la nota #51 intitula la historia como “The Memoires of Émilie de Valrose or The Deviations of Libertinism” (Sade, 2003b, p. 94), pero luego cambia el título por “Conservations at the Chateau de Florbelle/ moral and philosophical work, / followed by, / The Sacred History of the Abbot of Modose/ And of the pious memories of Émilie de Volnage/ [...]” (Sade, 2003b, p. 95).

Concepción sádica de la naturaleza humana

Una constante a lo largo de la producción literaria del Marqués ha sido el concebir un tipo naturaleza humana, ya sea que lo escriba explícitamente, o bien que se muestre en las acciones y actitudes de sus personajes. Las *Notas* y *Las 120* no son una excepción. En estos dos textos se puede notar que Sade concebía un tipo de naturaleza humana, que no llegó a explicitar plenamente, en parte, probablemente por las razones indicadas a lo que le sucedió a cada texto. En todo caso, es característico como en *Las 120* y en las *Notas* sus personajes principales son descritos básicamente como egoístas y perversos.

En *Las 120* puede leerse la descripción aberrante, egoísta y perversa que ofrece, antes de iniciar las jornadas, de los 4 amigos degenerados como seres que solo se interesan por sí mismos, sin tener en cuenta el daño que puedan causar a terceros, ya sea que se trate de sus propias hijas-esposas o de los 16 muchachos secuestrados; de igual modo las 4 mujeres libertinas que hicieron mucho daño a lo largo de su vida; como también a las 4 criadas que los asisten durante en las jornadas, tanto en el plano sexual como en las cuestiones logísticas para violar oral, vaginal y analmente a los muchachos, según los caprichos de los 4 amigos degenerados.

Asimismo, lo hace respecto de los 8 “enculadores” como perversos y egoístas, ya que si bien su trabajo es de servir objetos sexuales a los 4 amigos cuando estos sientan deseo de tener relaciones sexuales, debido a que aceptaron voluntariamente el trabajo a cambio de remuneración, no hacen nada por ayudar a los muchachos, sino que colaboran por ausencia de acción. En lo que respecta a las acciones, basta con señalar que toda la actividad que ocurre fue una maquinación de los amigos, y ya sean ellos quienes ejecuten ciertas actividades u otros, son siempre ellos los que están tomando las decisiones. Las mujeres libertinas son clave en las veladas por cuanto que está a su cargo contar unas 5 historias depravadas para excitar la mente de los amigos.

Las criadas constantemente vigilan y ayudan a torturar a los muchachos; y de los “enculadores”, su mera presencia en el castillo es más que suficiente para darse

Vale señalar que esta no es la primera vez que pretende hacerlo como recurso literario. En el último párrafo de las dos primeras versiones de *Justine* [Sade, 1995 y 2008], Sade se propone dejar como moraleja al lector que una vida verdaderamente feliz yace en la virtud, después de enfrentarlo a una serie de brutalidades a través del personaje Justine. En la segunda edición, esta moraleja se la dirige específicamente a su compañera sentimental Constance Quesnet. En cambio, en la tercera edición (*La Nueva Justine* [Sade, 2003a]) y en *Julieta* [Sade, 2009a] omite hacer el intento de una moraleja.

una concepción de egoísmo y perversidad, ya que ellos fueron contratados, por lo que sabían a lo que iban.

En cuanto a las *Notas*, a pesar de ser escasas, puede notarse igualmente como los 4 organizadores (Sénaport, Charolais, Soubise, y el rey de Francia Louis XV) y la misma Émilie de Valrose solo piensan en sí mismos con tal de obtener placer. Los organizadores involucran en su orgía mortal a esposas e hijas e hijos, y los despachan. No parece haber ningún sentimiento de arrepentimiento o de indecisión. Asimismo, hay notas que ofrecen fragmentos descriptivos de algunos personajes como Modose, Émilie y Sénaport, en los que ninguno sobresale por altruista y bondadoso. Particularmente en el caso de Émilie, además de obtener placer, también ejecuta lo que el sentimiento de odio le genere. Sintomático es que tortura brutalmente a su madre en el castillo y se le come el corazón.

De los apuntamientos de los personajes en cuestión puede inferirse que la naturaleza humana que el Marqués concibe es de carácter egoísta y perversa, por cuanto que no hay en ellos ningún límite que los contenga, sino que se dejan guiar por sus deseos. Lo que tan lejos se puede llegar, dependerá de la intensidad de los deseos. Esto resulta interesante, debido a que Sade no estaría estableciendo que cada persona deba ser inexorablemente lo más cruel posible a la hora de saciar sus deseos. Por lo contrario, cada persona llega hasta donde su deseo lo conduzca. No hay ningún imperativo desiderativo que fuerce a la crueldad extrema en cada acto.

Cabe notar que el deseo puede ser individual o colectivo. En el primer caso estaría, por ejemplo, Émilie de Valrose quien tortura y mata a su madre por el odio que siente hacia ella. No la mata porque inexorablemente deba hacerlo, como si hubiese alguna predestinación; sino que lo hace por el desprecio que le genera. De igual modo, la brutalidad con la que Émilie realiza su acto está guiada por la intensidad de odio que siente; no por alguna especie de mandato antropológico. En el segundo caso, el deseo colectivo queda representado por los 4 amigos degenerados y los 4 organizadores que buscan experimentar en un mismo lugar, y de manera continua, diversas fantasías que han realizado en diversos momentos de su vida, o bien que jamás se les había ocurrido antes.

En *Las 120* y en las *Notas* se tiene como este deseo de experimentar al máximo, pero sin desperdiciar el tiempo y el espacio del que dispondrán. Es lo que permea la logística de las 120 jornadas y 13 días, como también de los preparativos necesarios. En *Las 120* –por ser el texto que sobrevivió la destrucción– se puede apreciar más como los amigos no inician cruentamente sus jornadas, sino que van

escalando paulatinamente, tanto en los actos sexuales como en las historias que las 4 mujeres libertinas narran. En las *Notas* parece darse de igual modo, cuando Sade empieza describir el plan general de la obra. Deja entrever como este nuevo texto tampoco pretendía iniciar con la barbarie sanguinaria y sexual de una sola vez, sino que se incrementará paso a paso a como se avance en los diálogos y en las historias de Modose y Émilie.

En la nota #99 (en Sade, 2003b, p. 108) señaló que “one must never resist the inclinations that one has received from nature”. Hacer lo contrario, resistirse a su propia naturaleza, constituirá una afrenta a sí mismo, porque no tiene sentido para el Marqués ir contra marea si la naturaleza es como es; ya que la persona estaría olvidando su ser. Según lo que dice en *Las 120*, limitarse porque existe una convención social, no sería más que pura necedad sin sentido; debido a que una convención social, por estar marcada por la modestia y la religión, tiende a no estar conforme a la naturaleza humana. En boda del Duque de Banglais expresa:

Yo he recibido estas inclinaciones de la naturaleza, y la irritaría resistiéndome a ellas; si me las ha dado malas, es porque así convenía por necesidad a sus intenciones. Solo soy en sus manos una máquina que ella mueve arbitrariamente, y no hay ni uno de mis crímenes que no le sea útil; cuanto más me aconseja, más necesita, sería un necio si me resistiera a ella (Sade, 2009b, p. 15).

Como se puede notar, no hay más limitante a la naturaleza humana que lo que cada persona desee, sin importar que ello implique daños a terceros. Es interesante resaltar esto, debido que la filosofía iusnaturalista promovía lo contrario. Por ejemplo, desde Hobbes, Locke y Rousseau, en principio la persona no puede dañar a otro, siempre y cuando no vea su vida bajo peligro por aquel otro. Hobbes comenta que existe un Derecho natural que consiste en “la libertad que tiene cada hombre de usar su propio poder según le plazca” (2001, p. 119).

En la primera Ley Natural que se deriva de ese Derecho expresa que “*cada hombre debe procurar la paz hasta donde tenga esperanza de lograrla; y cuando no puede conseguirla, entonces puede buscar y usar todas las ventajas y ayudas de la guerra*” (Hobbes, 2001, p. 120; cursiva del original); lo cual quiere decir que la guerra o muerte de otros es una consecuencia no deseada, pero necesaria solamente cuando es imposible alcanzar la paz: paz que debe ser el primero de sus esfuerzos. Sin bien Hobbes ha sido considerado en la historia de la filosofía como un pesimista por la constante guerra entre los hombres en el Estado de la Naturaleza, en esta

última cita se deja entrever como en un primer momento su concepción de naturaleza humana dicta que en la medida de lo posible no se debe destruir al otro si este no le ha hecho nada que amerite entablar guerra.

Locke por su parte apunta que “El estado natural tiene una ley natural por la que se gobierna, y esa ley obliga a todos. La razón, que coincide con esa ley, enseña a cuantos seres humanos quieren consultarla que, siendo iguales e independientes, nadie debe dañar a otro en su vida, salud, libertad o posesiones” (sin año, p. 6). Concuerda con Hobbes que no debe dañarse a otro, fundamentándose en la existencia de una ley natural de la cual nadie puede evadir. De igual modo, el daño a otro solo se justifica cuando el otro ataca o roba.

Finalmente, en la misma línea Rousseau dice que “en tanto no resista al impulso interno de la conmiseración, no hará nunca daño a otro hombre ni a ningún ser sensible, salvo en el caso legítimo en que estando comprometida su conservación, se vea obligado a darse preferencia” (2001, p. 54). No obstante, el Marqués viene a contravenir este asentir de la época al establecer que el ser humano puede dar muerte a otro, sin requerir el motivo de que su vida estaba en peligro. La persona en Sade no requiere justificar sus acciones bajo excusa de que lo realizó en defensa propia, sino que sin más lo realiza, siempre y cuando sea lo que haya deseado. El Marqués desfundamenta el no-daño a otros, al aducir que es la propia naturaleza humana que lo promueve porque es egoísta y perversa. De ahí que su concepción no sea solamente llamativa por lo que promueve, sino también porque se enfrentaba a una concepción filosófica epocal que postulaba lo opuesto.

Crítica a la concepción de sexo-género determinista⁷²

Hoy día puede considerarse problemático aquellas posturas que proponen y defienden una concepción de sexo-género determinista. Es decir, que el comportamiento de las personas estaría marcado infranqueablemente por el sexo

⁷² En Solano-Fallas (2017) se aborda este tema y el siguiente. En este punto deseo ser enfático que no se trata de modo alguno de un “reciclado”, ni mucho menos de un autoplagio. Para todo efecto cronológico, la redacción final del trabajo del 2017 fue posterior al que en este momento se presenta. De hecho, el artículo del 2017 iba a ser parte de la tesis, y en parte pudo ser elaborado por este trabajo que, según se indicó, fue un material extra para mi investigación de maestría. Por diversas razones, el artículo del 2017 no figuró en la tesis, y decidí enviarlo a publicar antes que el presente.

Teniendo eso en cuenta, el artículo del 2017 es menos extenso en los detalles y en la argumentación que acá se brindan de *Las 120 y Notas*. Un aspecto particular de dicho artículo que no se presenta en este, fue que en aquel se dedicó una sección para explayar con mayor detenimiento las concepciones deterministas del sexo-género y de la heterosexualidad. Si bien, aquí se aborda, no se hace con el mismo pormenor. Por otra parte, el artículo del 2017, tenía por objetivo brindar una visión holística y evolutiva que Sade sostuvo sobre estos temas en su *opera literaria*, por lo cual se efectuó un abordaje comparativo de *Las 120*, *Filosofía en el Tocado* y *Notas*, iniciando en ese orden (según el periodo en que fueron redactados por el Marqués), y posteriormente, mostrando los puntos en común; mientras que en el presente trabajo, el énfasis está puesto en abordar lo más detalladamente posible los temas en cada obra, y claramente sin incluir *Filosofía en el Tocado*. Además, como se habrá notado, aquí también se estudia otro tema, el de la naturaleza, que no figura en el otro.

de cada persona. El sexo varón y hembra contendrían en sí las simientes sobre los cuales se fundamentaría la expectativa social de cada ser, a saber, su género y respectivos roles. Cada persona debería actuar según determinadas pautas que le son “propias” en orden a desarrollarse como tal, lo cual implica que, si alguien “se sale” de su comportamiento, estaría actuando de manera incorrecta o, dependiendo de los estigmas sociales, aberrante; y claramente atentando contra lo que la naturaleza le ha otorgado, su sexo.

Nótese la expresión “se sale”. En modo alguno es gratuita, ya que, al suponerse la existencia de parámetros, tácitamente se enuncia que no hay otras posibilidades. Como puede notarse, esta postura determinista supone que sexo y género están intrínsecamente unidos. El sexo contiene características diferenciadoras, las cuales sirven de sustento y fundamento a los géneros hombre y mujer, por lo que una ligera “desviación” constituirá un alejamiento de lo que naturalmente es la persona.

Por su parte, el orden social promueve determinadas maneras en que deben comportarse las personas, bajo la proyección de objetividad. Es decir, lo que es un hombre y mujer no sería un producto social, sino una derivación de la naturaleza. Esto debido a que el sexo sería el fundamento, dado que había adquirido un carácter de objetividad. Dicha objetividad indicaba que solamente existían dos, varón y hembra, y que cualquier otro no sería más que una desviación.

De esta manera se tiene una concepción de sexo-género en la que el género es fundamentado en el sexo, y el sexo sirve de base objetiva al género, lo que produce una constante retroalimentación de uno y del otro, no permitiendo ninguna posibilidad de cambio. Cabe apuntar que este ligamen intrínseco entre sexo y género, antes de que surgiesen los estudios feministas, y particularmente las teorías de género en la década de los años 70 (Cobo-Bedia en Amorós, 2000, p. 55), la palabra “sexo” tendía a implicar lo que aquí se ha señalado como sexo y género en sexo-género.

Estas posturas deterministas no surgieron en tiempos actuales, sino que han venido perviviendo a lo largo de la historia occidental. Por lo menos desde el siglo XVIII fueron la norma. Por ejemplo, en filosofía, en Francia tenemos cómo Rousseau, en el *Emilio*, señala que su personaje Sofía, y las demás mujeres, deben acatar lo que se espera de ellas como mujeres: “Honrad vuestra condición de mujer y en cualquier clase que el cielo os coloque, seréis siempre una mujer de bien” (1985, p. 446).

Respecto de los hombres los caracteriza como fuertes y dominantes, razón por la cual tienen que comportarse de tal manera, ya que estaría en armonía con la naturaleza (1985, p. 412). Por ello debe hacerse todo el esfuerzo posible en que a cada uno se le eduque según corresponda a su sexo(-género), debido a que para Rousseau “Cultivar en las mujeres las cualidades del hombre, y descuidar aquellas que le son propias, es pues visiblemente trabajar en perjuicio suyo”, por cuanto que “Ellas deben aprender muchas cosas, más solamente que le convienen saber” (1985, p. 419).

Esto no fue un asunto filosófico que se limitase Francia, sino que también fue europeo en general. Recuérdese que Kant, por citar otro ejemplo, consideraba en *Lo bello y lo sublime* que las mujeres deben limitarse a comportarse como lo que son, y no entrometerse en los asuntos que son propios de los hombres, dado que ello contraviene “su” identidad; debido a que “[e]l estudio trabajoso y la reflexión penosa, aunque una mujer fuese lejos en ello, borran los méritos peculiares de su sexo” (1932, p. 38). De igual modo puede notarse como se restringía y defendía fuertemente que cada persona, de acuerdo a su género se comportase y se relacione de cierto modo.

Incluso el discurso médico que apoyó la concepción determinista del sexo-género surgió en esta época con el tratado *Du système moral et physique de la femme* del médico francés Pierre Roussel, publicado en 1775 y luego en 1783 (ver Hunt en Ariès y Duby, 2005, p. 49ss). Dicho tratado tenía por finalidad explicar y caracterizar a las mujeres a partir del supuesto de que las diferencias sexuales determinaban la manera de ser de cada persona, es decir, su género. Cabe añadir que Roussel llevaba a cabo su trabajo comparando a la mujer con el hombre, debido a que este era considerado como el ser que representaba objetivamente al ser humano (Cavana en Amorós, 2000, p. 88); lo que condujo que médicamente la mujer fuese visualizada como un ser inferior.

Lo problemático de una concepción determinista del sexo-género consiste en la producción de limitantes sociales que permita aceptar la diversidad de sexo-géneros. En vez de reducir a solo dos maneras apropiadas porque solamente existan supuestamente dos sexo-géneros, se podría crear un ambiente en su mayor libertad en expresión, por ejemplo, corporal y sexual. Cada persona sería libre de expresarse como desee, cuando lo desee, y con quién lo desee, con independencia de su sexo. Sin embargo, todo esto resulta imposible si se piensa en términos de binarios inmutables como sucedía en la época del Marqués; ya que la represión no acaecía únicamente en los ámbitos públicos, sino que se esperaba que cada

persona en el interior de su hogar continuase respetando los parámetros de su sexo-género. Esto debido a que no son una cuestión de carácter aditivo a la identidad de la persona, sino de carácter constitutivo. De este modo, una persona será hombre y mujer sea donde se encuentre, ya sea en el espacio público y en el privado.

Las *Notas* y *Las 120* resultan interesantes como contestación al determinismo del sexo-género. Con la finalidad de precisarlo, se abordará primero el género, y luego el sexo. En las *Notas* deben hacerse mención de la nota #1 (Sade, 2003b, p. 81) cuando señala que “Los días en Florbelle” contiene un “authorial preface addressed to libertines of every age and sex”. Que exista un prefacio dedicado a los libertinos de todas las edades y sexo no es un asunto gratuito ni que deba tomarse a la ligera. En primer lugar, está concibiendo el libertinaje como algo “normal” en la sociedad, o que por lo menos, algo que no merece ser tildado de provocador de escándalos. Las personas que sean libertinas no han de ser consideradas como seres extraños o raros, o peor, aberrantes, por no cumplir con lo que se espera del género de cada uno, particularmente el recato en la conducta, tanto consigo mismo como con otros, ya sea en la esfera privada o en la pública.

El que es libertino, socialmente estaría contraviniendo las reglas y leyes sociales, ya que estaría padeciendo de alguna enfermedad mental. Recuérdese que a Sade lo encerraron en el Asilo-Manicomio de Charenton “declarado loco. Su único delito era la demencia libertina” (Golachecha en Sade, 2003a, p. 8). No obstante, para el Marqués el libertinaje es una conducta que acaece con naturalidad, aunque no en todas las personas. El que es libertino no deja de ser género hombre o mujer, o no pasa a ser un hombre o mujer degradado o inferior, sino que sigue siéndolo, pero sin estar forzado a cumplir los parámetros sociales que, a criterios de Sade, lo limitan. Para muestra en *Las 120*, los amigos degenerados, por más libertinos confesos que son, siguen siendo hombres; y de igual modo las 4 mujeres libertinas que contrataron: ellas se presentan como mujeres. De esta manera, un hombre o mujer pueden comportarse libertinamente sin por ello atentarse contra su género. El género que proyecta la sociedad moralina no debe estar enclaustrado en una rigidez.

Aunque fue tácticamente mencionado, en segundo lugar, dicha referencia a los libertinos de todas las edades y sexos indica que el libertino no está circunscrito únicamente a uno de los géneros, sino que, así como hay libertinos y no-libertinos, igualmente hay mujeres libertinas y no-libertinas. Ambos géneros, desde Sade, estarían por decirlo de este modo, abiertos a la posibilidad de manifestarse por medio de diversas prácticas y roles, como también por medio de distintas

masculinidades y feminidades. Por ejemplo, recuérdese que el personaje de Durcet es muy “afeminado”, pero sin negar su masculinidad; de igual modo sucede con la Desgranges cuya feminidad es muy brusca y tosca, pero sin dejar de considerarse mujer.

También es característico de su oposición al determinismo genérico cuando señala en la nota #9 (en Sade, 2003b, p. 85) que dos de sus personajes, Émilie de Valrose y otro personaje de apellido Valrose⁷³, asumen por momentos el género opuesto: “Émilie works very well as man and and (sic) I must take her through all the same situations as Valrose, sometimes as a man, sometimes as a woman”. Préstese atención con la naturalidad con la que aborda este tema. Incluso en *Las 120* fue más lejos mediante el recurso de la burla. El Marqués se burla de una concepción fijista al hacer que tanto los 4 amigos degenerados como los 8 muchachos secuestrados se vistiesen con ropa del género opuesto. Si bien la intención primaria de Sade fue la de ridiculizar las costumbres que definen a cada persona por su atuendo, se puede notar subyacentemente como esta burla implica en sí misma un cuestionamiento a la rigidez del género que supuestamente no les correspondía.

Sin embargo, el sexo no es considerado como un criterio obligante y prohibitivo que no permita asumir temporalmente roles genéricos distintos a los suyos. Aunque los amigos lo realicen por gusto en sus propias personas, y fuercen a los muchachos, el Marqués pone en entredicho el determinismo. No presenta el cambio temporal de roles de género como una confusión o un estado de locura, sino como algo que es normal, en el caso de los amigos y en el de Émilie y Valrose. Los amigos y los muchachos, y Émilie y el otro Valrose se desenvuelven perfectamente como “mujer” y como “hombre”. Asumir el género opuesto, aunque sea momentáneamente no tiene por qué minusvalorar a la persona. Por tanto, la flexibilidad genérica no tendría por qué ser censurada, sino por lo menos tolerada y permitida, ya que no se podría obligar a las demás personas que no deseen fluctuar de un género a otro⁷⁴.

Por consiguiente, con las *Notas* y *Las 120* se puede concluir que el cuestionamiento al determinismo del género se fundamenta desde Sade en que, por un lado, una persona puede vivir su rol genérico de manera alterna a las normas sociales

⁷³ A juzgar por la nota #39 (en Sade, 2003b, p. 91), el otro personaje Valrose es familiar sanguíneo o político de Émilie. El primero se llama Milli de Valrose, de 14 años, y el segundo Monsieur de Valrose, de 35 años. En cuanto a Milli, dada la edad, podría ser hermana de Émilie, aunque puede sugerirse que sea su madrastra, ya que Sade en las notas #42 y #52 hace referencia a una “Mme” (Madame), y no a una “Mlle” (madeimoselle). En cuanto a M. de Valrose, dada la edad, es muy seguro que se trate de su padre adoptivo; máxime si por analogía se infiere que algunos miembros en las orgias mortales poseen una relación de padre-hijo/a.

⁷⁴ Aunque en el caso de los muchachos de *Las 120*, si bien fueron vestidos a capricho de los amigos, resulta curioso que hayan desempeñado bien el cambio momentáneo.

aceptadas, sin que ello contravenga en algún detrimento de la persona. Es decir, en el caso de un hombre y mujer libertinos, no dejarían de ser menos o totalmente hombre y mujer por ser libertinos. El libertinaje sería una manifestación distinta en cómo un hombre y mujer viven y materializan su género. Por otro lado, una persona puede cambiar de género, sin problema alguno ni detrimento para sí, aunque sea temporal. No está inscrito en la naturaleza que las personas deban comportarse de determinada manera sin posibilidad de alterar su género.

En cuanto al sexo debe aclararse que en estas dos obras el Marqués acepta sin cuestionamiento la existencia de únicamente dos sexos. Baste que en *Las 120* ubica la descripción de sus personajes tanto en la actitud libertina o no libertina, y por su sexo: por un lado, están los amigos, las 4 libertinas, las 4 criadas y los 8 “enculadores”; y por otro los 16 muchachos secuestrados y las 4 esposas –hijas. No existe una tercera categoría de sexo; ni siquiera cuando describe a Durcet como muy “afeminado” por tener nalgas “idénticas a las de una mujer”, y “tetas femeninas, voz dulce y agradable” (Sade, 2009b, p. 26). A lo sumo pueden existir hombres con similitudes a mujeres, pero sin caer en la existencia de que se trata de un tercer sexo.

A pesar de que solo conciba dos sexos, se diferencia de la mentalidad epocal en el tanto en que se considera que el sexo no es una limitante infranqueable. Cada persona nace varón o hembra: esto es indiscutible. Lo que sí es discutible es que del sexo se puedan deducir características deterministas que no permitan ningún cambio posteriormente en algún momento de la vida de la persona. Si esto fuese así, el caso de Émilie y el otro Valrose, como el de los 4 amigos, debería considerarse irregular, y una clara falta grave a lo que supuestamente su sexo les inscribió en sus seres. Es más, desde una postura determinista, cabría preguntarse cómo la naturaleza humana permitiría constantemente semejantes “adefesios”.

Asimismo, el que exista solamente dos sexos, no significa para el Marqués que deban cumplir con ciertas “medidas” en orden a no ser considerados varones o hembras inferiores. Por ejemplo, en *Las 120* señala que Durcet, uno de los 4 amigos degenerados tiene un pene de tamaño ridículo, mientras que el Duque de Blangis y el Presidente Curval tienen un pene muy enorme. Un pene más pequeño o más grande no debe conducir al planteamiento de que sea un varón inferior o sobresaliente. Para Sade no existiría una “varón-metro” que permita calificar y descalificar, lo que a su vez implica que no tiene que repercutir en el género. En el caso de los amigos degenerados, ninguno de estos depravados libertinos deja de ser hombre en razón de su sexo y las particularidades fisionómicas.

De igual modo puede decirse lo mismo de las hembras, por ejemplo, Madame Champville, una de las narradoras, no tiene pechos y tenía “un clítoris que sobresalía de tres pulgadas cuando estaba caliente” (Sade, 2009b, p. 37), y aun así continúa siendo mujer. Puede concluirse que sea como sea el sexo de la persona, no tiene una relación determinante e inquebrantable con el género. El sexo y el género confluyen en cada persona, pero no tienen por qué determinarse mutuamente sin posibilidad a cambios.

Teniendo estas dos cuestiones juntas e interrelacionadas, a saber, el sexo y género, con el Marqués no se puede fundamentar un determinismo. Por el contrario, sus dos textos dejan entrever su oposición a tal postura. Un determinismo de género es insostenible en una supuesta correspondencia natural al sexo. Sin duda para el Marqués cada sexo implica características fisionómicas distinguidoras, pero no condicionantes a un solo género. El cambio de rol de género, aunque sea temporal, es una acción que está ligada al deseo que una persona sienta o desee sentir al asumir un género distinto al suyo.

A lo sumo solamente se quebrantaría ordenes sociales, pero sin inquirir en alguna violación a la naturaleza. Ha de tenerse en cuenta que a pesar de que el cambio temporal de roles genéricos es bidireccional (hombre→mujer; mujer→hombre) en Sade, puesto que no concibió la posibilidad de conformación de otros géneros, es un avance notable, por cuanto que no lo está circunscribiendo como acto de locura o aberración natural.

Critica a la heterosexualidad obligatoria y normativa

En las *Notas* y *Las 120* se halla una crítica a –lo que podría denominarse desde Rich (en Navarro y Stimpson, 1999) y Butler (2006)– la heterosexualidad obligatoria y normativa, a partir del desligue entre sexo-género y preferencia sexual. La heterosexualidad obligatoria y normativa postula que la preferencia heterosexual es el modelo de toda relación sexual en detrimento de otras, por cuanto que las demás serían desviaciones o aberraciones de la heterosexualidad. Esto se debe al ligamen que se establecía entre sexo-género y preferencia sexual. En primer lugar, como se ha mencionado previamente, el sexo y el género tendían a ser considerados como un solo aspecto, el cual analíticamente se puede dividir dialécticamente, en el tanto en que el sexo es la base supuestamente natural del género, y este último reafirma y produce las características demarcatorias del primero.

Siendo así, el sexo-género denotaba aquellos rasgos esenciales que se le adjudicaban a las personas, y de los cuales se esperaban determinados comportamientos. Entre estos comportamientos se hallaba el que deriva de la preferencia sexual. A cada sexo-género le corresponde una preferencia “natural”: a la persona socialmente considerada hombre tenía que enfocar su atención sexual hacia las mujeres, y viceversa, la que es considerada socialmente mujer tenía que dirigir su gusto sexual hacia los hombres. Lo anterior no significa que debían ser activos.

Había excepciones como la de los sacerdotes o monjas, o viudas, que aceptaban no poner en práctica su preferencia sexual, ya sea por mandato como es el del primer caso, o bien por una suerte de elección voluntaria o regla social. En todo caso, lo que interesa apuntar es que la preferencia sexual estaba determinada por el sexo-género, y que cualquier transgresión podía ser motivo de ser descalificado. Para ello se contaba con un número variado y diverso de normas sociales, culturales, psicológicas, entre otras, en la que se le enseñaba a la persona, desde su socialización primaria y posteriormente reforzadas con las socializaciones secundarias, que la heterosexualidad no solamente era el “camino” correcto, sino que el único natural. Sin embargo, no bastaba que fuese natural, sino que debían existir ciertas normas para que se asegurase la naturalidad.

Por ejemplo, de acuerdo a Badinter (1993, p. 125), el sodomita no era únicamente el que mantenía relaciones sexuales con otro hombre, sino que realizaba sexo anal con mujeres; aunque el sexo anal con mujeres fuese considerado como “sodomía imperfecta”, por ser la mujer considerada como “imperfecta”. Es decir, la heterosexualidad no se reducía únicamente a que un hombre tuviese relaciones sexuales solamente con mujeres, sino que también incluía normas sexuales como la de no realizarlo analmente. De ahí su carácter obligante y normativo: la naturaleza del sexo-género obliga a tener una determinada preferencia sexual, y la sociedad, con base en dicha naturaleza, normativiza la preferencia.

Como se apuntaba en el inicio de esta sección, en las *Notas* y en *Las 120* existe una crítica a la heterosexualidad obligatoria y normativa que se manifiesta claramente en sus personajes. Particularmente en *Las 120*, se puede leer las descripciones que el Marqués ofrece no solamente de los 4 amigos degenerados, sino de otros personajes como las narradoras, las criadas y los “enculadores”. La preferencia de cada uno de ellos es descrita en términos de naturalidad, si bien bastante perversa, en modo alguna como anti-natural. Por ejemplo, los amigos: el Duque de Banglais es un hombre bisexual (cf. Sade, 2009b, p. 18 y 27), ya que

disfruta tanto del sexo vaginal como del sexo anal activo (ya sea que se trate del ano de un hombre o de una mujer), como también del anal pasivo.

De manera similar era el presidente Curval (cf. Sade, 2009b, p. 19 y 27), quien sostenía relaciones sexuales anales activas con hombres y mujeres, como también pasivas, y sexo vaginal, aunque con menor frecuencia que el Duque. Por su parte, el Obispo de *** despreciaba de cualquier relación penetrante con mujeres, debido a que era “[a]dorador de la sodomía activa y pasiva, pero más aún de esta última, pasaba su vida haciéndose encular” (Sade, 2009b, p. 19; también p. 27). Igualmente, Durcet era homosexual (cf. Sade, 2009b, p. 26 y 27); hecho que Sade no vincula con su cuerpo afeminado.

En esta somera descripción de la preferencia sexual de los 4 amigos, ha de notarse la carencia de un aspecto que deslegitima la heterosexualidad obligatoria y normativa. Sade no vincula sexo-género con preferencia sexual. En primer lugar, el Marqués evita hacer depender la preferencia sexual en el sexo-género. Presenta a cada uno de acuerdo a su sexo-género, pero con la particularidad de no degradarlos por sus respectivas preferencias sexuales. Ninguno de los amigos, como tampoco de los otros personajes, son descalificados por con quienes deciden mantener relaciones sexuales, si no, a lo sumo, por las perversiones de sus deseos, pero no por las preferencias sexuales *per se*. De este modo, una persona puede continuar identificándose como hombre o mujer, independientemente de su preferencia.

Así, Sade se rehúsa utilizar las prácticas sexuales como criterio para describir a una persona. Es llamativo hacer hincapié en este asunto, por cuanto que años más tarde a la muerte del Marqués, particularmente después de la publicación de *Psicopatías Sexuales* (ed. 1886 y en 1903) del médico Richard von Krafft-Ebing, Badinter (1993, p. 130) señala que “[l]as prácticas sexuales se convirtieron en el criterio a partir del cual se describía a las personas”. Con Badinter, como también con Fernández-Alemany y Sciolla (1999), se puede inferir que, en el tiempo de Sade, a pesar de que todavía la preferencia sexual no era considerada el criterio discerniente, era un aspecto que servía para “medir” que tan alejada o cercana se encontraba una persona de lo “correcto”. Es decir, era un calificador, no el calificador por excelencia. En todo caso la preferencia sexual, como calificante o descalificante de lo correcto e incorrecto, en Sade no tiene que estar unida a un determinado sexo-género.

En segundo lugar, al no darse una reciprocidad entre sexo-género y preferencia sexual, Sade cuestiona fuertemente las normas de la heterosexualidad. No existe una normativa natural que obligue a las personas, en un primer momento, a ser

heterosexuales, y en un segundo momento, a comportarse de cierta manera “heterosexual”. Mediante la burla de los cambios de roles de género que el Marqués ejecuta en *Las 120*, muestra que la heterosexualidad normativizada carece de sentido, ya que no sigue ni se fundamenta en los deseos de las personas, sino en convenciones sociales. No hay ninguna norma naturalmente escrita, ni mucho menos que sea universal.

Por ejemplo, de lo que se puede inferir de la descripción de las 4 criadas, por lo menos Marie y la Fachon eran heterosexuales (ver Sade, 2009b, p. 50-51), ya que no se menciona previo al ingreso al castillo que hubiesen sostenido relaciones lésbicas. A pesar de ser heterosexuales, ninguna de las dos sigue las normas de decoro y modestia en su vida sexual, sino que son altamente libertinas. Aunado a esto, y teniendo en cuenta la existencia de los demás personajes, que la heterosexualidad sea normalizada como el único camino correcto en la sexualidad carece aún más de sentido, ya que la heterosexualidad no es la única preferencia sexual. Es una más entre otras.

Sade presenta esto, tanto por medio de la existencia de personajes sexualmente diversos, como también por las burlas a algunas normas sociales de la heterosexualidad, por ejemplo, que solo las mujeres deben sostener relaciones sexuales vaginales. En varios episodios de *Las 120*, se puede leer como más de una vez hay personajes que ofrecen el ano a uno o varios de los amigos para que estos se satisfagan sexualmente. Como apunta Butler (2006, p. 78), “la norma solo persiste como norma en la medida en que se representa en la práctica social y se re-idealiza y restituye en y a través de los rituales sociales diarios de la vida corporal”. Con el Marqués, la normatividad de la heterosexualidad pierde significado social, por lo menos en el Castillo de Silling, ya que deja de ser re-idealizado por los amigos.

En cuanto a las *Notas*, brevemente, por tratarse de un comentario en la nota #99 (Sade, 2003b, p. 108), señala lo siguiente: “one must never resist the inclinations that one has received from nature”. En esta pequeña línea se puede notar como Sade continúa manteniendo su oposición a la heterosexualidad obligatoria y normativa. Las inclinaciones sexuales que cada persona puede tener, en modo alguno se circunscriben única y exclusivamente dentro del rango de la heterosexualidad. Aunque esa nota –como tampoco las otras– no es explícita en cuanto la preferencia sexual de los personajes, es plausible suponer –con base en su obra literaria– que Sade no hubiese usado únicamente personajes

heterosexuales, debido a que no tendría sentido hablar de no-restricciones en las inclinaciones, y sólo usar personajes heterosexuales.

En todo caso, el Marqués es contundente en la nota #99: no hay límites que obliguen a una persona ser heterosexual, ni mucho menos normas que conduzcan el comportamiento en una singular manera heterosexual. Lo único que limita a la persona es la inclinación misma que recibió de la naturaleza; para lo cual debe tenerse en cuenta, siguiendo lo anterior, que no existe un modelo de inclinación sexual como suponía la moral y la sexualidad de la época. La naturaleza ha creado diversidades de inclinaciones, por lo que vuelve a carecer de sentido la suposición de una sola sexualidad; y dentro de cada inclinación, tampoco tendría sentido la normatividad.

Tanto en *Las 120* como en las *Notas*, a lo sumo la única norma que se puede aceptar sería aquella dada por la propia persona siempre y cuando esté en consonancia con sus deseos e inclinaciones/preferencias sexuales. Como se comentó en la sección de la naturaleza, los únicos límites que se conocen son aquellas que cada uno se da sí mismo, sin que exista resistencia alguna. Sintomático de esto es el establecimiento de los “Reglamentos”, los cuales consisten en una serie de disposiciones de orden logístico como de contención de los deseos sexuales, y su respectiva autorización paulatina, a lo largo de los cuatro meses para hacer la experiencia sexual en el Castillo de Silling lo más excelente posible (ver Sade, 2009b, p. 57-64).

Fuera del autocontrol de cada persona quiera darse –lo cual es opcional–, Sade se muestra crítico ante la heterosexualidad obligada y normativa, oponiéndole resistencia en estos textos, a partir del desligue que lleva a cabo entre sexo-género y preferencia sexual. Al no existir parámetros genéricos ni sexualidades que deriven de ellos, no cabe concebir la obligatoriedad y normatividad en la sexualidad, ni mucho menos el establecimiento de la heterosexualidad como la sexualidad por excelencia.

Conclusión

De los acápites anteriores puede deducirse que en las *Notas* y en *Las 120* Sade concibe la naturaleza humana, independientemente del sexo-género de la persona como egoísta y perversa. Sea hombre o mujer, ninguno es bondadoso salvo alguna que otra excepción, como es el caso de Constance y Adelaide (esposas del Duque y Durcet, e hijas de Durcet y de Curval, respectivamente) y de algunas de las muchachas secuestradas, en la que la bondad parece ser algo innato. Empero, en

términos generales, el grueso de las personas se caracteriza por dañar a otros y sólo interesarse en sí mismas.

El sexo-género no tiene nada que ver en la caracterización de esta naturaleza, sino que puede afirmarse que esta naturaleza es una constante en el sexo-género. Esto significa que no existe ninguna diferenciación de la maldad y brutalidad ni de la capacidad de alcanzar que esté determinada por el sexo-género. A pesar de que el Marqués solo concibió dos sexos en estos textos, los diferenció por sus características fisiológicas, no por esencialismo basados en presupuestos filosóficos y médicos. Asimismo, el género tampoco se ve petrificado por la naturaleza. Independientemente del egoísmo y perversión de cada persona, no hay ningún impedimento natural que circunscriba a una persona a un único género, es decir, que le proporcione y dicte comportamientos que ha de acatar durante toda su vida, como tampoco prohíbe el cambio momentáneo de roles de género.

De igual modo, los deseos de las preferencias sexuales no son más brutales en hombres o mujeres por ser precisamente hombres o mujeres. Por el contrario, el egoísmo y perversión de los deseos dependerá de cada persona. De este modo, se puede notar cómo la naturaleza es la base sobre la cual se desenvuelve cada sexo-género y la preferencia sexual, pero evitando caer en determinismos que limiten la libertad de actuación genérica y sexual, ni mucho menos que subordinen a uno de los dos sexos con base en una supuesta inferioridad.

Asimismo, es importante reconocer que, teniendo en cuenta las estructuras institucionales y mentales patriarcales de su época, respaldadas y reproducidas filosófica y médicamente, las críticas que Sade realiza contra el determinismo del sexo-género y de la obligatoriedad y normatividad de la heterosexualidad son un gran avance. Avance, porque en vez de abogar por la sumisión femenina y una naturaleza bondadosa –o por lo menos alguna vez bondadosa como lo supusieron Locke y Rousseau en sus estados de la naturaleza–, pone en manifiesto a través de sus diversos personajes, por un lado, que la naturaleza humana como se suponía no correspondía con la práctica cotidiana, u por otro que no hay razón alguna para suponer el fijismo del género ni la reducción de todas las preferencias sexuales a la heterosexualidad. Se opone ante los esencialismos naturalistas de su momento.

Referencias

Álvarez, A. J. (1972). *Sade y el sadismo*. Grijalbo.

Badinter, E. (1993). XY. *La identidad masculina*. Alianza.

- Bloch, I. (2003). *Marquis de Sade. The Man and His Age. Studies in the History of the Culture and Morals of the Eighteenth Century*. Magnolia Books.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Cavana, M. L. (2000). Diferencia. En C. Amorós (directora). *10 palabras clave sobre Mujer* (pp.85-118). Verbo Divino.
- Cobo-Bedia, R. (2000). Género. En C. Amorós (directora). *10 palabras clave sobre Mujer* (pp.55-83). Verbo Divino.
- Fernández-Alemany, M., y Sciolla, A. (1999). *Mariquitas y marimachos. Guía completa de la homosexualidad*. Nuer Ediciones.
- Gorer, G. (1969). *Vida e ideas del Marqués de Sade*. La Pleyade.
- Hobbes, T. (2001). *Leviatán. La materia, forma y poder de un estado eclesiástico y civil*. Alianza.
- Hunt, L. (2005). La vida privada durante la Revolución Francesa. En P. Ariès y G. Duby (directores). *Historia de la vida privada. Tomo 4. De la Revolución Francesa a la Primera Guerra Mundial* (pp.23-51). Taurus.
- Kant, I. (1932). *Lo bello y lo sublime. Ensayo de estética y moral*. Espasa-Calpe.
- Locke, J. (Sin año). *Ensayo sobre el gobierno civil*. Editorial Universidad. [Por defecto de la edición, la editorial no incluyó año en que publicó la versión]
- Pasolini, P. P. (Director) (1975). *Saló o le 120 giornate di Sodoma*. Producción por Les Productions Artistes Associés y Produzioni Europee Associati (PEA). [Basada en la obra del Marqués de Sade, *Las 120 jornadas de Sodoma*. Ver referencia bibliográfica]
- Rich, A. (1999). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. En M. Navarro, y C. Stimpson. *Sexualidad, género y roles* (pp.159-211). Fondo de Cultura Económica.
- Roudinesco, É. (2009). *Nuestro lado oscuro. Una historia de los perversos*. Anagrama.
- Rousseau, J.J. (2001). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. ALBAS.
- Rousseau, J. J. (1985). *Emilio*. EDAF.
- Sade, D.A.F., Marqués de (2009a). *Juliette o Las prosperidades del vicio*. Tusquets.
- Sade, D.A.F., Marqués de (2009b). *Las 120 jornadas de Sodoma*. Gradifco.
- Sade, D.A.F., Marqués de (2008). *Justine o Los infortunios de la virtud*. Tusquets.
- Sade, D.A.F., Marqués de (2003a). *La Nueva Justine o Las desgracias de la virtud*. Valdemar.
- Sade, D.A.F., Marqués de (2003b). *The Charenton Journals. The Ghosts of Sodom*. Creation Books. (También contiene: Notes for “The Days at Florbelle”; “Charenton Letters”; y “Last Will and Testament”. Introducción (y traducción) por John Phillips).

Sade, D.A.F., Marqués de (1995). *Los infortunios de la virtud*. Edicomunicación.

Solano-Fallas, A. (2017). Marqués de Sade: en contra del sexo-género determinista y la heterosexualidad excluyente. *Revista humanidades*, 7 (2), 1-14.

ANÁLISIS DE LOS GÉNEROS LITERARIOS A TRAVÉS DE LA LITERATURA COMPARADA⁷⁵

Desideria Navarro

Universidad de Panamá. Departamento de Español. Panamá

desideria.navarro@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0002-7177-7584>

Resumen

Al abordar el tema sobre análisis de los géneros literarios como una entidad histórica a través de la Literatura comparada, tratamos con un modelo que exige establecer un vínculo indirecto entre el texto y el tipo ideal que actúa como referente de todo valor descriptivo. Actualmente, el estudio de los géneros literarios se ha constituido en parte importante de la teoría literaria, en el cual se han distinguido dos vías fundamentales de acercamiento a la problemática de los géneros; la que considera los géneros literarios como entidades históricas con características empíricas reales y la que pretende establecer una gama de categorías genéricas permanentes y temporales. Todo señala que, para realizar la discusión en la literatura comparada, hay que tomar en cuenta las relaciones binarias entre autores y obras que presenten profundos contenidos teóricos-literarios. De esta manera, los escritores destacan las funciones de los géneros literarios como un vehículo para comunicarse con la sociedad donde se desarrollan a través de la institucionalización, de aquí se explica por qué hay unos géneros que triunfan más en una sociedad que en otra.

Palabras claves: Análisis, entidad histórica, género literario, literatura comparada, teoría literaria.

Abstract

When addressing the issue of analysis of literary genres as a historical entity through comparative literature, we are dealing with a model that requires establishing an indirect link between the text and the ideal type that acts as a reference for all descriptive value. Currently, the study of literary genres has become an important part of literary theory, in which two fundamental ways of approaching the problem of genres have been distinguished; the one that considers literary genres as historical entities with real empirical characteristics and the one that tries to establish a range of permanent and temporary generic categories. Everything indicates that to carry out the discussion in comparative literature, it is necessary to take into account the

⁷⁵ Recibido 18/3/22 – Aprobado 30/4/22.

binary relationships between authors and works that present deep theoretical-literary content. In this way, the writers highlight the functions of literary genres as a vehicle to communicate with the society where they develop through institutionalization, hence why there are some genres that triumph more in one society than in another.

Keywords: Analysis, historical entity, literary genre, comparative literature, literary theory.

Introducción

La enseñanza de la Literatura se ha revelado como uno de los puntos más sensibles a la relación entre expectativas educativas y cambios sociales, y entre avances teóricos y prácticas educativas, por eso al referirnos al análisis de los géneros literarios, pretendemos abordar el tema desde un marco supranacional comparativo, atendiendo el desarrollo teórico y concerniente a la descripción de su génesis como una argumentación sostenida a través de los antecedentes del cuerpo investigativo de esta propuesta.

Las razones de la escogencia del tema para este estudio son numerosas y reconocidas, justificando el protagonismo que presentan los géneros literarios en el ámbito de la literatura comparada, Lo asertivo de nuestro propósito, se desprende del modo en que la literatura ha abordado el tema de las relaciones literarias, un asunto que señala la legitimación comparada, como un requisito para el establecimiento de un vínculo relacional entre los géneros literarios y su influencia comparatista tradicional. De igual manera, utilizamos de mano la Literatura comparada, una táctica que se interesa por la comparación dentro del ámbito literario, aplicando al estudio de las relaciones entre las literaturas y otros diversos campos, disciplinas, artes, religiones o creencias, entre otras.

Referenciamos una base para la organización de la historia literaria en función de unidades que sobrepasan el estrecho ámbito de las literaturas naturales que demuestran la necesaria porosidad de estas.

Finalmente, hacemos énfasis en la diatriba que supone la preocupación existente por los valores y las cualidades de los textos que deben tomar en cuenta la historicidad de sus contenidos que necesiten un análisis crítico para una mayor comprensión. En ese orden de ideas, los objetivos están enfocados en comprender las estructuras literarias desde una perspectiva histórica de la construcción de los géneros literarios. Además, desde la conceptualización de los géneros, mostramos

una manifestación estética definida como una acción flexible y sujeta al cambio que debe estar siempre en revisión continua.

Origen de los géneros literarios

La categorización de las grandes obras de la Literatura universal en diferentes características, subtipos o formas, se le ha denominado “*géneros literarios*”, y estos aparecen en la actualidad como representaciones tradicionales, parte de una herencia del legado de escritores clásicos de los siglos anteriores.

Para darles una entidad frente a sus contenidos, Aristóteles fue el primer teórico que llevó a cabo un análisis centrado en encasillar el género de la poesía según sus formas de expresión (dramática, narrativa o épica), añadiendo a esta clasificación una rigurosidad en cuanto a sus estilos y formas. Estas estrategias han representado la manera más evidente de ordenar las obras literarias, las cuales han variado según sus particularidades, tal como lo expone la doctora Marisol Morales-Ladrón de la Universidad de Alcalá, desde su investigación titulada: Estudio de los géneros literarios y Literatura comparada:

“Desde Platón, Aristóteles y Horacio hasta bien entrado el siglo XVIII, los géneros con sus tipos y formas se definían a partir de criterios normativos, pues el hecho literario se concebía de un modo estático y permanente. Siguiendo a Andrés Amorós, primero se hizo una distinción entre la poesía, la didáctica y la oratoria. La primera servía para crear belleza, la segunda tenía como finalidad enseñar y la última buscaba convencer. Cada una, además, podía subdividirse en clases. Así, dentro de la poesía teníamos la épica que podía ser heroica, caballeresca, religiosa, filosófica o alegórica, la lírica con subgéneros como el himno, la oda, la canción, la elegía, el soneto, el madrigal o la anacreóntica y la dramática –entre las que estaban la tragedia, la comedia y el drama, a su vez subdividido en monólogo, loa, entremés, auto sacramental, sainete, ópera y zarzuela” (Morales, 2005)

En el Renacimiento del siglo XVI, se da la proliferación de obras poéticas con la innovación de la tripartición del género, debido a que los retóricos se ven obligados a enaltecer sus obras que no eran consideradas, ni correspondían a los anteriores géneros. Estas acciones eran sustentadas, ya que esas distinciones se realizaban según la fama y trayectoria del poeta.

Para Pedro Jaén Seijo de la Universidad Pablo de Olavide, en Sevilla:

“En el Renacimiento lo que se experimenta es el debate de distinción de los géneros literarios, los cuales se dividen en subgéneros, existiendo excepciones que no

siguen los caracteres genéricos indicados, sino que hace una mezcla de todos, como, por ejemplo: La Celestina, obra en la que se mezcla lo trágico con lo cómico (Jaén, 2009)

Según el autor, esta tendencia se manifiesta sobre todo en el Barroco del siglo XVII, la cual viene determinada por las propias características del arte de la Literatura barroca (desconfianza de reglas y libertad artística), lo que determina una tendencia a la mezcla y a la fusión de géneros. Además, aparece la idea de concebir el género como una entidad histórica, es decir, que admita posibilidades de cambio, evolución, incluso desaparición.

El siglo XVIII da muestras de recuperación, con un nuevo modelo de concepción clásica del género literario desde una óptica clasicista, de ahí que se denomine “*Neoclasicismo*”, donde se recupera la distinción de forma rigurosa y se establece una teoría escalonada de los géneros literarios, distinguiendo primero a los mayores (tragedia y épica) y después, los géneros menores (comedia, sainetes, la lírica tradicional, entre otros), lo que implica un real análisis de los géneros literarios.

Para la época, la historia y la evolución continua del género novela, era incierta hasta que en Europa fue considerada como una representación de una entidad auténtica, así la novela se inserta por primera vez en el sistema de los géneros literarios.

Este fenómeno también se dio en Inglaterra, Alemania, Francia y España, en un proceso más lento, aunque por las riquezas de sus formas y por su intensidad vertiginosa, se concentró en elevar su papel social, dando inicio a su introducción y reconocimiento en todos los países.

En el siglo XIX se produce una eclosión frente a la clasificación de los géneros literarios y se establece un nuevo estilo basado en las expresiones artísticas, tradiciones y hazañas de los pueblos, ocupándose de hechos concretos.

Según el Doctor José Del Cid Felipe, especialista en investigación educativa y docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, desde su obra: *“El Humorismo literario en Panamá”*,

“En el siglo XIX aparece el Posmodernismo literario, una reacción cambiante del Modernismo, cuyo camino de ruptura con la tradición había sumergido en una suerte de viaje en busca de la expresión en las vanguardias históricas” (Del Cid, 2021)

Para el autor Del Cid Felipe, en aras del bienestar de las tradiciones pueblerinas, en algunos sitios los escritores lucharon por sus ideales, aprovechando la prensa y las condiciones políticas para difundir los cambios concentrados en los modismos literarios. Sin embargo, al declinar el siglo XIX y a inicios del XX, comienza a gestarse la metamorfosis de géneros como clásicos de una literatura más abierta, se renuevan los temas, se explotan nuevos dominios del individuo y de la sociedad, y se modifican profundamente las técnicas de narración, de la construcción de la trama y de la representación de los personajes.

El siglo XX se presenta con el Hibridismo genérico, una base en el desarrollo de los géneros literarios. Se da una mezcla con las tendencias anteriores tomando como referencias la literatura universal, en un abierto sentido a la mezcla de los géneros inspirado en los diferentes periodos literarios. En ese momento, se presentan escritos llenos de una naturaleza híbrida determinada por una la transición del fin de la Edad Media y el principio del Renacimiento, en el que la literatura griega y latina fueron perdiendo vigencia a punto de consolidarse nuevos proyectos.

Posteriormente, todo el acontecer fue llevado a un debate sobre su naturaleza, se habló de hibridismo genérico como un fruto de un movimiento literario. Sin embargo, durante el Barroco, época fundamental para las manifestaciones artísticas literarias, se desean combinar las reglas y las formas de clasificación literarias, dado que empiezan a considerar que estas, no eran eficientes para la creación de las obras, lo que conlleva a elaborar la función de los géneros literarios.

Esto permitirá, más tarde, la creación de las clasificaciones literarias en las que van a empezar a catalogarse las obras. Hoy, se hace difícil interpretar la clasificación de los géneros literarios, fundamentalmente con las referencias que presentan las denominadas obras del Modernismo. Esto se da por la carencia de patrones formales para la determinación de qué obras pertenecen a un definitivo género. Por ejemplo, el género novela, tras una serie de cambios sugeridos a finales del siglo XIX, se culmina con la obra referenciada por Gustave Flaubert, convertido en el siglo XX y comienzos del XXI en la forma literaria por excelencia, a la que se acogen más propuestas diferentes de escritura. La novela se ha mantenido anexada a un corpus de obras de extensiones diferentes, en las que se insertan diversos criterios y en las que no es necesaria ni la unidad ni la coherencia en las acciones fijadas por el canon aristotélico.

Perspectiva histórica de la construcción de los géneros literarios

Desde una perspectiva histórica, los teóricos literarios han tratado de establecer condiciones que buscan definir y seleccionar las diferentes producciones literarias.

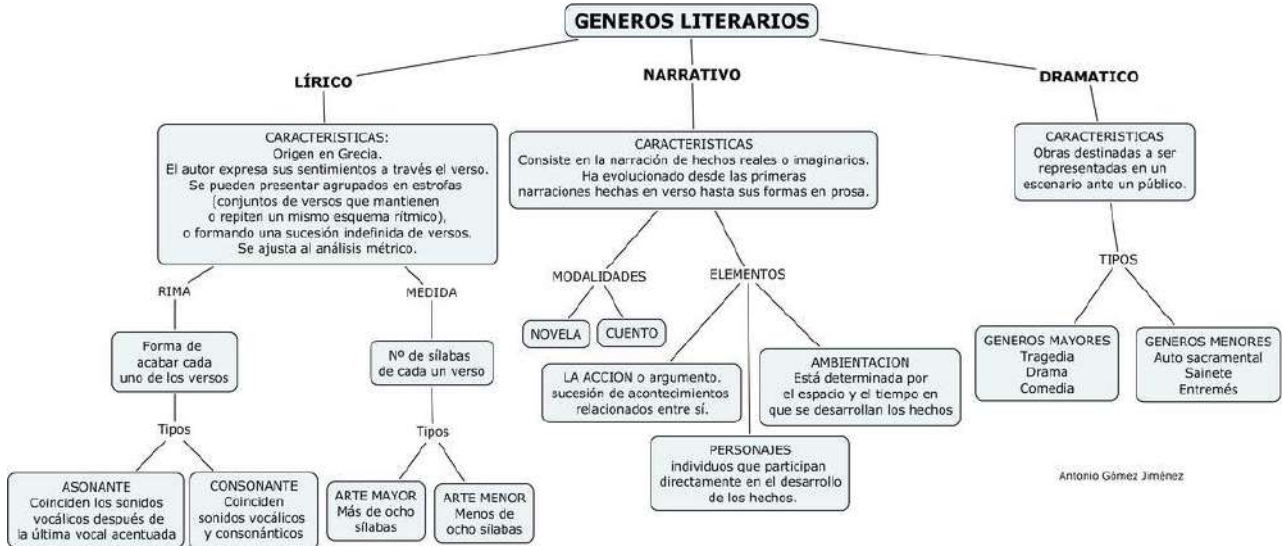
Esta representación auténtica nos señala que a través de la teoría literaria cada época se hace presente a través de un sistema, un conjunto de peculiaridades contextuales que esgrimen distintas formas de escrituras. Es un sistema que puede seguir al anterior u oponerse a él, y que solo se comprende en cuanto a sus interrelaciones presentes y a su vinculación con la evolución de formas anteriores. De todos los géneros literarios, la novela parece ser el menos antiguo, aunque es el más desarrollado en cuanto a complejidad y pluralidad de formas. En ese contexto, la retórica ha clasificado los géneros literarios en tres grupos importantes: narrativo, lírico y dramático, a los que se añade con frecuencia el género didáctico, convirtiéndose en un punto de referencia para el análisis de la literatura. Basado en mi experiencia como estudiante en el Departamento de Español de la Universidad de Panamá, analizábamos los contenidos en el curso de Introducción a la literatura, reconociendo solo los géneros literarios como; poesía, teatro, novela y ensayo. No obstante, posteriormente nos percatamos que para clasificar los géneros literarios se necesita profundizar un poco más en el sentido de esas clasificaciones y de qué modo nos ayudan en el análisis comparativo de la obra literaria.

En efecto, esa primera clasificación directa presta atención únicamente a la forma, de ese modo separamos también a la prosa de la poesía. Desde entonces, la historia ha ido alternando épocas en las que se respetaba la clasificación en boga y periodos en los que triunfaba una mayor libertad creadora, que traía consigo nuevos cauces de innovación y experimentación genérica. En realidad, se podría decir que la primera reacción contra la base normativa de los géneros, o más bien contra la jerarquización literaria y, por ende, social, vino así con el Romanticismo, que impuso la necesidad de la libertad creadora, a partir de la cual se podían hacer combinaciones entre distintos géneros, tipos y estilos.

Para las doctorandas María Isabel Corrales Palma y Maira Patricia Lucero Gallegos de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Milagro en Ecuador, el proceso de construcción de los géneros literarios se ubica en la épica, ya que se considera uno de los antiguos, se presenta en cada una de las ideas que permite organizar las complejas relaciones mediante las cuales se comprende el mundo y las relaciones sociales:

“El proceso de construcción de los géneros literarios es evidentemente cognitivo, se trata de una actividad que dinamiza el pensamiento, lo fortalece y lo cualifica cuando asume en relación a un propósito en el mismo sujeto que construye, puesto que, previo a la escolaridad, el niño ha organizado un sistema cognitivo y un sistema de conocimientos asociados con factores sociales por el carácter interestructurante de las relaciones que establece con los demás”. (Corrales, 2015)

Por eso actualmente, los críticos literarios han tratado de encontrar otros criterios que no sean formales, así, por ejemplo, se propone que el teatro se escribe para ser representado, la poesía para ser recitada, declamada o leída en alta voz, la narrativa para ser imaginada y el ensayo para ser meditado.



Conceptualización del género literario

Los géneros literarios representan los distintos grupos o categorías en que podemos clasificar las obras literarias atendiendo a su contenido y estructura. Estos se componen en diferentes grupos que permiten clasificar los textos literarios dependiendo de su contenido específico. En este estudio, la conceptualización del género literario representa una referencia y punto crítico para el análisis de la literatura. Estos a su vez desprenden otros subgéneros en los cuales se destacan los narrativos, los cuentos, fábulas, epopeyas, las novelas, entre los líricos destacan los himnos, canciones, romance la oda, la sátira, dentro de los dramáticos se encuentran la comedia, la tragedia, la tragicomedia el melodrama y la farsa y en cuanto a los didácticos destacan los ensayos, las biografías, las crónicas, novelas escritas y diálogos, siendo los líricos, dramáticos y didácticos.

No obstante, al estudiar la conceptualización y analizar las obras literarias individualmente, el concepto de “*género literario*” se hace imprescindible, pero la definición ha resultado complicada desde la antigüedad.

Ángelo Márchese y Joaquín Forradellas a través del *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*, sustentan la conceptualización de los géneros literarios:

“Un género literario es, pues, una configuración histórica de constantes semióticas y retóricas que es coincidente en un cierto número de textos literarios. Estas constantes forman un sistema cuyos componentes son inteligibles por la relación que establecen entre sí”. (Marchesse, 2019)

Además de estas aseveraciones, existen otras aproximaciones que han tratado de conceptualizar el género literario. Dentro de la crítica inglesa, el término “*género*” se ha utilizado a veces como sinónimo de tipo kind, type, mode o de forma.

Roger Fowler, en su *A Dictionary of Modern Critical Terms*, señala que el hecho de que no haya un equivalente exacto explica algunas de las confusiones que giran alrededor del desarrollo de la teoría de los géneros. Pero sin entrar en un debate sobre la conceptualización, debemos basarnos en sus tonos y propósitos, ya que para describirlo hay que acudir a la historia, aunque no se puede analizar la historia sin partir de algún esquema de selección.

Al presentar aspectos generales del género literario a partir del siglo XX, encontramos algunos formalismos destinados a unir tipos literarios a estructuras lingüísticas. En mi concepto, todo parte de la base de que las teorías de los géneros se han estancado con las concepciones originales de Aristóteles, rechazando otros estudios que han procurado esquematizar los resultados de no saber distinguir entre la actividad crítica y el análisis del pensamiento literario. Desde otra configuración, autores clásicos han defendido la legitimidad de estudios que afirman que, como estos, se originan y se transforman de manera inversa, no se puede concebir ningún acto literario sin utilizarlos.

Todorov⁷⁶ fue uno de los que definió el género como una clase de texto que se ha percibido como tal en el curso de la historia. Es decir, es la recurrencia de determinados patrones discursivos que posteriormente se institucionalizan, lo que hace que se perciban y produzcan los textos en relación a la norma que se ha constituido por esta codificación. Un género no es más que esta codificación de propiedades discursivas. Para él, los géneros son unidades que se pueden describir desde dos puntos de vista diferentes: la observación empírica y el análisis abstracto.

Igualmente, señala que, por una parte, estos, escriben dentro de la función del sistema genérico existente que no quiere decir necesariamente de acuerdo con él. Por otra parte, los lectores leen dentro de la función del sistema genérico con el que están familiarizados a través de la crítica, la educación, el sistema de

⁷⁶ Tzvetan Todorov 1939-2017. Fue un lingüista, filósofo, historiador, crítico y teórico literario de expresión de nacionalidad búlgara-francesa.

distribución de los libros o simplemente por conocimiento general, sin que sea necesario que sean conscientes de este sistema.

Así, por ejemplo, Fernando Lázaro Carreter, en un trabajo publicado en 1976 titulado: “*Sobre el género literario*”, escribía lo siguiente:

“Me atrevería a afirmar algo quizá escandaloso, y es la escasa fecundidad que, a efectos críticos, ha tenido algo tan permanentemente traído y llevado por los siglos como son los géneros literarios. La suma de especulaciones sobre este problema y la innegable agudeza y profundidad de muchas de ellas, apenas han tenido efectos operativos, si se descuentan sus aplicaciones en el período clásico y neoclásico, que dieron como resultado el desprestigio de la noción misma de «género». En efecto, tomados como baremos normativos, revelaron constantemente su insuficiencia para medir las obras concretas, y se justificó la reacción romántica de Croce negando a dicha noción cualquier tipo de validez que rebasara lo meramente didáctico” (Mata, 2020)

Lo cierto es que el género literario es una especie de herramienta necesaria para la interrelación social, donde se desarrollan los textos, salvo casos excepcionales, no viene aislado en la literatura, sino que, debido a su función sígnica, pertenece con otros signos a un conjunto, es decir, a un género literario, el cual, por esta causa, se configura como el espacio en que una obra se sitúa en una compleja red de relaciones con otras obras.

El género literario a través de la literatura comparada

El análisis del género literario es uno de los problemas más controvertidos dentro de la literatura comparada, ya que existe en la ficción contemporánea un carácter infractor y revolucionario, tanto en su temática como en lo concerniente a su forma. A través de la literatura comparada, definimos empíricamente criterios literarios cuyos objetivos se centran en el cotejo de una literatura con otra u otras formas de expresión humana.

Estos factores han hecho que, para muchos críticos, los géneros hayan perdido la identidad por la que se la ha reconocido tradicionalmente. Es decir, muchas obras postmodernas, podrían verse fácilmente como ejemplos de “*antinovelas*” en el sentido de reacción contra el discurso lineal anterior e inclusión de todo tipo de recursos metafictivos, intertextuales, autoparódicos o autorreflexivos.

Para la especialista en Literatura comparada, María Mercedes Enríquez Aranda de la Universidad de Málaga en España:

“En la actualidad, debido al enfrentamiento entre las dos orientaciones que han nacido en su seno histórico y teórico, esta disciplina se halla inmersa en un proceso de renovación teórica y práctica que obliga a la búsqueda de un nuevo campo de estudio y afecta directamente a su relación con los estudios sobre la traducción”. (Enríquez, 2020)

Desde esta perspectiva, se podría decir que hoy en día el concepto de género es más un método arbitrario de etiquetar una obra, que un recurso funcional universalmente válido para reconocer una estética. La literatura, como discurso de la pluralidad, requiere una labor de clasificación constante, de modo que se pueda lograr su mejor comprensión.

No solo los géneros han estado sujetos históricamente a un cambio continuo, sino que en la época actual se llega incluso a cuestionar la validez de este mismo término por la falta de una base definitoria común.

Aun así, no podemos olvidar los detalles precisos de determinado género, cuando este alude una clasificación relativa y convencional, que por naturaleza cumple un mero objetivo tipológico, para la cual se ha tenido que considerar asuntos técnicos, metodológicos, de temática, tono o estilo. Observamos todo lo relacionado al tratarse de una ordenación funcional y temporal, cuyo objetivo es poder incluir una solución estética determinada dentro de un orden, es susceptible de ser modificada. Además, cada obra, movimiento o producción artística forma parte de un sistema que permite interrelacionar toda esta concatenación de elementos que constituye la historia literaria. En este sentido, la Historia literaria se construye a partir de la comunicación dialéctica de formas, principalmente al tratarse de una ordenación funcional y temporal, cuyo propósito se desencadena en la inclusión estética determinada dentro de su orden, susceptible de ser modificada.

Además, cada obra, movimiento o producción artística forma parte de un sistema que permite interrelacionar toda esta concatenación de elementos que constituye la historia literaria. Cada literatura regional, presenta sus propios estudios que suelen ser descriptivos y analíticos mientras que, dentro del marco comparativo, estos se contrastan con literaturas diferentes, mostrando algo de fuerza en el modo en que se configuran las condiciones literarias a partir del enlace de líneas de espacios temporales. De hecho, los análisis sobre género literario usualmente brindan un marco de actuación importante para quienes realicen las comparaciones, puesto que combinan la historia de la literatura con la teoría literaria dentro de un contexto internacional. Por lo general estos análisis comparativos van dirigidos de la siguiente manera:

- Hacia la distracción que unifica a obras de distintos tipos, tal como ocurre en la tragedia y la sátira.
- Hacia la diferenciación que adoptan muchas formas literarias, por ejemplo, el estudio de la tragedia desde el punto de vista de dos regiones diferentes, pero en el mismo periodo.
- Hacia los cambios de conceptos, por ejemplo, en la novela, donde se usaban diferentes escritores como Boccaccio o Cervantes.

De igual forma, se agrega al estudio de los géneros, los aspectos históricos y evolutivos, sus modificaciones en un contexto interlingüístico de cada obra en sus características formales que permiten que una obra pertenezca a determinado género. También, se añade que cada género se puede y debe comparar con un arte distinto como la pintura, la escultura o la misma ópera, porque así el conocimiento será más amplio y cada género aparecerá con su propia unidad artística y de carácter. Bajo ese argumento, se podrían analizar, por ejemplo, los géneros que tradicionalmente se han marginado por ser considerados dentro de un concepto literario apegado a los costumbrismos y referenciados como “poco serios” y el fenómeno que ha prestado su introducción dentro de la corriente literaria en vigor. Esto no solo se puede emplear a los géneros populares tradicionales, sino a representaciones marginales o a la relación que las artes visuales y otros medios de comunicación mantienen con la literatura facilitando la propagación de una entidad cultural. En definitiva, la historia de la literatura y de sus géneros, como manifestación de un diálogo inter e intra cultural, se puede concebir así, de forma más rica, desde un presupuesto comparativo que localice el hecho literario en un tiempo y un espacio, y que explique además el proceso de comunicación que se establece desde la convergencia y la divergencia, desde la unidad y la diversidad.

Métodos

“Análisis de los géneros literarios a través de la literatura comparada”, representa una investigación con una marcada amplitud sobre las generalidades de los géneros literarios, la cual organizamos en varias secciones, para un mejor desarrollo cronológico del tema. Procedimos a determinar terminologías y conceptos preliminares acerca del comparatismo y la literatura comparada como disciplina de referencia, describiendo la delimitación del género literario, desde nuestra óptica, incluyendo otras aseveraciones de especialistas de diversas universidades del mundo.

En nuestro análisis se han tenido en cuenta los principales manuales de Literatura comparada, así como otras obras teóricas acerca de la metodología, la teoría o la historia de la disciplina. Los modos de relación se concretan luego en una serie de

modalidades específicas, que determinan el punto de vista a través del cual se estudia una conexión entre las diferentes épocas y las expresiones literarias a través de los géneros literarios.

Por otra parte, esta perspectiva de estudio del texto literario resulta para nosotros una aportación primordial para quienes se acercan a la creación literaria desde las orillas ya del creador, o del crítico o de quien se dedica a la traducción. En suma, la metodología utilizada parte de concebir tal hacer, como una vía fundamental de comprensión, variación o ampliación de la realidad, un enfoque sugerente, creativo, para quienes buscan una formación rigurosa desde una perspectiva abierta, no siempre presente en los actuales estudios del área humanística.

Resultados y discusión

No existe una regla que diga que la discusión los resultados esperados deban ocupar un porcentaje fijo en la longitud total del artículo. Sin embargo, los resultados propuestos desde nuestro análisis corresponden a la forma en que se presentan los géneros literarios a través de la comparación planteada en un ámbito descriptivo. La información recabada fue tomada directamente de fuentes bibliográficas responsables en contenido y en el aporte de sus actores.

El estado general de interpretación de los datos puso en la evidencia disponible, fuentes incluidas con precisión (validez interna) y la discusión de la validez externa, incluyendo las medidas cuantitativas.

Algunos de estos textos tuvieron finalidades subsidiarias: acreditaron méritos para la obtención de un análisis desde la óptica de la Literatura comparativa, mostrando características científico-técnicas con la objetividad e imparcialidad que mereció esta indagación. Ambas cualidades marcaron, de acuerdo con la teoría clásica, cierta separación entre Literatura actual y retórica.

Aparte de ello, una de las intenciones fundamentales está en transformar, por la mediación de discursos, la mirada teórica que tiene esta caracterización de los géneros literarios en la vida social, a través de un ejercicio poético, narrativo y visual. Asimismo, la idea de este proyecto implica, con el tiempo, la generación de un método de investigación que aborde conceptos en vía de un mejor entendimiento del análisis literario.

Conclusiones

Los géneros literarios han ido cambiando con el tiempo y en ese ínterin su clasificación se ha ajustado a la demanda de los catalogadores de nuevas expresiones literarias, dando el surgimiento de una nueva representación de obras y trabajos fusionados, respondiendo a las modalidades del momento.

Puede afirmarse, pues, que la enseñanza de la literatura se halla actualmente ante el reto de crear una nueva representación estable de la educación literaria que responda a un acuerdo generalizado sobre la función que la literatura debe cumplir en la formación de los ciudadanos de las sociedades occidentales en las postrimerías del siglo, especifique los objetivos programables a lo largo del período educativo y articule las actividades e instrumentos educativos que mejor puedan cumplirlos. Por consiguiente, es importante indicar la escasa aplicación de estrategias didácticas en la materia de Lengua y Literatura por los docentes, creando desinterés por la lectura a los estudiantes, siendo necesario el aporte de una guía de actividades basadas en los géneros literarios que ayudarían al fortalecimiento del aprendizaje en el proceso narrativo.

Se ha considerado este tema sobre; “*Análisis de los géneros literarios a través de la Literatura comparada*” porque es muy importante tener en cuenta al utilizar el género literario en la enseñanza que utilizan los docentes en el área de lengua y literatura, para mejorar y transformar los procesos narrativos, y dar solución a esta problemática que se presenta en la institución educativa.

Referencias

- Aristóteles. (2019). Poética. *Obras completas*. Trad. y notas de Francisco de P. Samaranch. Madrid: Aguilar, 1081-165.
- Corrales, M. (Febrero de 2015). *Géneros literarios y su incidencia en el proceso narrativo*. Obtenido de Universidad Estatal de Milagro de Ecuador:
<http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream>
- Del Cid, J. (2021). *El humorismo literario en Panamá*. Panamá: Editorial Universitaria, Universidad de Panamá.
- Enríquez, M. (Diciembre de 2020). La literatura comparada y los estudios sobre la traducción: hacia nuevas vías de investigación. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, (20).
<https://www.um.es/tonosdigital/znum20/secciones/tritonos-3-literatura-comparada-y-traduccion.htm>
- Jaén, P. (2009). Los géneros literarios: historia, evolución y teoría. *Letralibre.com*.
<https://www.letralibre.es/2009/05/los-generos-literarios-historia.html>

- Marchesse, Á. (2019). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Editorial Ariel. <https://insulabaranaria.com/tag/definicion-de-genero-literario/>
- Mata, C. (2020). *Hacia una definición del género literario*. Blog de Literatura: Ínsula Barañaria: <https://insulabaranaria.com/tag/definicion-de-genero-literario/>
- Morales, M. (Enero de 2005). Estudio de los géneros literarios y Literatura comparada.
https://www.researchgate.net/publication/319406633_Estudio_de_los_Generos_Literarios_y_Literatura_Comparada

EL ARTE COMO SEMIOSIS, APORTES DE LA SEMIÓTICA PEIRCIANA PARA LA INVESTIGACIÓN EN ARTE⁷⁷

Roberto Rodolfo Fajardo-González

Universidad de Panamá. Panamá

Fajard50@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1935-918X>

"La actividad creadora del ser humano no es una actividad más de entre todas las que realiza, exclusiva de la ciencia o del arte, sino una característica central de su razón⁷⁸".

Sara Barrena

Resumen

Este texto propone un abordaje de la teoría semiótica al análisis y estudio de los procesos creativos (poéticas) y la reflexión sobre el arte (estéticas). Partiendo de una de las teorías epistemológicas fundadoras, la "Teoría de las ideas de Platón", la cual establece una incisiva diferenciación entre la realidad del mundo sensible y el mundo inteligible, el texto propone la "Teoría de la Semiosis" de Charles Sanders Peirce como una alternativa que supera esta diferenciación. Particularmente, se concentra en su teoría de la abducción como una vía, que abre posibilidades para una aproximación efectiva al abordaje conceptual y reflexivo de la creación artística. También explora otros recursos epistemológicos de la semiótica peirciana, capaces de revelar y validar, aspectos de los procesos creativos que tradicionalmente no son considerados por otros modelos epistemológicos aplicados al arte.

Palabras-clave: Teoría semiótica. Arte. Poética. Estética. Peirce.

Abstract

The text proposes an approach to semiotics theory applied to the study and analysis of creative processes (poietics) and reflections about art (esthetics). On the basis of one of the founding epistemological theories, "Plato's theory of ideas", which establishes an incisive distinction between the reality of the sensible world and the comprehensible world, the text presents Charles Sanders Peirce's "Theory of Semiosis" as an alternative that transcends this differentiation. Particularly we concentrate on his theory of abduction as a way that opens possibilities for an effective conceptual and reflexive approach to artistic creation. We also explore other epistemological resources of Peircean semiotics capable of revealing and

⁷⁷ Recibido 7/3/22 – Aprobado 30/4/22

⁷⁸ Sara Barrena, "La Creatividad en Charles S. Peirce". Signos en Rotación, III/181.

validating aspects of creative processes that are not traditionally considered by other epistemological models applied to the arts.

Keywords: Semiotic Theory. Art. Poietics. Esthetics. Peirce.

Introducción

La búsqueda de un modelo sistémico o epistemológico que pueda dar cuenta de un abordaje investigativo de la creación artística y su contexto generalmente desemboca en el dilema de la necesaria inclusión de la “vivencia”⁷⁹, como una variable fundamental para sus propósitos.

Debe entenderse entonces, que el abordaje que un artista realice sobre el tema, lo hace desde la perspectiva de su práctica, su experiencia y su sensibilidad, es decir, desde las “particularidades” de su vivencia, lo que le antepone la búsqueda de una epistemología que pueda incluirle como tal. No se trata de referirse a las pasiones, enunciaciones, sensaciones o epifanías (entre otras yerbas aromáticas propiamente artísticas), desde una perspectiva meramente conceptual y sí, de hacer lo conceptual un reflejo de las mismas.

En la reciente tradición, una aproximación sistemática al proceso artístico supone dos condiciones que, por lo general y tradicionalmente, se han considerado antagonistas. La primera, refiere al proceso artístico desde una perspectiva programática, o si se prefiere, operativa y normativa; como práctica. Y la segunda, refiere a una perspectiva reflexiva, al pensamiento y análisis; como concepto. Aquello que Pareyson respectivamente denominó: poética y estética⁸⁰. Estas condiciones reflejan y son producto de una tradición que contempla, no solo, un proceso evolutivo e histórico que ha caracterizado el conocimiento occidental, sino que, además, establece un paradigma que determina su carácter ontológico. Se trata de la clásica división entre sensibilidad y razón.

El modelo epistémico fundante

Si fuera posible identificar una estructura única y original, capaz de determinar el desarrollo del modo de conocimiento occidental, desde los griegos, sin duda esta sería la “Teoría de las Ideas” de Platón.

⁷⁹ . "La vivencia -escribe Dilthey- es un ser cualitativo, una realidad que no puede ser definida solo por lo que es captado en nuestro interior, y que, por otra parte, también alcanza aquello que no se tiene, indiscriminadamente (...) La vivencia de algo exterior o del mundo exterior se presenta para mí de un modo análogo con aquello que no es captado y que solo puede ser inferido" (Dilthey. Ges. Schriften, VII, p. 230, citado por Ferrater Mora, 2004, p. 3714). Tal vez, desde una perspectiva artística, el aspecto de la *vivencia* que más nos interese, en términos epistemológicos, tenga a ver con lo “particular” en oposición a lo “general”.
⁸⁰ Véase a este respecto Pareyson, 1984, p. 21. Recordemos que Pareyson propone un abordaje del estudio de la obra de arte centrado en su proceso formativo, en cuanto “hacer” (poética), en contraste con un abordaje esencialmente reflexivo (estética).

Recordemos que la misma se formula como un modo de resolver una antigua imposibilidad filosófica, que consistía en conciliar los conceptos de multiplicidad y unidad, tan caros a los temas desarrollados por los presocráticos. La cuestión fundamental es la diferenciación entre “ser” y “ente”. Para nuestros efectos entenderemos el “ser” en función de su naturaleza trascendental como aquello que lo es todo y el “ente” como una existencia concreta del ser. Como vemos, el paradigma de lo universal en oposición a lo particular ya está presente desde el inicio. Así, el ente es algo, una cosa que muestra existencia concreta y el ser es lo que hace posible que todo sea. El ser, de este modo, indica una unidad implícita y el ente una multiplicidad de cosas. Sucede que Platón remite la naturaleza de esta unidad al mundo de las ideas y la naturaleza de la multiplicidad al mundo de la percepción y los sentidos. Es así, como se establece una fractura original (pecado original) en el modo como se entenderá el conocimiento y su posterior desarrollo epistemológico en relación con lo que hemos llamado arte.

En este sistema dualista, Platón denomina “Doxa” (opinión) al mundo de la realidad aparente, el mundo sensible y denomina “Nous” (pensamiento) al mundo de la verdadera realidad. Se establece una cisión entre la percepción (sensación/sensibilidad) y el pensamiento (abstracción) en la medida en que se revela la capacidad de abstraer como un conocimiento diferenciado del conocimiento sensitivo y la idea; como método y condición del pensamiento.

Así, la “Teoría de las Ideas” establece una separación aparentemente insuperable entre lo sensible y lo lógico, además, remite el arte para una visión parcial de un proceso que es integral. Por otra parte, se inicia aquí un camino, que es una búsqueda del entendimiento entre estos dos polos establecidos desde entonces.

Sería Aristóteles el filósofo que propone una alternativa a la “Teoría de las Ideas” que termina por repercutir de diversas maneras en el arte. Si Platón remite al mundo de las ideas la búsqueda de las condiciones primeras, Aristóteles las remite al mundo de la “experiencia” y de este modo, da privilegio al mundo “sensible”, identificado el concepto de “forma” como su modo de manifestación y existencia.

Eclosión se dice en griego Poiein y de aquí se deriva Poiesis, que es el origen etimológico de la palabra poética, que designa originalmente un actuar práctico que implica un valor en sí mismo, a través de un proceso formativo. Esta configuración formulada por Aristóteles⁸¹ le permite establecer el concepto de Poiesis como

⁸¹ La poética de Aristóteles no se limita a la poesía y si a toda arte, trata de los diversos medios de traer algo del *no ser* al *ser*. Del arte como actividad de la razón operacional.

actividad de la razón práctica y emulando el proceso orgánico, concibe un “proceso formativo” que es la base de su “Teoría de la Poiesis”, que termina por fundamentar la producción de la obra de arte⁸² y de los factores que concurren a la “creación”.

Esta accidentada relación entre razón y sensibilidad, entre concepto y percepción, y finalmente entre sujeto y objeto, se establece como un punto álgido sobre el cual reposa la discusión estética moderna y contemporánea, sobre todo cuando debe considerarse las derivaciones que el ejercicio práctico de la producción, apreciación y el análisis de la obra de arte y el proceso de creación, desarrollan desde una perspectiva disciplinar y fenomenológica.

El tema de las vivencias

Para el artista la operación creativa nunca se da como una operación conceptual, ni puede ser explicada por ella. Por más que se empeñe en encarar su proceso creativo como concepto, los elementos que constituyen tal proceso trascienden el campo del concepto⁸³. Es claro que no se trata de algo que no existiese o no conviviera con las diferentes y diversas épocas o periodos históricos y estéticos, pero la necesidad desde el concepto, de asimilar aquello que “parece” externo, termina por ser el propio motor del avance de nuestra civilización y paradójicamente, también del arte. Se trata de un largo camino, sobre el cual no podemos detenernos ni extendernos aquí, pero que, en relación a la modernidad, nos lleva a otro hito fundamental; la obra de Kant que, elabora las bases de la filosofía moderna y crea los presupuestos teóricos necesarios, sin proponérselo, para el desarrollo del arte, tal como lo conocemos hoy.

“En el simple concepto de una cosa, no podríamos encontrar ningún carácter de su existencia. En efecto, aunque este concepto sea totalmente completo, de manera que no le falte lo mínimo, para pensar una cosa con todas sus determinaciones internas, la existencia nada tiene a ver con todo eso, pero sí apenas, con el cuestionamiento de que tal cosa nos sea dada de manera que, la percepción de la misma pueda en todo caso, preceder al concepto” (Kant. 1983, Pág. 144)

⁸² “En cuanto al efecto poético es preferible una imposibilidad convincente a una posibilidad inaceptable.

Aunque resulte imposible que existan hombres como los que Zeuxis solía pintar, sin embargo, sería admirable que los hubiera, pues el artista debe mejorar el modelo”. Aristóteles. *A Poética*. Pág. 50. (1997)

⁸³ Todavía, en el propio ejercicio del “arte conceptual” cuyo propósito esencial parece ser la pura especulación intelectual, el concepto como tal, no da cuenta del proceso que implica la generación del objeto de arte, aunque su materia prima sea el propio concepto. Véase, por ejemplo, Joseph Kosuth y su obra “Una y Tres Sillas” (1965), la cual parece establecer un abordaje semiótico y a través de él, provocar una reflexión de naturaleza ontológica sobre el objeto, que siempre y, primeramente, podemos describir como actividad lúdica.

Kant establece el tiempo y el espacio como condiciones de la intuición pura, estas preceden a la forma del objeto de la experiencia. Así que, el objeto en cuanto experiencia es forma que se da a posteriori; como vivencia.

Como vemos, en Kant la ontología refiere para aquellos asuntos que son antes de la experiencia, interpretados posteriormente por Husserl como ciencia de las esencias y después por Heidegger, como metafísica de la existencia, aquella que se ocupa de las condiciones que la posibilitan. Esta es la tradición que nos lleva hasta Peirce.

El modelo epistémico de Peirce

Charles Sanders Peirce (1839 -1914) científico y filósofo norteamericano es el creador del pragmatismo y padre de la semiótica moderna. El elemento nuclear de su concepción es la noción de signo, como aquello que:

1. Puede ser interpretado por algún pensamiento,
2. Sustituye un objeto x y lo representa para ese pensamiento
3. Que es una cualidad que relaciona el objeto con este pensamiento.

Peirce entiende la lógica como el estudio del significado, del sentido, y así la considera como la ciencia de las condiciones necesarias para la consecución de la verdad, consciente de que tal consecución no puede realizarse solamente por inferencia deductiva. Para Peirce, siguiendo Aristóteles, resulta fundamental los datos aportados por la experiencia y la aportación de nuevas ideas, de manera que su abordaje admite ya de una manera científica; la creatividad. Este aspecto resulta particularmente interesante si recordamos que la concepción moderna de la creatividad⁸⁴ se ejerce a partir de 1950. En la concepción de Peirce, el ser humano entendido como signo y ubicado en el *continuum*, esto es, como semiosis, está destinado a crecer, proponer y desarrollar significaciones. La significación (como interpretante) resulta en una representación que vincula el signo y su objeto; el individuo accede a su propia existencia y a la realidad del mundo por contrastes, es decir, por inferencias.

Irónicamente, la experiencia de y contra la ignorancia y, en consecuencia, la experimentación con el “error” o tal vez sería mejor decir con el “acaso”, se transforman en fuerzas motoras de la construcción del conocimiento. La condición del individuo como falibilidad y signo es la apertura, la disposición al crecimiento. En este sentido la creatividad, solo puede entenderse como la capacidad de

⁸⁴ Entiéndase creatividad como un pensamiento que es capaz de ser original y que está vinculado al ejercicio de la imaginación humana.

introducir nueva inteligibilidad en el universo. (Hemos seguido aquí, concepciones desarrolladas por Barrera, 2007, pp. 55-57, a partir de la semiótica de Peirce, sobre las cuales hemos basado nuestro postulado.) El desarrollo de las categorías cenopitagóricas⁸⁵ de Peirce, su sistema de inferencias⁸⁶ y su “teoría de la semiosis”⁸⁷ nos permite identificar y aplicar un corpus teórico capaz de abordar los aspectos propios de la creatividad en el arte.

Estamos ante un modelo que es capaz de ignorar o invalidar la diferencia entre razón y sensibilidad, desde una perspectiva platónica. Sin abandonar la búsqueda de un sentido de verdad, trastoca el foco sobre la sustancia para un foco que se detiene en la comprensión de los sentidos y significados, como sistema de relaciones que tiene por base la experiencia fenomenológica y la abertura ontológica.

Conocido por sus posiciones anti cartesianas, anti nominalistas y en algunos aspectos anti kantianas, a pesar de que su trabajo se origina básicamente en el siglo XIX, algunos estudiosos, (entre ellos Darin McNabb) lo consideran un filósofo plenamente posmoderno en la medida en que su trabajo representa una efectiva ruptura con las ideas que le preceden⁸⁸.

De una manera un tanto resumida podríamos, entonces, definir el signo de Peirce como:

“Algo que significa algo para alguien bajo algún prisma⁸⁹”

Se trata de una definición que entrelaza tres aspectos diferenciados pero correlacionados. Un primer algo, que resulta en un algo significado, para alguien capaz de percibir una relación (tercer algo). Véase que no hay contenidos presupuestos (a pesar de la complejidad de la teoría semiótica) y sí estructuras isomórficas capaces de revelar modos de articular sentidos. Estos modos encuentran su fundamento en las categorías cenopitagóricas propuestas por Peirce: Primeridad, Segundidad y Terceridad. Peirce desarrolla una “lógica de las relaciones” y las encuadra bajo la égida de una concepción ontológica, la cual se

⁸⁵ En homenaje a la cuestión de la relatividad numérica de sus categorías, Peirce las denomina “Kainopythagorean categories” (nuevas categorías pitagóricas). (CP 7.528).

⁸⁶ Observemos que la inferencia implica en ir más allá de la comprensión literal de una información dada.

⁸⁷ La semiosis refiere a las inferencias en cuanto suceden, en cuanto “cosa existente”.

⁸⁸ Véase a este respecto, la interesante presentación del libro de McNabb, *Hombre, signos y cosmos*, en la UNAM, realizada el 27 de febrero de 2019, accesible en el siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=ECrrixewSM0>

⁸⁹ “Un signo o representamen es algo que representa algo para alguien en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, es decir, crea en la mente de esa persona un signo equivalente o, quizás aún, más desarrollado. A este signo creado, yo lo llamo el Interpretante del primer signo. El signo está en lugar de algo, su Objeto. Representa ese Objeto no en todos sus aspectos, pero con referencia a una idea que he llamado a veces el Fundamento del representamen.” (Peirce, CP: 2.228)

puede aplicar sobre cualquier sentido percibido o intuido (signo). Las categorías refieren a las posibilidades de predicación lógica que pueden tener las cosas y las categorías de Peirce lo hacen desde el examen de una posible naturaleza de las cosas.

Las categorías de Peirce son fundamentales para la construcción de su semiótica, son los pilares sobre los cuales se desdoblan los sentidos desarrollados. Denotan aspectos consustanciales, que pueden ser configurados para establecer alternancias relacionales (lógica de relativos) capaces de establecer comparaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas. La *primeridad* refiere a una mera cualidad, que puede manifestarse como sensación, como aquello que nos es inmediato. En la *segundidad*, esta mera cualidad debe pertenecer entonces a una sustancia que está sujeta a la acción y la reacción, como aquello que es objeto de experiencia concreta y, la *terceridad* que, establece una relación entre las partes, relación que podemos entender como pensamiento o semiosis. No se trata de cuestiones separadas y sí de cuestiones dinámicas y en constante cambio, como la propia vida.

Por esta razón, para Peirce las relaciones triádicas son irreducibles a relaciones diádicas (como en el caso de la semiología de Saussure), y estas relaciones triádicas (semiosis) permiten finalmente, en la mejor tradición de (los problemas de) las categorías occidentales, reducir la multiplicidad y diversificar la unidad, en una operación capaz de poner en igualdad de condiciones de estudio y contemplación, todos sus componentes.

La creación artística como proceso de semiosis

El artista encara la creación de la obra como posibilidad y alternativa de sentido y del hacer. De esta forma remite, aparentemente y necesariamente, para algo que está fuera del proceso, puesto que todavía la obra no existe. Sin embargo, al deseársela, sabe que la obra ya está en él. Está por demás decir que, generalmente la materia prima inicial del artista refiere a su individualidad, a su vivencia, a su experiencia, al mundo de los sentimientos, sensaciones, pasiones y enunciaciones, lo que, en cuanto vivencia, nada dice del alcance de su hacer en la terceridad. Esta es la principal dificultad a la hora de un abordaje cognoscitivo de la creación artística, a la hora de establecer algún tipo de metodología de proceso, análisis o estudio.

Es aquí donde la “Teoría de la Semiosis” de Peirce resulta particularmente idónea para nuestro propósito. El proceso de “semiosis” implica un hacer, que no necesariamente define de antemano su propósito, pero que sí necesariamente

materializa sus componentes; los define. Además, se trata de un modelo dinámico capaz de recrearse continuamente⁹⁰. Un modelo dinámico capaz de referirse a la vida, a la vivencia.

El concepto de “sinequismo⁹¹” peirceano permite el enlace de la experiencia “in situ” del artista con la articulación conceptual de la terceridad, además de su consideración en igualdad de condiciones. En la medida en que los componentes de la tríada semiótica establecen relaciones como categorías dinámicas, es posible visualizar los elementos propios de la creación artística, y desde una perspectiva propiamente artística; considerarlos en su proceso del hacer en cuanto se hacen, verificar e identificar los sentidos que se construyen, insistimos, en cuanto creación artística. (todavía, diría que este es un aspecto esencial de una metodología para el abordaje de la “creación”; considerar el hacer en cuanto se hace).

Peirce insiste en que la realidad solo puede aprehenderse a través del signo, es decir, precisa ser semiotizada. Y esto solo es posible a través de la función triádica de la semiosis, pero al generar un nuevo signo se crea un espacio donde se entrelaza con aquello que está fuera de ese proceso; paradójicamente, es en ese “intersticio⁹²” donde encontraremos la incontrollable función del arte. El proceso semiótico fija una realidad del objeto, pero no la abarca en su totalidad, ni lo pretende ni lo desea; el arte sí. Es por esto que con respecto al arte y, al referirse a los procesos lógicos, parece necesario invertir los términos y considerarlos desde la realidad de la práctica artística. No se trata de un procedimiento novedoso, pues el propio Peirce (en una innegable capacidad intuitiva o creativa) obtiene su concepción de abducción, en el ejercicio de invertir los términos del silogismo deductivo (Peirce, Peirce, CP 2.619).

La inferencia abductiva

Para Peirce todo proceso de significación es un proceso de inferencias. La inferencia abductiva es aquella que se inicia como una interpretación que tiene carácter de conjetura. El concepto de abducción debe ser comprendido en el ámbito de las tres formas de razonamiento lógico considerados por Peirce: deducción, inducción y abducción. Recordemos que la deducción es la inferencia de un resultado a partir de una regla y un caso. Es un razonamiento necesario que se

⁹⁰ “Signo es...cualquier cosa que determina a alguna otra (su interpretante) para que se refiera a un objeto el cual ella se refiere (su objeto) de la misma manera; el interpretante se convierte a su vez en signo y así ad infinitum”. (Peirce, CP 2.303)

⁹¹ Sinequismo. Término utilizado por Peirce para designar el principio de continuidad que actúa en todos los ámbitos de la realidad.

⁹² El concepto de intersticio es acuñado por Foucault y desarrollado entre otros por Deleuze y Guattari. Dicho concepto en el diccionario de la lengua española refiere al espacio entre dos cuerpos o entre partes de un mismo cuerpo.

desplaza de lo general a lo particular, explica, establece una certeza, pero no agrega nada. La inducción es la inferencia de una regla general a partir de un caso y un resultado. No es una inferencia necesaria puesto que no es universal, pero es sintética y ampliativa, puede agregar información. Ya la abducción es la inferencia de un caso a partir de una regla general y un resultado, tiene un carácter probable y de “adivinación” (el artista siempre apuesta en el resultado). Sus premisas sugieren una explicación, pero esta queda en abierto, implicando la noción de “descubrimiento”. Se trata de la posibilidad de la posibilidad (sello esencial de la utopía del arte).

Para Peirce el acto creativo debe entenderse como un rompimiento del hábito⁹³, esto es, un proceso que introduce un elemento nuevo en el comportamiento y que representa un cambio en el devenir de las cosas.

“La abducción es el proceso de formar una hipótesis explicativa. Es la única operación lógica que introduce alguna idea nueva; pues la inducción no hace más que determinar un valor y la deducción meramente desenvuelve las consecuencias necesarias de una hipótesis pura. La deducción demuestra que algo debe ser; la inducción muestra que algo es realmente operativo y la abducción simplemente sugiere que algo puede ser” (OFR, 2012, Tomo II, p. 283).

El concepto de abducción no era nuevo para Peirce, lo habría encontrado ya en Aristóteles (*Primeros Analíticos*) bajo el nombre de apagogé y sería el resultado de invertir los términos de un silogismo deductivo. Como ya ha sido mencionado, es la inferencia de un caso a partir de una regla y un resultado. Veamos:

M es P: S es P;
Por tanto, S es M.

Regla: Todas las judías de este saco son blancas.

Resultado: Estas judías son blancas.

Caso: Estas judías provienen de este saco.

El concepto y el tipo de silogismo que representa la abducción, tienen la virtud de insertar en las operaciones de la lógica aquello que es “indeterminación”, aquello que precisamente, está fuera de la lógica. Esta paradoja solo puede entenderse si concebimos los procesos lógicos como estructuras construidas que, al mismo

⁹³ Hábito... “Un principio general que actúa en la naturaleza del hombre para determinar cómo actuará” Desde esta perspectiva, Peirce concibe el “hábito” como una regla general, sin embargo, es consciente de que solo la vivencia valida este su carácter, a través del establecimiento de la “creencia” que pasa a normar el universo de un individuo. (Peirce, CP 2.170).

tiempo que explican el mundo, tienen que someterlo, entendiendo que no pueden abrazarlo completamente. El fin de la lógica es, el seguir la huella que puede explicar y dar sentido a ese mundo que se presenta como multiplicidad y que podemos experimentar de muchos modos, pero que necesita someterse a las categorías del conocimiento lógico, entendido como unidad. Ya es de la propia naturaleza del arte, abrazar el mundo en su “ser”.

El concepto de abducción, desde el concepto, le permite al artista explorar las posibilidades que son habituales en su práctica como tal y, desde allí, elaborar una conceptualización que pueda traducir a la terceridad, algo de ese ámbito de la “indeterminación” que es el universo natural y original de todo acto creativo. Para el artista lo posible solo es posible porque lo puede extraer de lo imposible. De esta manera en la creación artística, la hipótesis a plantear, a desarrollar y concluir, la constituye la propia obra, es la única manera de explicar lo imposible como posible en el arte.

Para el artista, el proceso creativo, en términos generales es la aspiración y/o la fascinación ante... lo que Peirce denominó; un “hecho sorprendente”⁹⁴. El artista pretende concretizar, objetivar la naturaleza de este “hecho sorprendente”; si la obra se concreta, el “hecho sorprendente” deja de ser excepción, entonces no podríamos dudar de la verdad de la obra. Lo sorprendente ahora es su carácter de arte.

Si debemos intentar mirar desde un abordaje lógico el proceso creativo, es necesario considerar lo que expresa Peirce, una vez más, sobre la inferencia abductiva:

“Mucho antes de que yo clasificara por primera vez la abducción como una inferencia, los lógicos reconocían que la operación de adoptar una hipótesis explicativa (que es justamente lo que es la abducción) estaba sujeta a ciertas condiciones. A saber, la hipótesis no puede admitirse, ni siquiera como hipótesis, a menos que se suponga que explicaría los hechos o algunos de ellos. La forma de inferencia, por tantos es esta:

Se observa un hecho sorprendente C

Pero si A fuera verdadero, C no sería excepcional.

Por lo tanto, hay razón para sospechar que A es verdadero.”

(OFR, 2012, Tomo II, p. 298).

⁹⁴ “La abducción parte de los hechos, sin que tenga al principio ninguna teoría, aunque es motivada por la sensación de que se necesita una teoría para explicar los hechos sorprendentes” (OFR, 2012, Tomo II, p. 162).

Falibilidad y creación artística

Es claro que solo el concepto de falibilidad puede explicar una inferencia como la inferencia abductiva, tal concepto permite entonces, suponer posibilidades e intuir imposibilidades. Es la posibilidad de hacer posible aquello que no parece posible, y para el artista, es la imposibilidad de no tener opción.

Es un hecho conocido que el artista aprende por la experimentación, por el ensayo; por error y acierto. Si invertimos la concepción de la lógica o la ciencia relativa a la cuestión verdad/error, veremos que, en el campo del arte el “error”⁹⁵ es la condición que posibilita la práctica de la creación. La obra no nace de la constatación de una verdad como tal, la obra nace de una interrogación, de una necesidad, de una admiración (falta – hecho sorprendente). El *continuum* peirceano refiere al orden fenomenológico y existencial que permite la acción y la intención capaces de “intuir” la obra y ésta, debe establecerse por determinación de tentativas de aproximación y desconstrucción/construcción y viceversa.

Es el lanzamiento de la red, no en el río y sí en el “vacío”. Simplemente porque se trata de aquello que está fuera del concepto. Resulta necesario que la obra surja de ese *continuum* y ese legítimo surgimiento requiere de una cierta disposición a la primeridad, que desde la tradición lógica clásica puede ser comprendida como un inaceptable “error”, es decir, vista desde la dialéctica doxa/episteme. Peirce es plenamente consciente de la condición no absoluta del conocimiento.

“El principio de continuidad es la idea de falibilismo objetivada. Pues falibilismo es la doctrina según la cual nuestro conocimiento no es nunca absoluto, sino que siempre nada como si estuviera en un continuo de incertidumbre e indeterminación. “(Peirce, CP 1.171).

Es nadando en la indeterminación donde el artista inicia la determinación de su obra. Uno de los grandes aportes de Peirce es precisamente la inclusión de esta dimensión de “indeterminación” en el pensamiento científico, filosófico y semiótico.

Es obvio que, desde la perspectiva del arte, la primeridad es la categoría central de su génesis, sin que esto de manera alguna reste importancia a su existencia material y sobre todo a su discurso estético y artístico, a su existencia real. Recordemos que una vez que la obra tiene plena existencia es un objeto pleno de la terceridad. Debe entenderse que para el artista la primeridad representa una

⁹⁵ Si bien es cierto, generalmente se entiende por *error* una “valoración que contraviene el criterio que se reconoce como válido”, sin restarle significado o sentido, insistimos en usar la palabra “error” connotando una característica de la práctica artística; es necesario errar, para aprender. Y, por otra parte, para acentuar la idea de lo que “contraviene”, señalando el carácter crítico y contestatario, asumido por el arte moderno y contemporáneo.

experiencia real y central, no se trata de una abstracción intelectual y sí, de un universo de pasiones y enunciaciones, de imaginación y posibilidades, una dimensión para la cual, ahora, la contemporaneidad exige un abordaje cognoscitivo.

“Nosotros podemos tomar el signo en un sentido tan amplio que su interpretante no sea un pensamiento y sí una acción o experiencia, o podemos todavía ampliar su significado para que su interpretante sea una cualidad de sentimiento “. (Peirce, CP 8.332).

Experiencia colateral

Como sabemos, para Peirce la semiosis es una operación que involucra tres elementos: el signo (representamen), el objeto y el interpretante. Para Peirce todos los contenidos mentales son signos y, por lo tanto, en términos del conocimiento no habría nada fuera del signo.

"No tenemos ningún poder de pensamiento sin signos" (Peirce, CP 5.206).

Sin embargo, si el objeto inmediato es ya signo...el objeto dinámico estaría todavía fuera de él. Peirce reconoce que hay cosas fuera del signo. Puesto que la semiosis es una operación que exige y determina características que, desde la perspectiva semiótica y como sistema, deben mostrar una coherencia y validez científica, sería natural suponer que haya una dimensión “no semiótica” de la cual resulta la “semiótica”, ya que todo conocimiento se ubica en un *continuum* que extrae su realidad de la indeterminación. Sería legítimo establecer que una vez que el signo existe como tal, es la base y el límite de todo conocimiento.

Este es otro de los grandes aportes de Peirce: en su capacidad de genio arquitectónico como lo ha sido Platón, Aristóteles o Kant, su perspectiva prevé la realidad de la existencia de elementos no semióticos y tiene la visión de no colocarlos contrarios al desarrollo del sistema y sí, incorporados como componentes (abstractos) del mismo. En este sentido, arriesgo en parecer particular, Peirce ha actuado como un artista, o tal vez sea mejor decir; ha ejercido su creatividad, cuando encontramos, por ejemplo, en su teoría del Tijismo (azar), Sinejismo (*continuum* y crecimiento) y Agapismo (amor creativo) los fundamentos que justifican una existencia ultra semiótica de la realidad; al fin y al cabo, el signo abre hacia un conocimiento que siempre exige una inferencia anterior. ¿Cuál es la inferencia primera y a dónde se dirige la apertura?

“Con observación colateral no quiero decir intimidad con el sistema de signos. Lo que así es inferido no es colateral. Por el contrario, constituye el pre-requisito para conseguir cualquier idea significada de signo. Por observación colateral, me refiero a la intimidad previa con aquello que el signo denota” (CP 8.179).

El *azar*, el acaso, el error admiten la obra del artista como pesca en la dimensión de la indeterminación; el *continuum* admite su relación isomórfica con la realidad y todas las cotidianidades de la vida humana, y el amor creativo, confirma su carácter de búsqueda del “*summum bonum*”.

Epílogo: Hacer visible lo invisible

La inclusión de la enseñanza del arte en el ámbito universitario ha supuesto una serie de cambios que comienzan a actuar a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior determinado en 1999 por la Declaración de Bolonia⁹⁶, cuyo propósito fundamental, era la homologación de procesos y títulos en la formación universitaria de la Unión Europea. Para Henk Borgdorff, las políticas gubernamentales terminarían por implementar como paradigma de la nueva función académica: la “investigación”. Una vez que se cuestiona si existiera realmente un tema como “la investigación en las artes”, procura establecer tres criterios de aproximación al problema;

“Estrechando el círculo, el tema es si este tipo de investigación se distingue de otra investigación por la naturaleza del objeto de su investigación (una cuestión ontológica), por el conocimiento que contiene (una cuestión epistemológica) y por los métodos de trabajo apropiados (una cuestión metodológica)”.⁹⁷

Desde entonces, el tema ha adquirido una progresiva importancia en la medida que se exige del arte una producción de conocimiento y un sistema epistemológico que lo valide como proceso investigativo. De igual modo, se ha generado un debate en el contexto de las instituciones que albergan cursos universitarios de arte, en la búsqueda de un modelo de investigación propio. Vale comentar, que, al considerarse el tema en el ámbito latinoamericano, el mismo adquiere una interesante dinámica más particular.

La palabra Arte se deriva del latín *ars*, *artis*, y a su vez del griego τέχνη, *téchnē*, si la primera refiere, de modo general, al estudio de las “artes liberales” en el contexto medieval y, la segunda a la habilidad requerida para seguir reglas y la buena ejecución en el contexto del mundo griego, ninguna de las dos acepciones da cuenta de la relevancia que el concepto de “Arte” adquiere en el contexto contemporáneo, que define el arte como una cualidad dinámica, en constante transformación.

⁹⁶ Richard de Lavigne. El proceso de Bolonia y las enseñanzas artísticas. Revista infolio | 01 2013 | Madrid. <https://pdfs.semanticscholar.org/04a4/86da67d8c12d58fba5498c35d4914b93051c.pdf>

⁹⁷ Henk Borgdorff. El debate sobre la investigación en las artes. Amsterdam School of the Arts. <https://pdfs.semanticscholar.org/04a4/86da67d8c12d58fba5498c35d4914b93051c.pdf>

Desde la perspectiva del artista, la problemática de la búsqueda de un modelo de investigación, aunque sea preciso y de allí deba partir, no lo puede hacer exclusivamente desde los modelos que derivan del método científico y otros modelos seguidos por las ciencias sociales. Esto se debe básicamente a que la mayoría de estos modelos obedecen al paradigma sujeto-objeto (otra consecuencia del pecado original), siendo que, en términos metodológicos, desde esta perspectiva el verdadero conocimiento se manifiesta por la coherencia del objeto en el seno de un sistema predeterminado de creencias y conceptos, necesaria condición epistemológica. Sin embargo, todo artista sabe, que la experiencia o vivencia del acto creativo excluye toda separación entre objeto y sujeto. Tal vez, este sea el pilar sobre el cual deba formularse los cuestionamientos a la hora del necesario abordaje epistemológico o metodológico de los procesos creativos del arte.

Los procesos creativos del artista se alimentan o se justifican, desde los aspectos y ámbitos más dispares y heterogéneos de la experiencia, vivencia y cultura. El subconsciente, la razón, el azar, lo observable, lo intuitivo, la crítica, la tradición, el embelesamiento, la pura contemplación, el ideal, las emociones, los eventos, las cuestiones sociales o culturales y por allí, ad infinitum...todo es pretexto para un “hacer” capaz, en la contemporaneidad, de abordar y transformar toda actividad o modo de conocimiento, sin una aparente o aceptada conexión cognitiva y estructural. El arte moderno y contemporáneo termina por cuestionar su propia naturaleza e, incluye en su dialéctica, las inquietantes relaciones entre obra, autor, espectador e institución. Si agregamos a esto el desarrollo de los *mass media*, la amplia disponibilidad de información a través de la tecnología y, sobre todo; el manejo de la cultura como mercancía, podemos apreciar la complejidad del arte actual. Lo que nos obliga a buscar una mejor comprensión de aquello que pueda ser “el arte”.

El artista se emociona (asombro), encuentra un algo, un particular que ya es terceridad, por cuanto debe ser entendido, pero que es primeridad, por cuanto es atrevimiento de ver en la generalidad y, es segundidad por cuanto debe manifestarse. Todos todavía intención. ¿Cuáles son los modos de hablar de la creación artística, como tal?

Recordemos que la historia de la filosofía se inicia con un “Pathos”⁹⁸ que lleva a quien lo padece a la búsqueda del “conocimiento” y que se caracteriza por una inicial condición de “asombro”⁹⁹. Aquí encontramos algún tipo de coincidencia con el concepto de “hecho sorprendente” de Peirce. El proceso creativo parece ser común tanto al nacimiento de la filosofía y de la ciencia epistemológica, como para aquello, que en cualquier época podemos denominar; arte. Pareciera que todo arte inicia como: “asombro”, siempre mediado por los sistemas epistemológicos imperantes. El arte de hoy, solo puede ser comprendido si se concibe como una alternativa que cuestiona (desde una perspectiva ontológica) el código cerrado del “mundo de las ideas”, ampliando las posibilidades del ya mencionado camino, que lleva a un entendimiento entre opuestos.

Apropiándonos de una frase expresada en la agenda de Paul Klee hacia 1920 y que reza: “El arte no reproduce lo visible, hace visible” diríamos que efectivamente; el “Arte consiste en hacer visible lo invisible”, una concepción como esta deja en evidencia su carácter ontológico, que es a mi parecer el punto de partida de toda posible construcción epistemológica para la investigación en arte. Aquí sin reserva alguna, deberemos afirmar que la semiótica de Peirce, ofrece las mejores posibilidades de articular y desarrollar, tal estructura o marco de conocimiento. Lo que sigue está por escribirse.

Referencias

- Aristóteles, Horacio y Longino, 1997. *Poética clásica*. São Paulo: Cultrix.
- Barrena, S. (2006). La creatividad en Charles S. Peirce, *Revista Anthropos*, (212).
- Barrena, S. (2007). *La razón creativa*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Barrena, S. (2001). La creatividad en Charles Sanders Peirce. *Signos en Rotación*, 3 (181).
- Cauquelin, A. (2012). *Las teorías del arte*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kant, I. (1983). *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural.
- Marchan Fiz, S. (2001). *Del arte objetual al arte del concepto*. Madrid: Akal.
- McNabb, D. (2018). *Hombre, signo y cosmos. La filosofía de Charles S. Peirce*. México:

⁹⁸ Del gr. πάθος páthos, 'estado de ánimo', 'pasión', 'emoción', 'sufrimiento'; cf. lat. tardío pathos. Real Academia Española. <https://dle.rae.es/pathos>

⁹⁹ “El asombro en filosofía es el sentimiento que ilumina la mente, permitiéndole al ser humano salir de entre las sombras con respecto a su propia existencia, la del entorno y la del universo. Junto con la observación y la contemplación de lo que nos rodea, es lo que permite encontrar las respuestas a lo que desconcierta el intelecto del hombre”. <https://www.lifeder.com/asombro-filosofia/>

Fondo de Cultura Económica.

Pareyson, L. (1997). *Os problemas da estética*. São Paulo: Martin Fontes.

Parret, H. (1983). *Semiótica y pragmática*. Buenos Aires: Edicial S. A.

Peirce, C. (1931/1965). *Collected Papers* (CP) Cambridge. Edited by Hartshorne, Weiss

and Burks. The Belknap Press of Harvard University Press.

Peirce, C. (2000). *Semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Peirce, C. (2012). *Obra filosófica reunida*. (OFR) Tomo I y II. México: Fondo de Cultura

Económica.

Rorty, R. (2010). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Santaella, L. (2004). *O método anticartesiano de C. S. Peirce*. São Paulo: Editora Unesp.

Saussure, F. (1994). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza editorial.

Tatarkiewicz, W. (1997). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos.

TRADUCCIÓN, INTERPRETACIÓN DE TEXTOS Y ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS. ENTREVISTA A YSABEL YDELSA DELGADO DEL ÁGUILA¹⁰⁰¹⁰¹

Jesús Miguel Delgado Del Águila

tarmangani2088@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0002-2633-8101>

Ysabel Ydelsa Delgado Del Águila nació el 23 de diciembre de 1990 en Lima (Perú). Estudió la carrera de Traducción e Interpretación en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado Cibertec, donde se especializó en el aprendizaje de las lenguas del inglés y el portugués y se graduó con una tesis dedicada al escritor portugués José Saramago. Actualmente, trabaja como traductora *freelance* y es gerente de operaciones en la filial Recife (Brasil) de VFS Global para la misión de Canadá y Reino Unido. Esta organización se encarga del trámite de documentos administrativos y de cobranza para la adquisición de una visa o un permiso temporal en esos países en condición de turista. Durante el tiempo de capacitación de sus empleados, la entidad les brinda la oportunidad de establecer vínculos educativos con las universidades de la India. Ha estudiado el idioma francés en la Alianza Francesa y el italiano en el Instituto Italiano de Cultura. Además, continúa sus estudios de Administración en la Universidad Cruzeiro do Sul (São Paulo, Brasil).

¿Consideras que es necesario el conocimiento del idioma nativo antes de aprender cualquier otra lengua?

Hola, Jesús, buenos días. Gracias por la entrevista. Bueno, pasando a la pregunta, sí, definitivamente considero fundamental el conocimiento de la lengua nativa para poder traducir y poder salir a conocer otra cultura, porque tener un vocabulario base —no solo para la traducción, sino para el conocimiento de otro idioma— va a servir para poder asociar términos, así como incrementar y facilitar el aprendizaje. Esto sucede debido a que la manera de aprender de una y otra persona variará, pero va a ser de gran ayuda. Por ejemplo, hay algunos que tienen aquella facilidad con el inglés; por ello, al momento de aprender el francés, va a decir “ah, ya, pero existe ese término en inglés”. Entonces, van a hacer esa asociación de la palabra en francés con el inglés, y cuando recuerden la palabra en inglés automáticamente la van a asociar también en francés. Ahora, una vez que ya conocen la palabra en su idioma nativo, ya no solo recordarán unas cuantas palabras, sino dos o tres al

¹⁰⁰ Recibido 9/9/21 – Aprobado 1/4/22.

¹⁰¹ La entrevista hecha a Ysabel Ydelsa Delgado Del Águila se realizó el 10 de julio de 2021.

mismo tiempo. En ese sentido, sí, definitivamente el conocimiento del idioma nativo es importante. Además, el vocabulario tiene que ser sumamente rico en el idioma nativo antes de aprender otro idioma. Yo creo que para mí eso es esencial.

En tu caso que estás residiendo en Brasil, ¿qué tanto influye en el aprendizaje de un idioma el país en donde uno se desenvuelve? ¿Se presentan obstáculos para el aprendizaje del idioma portugués?

Muy buena pregunta. La verdad es que cuando uno aprende la lengua termina conociendo la teoría y la práctica. Uno va aprendiendo el vocabulario y los términos. Ahora, al momento de empezar a hablar, no es lo mismo. Eso sucede exactamente cuando uno va al país, y encuentra que existen deijos diferentes y maneras de las personas al momento de hablar que no son tan iguales como uno las has aprendido durante la carrera. Por ejemplo, aquí en Brasil, los deijos varían según las localizaciones: serán diferentes en el noroeste, el sur, el centro y el noreste —que es donde yo estoy—. Aquí hay un deijo muy marcado y muy diferente del resto del país. Entonces, sí, demora un poquito más. Inclusive, el empleo de los pronombres es distinto, pero uno con el tiempo va dejando que el oído empiece a acostumbrarse. Creo que ese sería el obstáculo más grande; es decir, dejar eso que uno aprendió de la normativa y la gramática que uno retoma de los libros y las clases. Una vez que eso suceda, uno debe permitir el uso de la lengua, tal como se exprese en cada región. Con ello, no digo que la gramática no sea importante, pues sí la es, pero uno no debe descuidar que el uso de la lengua dependerá también de la región en la que uno se encuentre. Uno tiene que respetar eso. En suma, yo creo que ese sería el obstáculo más grande. Asimismo, uno debe hacer un balance de hablar correctamente, pero respetando cómo es el habla en cada lugar. Ese equilibrio evitará que uno no crea que es una persona extraña y que habla de manera distinta en un lugar donde todos hablan igual.

Claro, justo te hacía esa pregunta, porque estás teniendo la experiencia de residir en varios Estados de Brasil, además de que previamente has tenido una formación del lenguaje a través del instituto Cibertec, en fin. Ahora, según tu criterio, ¿qué otras dificultades encuentras para el aprendizaje de los otros idiomas que has estudiado, tales como el inglés, el francés y el italiano?

Bueno, en el caso del inglés, su aprendizaje es mucho más sencillo para los hispanohablantes. Tiene mucha familiaridad con otras lenguas, como las del español o el francés —sin embargo, para algunas personas, les resulta complicado—. Su gramática es muy simple. En cambio, no es similar con el italiano, el francés, el portugués y el español, que se asocian mucho. Su gramática es muy densa. No es algo que puedas acortar ni reducir ni simplificar en 2 o 3 clases. Uno

tiene que explicar a fondo. Por eso, su enseñanza va a demorar un poco más. Eso se justifica también por las variaciones que tienen de sus tiempos, que deben ser memorizadas. Esa es la parte más difícil. Sin embargo, no hay otra manera de aprender. Memorizar será de utilidad para poder comprender y diferenciar el tiempo pasado del pasado perfecto o el pasado más que perfecto. Todo eso lo he comprobado y reafirmado en mi trabajo como traductora y en las clases que imparto de inglés y portugués. En inglés, uno lo puede explicar mucho más rápido. Por ejemplo, uno puede acortar las variaciones de los verbos en un mismo verbo o en una misma variación. Así, uno podrá usar esa síntesis para diferentes tiempos. En cambio, para el portugués o el español, no funciona de esa manera. Yo considero que esa sería una de las mayores dificultades; es decir, las conjugaciones de los verbos en cada tiempo. Creo que ese es el mayor “dolor de cabeza” para cualquier tipo de enseñanza de los idiomas.

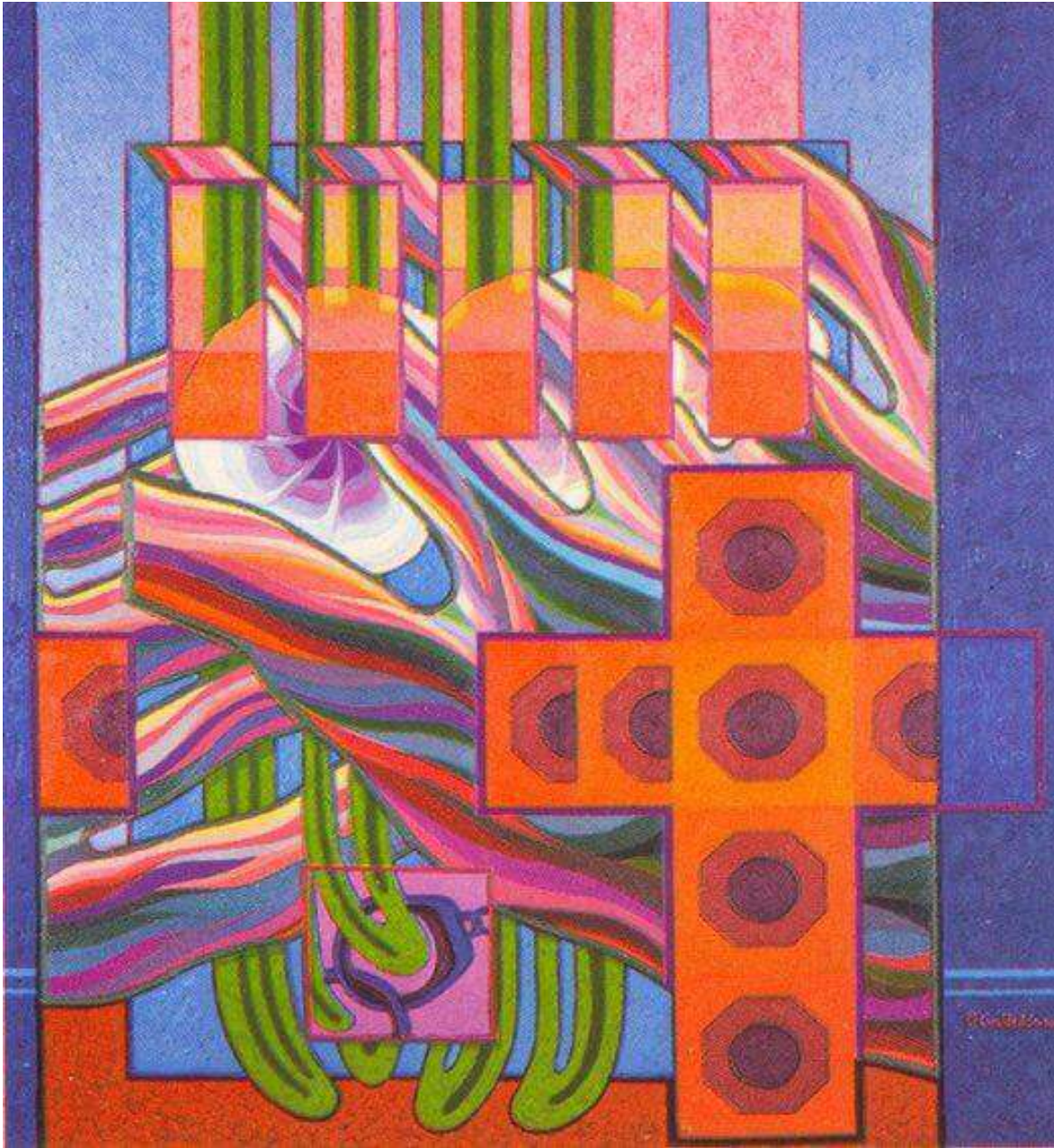
Considerando que has estudiado cinco idiomas, ¿cuáles crees son las ventajas de un conocimiento polígloto para el área laboral?

Bien, yo creo que las ventajas son más profesionales. Esto es debido a que ahora al saber un idioma más te “van a abrir no solo una puerta, sino dos o tres”. Hay una frase de José Saramago que la leí durante el proceso de realización de mi tesis. Esta decía así: “Los escritores son los que crean la obra. Son los autores nacionales. En cambio, los traductores son los autores internacionales”. Ese argumento sobre la obra es cierto, porque para que esta llegue a ser conocida en todo el mundo necesitará de los traductores. Ellos van a ser ese puente —y no solo los traductores, porque el que conoce bien una lengua más, se especializa y la domina podrá ser ese puente entre una cultura y otra—. Entonces, si una obra es muy buena va a poder trascender no solamente una cultura, sino muchas, y va a poder ser conocida alrededor del mundo. Esa es una de las ventajas: el hecho de ser conocido alrededor del mundo y tener oportunidades en todos los lugares donde tú puedas imaginarte y donde tú puedas hablar la lengua. Por ejemplo, yo vine aquí. Yo siempre quise tener la oportunidad de trabajar aquí y aprender bien la lengua, y vine por eso. Inicialmente, podría decir que las ventajas de tener un conocimiento polígloto son profesionales, pero con el tiempo podrían ampliarse. Puede ser útil para conocer personas y lugares o el simple hecho de viajar. Eso es lo bueno de aprender más lenguas. Mientras eso suceda, uno podrá tener más oportunidades, además de que podrá conocer más panoramas y cosas que quizá hasta el momento uno no las ha podido ver.

Bibliografía

Cibertec Oficial (2014). Ysabel Delgado (video). <https://youtu.be/7-rJxVc29ss>

Sociedad y ambiente



Cartas a Pablo

Óleo, 1.2 x 1.4 m. Concurso y clasificó en VIII Bienal de Artesacro
Pintura 2000, en Argentina

FORMACIÓN ECONÓMICA SOCIAL, ESTADO Y LA SELECTIVIDAD DE LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL EN PANAMÁ¹⁰²

Keyla Rodríguez

Departamento de Sociología de la Universidad de Panamá. Panamá

keilamabel02@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0667-9686>

Resumen

La presentación tiene como propósito develar la racionalidad que anima al Estado panameño en la selección de la problemática ambiental a gestionar a través de sus políticas públicas, la cual se encuentra desvinculada de la gestión de los riesgos socio – ambientales, que actualmente enfrenta el país. La selección de la gestión del agua, más allá de proveer del vital líquido a la población se encuentra asociado con la provisión de la principal materia prima, requerida para el funcionamiento de su activo máspreciado, el Canal de Panamá. Este esfuerzo constituye una aproximación teórica y repaso de la conformación económica – social del país, a fin de encontrar los marcos explicativos de tal selectividad. Frente a la realidad de un sistema complejo y vulnerable como lo es el espacio natural, se observa una falta de comprensión en el abordaje y forma de administrarlos de acuerdo a las competencias institucionales, responsables de tal tarea. El Estado frente a este reto ha optado por soluciones de tipo tecnológicas en su mayoría, simplificando la problemática y obviando las razones de fondo, las cuales hacen relación con la forma en que ha evolucionado nuestra formación económica – social y por ende el Estado.

Palabras Claves: Estado, agua, problemática ambiental, transitismo

Abstract

The purpose of the presentation is to reveal the rationality that encourages the Panamanian State in the selection of the environmental problem to be managed through its public policies, which is unrelated to the management of socio-environmental risks that the country currently faces. The selection of water management, beyond providing the vital liquid to the population, is associated with the provision of the main raw material, required for the operation of its most precious asset, the Panama Canal. This effort constitutes a theoretical approximation and review of the economic-social conformation of the country, in order to find the

¹⁰² Recibido 27/11/21 – Aprobado 3/3/22.

explanatory frameworks of such selectivity. Faced with the reality of a complex and vulnerable system such as the natural space, there is a lack of understanding in the approach and way of managing them according to the institutional competencies responsible for such a task. Faced with this challenge, the State has opted for mostly technological solutions, simplifying the problem and ignoring the underlying reasons, which are related to the way in which our economic-social formation and therefore the State has evolved.

Keywords: State, water, environmental problem, transitism

Introducción

La crisis ambiental, devela la desconexión existente entre los marcos regulatorios que rigen el sistema natural y el modelo económico mediante el cual funciona la sociedad occidental, principalmente; caracterizándose, por la ausencia de límites en su afán de acumular riquezas. Este voraz e insaciable apetito tiene como materia prima el espacio natural; generando sobre este último una relación de sujeción, dominio y total explotación hasta llegar a su extrema vulnerabilidad, manifiesta en la presencia casi permanente de la incertidumbre y el riesgo, sobre todo la población más vulnerable.

En este sentido, se observa que se ha creado un desbalance entre las intervenciones, manifiestas en la extracción y la contaminación, formas éstas, mediante las cuales se hace uso del espacio físico versus la capacidad regenerativa de la naturaleza. Frente a este escenario, no cabe duda de que los riesgos a los cuales se ve sometida una parte importante de la población se constituyen en un llamado al cambio de algunas estructuras de funcionamiento mediante las cuales ha venido operando la sociedad en su conjunto.

Dada la profundidad de la crisis, tales cambios van más allá de las conductas individuales. Es necesario, en primera instancia la transformación de la racionalidad instrumental que hasta ahora ha ejercido control sobre nuestra forma de conocer y de relacionarnos con la naturaleza. Como señalara Leff en su momento, esta crisis responde a la “crisis de la civilización de la cultura occidental”, que ha generado la “cosificación del ser y la sobre explotación de la naturaleza”. Mientras esto no se asuma y se siga apostando únicamente a la ciencia y a la tecnología, como panaceas únicas para atender los riesgos, la incertidumbre continuará inexorablemente hacia el incremento de los mismos.

A pesar, de que los riesgos, en su mayoría son generados a través de relaciones sociales y económicas ejercidas sobre el espacio natural, lo cierto es que todavía no existe un grado de integración entre aspectos tales como: cultura y naturaleza,

ciencias sociales y naturales, sistema económico y ambiente; entre otros a mencionar. Esta visión de conjunto es requerida dada la naturaleza de las relaciones; con miras a establecer un abordaje integral y tener la capacidad de aspirar a explicaciones cónsonas con la complejidad del estado en el cual se encuentra el resultado de la mencionada intervención, manifiesto en los riesgos socio – ambientales.

Estos riesgos, la mayoría de las veces, lejos de atender su causalidad, la institucionalidad gubernamental, ha optado por lidiar con las consecuencias. En este sentido, cuando los mismos se hacen presente, lo más que se ha podido establecer son sistemas de alerta temprana -en ocasiones- y apoyo a los damnificados. Pero, ambas son respuestas de tipo reactivas las cuales se hacen cada vez más insuficientes y costosas dada la frecuencia y la intensidad de los eventos. Todas estas condiciones entrelazadas se convierten en la fórmula por excelencia, a fin de que la amenaza y el riesgo avancen hacia un estado de permanencia, donde el Estado dadas sus competencias tiene un papel fundamental.

La ubicuidad del riesgo y la funcionalidad del Estado

El estudio de un sistema complejo aplicado a la naturaleza se encuentra en un constante redescubrimiento de las propiedades que conforman la estructura, puesto que las mismas transitan de una aparente estabilidad a procesos de inestabilidad, producto de transformaciones propias o que proceden del entorno y generan afectaciones. En este sentido, Rolando García señalará que el estudio o análisis de un sistema complejo debe residir, precisamente en la dinámica de los procesos, más que en la estructura, puesto que es en estos procesos de “estructuración y “desestructuración”, lo que permite establecer como se logra la transformación o evolución del sistema, según sea el caso.

Es así, como en lo que atañe a la ubicuidad del riesgo, más que atender a sus consecuencias, producto de múltiples causas, las cuales se han extendido más allá del espacio y el tiempo en que se originó, produciendo un entrelazamiento entre los diferentes factores que lo propician y desarrollan, haciéndolo cada vez más complejo y con frecuencia inmanejable, Ulrich Beck lo planteará de la siguiente forma:

“...El diagnóstico de la sociedad de riesgo mundial sería exactamente el siguiente: los denominados peligros globales hacen que se resquebrajen los pilares del tradicional sistema de seguridad. Los daños pierden su delimitación espacio – temporal para convertirse en globales y permanentes. Los daños apenas si se pueden seguir atribuyendo a unos responsables determinados; el principio de

causalidad pierde capacidad segregadora. Los daños tampoco pueden seguir siendo compensados financieramente...” (Beck, 1998, p. 70).

Este vínculo existente entre sociedad y espacio natural hace obligado que el estudio, abordaje y administración de los temas ambientales se realicen de forma inter y transdisciplinaria en lo correspondiente a la gestión del conocimiento y por ende a lo que atañe a su administración, la cual reposa en el Estado. Sin embargo, contrario a la naturaleza misma de funcionamiento del espacio natural, en lo que respecta a la generación del conocimiento, aun no se supera la división entre las ciencias sociales y naturales; y en lo atinente a la administración por parte del Estado se observa que la estructura en la cual se encuentra organizada la gestión pública, se caracteriza por ser sectorial y de competencias privativas; esto, obviamente va en sentido contrario y no ayuda a una gestión ambiental eficiente; lo ideal es que el modelo de administración sea cónsono con la naturaleza del objeto, el cual debe ser el criterio a fin de determinar esta forma de interacción, al momento de su análisis o toma de decisiones.

Contrariamente, tiende a abordarse de la forma más simplificada, particular y solitaria, en consecuencia, esto incide en los resultados los cuales no parecen acercarse a la solución de la problemática, puesto que epistemológicamente no existe una correspondencia entre la naturaleza del objeto y su abordaje.

Sin desmeritar el hecho sobre la necesidad de los niveles de especialización, lo cierto es que se debe atender de igual forma la integralidad, como condición indispensable a fin de obtener un abordaje lo más próximo a proveer niveles explicativos sobre la causalidad de los eventos generadores de la crisis socio – ambiental. Sin embargo, tal ejercicio no es fácil, pues está condicionado al tipo de dominio del conocimiento al cual se haya logrado alcanzar o de los intereses que primen. Al respecto, Leff advertía lo siguiente:

“La problemática ambiental, más que una crisis ecológica, es un cuestionamiento del pensamiento y del entendimiento, de la ontología y de la epistemología con las que la civilización occidental ha comprendido el ser, los entes y las cosas; de la ciencia y la razón tecnológica con las que ha sido dominada la naturaleza y economizado el mundo moderno”. (Leff, 2018, s/n)

Y es que buena parte de los retos o las problemáticas son abordados de manera parcial, siendo subdivididos, segmentados o particularizados, utilizando normalmente el conocimiento disciplinar o en todo caso las competencias institucionales. Un ejemplo es la administración del agua en Panamá, la cual, de

acuerdo con el uso, se disemina en un sinfín de instituciones. Esta particular forma de encarar los desafíos se remonta a viejas discusiones filosóficas, en la cual Rene Descartes, tiene un papel protagónico. Y esto a su vez se refleja, en la estructura de funcionamiento, particularmente del Estado, proyectándose en la forma en que se organiza y ejerce sus funciones.

Dentro de las competencias del Estado, se encuentra la administración de las políticas públicas tanto: la gestión ambiental como la administración de los riesgos a través de instituciones tales como: el Ministerio de Ambiente (MI AMBIENTE) y el Sistema Nacional de Protección Civil (SINAPROC), respectivamente. En este sentido, el Ministerio de Ambiente cuenta con políticas, mecanismos, recursos e instrumentos para efectos de llevar adelante sus competencias, y entre ellos, destaca la gestión ambiental. Este instrumento está dirigido conceptualmente a minimizar o ralentizar las consecuencias generadas por los impactos que se producen en el espacio físico a través principalmente de las actividades económicas, la gestión ambiental se define como:

“... un proceso que está orientado a resolver, mitigar y/o prevenir los problemas de carácter ambiental, con el propósito de lograr un desarrollo sostenible, entendido éste como aquel que le permite al hombre el desenvolvimiento de sus potencialidades y su patrimonio biofísico y cultural y, garantizando su permanencia en el tiempo y en el espacio.

Un programa de Gestión Ambiental pretende encontrar respuestas adecuadas a los problemas suscitados en la relación de la sociedad y la naturaleza. Para ello, emprende acciones tendientes a generar y rescatar conocimientos; monitorear las incidencias de las políticas públicas sobre la población (especialmente, hombres y mujeres pobres del área rural) y los recursos del territorio; y sistematizar las experiencias para la construcción del modelo de desarrollo alternativo a que aspira la sociedad”.

La gestión ambiental debe estar íntimamente imbricada con el tipo de amenazas socio – ambientales que envuelven la vida cotidiana, con miras a prevenir, fundamentalmente. La misma, tiene como propósito incidir sobre las intervenciones realizadas por las actividades económicas, productivas o de servicios en los espacios, con miras a minimizar eventuales consecuencias que se puedan desprender y generar riesgos de cualquier índole. Es así como surge la gestión ambiental; de acuerdo al autor colombiano León Gutiérrez:

“La gestión ambiental nace en la década de los setenta del siglo pasado como una reorientación del pensamiento ambiental y como instrumento para la atención de los problemas ambientales, buscando que el Estado asumiera nuevas funciones en torno a ella”. (León G., 2005, p. 89)

Este mecanismo se hizo necesario adoptar frente a las múltiples y exacerbadas intervenciones que sobre el medio natural se vienen dando de forma acumulativa. Sin embargo, los instrumentos de gestión en su gran mayoría tienden a implementarse de forma puntual, esto propicia una visión parcial de la problemática. Es decir, la misma, está circunscrita a determinadas acciones en función de una actividad económica o de servicios a desarrollar, no considera las intervenciones acumulativas sobre el espacio o recurso, lo cual limita su análisis final, esto la hace un mecanismo insuficiente frente a las intervenciones, sin embargo, es como se ha venido implementando a nivel del Estado, quien a través de sus competencias asume los pasivos originados por las actividades desarrolladas principalmente por el capital privado. A nivel de instrumento institucional, dentro de nuestro entorno, no sólo se debe lidiar con las limitaciones del mismo, adicional a ello, se observa una implementación circunscrita, sectorial y en no pocas ocasiones totalmente desvinculada de los riesgos que le toca enfrentar al país.

La separación antes señalada obedece al hecho de que la problemática ambiental a administrar es atravesada por un proceso de construcción social, donde el Estado a instancias de los grupos dominantes determina que problemáticas gestionar y cuáles otras pasarán desapercibidas. Los criterios de tal selectividad responden básicamente a intereses, valores, significados; los cuales se impondrán frente a otras perspectivas tales como: la gravedad o la magnitud.

Con base a lo expuesto, en lo que atañe a Panamá, el Estado no ha sido ajeno a este proceso de construcción social de la problemática ambiental, la cual es animada por intereses económicos fundamentalmente. Es así como se observa que dentro de los riesgos y amenazas los cuales enfrenta una buena parte de la sociedad, específicamente la más vulnerable; los mismos tienden a ser atendidos de forma reactiva; mientras que el Estado concentra una buena parte de sus recursos destinados a la gestión ambiental a la conservación y preservación de las condiciones que aseguran la disponibilidad del recurso agua. Tal selectividad no sería objeto de reflexión, dado que se trata del vital líquido sin el cual no habría vida.

Sin embargo, este hecho no es lo que anima la política de conservación del agua del Estado, pues la provisión de agua a las comunidades más empobrecidas sigue

siendo un reto y una deuda del Estado para con las mismas, y esto está demostrado, toda vez que se ha constituido en una de las principales demandas por parte de los afectados, los cuales se extienden a lo ancho y largo del país. Esta deficiencia constante y permanente abre la posibilidad de establecer que la selección en lo que atañe a la conservación del agua, por parte del Estado, se encuentra animada más bien, por su principal activo, el Canal.

A través de ingentes esfuerzos el Estado de hecho ha reconocido a través de su política ambiental que su principal objeto de preocupación consiste en asegurar la provisión de agua, requerida para efectos del funcionamiento de la vía acuática, sin la cual su operación estaría altamente comprometida o en el peor de los casos sería inexistente, dada su actual tecnología. Sobreponiéndose a la atención prioritaria de riesgos tan inminentes como: la elevación del nivel del mar, cuya presencia está afectando a las comunidades costaneras y el espacio insular ocupado por parte de la población indígena Guna, los cuales algunos de los islotes deben ser reasentados como el de Gardi Sugdub. Al respecto, en 2019 la agencia EFE presentó un reportaje sobre este tema:

“Antes apenas entraba el mar, pasaba solo unos días al año, pero ahora cualquier lluvia nos afecta porque nos estamos hundiendo. No hace falta ser científico para notarlo. Mira Nonumula, ya casi está bajo el agua”, explica Pablo Preciado, el “saila” o líder espiritual de la comunidad, mientras señala la isleta de enfrente... San Blas, el turístico archipiélago de aguas transparentes al que pertenece Gardi Sugdub y que a su vez forma parte de la comarca indígena Guna Yala, es una de las zonas más perjudicadas en Latinoamérica por el aumento del nivel de los océanos...” (EFE, 21-06-2019)

Así como este escenario, existen espacios tales como: la Claridad de Chame en el Pacífico, la Costa Arriba y Costa Abajo de Colón en el Caribe y otros más, sin embargo, frente al riesgo de pérdidas de vidas y bienes materiales de comunidades vulnerables prevalece y se antepone la necesidad de disponer de agua; y la misma se hace cada vez más crítica, sobre todo a partir de la reversión del Canal por parte de los norteamericanos, puesto que cambia la estrategia administrativa al pasar a manos panameñas. Se pasa de una administración con fines estratégicos y geopolíticos a beneficio de los norteamericanos en palabras de Sabonge, “operación sin ánimo de lucro” a una con miras a ser más competitiva en el tránsito de buques al servicio de la marina mercante mundial; estableciéndose en la Constitución de la República que la misma debe operar de forma: “segura, continua, eficiente y rentable”. Sabonge concluye el respecto que:

“Este cambio de filosofía requería la transformación, de un sistema de precios basado en la recuperación de costos, a un sistema fundamentado en el valor de mercado del servicio que el Canal presta a sus clientes”. (Sabonge, 2009, p. 31)

Para efectos del cambio de precio también se hacía obligante la competitividad de la vía y es aquí cuando se comienza a sentir con mayor fuerza la necesidad de asegurar el agua para la operación del Canal. El contar con la disposición del agua durante la administración norteamericana, estuvo de alguna forma asegurada debido, por un lado, al tipo de operación que se ejecutaba, la cual no era tan demandante y por el otro, la segregación de toda el área de tránsito y más allá, la cual era de uso restringido en todos los sentidos para los nacionales, propiciando con menos esfuerzo la conservación de bosques, condición requerida para su conservación.

Sin embargo, al pasar a manos panameñas, los espacios aledaños a la cuenca empiezan a sentir la presión demográfica, lo cual le resta espacio boscoso. Adicional a ello, en la última década, con especial énfasis se observa que además del crecimiento demográfico se han intensificado nuevos competidores por el uso de los preciados espacios de la cuenca canalera, como lo es el sector económico privado, quienes ven en las tierras de la cuenca, potenciales espacios de desarrollo de sus respectivas actividades económicas. El Estado sin ánimo de establecer límites frente a estas avanzadas y menos aún de desarrollar una política de gestión integral del ambiente, que involucre un uso racional de los espacios y de los recursos por parte de los grupos sociales y económicos, ha optado nuevamente por apostar a la tecnología buscando alternativas que aseguren el vital líquido para el funcionamiento del Canal, el cual ha dado los frutos económicos esperados.

Frente a este escenario, se comprueba lo señalado en su momento por Axel Dourojeanni: “la gestión ambiental es una gestión de conflicto”, dado que los mismos recursos tienen usos excluyentes por diferentes grupos sociales. En este sentido, es importante determinar cómo el Estado logra homogenizar los intereses en pugna y adjudicarse la potestad de decisión última, bajo el ropaje de la búsqueda del bien común, en lo que se refiere a la gestión del ambiente. Una gestión que sigue en gran parte una racionalidad de tipo económica, más allá de asegurar el bienestar a toda la población y menos aún de vincular la gestión del ambiente con los riesgos socioambientales a los cuales se enfrenta el país.

El Estado y los mecanismos de adhesión social

Sin ánimo de realizar una historiografía del nacimiento y evolución de la figura del Estado, es importante destacar las circunstancias mediante las cuales surge, lo cual le ha valido su persistencia hasta la actualidad, dado el ejercicio de su función fundamental¹⁰³, según Engels.

Su presencia se hizo casi que obligada a medida que se incrementaban las diferencias entre los grupos sociales, sobre todo aquellos surgidos a instancias del proceso de acumulación económica.

Por lo tanto, se requería de la figura de un ente que estuviese por encima de “intereses particulares” y pudiese representar en sus actuaciones y decisiones la búsqueda del “bien común”; esto lo investiría de una aureola de legitimidad. Para efectos de llevar adelante su cometido hace uso de diversos mecanismos de control, los cuales en un primer momento predominaban aquellos que se imponían a través de fuerzas coercitivas, generalmente de tipo físicos. Pero, así como la figura del Estado ha transitado por diversos periodos evolutivos, de igual forma, se observa las transformaciones en lo que corresponde a los mecanismos de control social, y con ella formas de sometimiento menos confrontativas.

Es así, como el Estado no solamente surge como mediador, árbitro o juez último de los conflictos sociales que se generan, producto de una sociedad dividida en clases y cuya característica fundamental va a ser el enfrentamiento permanente entre grupos antagónicos; pero más allá de esto, a través de su gestión crea las condiciones propicias de desarrollo para efectos de asegurar en función de la clase dominante, su supremacía en todos los ámbitos, en detrimento del resto de los grupos sociales que conforman la sociedad. Asegurando así, las condiciones de reproducción del proceso de acumulación económico.

Este afán de aumento de la riqueza no tiene límites; pues como bien lo señala James O'Connor, el circuito de funcionamiento del capital se da mediante el uso de

¹⁰³“En una palabra, el régimen de la gens, fruto de una sociedad que no conocía antagonismos interiores, no era adecuado sino para una sociedad de esta clase. No tenía más medios coercitivos que la opinión pública. Pero acababa de surgir una sociedad que, en virtud de las condiciones económicas generales de su existencia, había tenido que dividirse en hombres libres y en esclavos, en explotadores ricos y en explotados pobres; una sociedad que no sólo no podía conciliar estos antagonismos, sino que, por el contrario, se veía obligada a llevarlos a sus límites extremos. Una sociedad de este género no podía existir sino en medio de una lucha abierta e incesante de estas clases entre sí o bajo el dominio de un tercer poder que, puesto aparentemente por encima de las clases en lucha, suprimiera sus conflictos abiertos y no permitiera la lucha de clases más que en el terreno económico, bajo la forma llamada legal. El régimen gentilicio era ya algo caduco. Fue destruido por la división del trabajo, que dividió la sociedad en clases, y reemplazado por el Estado”. (Engels, 1984, p. 133).

las utilidades con miras al aumento de las mismas, en sus propias palabras sería: “el dinero en busca de más dinero”.

Precisamente, dentro de esta sucesión de etapas que conlleva el proceso productivo existen insumos altamente demandados los cuales son obtenidos de la naturaleza. Pero, aquí es donde el capital ha empezado a tener dificultades, durante los últimos tiempos, dado que la naturaleza no opera de la misma forma que lo hace la reproducción del capital. La naturaleza funciona como sistema complejo cuya conformación está regida por principios, ciclos e interacciones que la autolimitan y condicionan.

Sin embargo, la economía de mercado procede ajeno a estos marcos regulatorios internos que caracterizan al espacio natural. La forma en que funciona el capital con respecto a los procesos de extracción se caracteriza básicamente por desconocer u obviar las fronteras, los marcos de referencia y los límites. Esta obnubilación del capital le ha permitido salvar estas restricciones en cuanto a la disponibilidad de los diferentes recursos naturales que determinados espacios le presentan, pues frente a esta limitante, la salida del capitalismo es seguir incorporando nuevas áreas. Así lo señala Snyder, citado por O’Connor:

“El capital puede funcionar independientemente de cualquier condición natural particular, en términos de Gary Snyder, el capital “expande lo suficiente su sistema de sostén económico como para poder permitirse destrozar un ecosistema y seguir avanzando” (O’Connor, 2001, p. 216)

Esta forma de operar del capital ha llegado a socavar su propia base productiva y es así como el Estado debe atender, por un lado, la gestión ambiental y por el otro, la administración del riesgo, a través de las políticas públicas. En las mismas se establecen una especie de acuerdos o consensos, no sin antes realizar ingentes esfuerzos en función de orientar o encasillar la opinión pública, mediante la acción de diversos entes conformadores de la misma. Estos mecanismos actúan sobre las estructuras cognitivas de los individuos logrando que los mismos se adhieran a los dictámenes establecidos de forma casi imperceptible y sobre todo voluntaria; aun cuando los mismos no sean de su complacencia o peor aún, vayan en contra de sus propios intereses. En la sutileza de su internalización, se encuentran sus niveles de eficacia, en cuanto a lograr los propósitos establecidos. Bourdieu lo planteará de la siguiente forma:

“... el Estado es el principio de organización del consentimiento como adhesión al orden social, a los principios fundamentales del orden social, que es el fundamento necesario no sólo de un consenso sino de la existencia misma de las relaciones que conducen a un disenso.” (Bourdieu, 2014, p. 15-16).

Para efectos de lograr esta adscripción por parte de la mayoría de los grupos de la sociedad, en la cual no sólo se establecen los acuerdos sociales sino también la forma de dirimir los desacuerdos y hasta de los disensos que pueden ser reconocidos, se cuenta con aparatos de formación y generadores de opinión pública, específicamente: la escuela, los medios de comunicación, los ritos, la historiografía, las redes sociales, entre otros a mencionar; los cuales de forma casi imperceptible van moldeando las visiones e imaginarios sobre la percepción de la realidad. A través de estas convivencias se va estableciendo un orden para efecto de normar las interacciones en casi todos los planos que conlleva la dinámica social. Donde el Estado adquiere una connotación como aquel que asegura la “búsqueda del bienestar de todos”, de autoridad, de establecer lo que corresponde a lo oficial, de mantener la neutralidad, que le hacen el agente por excelencia para establecer las taxonomías. En palabras de Bourdieu sería:

“... lo que llamamos Estado, lo que señalamos confusamente cuando pensamos en el Estado, es una especie de principio del orden público, entendido no solamente en sus formas físicas evidentes sino también en sus formas simbólicas inconscientes, en apariencia muy evidentes. Una de las funciones más generales del Estado es la producción y canonización de las clasificaciones sociales”. (Bourdieu, 2014, p. 22)

El establecimiento de las clasificaciones y tener la potestad de imponer determinaciones sobre aspectos que tienen impacto en las dinámicas de vida y a futuro de tipo: sociales, económicos, políticos, seguridad, ambientales y demás, temas éstos que por la envergadura de las decisiones en cuanto a consecuencias a enfrentar, requieren de estar sustentadas; para ello, es necesario contar con una fundamentación que legitime y establezca las condiciones de adscripción de los que participan dentro de la sociedad. El Estado debe presumir que la voluntad que lo anima es la búsqueda del bienestar de la mayoría de los integrantes de la sociedad y tomando en consideración que sus decisiones tienen que ver con aspectos técnicos se hace acompañar de actores sociales que tengan la experticia y sean reconocidos dentro de la sociedad como tales. En otras palabras, se hace uso de las opiniones de expertos, quienes están allí para darle legitimidad y fundamento a las decisiones y actuaciones del Estado:

“... se podría decir que el Estado... fortalece un punto de vista entre los demás en el mundo social, que es el lugar de enfrentamiento de los puntos de vista. Él dice de este punto de vista que es el buen punto de vista, la perspectiva de las perspectivas, el geometral de todas las perspectivas. Es un efecto de divinización. Y para ello, debe convencer de que él mismo no es un punto de vista. Por eso, es esencial que haga creer que es el punto de vista sin punto de vista. Por lo tanto, es necesario que la comisión aparezca como una comisión de expertos, es decir, por encima de contingencias, de intereses, de conflictos, fuera del espacio social en último término porque, una vez dentro del espacio social, se es un punto, o sea, un punto de vista que se puede relativizar.” (Bourdieu, 2014, p. 47)

De acuerdo con el autor francés, lo realmente meritorio de esta “comisión”, es que tiene la virtud de tornar asuntos de índole privados en públicos. Es decir, pasar de lo particular a lo universal, a fin de que las decisiones o determinaciones presenten la menor cantidad de objeciones u oposiciones posibles. En este mismo orden de ideas, Bourdieu también destacará otro concepto que tendrá la fuerza discursiva de no ser objetado, el cual se sustenta en este ente, que es capaz de sobreponer lo particular a lo general; al darse esta conversión, se da el soporte para determinar lo que es “oficial” de aquello que tiende a ser especulación o ideas particulares. Lo oficial no se cuestiona y aun cuando en gran parte de las ocasiones carezca de justificación, aun así, no se pone en duda, sino que se cumple.

“Estos agentes han construido poco a poco eso que llamamos Estado, es decir un conjunto de recursos específicos que autoriza a sus poseedores a decir lo que es bueno para el mundo social en su conjunto, a declarar qué es lo oficial y a pronunciar palabras que en realidad son órdenes, porque tienen detrás la fuerza de lo oficial” ((Bourdieu, 2014, p. 53)

Haciendo uso de este amplio repertorio de recursos de todo tipo a su disposición, el Estado, en lo que respecta al tema ambiental, va a estar habilitado a fin de justificar cuáles son los problemas ambientales que se deben administrar y qué otros quedarán rezagados o invisibilizados. La selección se dará en función de la imposibilidad de administrarlos todos, de acuerdo a tal realidad, el Estado con miras a establecer una jerarquización de la problemática ambiental y los riesgos a administrar concentrará sus esfuerzos y recursos en criterios, la mayoría de las veces, de tipo económicos por encima de cualquier otro criterio o necesidad.

La primacía de un aspecto como lo es el económico, además de representar intereses particulares, también se encuentra influenciado por la concepción dualista y contrapuesta de aspectos tales como: individuo – sociedad, cultura – naturaleza, sujeto – objeto, ciencias sociales – naturales; entre otros que se pueden mencionar. Al respecto Descola y Pálsson señalan:

“La persistencia de la distinción entre naturaleza y cultura en el discurso antropológico es todavía más sorprendente, porque esa dicotomía nuclear aparece en muchos sentidos como la piedra de toque filosófica de toda una serie de oposiciones binarias típicamente occidentales ... Además, la distinción entre naturaleza y cultura está siendo desafiada por un corpus creciente de datos que proceden de diferentes fuentes.” (Descola y Pálsson, 2001, p. 15)

Y precisamente, tal distinción, se va a materializar en lo que respecta al abordaje que el Estado realiza a través de sus instituciones en la administración y gestión de los llamados “recursos naturales”.

Organización sectorial del Estado vs. complejidad ambiental

El Estado se encuentra estructurado de forma sectorial, que a su vez conlleva competencias privativas y aun cuando se hacen esfuerzos por realizar coordinaciones inter- institucionales, las mismas operan en función de apoyos puntuales, la mayoría de las veces. Esta forma de funcionamiento hace relación con la forma en que desde el siglo XVIII y XIX se ha producido el saber, caracterizado por las separaciones que han operado en el marco del conocimiento disciplinar.

Inmanuel Wallerstein planteará que, las disciplinas se convierten en obstáculos que no ayudan a la comprensión del mundo. El autor neoyorquino va a sustentar que, a partir del siglo XVII con la emergencia del conocimiento científico, se propicia la separación entre la filosofía y la ciencia; esta última se afina en la inducción, la cual se ejercita a través de “observaciones empíricas” y su capacidad de ser repetibles, dándole el carácter de “verificabilidad”. Estos espacios estancos disciplinares, no ayudan a la comprensión de la interacción entre los sistemas sociales y los espacios naturales de manera integral.

Es así como se observa que el ambiente ha sido y es objeto de estudio de diversas disciplinas, tanto sociales como naturales, cada una por su lado. Igualmente, cada institución involucrada con su propio nivel de competencias, actuando la mayoría de las veces, por decirlo menos, de forma privativa o unilateralmente.

Siendo común observar como un mismo elemento natural va a ser objeto de administración por diferentes instancias, desde autoridades locales hasta instituciones cada una con competencias dependiendo del uso del recurso y, sobre todo, sin ningún tipo de coordinación entre sí. Los resultados y consecuencias no se hacen esperar las cuales redundan en mayor depredación del espacio natural, contradicciones, traslados de problemas de una institución a otra y, sobre todo, el agravamiento de la problemática, la cual pese a los esfuerzos desarrollados parece no dar un paso atrás en el avance del deterioro ambiental.

Las características de esta dinámica operativa institucional, en lo que a políticas públicas ambientales se refiere, se enmarca en un escenario aún más amplio, cual es la forma en que ha evolucionado la formación económica social del Estado – Nación panameño; esta categoría, cuenta con la capacidad explicativa en cuanto a identificar el criterio que ha primado en la selectividad de la problemática ambiental a gestionar, aquella en la cual el estado concentrará sus esfuerzos y recursos y que no es otra que: la preservación del agua.

Antes y durante la gestación de la nueva República, se observará como la clase comercial, haciendo uso de la posición geográfica le dará continuidad al modelo transitista, instaurado prácticamente desde la era colonial, haciéndolo extensivo en los subsiguientes periodos hasta llevarlo a la actualidad y de esta forma adelantar su proyecto económico, por encima de cualquier otro. Observándose como los principales hechos que van modelando el Estado – Nación giran en función de concretar la vía de tránsito y de esta forma facilitar el desarrollo de su proyecto económico.

En este sentido, sin lugar a dudas, la riqueza natural de una nación se convierte en el sustento material del patrimonio de cualquier Estado o nación, la misma va a ser objeto de atención por parte de los grupos sociales, sobre todo aquellos que desarrollan actividades económicas en función de la misma. Es así como, no es de extrañar que exista un vínculo muy estrecho entre la explotación de los recursos naturales y el rumbo que tiende a seguir el acontecer histórico de las formaciones económicas y sociales, tal es el caso de Panamá, cuyos principales acontecimientos han girado en torno a su posición geográfica materializada en la vía de tránsito.

Si bien es cierto, la misma surge a instancias externas y tiende a ser determinada por circunstancias fuera de la dinámica propia, esto no fue impedimento para que en sus entrañas se forjara un sector económico beneficiario de la misma. Tal hecho

se remonta a la era colonial, se consolida en la era Departamental y empieza a ser objeto de usufructo a partir del siglo XX en el cual se estrena la era Republicana.

El Canal, específicamente a partir de su reversión y posterior ampliación, con mayor énfasis se ha constituido en el principal activo del Estado; esto a su vez lo compromete en asegurar las condiciones de su operatividad, el cual es el agua, con miras a seguir obteniendo los recursos económicos que aporta y mantener las actividades económicas en función de los cuales giran los intereses del grupo social beneficiado. De aquí, la importancia de develar las motivaciones que se encuentran más allá de asegurar el vital líquido a la población, de acuerdo con el discurso del Estado. Al respecto, los estudiosos Peter Berger y Thomas Luckmann, en su momento plantearon que cada sociedad de acuerdo con sus prácticas de vida les asigna un “significado especial” al objeto de sus preocupaciones, y el mismo está fundamentado en su respectivo “orden social, valores y normas predominantes en ella, la ideología y el poder”. Esto en forma alguna, es ajeno a escenarios de mayor escala, en este caso, el sistema – mundo, en el cual se observa que, desde el inicio de la modernización, manifiesto en el proceso de colonización ya se había impuesto el papel que jugaría Panamá dentro de la economía global.

Las transformaciones requeridas para efecto de generar toda una economía en función del mencionado papel fueron significativas, cambiando las dinámicas de vida de los pueblos originarios, no solamente en aquellas actividades que representaron sus formas de subsistencia, sino que incluso, fue más allá. El sometimiento fue profundo y desnaturalizador; y es aquí, precisamente donde se encuentran las raíces de la subordinación que aún hoy siguen prevaleciendo en América Latina.

Es una barrera invisible que se encuentra ubicada en el imaginario, un imaginario construido; cuyo éxito se enmarcó en despojar al nativo de sus creencias, de sus prácticas, de sus saberes para ser usurpados mediante el establecimiento de instituciones e imposición de ideologías; expropiándolos en otras palabras de su propio ser, y cuya herencia colonial ha subsistido hasta la actualidad, manifestándose en la super valoración de lo foráneo por encima de lo autóctono y la constante batalla entre civilización y barbarie, esto, es producto de esta subordinación, la cual ha tenido como centro de dominio el espacio natural, facilitado por las ideologías diferenciadoras de la llamada raza¹⁰⁴, la cual contiene toda una impronta valorativa entre lo propio y lo extraño.

¹⁰⁴ En el sentido que lo desarrolla Aníbal Quijano.

De aquí, que el papel asignado a Panamá haya persistido e incluso haya sido asimilado por algunos de los grupos criollos más allá de la era colonial, siendo la heredera por excelencia, la actividad comercial y sus beneficiarios en la continuidad de este proyecto. La formación económica social de Panamá ha estado determinada por las aspiraciones del sector comercial, a instancias de las demandas de la economía global, siendo el proyecto transitista su principal bastión, a través del cual se crean las condiciones para efectos del desarrollo de su propuesta.

Los comerciantes: herederos de la concreción de la vía de tránsito en el istmo

El avistamiento del mar del Sur, por parte de Vasco Núñez de Balboa en 1513, representó un hito en la integración del comercio mundial. Ante las demandas de intercambio comercial y el tránsito de las riquezas de las colonias hacia las metrópolis, se crea la necesidad a nivel global, de un paso que interconecte ambas masas terrestres. La búsqueda de este paso conllevó años de sendos estudios, exploraciones a lo largo y ancho del continente, proponiéndose varias alternativas. Finalmente, se evidencia que tal paso natural era inexistente y se hacía necesario la exploración en diversas regiones para efectos de encontrar aquel que presentase mayores ventajas en el cometido propuesto.

“Desde el siglo XVI, desde 1528 exactamente, comienzan a lanzarse ideas sobre la forma de salvar el obstáculo del istmo de Panamá para la comunicación entre los dos mares. Gente competente, geógrafos, ingenieros, navegantes experimentados, y hasta charlatanes proponen rutas y medios muy diversos para hacerlo mediante un canal interoceánico... Alexander von Humboldt... Su viaje de estudio y exploración, que lo llevó navegando por el Pacífico del Perú y Ecuador a México... Cuando regresó a Europa, publicó en 1811, en Londres, *Political Essay of the Kingdom of New Spain...* En este importante libro, que tuvo un gran impacto en el continente europeo, propuso, ante la inutilidad de encontrar el famoso paso natural en América entre ambos océanos, nueve rutas en cuatro sitios por los cuales el hombre podría excavar el sustituto del mismo, en la extensa región comprendida entre México y Colombia: el istmo de Tehuantepec, Nicaragua, Panamá y el Atrato, aunque otorga prioridad a la vía nicaragüense...” (Jaén Suárez, 2016, pp. 112-113)

A pesar de las varias alternativas, la opción por Panamá de una forma u otra siempre estuvo vigente gracias a diversas motivaciones, ampliamente estudiadas, las cuales unas más que otras la hicieron prevalecer, hasta lograr finalmente su concreción, lo cual no fue fácil, toda vez que se tuvo que lidiar con posicionar la vía por Panamá frente a otras opciones, uno de los obstáculos más retadores lo constituyó las

condiciones inhóspitas, que para ese momento prevalecían en cuanto: al clima, las enfermedades y la topografía, entre otras a mencionar. Pero, pese a tales desventajas, quien lleva adelante la tarea de mantener vigente la opción son precisamente aquellos que se dedicaban a las actividades comerciales, cuya aparición no es de reciente data.

Desde muy temprano, a partir de las postrimerías de la era colonial, este sector fue posicionándose dentro del resto de los grupos sociales, debido precisamente a sus nexos de apoyo con las autoridades españolas en cuanto a proveerles de recursos económicos durante el periodo beligerante con algunos países de Europa, especialmente Francia y su ocupación por parte de las fuerzas napoleónicas. Castellero Calvo señalará:

“Uno de los fenómenos más extraordinarios de este periodo excepcional fue cómo Panamá se convirtió, entre 1808 y 1819, en bastión financiero de las fuerzas realistas del virreinato neogranadino. El comercio panameño fue protegido, auspiciado y mimado por sucesivos gobernantes locales, por los virreyes, por el Consejo de Regencia y finalmente por el mismo Consejo de Indias. Se permitió a los comerciantes hacer lo que necesitaran para medrar en los negocios, concediéndoles permisos muy laxos de manera que pudieran ejercer el libre comercio, naturalizar (es decir, españolizar o legalizar) las mercancías compradas fuera del Imperio, siempre que fuese a naciones amigas y neutrales, y llevarlas al puerto que quisieran, incluso a aquellos que antes estaban prohibidos”. (Castillero Calvo, 2021, p. 21)

Durante este periodo tuvieron sus momentos de auge y otros de muy baja actividad, tal como lo fue el periodo 1796 -1807 que según el autor mencionado, se transitó por una época de total precariedad, producto de guerras fuera del territorio, que definitivamente tenían sus repercusiones en la actividad comercial propia, precisamente Castellero Calvo destaca, como durante esta época el contrabando más que una actividad ilícita se convirtió, prácticamente en una alternativa para efectos de proveer de insumos necesarios a los residentes.

Sin embargo, pese a estas bajas en el movimiento, la actividad comercial siempre se encontró latente frente a oportunidades que pudiesen activar los intercambios haciendo uso fundamentalmente de la posición geográfica. Generalmente, dentro de la historiografía panameña se ha hecho énfasis en que, este recurso, dado de forma “natural”, el mismo actúa de forma determinista en la vocación económica y de servicio a desarrollar; siendo que la misma se expresa, más, como una condición

y son precisamente las actividades económicas y comerciales las que en su momento le darán la relevancia o pasará desapercibida; conllevando con ello, las grandes transformaciones de las economías. Es así como lo describe el historiador Castellero Calvo:

“Sin embargo, el vínculo metalífero fue algo más que el cordón umbilical que, como una delgada línea, ataba a América con España ; en torno a las actividades metalíferas, desde Guanajuato hasta Potosí, surgieron tupidas redes de intercambios regionales y se generaron múltiples actividades productivas que transformaron profundamente las economías americanas, dando lugar al surgimiento de grandes y pequeñas ciudades, y al desarrollo de rutas terrestres, fluviales y marítimas que convirtieron a América verdaderamente en un mundo nuevo. Sin embargo, desde el punto de vista económico, uno de los instrumentos de cambio más trascendentales que introdujo la hispanización de América fue la práctica de la economía de mercado ya sea de cara a España o hacia economías vecinas”. (Castillero Calvo, 1984, p. 2)

Tal dinámica, la cual se inaugura en esta época no va a ser coyuntural, pues durante la era Departamental, se observará como este proyecto va a ser justificado a través del llamado “determinismo natural”, al respecto Figueroa Navarro señala lo siguiente:

“La noción de patria y de terruño surge de una toma de conciencia del mito geográfico según el cual dicho país está llamado a desempeñar una misión mercantil.” (Figueroa Navarro, 1982, p. 28)

La fuerza y el empeño para llevar adelante este proyecto por parte de los grupos propiciadores del mismo no es de subestimar, pues supieron sortear toda clase de obstáculos a fin de concretar el mismo. Nada más recordar que en su momento el istmo de Panamá no fue la única, ni la mejor opción a contemplar, como paso de interconexión marino, sin embargo, durante el comienzo del siglo XX fue la que al final se impuso, producto de la conjugación de circunstancias de todo tipo: económicas, en primer plano; así como también: geográficas, políticas, históricas, estratégicas e incluso conspirativas, impulsadas fundamentalmente por los capitales privados.

Por un lado, aquel que representaba los intereses del ferrocarril, a través de la figura de William Nelson Cronwell; y por el otro lado, el intento de recuperar parte del capital privado invertido en su momento por la sociedad francesa, representado a

su vez en Philippe – Jean Bunau Varilla. Pero, antes de llegar a su concreción importa destacar durante la era Departamental como fue tomando fuerza y enfilándose el proyecto transitista, pese al centralismo de Colombia.

La era departamental y la lucha por la consolidación del proyecto transitista

Los grupos cuyos intereses económicos giraban en torno a la actividad de la vía de tránsito desde antes de la anexión a Colombia estaban claros sobre su proyecto, y con el objetivo del desarrollo del mismo, vieron en la anexión a Colombia un aliado para la materialización de sus propósitos, sin embargo, tuvo que pasar muy poco tiempo después de la unión, para empezar a sentir los efectos de la política centralista mediante la cual se dirigía el territorio colombiano y por ende al Istmo.

Ante la frustración de tal política, esto de ninguna forma hizo desistir a los comerciantes istmeños en sus afanes; al contrario, frente a este nuevo revés, no sólo, no hubo acatamiento, sino que incluso se dio paso al enfrentamiento, a través de sendos intentos separatistas. A través de su rebeldía se propugnaba y luchaba por el logro de la autonomía, fundamentalmente de tipo comercial y administrativa; sin embargo, tales ideas no eran compartidas por Colombia, lo cual se evidenciará en todas las solicitudes negadas en diversos momentos.

En la búsqueda de sumar nuevos grupos y ganar fuerza, la oligarquía opta por el apoyo de la ciudadanía mediante la difusión generalizada de su proyecto. En este sentido, se hará uso de los medios escritos de aquel entonces, a fin de exponer sus ideas, al respecto Figueroa Navarro señalará:

“Examinando la prensa panameña, publicada de 1830 a 1840, localizable en la Biblioteca Nacional de Colombia, en Bogotá, las tematizaciones del *laissez-faire* y de la vía transístmica atiborran incontables columnas. Los títulos mismos de los diarios istmeños (Comercio Libre, verbigracia) indican los sentires prácticos que inflaman a los oligarcas urbanos.” (Figueroa Navarro, 1982, p. 249)

No solamente se hizo uso de los medios impresos disponibles en aquel momento, sino que, además, siguiendo al mismo autor, se utilizó la literatura, encontrándose poesías haciendo referencia al comercio libre mediante el transitismo. La misma acta de independencia en sus primeros artículos consagran y fundamentan la necesidad del libre comercio, de llevar adelante la “vocación del país” como vía de tránsito y el ejercicio de la autonomía del istmo a través de la puesta en marcha del Estado Federal.

Si hay un momento en el cual se pudiese ubicar el asumir como propia la función que le fue asignada a este territorio durante la época colonial, fue precisamente el

periodo de Unión a Colombia. La anexión a la nación sureña, lejos de facilitarle a la oligarquía criolla la concreción de sus aspiraciones librecambistas, su política con respecto al istmo iba en vía contraria. Esta lucha que no fue fácil se mantuvo durante todo el periodo de anexión, lo cual conllevó un afincamiento hacia el logro de la misma. Es, precisamente, en este escenario de oposición, donde paradójicamente, se dará inicio al forjamiento del contenido de la doctrina del llamado nacionalismo, el cual se centraría en el proyecto transitista.

“Desde la primera mitad del decimonono, el sentimiento nacionalista panameño existe.

Los ideólogos del nacionalismo se reclutan en el seno de la oligarquía urbana. Las “independencias” de 1821, 1826, 1830, 1831 y 1840, son, todas, refrendadas, prácticamente, en la Ciudad de Panamá. Desde el principio, es decir, a partir de 1821, la oligarquía citadina redacta la declaración dotada del más explícito contenido económico. Y clama por un gobierno autónomo en el seno de la Gran Colombia.” (Figueroa Navarro, 1982, p. 256).

Las razones mediante las cuales, luego de obtenida la independencia de España, es entregada de forma voluntaria al poco tiempo a Colombia, según algunos historiadores, obedeció por un lado a la escasez de su población y por el otro, al hecho de que no se contaba con un ejército para defender la recién adquirida soberanía por lo cual se temía una reconquista. Al final, el ser parte de Colombia, no aseguró que no se cumpliesen sus temores de subordinación. Incluso, más adelante se presentará otra gran oportunidad para lograr la soberanía, cuando se da el desmembramiento de la Gran Colombia en 1830, sin embargo, Panamá no aprovecha la ocasión como el resto de los países, ahora por motivaciones diferentes, según Soler por razones atinentes, precisamente a la decadencia de la ruta de tránsito:

“La profunda decadencia económica y el estancamiento demográfico del siglo XVIII, ambas instancias en comparación y contraste con el crecimiento de la población y del comercio hispanoamericanos del período, y consecuencias principales del cambio de ruta por el Cabo de Hornos, explican que las ciudades principales, Panamá y Portobelo, no prolonguen con eficacia su pasada función de definir un espacio geo – económico nacional. Esta es también causa principal de la imposibilidad en que se encontró el Istmo para formar Estado independiente al momento de desmembrarse la Gran Colombia en 1830.” (Soler, 1980, pp. 20-21).

El anhelo independentista aflora y se desvanece, según la condición en que se encuentre la ruta de tránsito. Estas circunstancias, las cuales en su momento se convierten en las razones de mantener la adhesión a la Gran Colombia, a su vez

pasan a ser las principales causas que están detrás de todos los intentos separatistas los cuales se dieron durante su anexión; motivados por el anhelo de convertir al istmo en el vínculo del comercio internacional. Las fórmulas que debía asumir la nación para cumplir con tal cometido, en su momento fueron diversas y en algunas de ellas lo menos importante era la soberanía; el proyecto y los intereses económicos de los grupos comerciantes estaba por encima de cualquier otra consideración.

Los hechos, mediante los cuales se fueron entretejiendo durante la era Departamental la concreción de tal proyecto, correspondieron a una amalgama entre circunstancias externas y fuerzas internas, en este sentido se pueden mencionar: el movimiento anseatista de 1826, los medios escritos, los tratados pactados entre Colombia y Estados Unidos (Mallarino Bidlack) y a su vez este último país con Inglaterra, (Clayton Bulwer), la construcción del canal Francés, la fiebre del oro de California el cual propició la construcción del ferrocarril de Panamá; algunos de ellos devinieron en frustración al ver que Colombia no era cónsona en colaborar para que se concretara el establecimiento de la llamada “vocación de Panamá”, dando como consecuencia que en los casi 83 años de unión se suscitarán aproximadamente 17 intentos y 4 separaciones, todos ellos animados por la clase comercial en su afán de hacer prevalecer su proyecto económico. Importante destacar en medio de este escenario, los augurios presentados en su momento por el colombiano Carlos Martínez, en torno a las ansias imperialistas norteamericanas, las cuales calzaban bien con el disgusto de la clase comercial panameña, quien tempranamente en 1901 planteaba lo siguiente:

“Otra contingencia que pudiera también presentarles sería la de que el Gobierno de los Estados Unidos, a quien tanto se teme hoy en Colombia por sus tendencias imperialistas y absorbentes, resuelto a adquirir la vía de Panamá y a impedir que ese canal se abra por los europeos, fomentara bajo mano las impaciencias y el descontento de Panamá, y promoviera allí un movimiento separatista, primero, y de la anexión luego, a la Unión Americana ¿Cómo podría estorbarlo el Gobierno de Colombia?... recordemos que en Panamá existen de tiempo atrás muy poderosos elementos americanos; recordemos que el inglés es allí lengua muy generalizada: recordemos, finalmente, que en Panamá existen siempre gérmenes de descontento respecto del Gobierno del Interior, y que para aquella sección de la República la obra del canal es algo como la tierra prometida”. Citado por (Castillero Reyes, 1999, p. 89).

Apenas dos años después de este aviso, el mismo se hace realidad a través de la separación de Panamá de Colombia, a instancias y bajo la protección de los

Estados Unidos, pues no cabe duda que la negociación en cuanto a la construcción del Canal, iba a ser mucho más ventajosa y menos demandante con la nueva nación. Hecho probado en el contenido del Tratado Hay – Bunau Varilla. Dada la magnitud de la obra iba a ser necesario toda una reorganización espacial y posterior configuración de la formación económica – social, ajustada a la actividad transitista, con el riesgo de encontrar adversarios internos, para mediatizar a los posibles contrarios se optó por afincar el sentimiento patriótico bajo la doctrina de la nacionalidad, el cual era el único capaz de aglutinar las fuerzas sociales divergentes en aras de un propósito.

La creación de la nacionalidad se convierte en un aspecto fundamental para efectos de la distinción de los otros Estados – Nación y de la gobernabilidad en la época moderna. Los estudiosos de esta materia coinciden en que la creación de esta doctrina se encuentra ligada a la emergencia del capitalismo, lo que va a variar es el énfasis desarrollado por uno u otro autor en determinados aspectos, dado el carácter multidimensional que acompaña a la categoría de la nacionalidad. En un territorio convergen toda clase de grupos sociales cuyas diferencias entre sí, proceden de diversos componentes tales como: los intereses económicos, el género, la etnia, el estrato social, la lengua, la religión y otros aspectos particulares. No todos estos elementos tienen el mismo poder cohesivo. En este sentido, Anthony Smith señalará, que:

“...existen elementos más aglutinadores que otros. El poder de la cohesión lo ubica fundamentalmente sobre la base étnica y cívica, ambas categorías a su modo de entender constan de mayores elementos de arraigos en la conciencia que aspectos tales como: el género, el espacio o territorio y lo socio económico, entre otros aspectos que se puedan identificar (Smith, 1997, pp. 3-4).

En la concepción occidental de la nacionalidad, la misma está integrada por diversos componentes que la configuran con miras a destacar fundamentalmente lo que tenemos en común, por encima de aquello que nos separa o diferencia y de acuerdo al autor Smith, uno de esos elementos es precisamente el territorio, pero no habla de cualquier territorio, se refiere al “territorio histórico” donde se da la amalgama de la tierra y la gente, la cual se influyen mutuamente. En su expresión señala que:

“la patria se convierte en la depositaria de recuerdos históricos y asociaciones mentales, es el lugar donde nuestros sabios, santos y héroes vinieron, trabajaron, rezaron y lucharon todo lo cual hace que nada se le pueda comparar. Sus ríos, mares, lagos, montañas y ciudades adquieren el carácter de “sagrado”, son lugares de veneración y exaltación cuyos significados intensos sólo pueden ser entendidos

por los iniciados, es decir, por los que tuvieron conciencia de pertenecer a la nación. Asimismo, los recursos de la tierra pasan a ser exclusivamente del pueblo, su fin es no ser utilizados y explotados por “extraños” (Smith, 1997, pp 8-9).

Precisamente, esta última línea ha venido siendo el leitmotiv, a través del cual se pudieron aglutinar fuerzas antagónicas y con intereses contrarios, a fin de rescatar lo empeñado por la burguesía comercial en las negociaciones del Tratado de 1903, donde en esta ocasión los grupos sociales populares serán los beligerantes, héroes y mártires.

Época Republicana: la concreción del proyecto transitista y el alto precio a pagar

Durante más de la mitad del siglo pasado, gran parte de la vitalidad del país se va a enfascar en los esfuerzos por obtener la plena soberanía, la cual será protagonizada, paradójicamente por los sectores populares de la recién creada nación, por los que no fueron consultados sobre el alto precio a pagar en la obtención de la separación de Colombia. Ahora serán convocados a través de la doctrina nacionalista para luchar por la soberanía total del territorio, pero más importante aún, por la obtención del Canal. Y serán los mismos que tendrán que poner los muertos y los heridos para su recuperación. Así pues, tal como pudiese ocurrir con otras doctrinas, la gran virtud del nacionalismo es que precisamente tiene la capacidad de generalizar un determinado proyecto, cuyos beneficios se encaminan hacia el interés de un particular sector económico.

En este sentido el nacionalismo no necesariamente debe estar emparentado o asociado con la representación de los intereses de todos y cada uno de los grupos sociales que conforman la nación. Son discursos cuya vibrante voz va cambiando, conforme las circunstancias, se transforman y se da un acercamiento o alejamiento en la concreción de los intereses económicos de aquellos que lo propugnan. Esto se evidenció durante la era Departamental, donde se apoya la fórmula de enfilarse a Panamá como país hanseático lo cual permitiría el cumplimiento del “destino” del istmo y al no lograr su cometido por las razones de todos conocidos, entonces se comienza a apoyar la idea de la autonomía; a fin de tener la potestad de decidir sobre el recurso geográfico. Y es así como centrados en las expectativas de volver a los días de antaño, se procede a la separación de Colombia bajo el auspicio y protección de los Estados Unidos, logrando así la concreción de su propósito con la firma del tratado Hay Bunau Varilla, a tan sólo 15 días de la separación de Colombia

Efectivamente, el 18 de noviembre de 1903 se firma el Convenio del Canal Istmico entre el secretario de Estado John Hay y Philippe Bunau Varilla, representando en

ese momento a Panamá, luego de los acuerdos propuestos por el ministro plenipotenciario de Panamá, -quien “no era panameño”-, argumento éste que tratará de desmeritar lo acontecido, luego de la frustración en las expectativas de lo firmado-. Sin embargo, a tan sólo 14 días, sin la traducción oficial de los acuerdos, el 2 de diciembre de 1903 la Junta Provisional de Gobierno, quienes representaban a la oligarquía panameña de ese momento se apresuran en firmar el convenio, ratificando lo negociado por Bunau Varilla, mediante Decreto No. 24, sin modificación alguna. Mientras que, paradójicamente, el Senado estadounidense demora casi un año en su ratificación, pese a que las nuevas condiciones en que se firma el Tratado le dan amplias concesiones y ventajas a los mismos en detrimento de Panamá, es decir se redactó a su total y único beneficio, la misma se ratificada, específicamente el 23 de febrero de 1904.

Celestino Araúz y Patricia Pizzurno en su obra: Estudio sobre el Panamá Republicano señalan algunos de los significados históricos que en su momento y para la posteridad, representó el Tratado Hay – Bunau Varilla. El artículo 1, establece el compromiso de los Estados Unidos en asegurar la recién adquirida independencia de Panamá y con ello el derecho de intervenir en el territorio adyacente a la zona de tránsito, es decir Panamá y Colón, además de las amplias concesiones a perpetuidad de espacios terrestres y marinos, la renuncia de Panamá a los derechos del Canal Francés y del ferrocarril, la exención de pagos de impuestos y finalmente la creación del enclave colonial al ser segregado parte del territorio de la jurisdicción panameña para ser administrado, según las leyes de los Estados Unidos y todas las prohibiciones a la cual se sometería a la población panameña dentro de ese espacio. Y lo que hizo el convenio a perpetuidad, fue precisamente, asegurar tales condiciones, más allá de las circunstancias que a posteriori, pudiesen suscitarse:

“... importa destacar que el Tratado Hay – Bunau Varilla estipulaba que, conforme a la consigna de la perpetuidad, ningún cambio de gobierno en Panamá afectaría la vigencia de dicho pacto, ni siquiera si la República pasaba a formar parte de otro país o de una confederación de Estados. Más aun, se consignó que ningún tratado posterior entre los dos países abrogaría tan controversial documento”. (Pizzurno – Araúz, 1996, pp. 22-23)

La firma de este tratado traslada la lucha a otro escenario y causa; ya no en función de la construcción de la ruta de tránsito, representado en el Canal, lo que preocupaba ahora a los grupos económicos criollos, era el haber quedado excluidos de los beneficios que tal paso generaría. La lucha se desplazaba hacia la recuperación del patrimonio del país, el cual iba a ser administrado por una nación

extranjera, suficiente argumento para aglutinar a todos, independientemente de su extracto social o económico y efectivamente en esta cruzada, contrario a los protagonistas de la firma del Hay Bunanu Varilla, quienes liderarán la lucha antiimperialista serán las clases más populares, aquí el sentimiento nacionalista iba a ser el propulsor en la lucha por la recuperación del canal.

A partir de este momento el sentimiento de la nacionalidad estaría emparentado con la zona de tránsito mediante las luchas en post de su recuperación. El canal se convertiría en un símbolo de la nacionalidad panameña. Donde la lucha por su recuperación estuvo caracterizada por reclamos, convenios, tratados y un sinnúmero de acciones que desembocarían, finalmente en la gesta del 9 de enero de 1964, antecedente importante para la recuperación plena del Canal a través de la firma de los Tratados de 1977.

Finalmente, pese a la recuperación física del territorio y por ende del Canal, la herencia operativa, aislada y elitista que caracterizó a la administración norteamericana, persistiría más allá de su entrega. Su prevalencia a nivel interno del país ha promovido la existencia de realidades paralelas, las cuales, a su vez, tendrán consecuencias en el desigual desarrollo del conjunto territorial del istmo, donde el área metropolitana y sus actividades económicas, tendrán preponderancia por encima del resto de las áreas rurales del país.

Al respecto, Julio Manduley, señalará que en Panamá producto de este desarrollo fundamentado en el sector terciario en detrimento del resto de los sectores económicos, va a generar características propias del “capitalismo dependiente local” tales como: “una apertura y vulnerabilidad extrema”, una temprana influencia del entorno extranjero y sobre todo una “insalvable contradicción” entre la “Zona de Tránsito” y el resto del país. Esta forma de inserción al capitalismo mundial y sus particularidades tendrá responsabilidad significativa en la propiciación de la debilidad del país.

Siguiendo con este orden de ideas, se puede observar que el Canal más que reportar utilidades al país, ha servido como ente subsidiador tanto del capital extranjero como de la clase económicamente dominante interna, es así como lo plantea Juan Jované, señalando que en principio todos los excedentes generados por el Canal de Panamá durante la operación de los Estados Unidos la misma fue extraída, dando como consecuencia que se afectara la estructura productiva del país y a la vez sirviera como “*un mecanismo de subsidio al capital externo*”, en palabras de Jované tal situación la considera como una de las causas del actual subdesarrollo. Pero más allá de cómo el Canal coadyuvó en el proceso acumulativo

del capital extranjero, importa determinar a su vez las deformaciones asumidas en la formación económica – social.

Siguiendo con el mismo autor, al respecto, señala que la manera bajo la cual operó la economía transitoria generó una gran cantidad de distorsiones, entre las cuales destaca “*el dominio casi absoluto del capital comercial – financiero y de servicios*” (Jované: s/f, 160); todo esto en detrimento de los sectores productivos. Este tipo de preeminencia del capital financiero – comercial, a su vez va a generar una serie de consecuencias en otras esferas, específicamente, una dependencia con respecto al “*capital industrial de centro*” conllevando con ello, mediante: “la vía de los precios monopólicos, a una mayor extracción de excedentes, los cuales dejan de estar disponibles para el desarrollo interno, mientras que por otra permite la infiltración hacia el país de los distintos movimientos cíclicos que operan en la economía de centro”. (Jované, s/f, p. 160).

Esto pone de relieve nuestra vulnerabilidad. Otro de los aspectos que destaca Jované y que ha sido abordado también por otros autores lo constituye el hecho del desarrollo desigual que se ha dado entre las diferentes actividades económicas del país, producto precisamente de una desarticulación existente entre las diversas actividades económicas. Es decir, no existe una potenciación de crecimiento entre los diferentes sectores productivos, pues al operar el canal de forma aislada, se manifiesta desvinculado del resto de las actividades económicas que conforman la economía del país.

“En efecto, la inexistencia de una acumulación orgánica que hubiera podido generar vínculos intersectoriales al interior de la economía, así como su substitución por una acumulación de tipo comercial, que genera vínculos más bien con el exterior, han dado una forma desarticulada a nuestra estructura económica, con lo cual tienden a perderse los distintos efectos acumulativos...” (Jované, s/f, p. 161)

Finalmente, destaca que esta situación incide, por un lado, sobre la capacidad de ingresos afectándola negativamente, pues al prevalecer este tipo de economía comercial, la misma demanda mano de obra relativamente barata debido a su escasa calificación; y por el otro lado, la prevalencia de diferencias significativas en las áreas donde se desarrollan las actividades económicas en sus diversas modalidades, incidiendo en los espacios donde operan.

Por lo tanto, el canal ya en manos panameñas, continua con la dinámica de antaño, a pesar de sus enormes tasas de ganancias y aportes al Estado panameño, lejos de disminuir la brecha de desigualdad estos ingresos, según Jované han tenido dos destinos, por un lado:

“en medio de la corrupción que penetra toda la esfera gubernamental, es lógico concluir que una parte significativa de los mismos es simplemente objeto de robo y rapiña”. Y por el otro lado, “... teniendo en cuenta que la tasa de impuesto que pagan las personas naturales y jurídicas de más altos ingresos en Panamá es baja comparada con el promedio de Centroamérica y el resto de América Latina y el Caribe, se puede afirmar que una buena parte del excedente generado por el Canal de Panamá es utilizada para que los ricos no paguen impuestos”. (Jované, J., 2019, Sección Análisis)

De acuerdo, a este escenario, no es de extrañar la frustración de las expectativas en cuanto al cumplimiento de las promesas que una vez nuestro el Canal, el mismo propiciaría el “bienestar de todos”. A pesar, de su gran productividad, sobre todo, a partir de la ampliación en el 2016, esto no se ha logrado. Más bien se observa una polarización económica galopante y en aumento, exacerbando con ello, de forma inexorable las bases de funcionamiento del Canal, en todos los sentidos, pero sobre todo en lo que atañe a la preservación del agua con miras a contar con la disposición del principal insumo que permite su operación.

La comprensión de las implicaciones en la preservación del agua: el verdadero reto a enfrentar

La conservación del agua rebasa las capacidades administrativas de todas las instancias gubernamentales, las cuales tienen competencia, según el uso que del vital líquido se realice. Sin embargo, todas estas instancias sin excepción, frente a la necesidad de su conservación, apuestan por la tecnología como panacea. La opción por este aspecto no puede estar más alejado de los aspectos a considerar, que involucran el llevar adelante una gestión de preservación del agua de forma integral. La complejidad de este elemento en su interacción dentro del espacio natural, sumado al tipo de relaciones sociales del cual es objeto, por parte de la economía de mercado, conllevaría un grado de comprensión superior en el cual se requiere involucrar otros aspectos, los cuales tienden a ser los que en última instancia inciden de forma directa en su sostenibilidad y cuya ausencia en la búsqueda de alternativas y soluciones propuestas por las instancias correspondientes tienden a revelar la herencia de la modernidad.

Frente a un mundo físico con dimensiones, límites, ciclos, procesos, interacciones se ha sobrepuesto la lógica del capital y de la economía de mercado, las cuales se caracterizan precisamente, por no contar con marcos de referencias, ni límites, ni fundamentos cuando de acumular riqueza se trata; esto se traduce en relaciones de dominación y sometimiento que han degenerado en la actual crisis socio ambiental,

agudizándose desde la revolución industrial. Por otro lado, la forma en que conocemos caracterizada por la segregación y disciplinariedad no ayuda al proceso de comprensión de la complejidad en la cual operan los elementos integrativos del espacio natural; conllevando distorsiones y aunado a todo ello, una ciencia que en los últimos tiempos se ha caracterizado por encontrarse al servicio del capital, más que de generar saberes frente a los desafíos que se enfrentan. Esto crea las condiciones para efectos de generar abordajes de tipo parciales, fragmentados y totalmente desfasados; alejados de la comprensión holística de la relación entre sociedad y sistema natural.

En este sentido, el modelo de desarrollo por el cual ha transitado el país muestra los resultados que se experimentan en la actualidad, pues se ha explotado la posición geográfica en aras de los intereses extranjeros y favoreciendo el proyecto de particulares grupos económicos criollos. Caracterizado por la falta de integración con respecto al resto del país. Sin embargo, paradójicamente la vigencia del funcionamiento del Canal exige una reorganización en todos los ámbitos de la vida social, económica, cultural y política del país, demandado por la sostenibilidad del recurso natural que la hace operativa, en este caso el agua. Además de todos los riesgos socio ambientales a los cuales se enfrenta el país, los cuales también tendrán eventualmente su incidencia en la vía acuática.

Atender las causas que inciden en el deterioro y escasez de los recursos naturales, entre ellos, el agua, hace relación con la forma en que funciona la misma sociedad en su conjunto. Así nos lo da a conocer Guillermo Castro:

“En realidad, el país y el Canal sólo llegarán a ser sustentables si el primero es objeto de un esfuerzo de desarrollo tan integral como aquel de que en su momento fue objeto la periferia “útil” de la vía interoceánica. Esto significa que no nos encontramos ante un problema técnico, sino ante uno de carácter político, en lo que tiene de más puro la expresión: el de crear una disyuntiva capaz de guiar nuestras opciones. El desarrollo que el país demanda sólo será sustentable por lo humano que sea, y humano quiere decir aquí, en primer término, democrático, equitativo y solidario. Por lo mismo, el verdadero problema consiste, aquí, en que la sociedad panameña llegue a darse a sí misma un Estado capaz de representar sus intereses de una manera tan eficiente como para hacer políticamente sustentable el desarrollo futuro del país.” (Castro H., 2007, pp. 56-57)

En este desafío no hay salidas fáciles ni simples. Apostar por este tipo de opciones tecnológicas conllevará el retraso, no así, el camino hacia incidir en las causas de la inminente crisis. La tecnología a lo más que puede aspirar es a establecer alternativas para hacer más eficientes los procesos; pero, no podrá resolver su

producción, conservación y preservación, pues trasciende y rebasa su competencia. Los límites que prevalecen en el espacio natural hacen obligante una nueva reorganización social, en el cual tengamos formas distintas de relacionarnos entre nosotros y con el entorno natural, a fin de que los resultados sean duraderos y se logre finalmente la ansiada sostenibilidad. De otra forma, no sólo nos exponemos a la cada vez más precaria disposición de los llamados “recursos naturales”, sino que adicionalmente, estaremos cada vez más expuestos a la incertidumbre y el riesgo, dada la crisis socio ambiental que hemos propiciado, debido a la economía de predatoria que se ha enseñoreado sobre la sociedad planetaria.

Bibliografía

- Araúz, C.A. (2006). Un sueño de siglos: El Canal de Panamá. *Revista Tareas No. 123*.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/panama/cela/tareas/tar123/02arauz.pdf>
- Beluche, O. (2003). *La verdadera historia de la separación de 1903. Reflexiones en torno al Centenario*. Imprenta ARTICSA.
- Beluche, O. (2012). “Panamá, Modernidad y Nación en el Panamá del Siglo XXI”. *Revista El Socialista Centroamericano. Número. 1857*.
- Beluche, O. (2021). Estado Nación e Identidad en América Latina. *Revista Sin permiso*.
<https://sinpermiso.info/textos/estado-nacion-e-identidad-en-america-latina>
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el College de France (1989 – 1992)*. Anagrama.
- Castillero Calvo, A. (1984). *La Ruta Transístmica y las Comunicaciones Marítimas Hispanas. Siglos XVI a XIX*. Editora Renovación.
- Castillero Calvo, A. (2021). *1821: La independencia de Panamá de España y su época*. Editora Novo Art., S.A.
- Castillero Calvo, A. (s/f.) *El Movimiento Anseatista de 1826*. La primera tentativa autonomista de los istmeños después de la anexión a Colombia.
<http://www.salacela.net/pdf/4/articulo1.pdf>
- Castillero Calvo, A. (1984) *La Ruta Transístmica y las comunicaciones Marítimas Hispanas. Siglos XVI a XIX*.
- Castillero Reyes, E. J. (1999). *Historia de la Comunicación Interoceánica y de su influencia en la formación y en el desarrollo de la entidad nacional panameña*. Editora Sibauste.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad I*. Tusquets Editores.
- Castro Herrera, G. (2007). *El agua entre los mares*. Editorial Ciudad del Saber.

- Castro Herrera, G. (1996). *Naturaleza y Sociedad en la historia de América latina*. Editorial CELA.
- Descola, P. y Gisli Pálsson. (2001). *Naturaleza y Sociedad: Perspectivas Antropológicas*. Editorial Siglo XXI.
https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/descola-palsson-naturaleza_y_sociedad__perspectivas_antropolc3b3gicas.pdf
- Jaén Suárez, O. (1981). *Hombres y Ecología en Panamá*. Editorial Universitaria y Smithsonian Tropical Research Institute.
- Jaén Suárez, O. (2016). *500 años de la cuenca del Pacífico. Hacia una historia global*. Ediciones Doce Calles.
- Jované, J. (2019, febrero 19) ¿Quiénes son los dueños del Canal de Panamá? *Panamá América*. Sección Análisis.
<https://www.panamaamerica.com.pa/opinion/quienes-son-los-duenos-del-canal-de-panama-1128463>
- Jované, J. (s/f). *Canal de Panamá. Polémica Permanente. Canal: Dependencia y Subsedarrollo*. Ediciones Tareas.
- Mack, Gerstle (1993). *La tierra dividida*. Editorial Universitaria.
- Manduley, J. y Valenzuela, F. J. (2009). *Panamá: Estructura – Coyuntura. Conflicto, Clases y Política*. Centro de Estudios Estratégicos. Panamá y Centro de Estudios para el Desarrollo Alternativo, S.C. (C.E.D.A.).
- Mc Cullough, D. (2012). *Un camino entre dos mares. La creación del canal de Panamá*. Editorial Espasa Libros.
- O'Connor, J. (2001). *Causas Naturales*. Editorial Siglo XXI.
- Pizzurno Gelós, P. y Celestino Andrés Araúz. (1996). *Estudios sobre el Panamá Republicano (1903 – 1989)*. Manfer, S. A.
- Pizzurno, P. (2017). *Memorias e Imaginarios de Identidad y Raza en Panamá siglos XIX y XX*. Colección Ricardo Miró. Premio Ensayo. Editorial Mariano Arosemena.
- Sabonge, R. y Ricardo J. Sánchez (coordinadores (2009). *El canal de Panamá en la economía de América Latina y el Caribe*. CEPAL. ACP.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3693/1/S2009042_es.pdf
- El mar Caribe se traga la isla de San Blas. (2019, junio 21) *EFE*
<https://www.20minutos.es/noticia/3679374/0/el-mar-caribe-se-traga-la-isla-de-san-blas-en-panama/>

ANTECEDENTES DE LA REGIONALIZACIÓN, DE LA PLANIFICACIÓN Y ORDENAMIENTO TERRITORIAL EN PANAMÁ¹⁰⁵

Mario Julio De León Q.

Universidad de Panamá. Panamá

jsalazardeleon@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-9933-550X>

Resumen

Al estudiar la planificación y el ordenamiento del espacio territorial nacional, es fundamental observar las evidencias existentes en estos temas a través del (1960-2010). Las mismas se caracterizan por presentar un diagnóstico correspondiente a un período determinado, al igual que su proyección en el tiempo y en el espacio, es decir se planificaba para el futuro del país y de la población. Entre los objetivos de la presente investigación está el de dar a conocer los documentos que fueron publicados por el otrora Ministerio de Planificación y Política Económica (MIPPE); cabe resaltar que, el resto de las instituciones del Estado, al igual que la Universidad de Panamá, han trabajado en estos temas, algunos de cuyos resultados son presentados. La fusión del Ministerio de Planificación y Política Económica con el Ministerio de Comercio e Industrias, dan lugar a la creación del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), y les da prioridad a otros temas vinculados a la economía y finanzas. Considero que con la creación del Instituto de Planificación (2021) adscrito al Ministerio de Economía y Finanzas, al igual que con la Ley de Descentralización y de la Dirección de Planificación de cada Municipio se podrá ordenar el uso del territorio de manera sustentable y mejorar la calidad de vida de la población.

Palabras claves: planificación, ordenamiento territorial, estrategia, región, territorio.

Abstract

By studying planning and national territorial management, it is fundamental to revise existing evidence of them through times (1960-2010). They are characterized by presenting a diagnosis of a specific period, as well as its projection in time and space, that is to say, it was planned for the future of the country, and the population. Among the objectives of this research is to publicize documents that were divulged by the former Ministry of Planning and Economic Policy (MIPPE); it is important to highlight that the rest of the State institutions, as well as the University of Panama, have

¹⁰⁵ Recibido 13/11/21 – Aprobado 30/4/22.

worked on these issues, and some of those results will be presented. The merger of the Ministry of Planning and Economic Policy with the Ministry of Commerce and Industry, result in the creation of the Ministry of Economy and Finances (MEF), and prioritized other issues related to economy and finance. I believe that with the creation of the Planning Institute (2021) attached to the Ministry of Economy and Finances, as well as with the Decentralization Law, and the Planning Directorate of each municipality, it will be possible the use of the territory in a sustainable way and improve the quality of life of the population.

Keywords: planning, territorial management, strategy, region, territory.

Introducción

El estudio de la evolución de la planificación y del ordenamiento territorial nos permite afirmar en base a las evidencias existentes, que su máximo desarrollo se registra en el período que va de 1960 a 1990. Durante este período, es el Ministerio de Planificación y Política Económica el que produce los planes nacionales de desarrollo en los que se establecen las políticas, las estrategias y las orientaciones para el desarrollo futuro del país.

De lo establecido por el estado en los Planes Nacionales de Desarrollo (1976) se van a desprender los Planes Provinciales, Regionales y los Locales de Desarrollo. Contienen propuestas para el uso del suelo, el desarrollo sustentable, análisis socioeconómicos, estrategias ambientales, desarrollo del turismo, planes para cada una de las provincias y a nivel distritorial. Se destacan los planes provinciales de Bocas del Toro (1985), Chiriquí (1977), Colón (1986), Veraguas (1981), Panamá (1985), Región Central del País (1979), Darién (1998), y otros. También se han llevado a cabo propuestas de desarrollo a nivel Municipal como han sido los de Chiriquí (1985), Santiago, Chitré, Las Tablas, Penonomé, San Carlos, Puerto Armuelles, Aguadulce, La Chorrera, Colón, Panamá y otros. Es necesario mencionar el Plan General y el Plan Regional para la Región Interoceánica (1997), Plan General de Usos del Suelo en la Región Metropolitana (1980), de la subregión Chorrera-Arraiján-Vacamonte. Estudios del área y la Cuenca Hidrográfica del Canal de Panamá (1979 y 1984), estrategia para el Desarrollo Nacional (1978) y Radiografía de la Pobreza (1977).

Existen numerosas evidencias institucionales acerca del tema. En este sentido, presento las más importantes y de mayor relieve. La Metodología presentada consiste en un estudio de las diversas regionalizaciones realizadas en el país y que responden a distintos criterios. Es necesario tener presente las implicaciones que

ha tenido la desaparición del Ministerio de Planificación y Política Económica en relación a la temática presentada. El objetivo al analizar el tema es dar a conocer en gran medida, las evidencias existentes en esa materia y cómo se desarrollaron dichos estudios. Culmino presentando las conclusiones del tema.

Metodología

Para el estudio y análisis del tema, el cual se inserta en la línea de investigación del Análisis Territorial (Ambiente y Ordenamiento Territorial), he considerado como Metodología el estudio de las diferentes regionalizaciones y sus criterios básicos realizados en el país y las evidencias existentes en el ámbito de la planificación y el ordenamiento territorial. Uno de los primeros esfuerzos a nivel internacional por aplicar la planificación regional con el objetivo de desarrollo, uso racional de los recursos naturales y de ordenar el espacio, es el que se lleva a cabo en 1930 en los Estados Unidos y que se conoce como “La Autoridad del Valle del Tennessee”.

Lo que se constituyó en un marco de referencia a nivel internacional acerca del ordenamiento territorial en base a una planificación regional. En el caso de Panamá, existen evidencias de regionalizaciones. Algunos intentos tienen como fundamento y criterio a la naturaleza, considerando fenómenos y aspectos del medio natural y al establecimiento de unidades especiales homogéneas.

En este marco la primera clasificación regional del país fue realizada por Felipe Pérez (1863) identificando en base a la vegetación:

1. Región de las Selvas, y
2. Región de las Sabanas.

En el año 1898 Ramón Maximiliano Valdés en su obra “Geografía del Istmo de Panamá” presenta cuatro regiones naturales en base a un criterio de cuencas y vertientes hidrográficas:

1. Región Llanuras del Atlántico
2. La Cadena Principal
3. Hoya del Golfo de Panamá
4. Hoya del Golfo de Montijo.

En 1920 el norteamericano Edward Goldman identifica cuatro regiones e introduce el componente climático:

1. Región Tropical Húmeda del Norte
2. Región Tropical Semiárida del Sur
3. Tierras Altas de la Zona Templada

4. Tierras Altas de Clima Frío.

En 1928 José Daniel Crespo presenta una regionalización utilizando como criterio el relieve:

1. Tierras Bajas del Norte
2. Tierras Altas del Centro
3. Tierras Bajas del Sur.

En 1928 el alemán Carl Troll presenta una regionalización en base al criterio tectónico:

1. Cadena Septentrional
2. Depresión Central
3. Cadenas Residuales del Sur.

Por otro lado, Luis Guzmán en 1956 presenta una regionalización en base al criterio climático y topográfico:

1. Tierras Secas Tropicales (Llanos, valles y colinas)
2. Tierras Húmedas Tropicales (Llanos, valles y colinas, montañas).

En 1946 el Profesor Ángel Rubio, utiliza varios elementos de regionalización (hidrográficos y morfológicos). Así en su obra “Regiones y Compartimientos Morfológicos del Istmo de Panamá”, divide al Istmo en trece (13) regiones y cuarenta y seis (46) compartimientos:

1. La Región del Volcán
2. Tierras Bajas de Bocas del Toro
3. El Istmo de Chiriquí
4. Montañas de Veraguas
5. Península de Azuero
6. Región Coclesana
7. Región Colonense
8. El propio Istmo de Panamá
9. San Blas y las Mulatas
10. Cuenca de Bayano
11. El Bajo Darién
12. El Alto Darién
13. Archipiélago de las Perlas.

En su obra “Notas sobre Geología de Panamá” (1949), presenta Ángel Rubio dos regiones en base a un criterio geológico:

1. Tierras Altas de Origen Volcánico
2. Tierras Bajas de Origen Sedimentario.

En su obra “La Estructura Oro-Altimétrica de Panamá” (1954) utiliza el criterio morfo-altimétrico y presenta tres (3) regiones:

1. Tierras Bajas con menos de 700 metros de altitud.
2. Tierras entre 700 y 1,500 metros de altitud.
3. Tierras de más de 1,500 metros de altitud.

En su obra “Esquema Geográfico de Panamá” (1961) presenta la región de Tierras Altas y la de Tierras Bajas. Utiliza un criterio de zonas verticales climo-botánicas. La primera comprende:

1. Montañas Altas
2. Montañas Medias
3. Montañas Bajas

Las Tierras Bajas abarcan:

1. La Región Tropical Húmeda
2. Región Tropical Árida
3. Región de las Rutas Interoceánicas.

Tomando en consideración diversos aspectos de orden natural y social (relieve, clima, vegetación y ocupación de la población) el Profesor Rubio identifica cinco regiones geográficas naturales (“Pequeño Atlas Geográfico de Panamá” – (1950):

1. Región de Selvas Tropicales
2. Tierras Altas de la Cordillera Central
3. Sabanas del Pacífico
4. Región de Chagres o de la Ruta
5. El Alto Darién.

Existe además una regionalización en base a la “Clasificación de los Climas de Koopen.” Otra clasificación regional es en base a la “cobertura vegetal realizada por L. Holdridge (las zonas de vida) y en el mapa de vegetación de la UNESCO.”

Existe una clasificación de los suelos en base a la “capacidad agrológica que comprende ocho clases de suelos, cuatro arables y cuatro no arables”. Existen otras clases de regionalizaciones que responden a las necesidades institucionales: Ministerio de Salud, de Educación, de Desarrollo Agropecuario, de la Autoridad Panameña de Turismo, Gobierno y Justicia, de Trabajo y otros más.

Si bien estas regionalizaciones, en base al período en que se crearon, fueron fundamento para el desarrollo de los estudios geográficos en el país, también han sido importantes para el desarrollo de la planificación y el ordenamiento territorial del espacio nacional. Lo anterior, con la finalidad de definir y orientar las políticas, estrategias, lineamientos y orientaciones a nivel nacional, provincial, regional y local; estas diferentes regionalizaciones de planificación se dan en períodos de tiempos diversos.

El territorio nacional se ha caracterizado por presentar tradicionalmente disparidades regionales o desequilibrios en beneficio del área metropolitana de Panamá y de la Región Metropolitana. Esto se ha acentuado a través de las distintas décadas y como evidencia de ello, existe la expresión la “Ciudad de Panamá y el resto del país”, lo que significa concentración y centralización. Las causas de este desarrollo desequilibrado o diferenciado o de disparidades, algunas son de carácter natural y otros son de orden cultural.

Ello se observa en la presencia de una alta concentración de la población, de la población urbana, de las actividades comerciales, industrias, población económicamente activa, de las actividades del sector servicios (bancos, financieras, inmobiliarias, educación, actividades de salud, etc.). Con la finalidad de disminuir estos desequilibrios territoriales y establecer un desarrollo regional más equilibrado y sustentable, lo que se traduce en el logro del objetivo central del mejoramiento de la calidad de vida del panameño, se han realizado diversos esfuerzos en el ámbito de la planificación y el ordenamiento territorial regional y urbano, llevados a cabo a través de las distintas décadas del Siglo XX y de lo transcurrido en el Siglo XXI, cuyos antecedentes se pueden localizar en la época colonial.

Algunas de las acciones realizadas respondían a objetivos administrativos, otras para identificar las regiones naturales y otras como marco territorial a los procesos y acciones de la planificación integral.

Es a partir de la década de los años 50, cuando se van a dar los primeros intentos de regionalización con la finalidad de desarrollar el país en base a un marco territorial nacional, a través de regiones de planificación. En este sentido, se destaca la Ley 3 de enero de 1953 la cual crea el “Instituto de Fomento Económico (IFE)” con el objeto de planificar, aumentar, diversificar y racionalizar la producción y economía nacional. La Ley 8 de 1954 crea la “Comisión de Caminos, Aeropuertos y Muelles (CAM) del Ministerio de Obras Públicas, con funciones de planificación inherentes a su área de competencia.

A solicitud de Panamá, La Organización de Estados Americanos (OEA) brinda una asesoría en materia de planificación. Como consecuencia de ello, se produce un informe titulado “Planificación Urbana y Regional (1955)”, en ella se recomienda la creación de una “Junta Nacional de Planificación” adscrita al Órgano Ejecutivo. Otro logro consistió en el establecimiento de la primera regionalización del Istmo para efectos de planificación y un mejor aprovechamiento de los recursos del país. Esta se basa en la división administrativa provincial y en los trabajos realizados por el Profesor Ángel Rubio. Se identifican cinco regiones:

1. La Región Canalera
2. La Región de Chiriquí
3. La Región de las Provincias Centrales
4. La Región de Darién
5. La Región de la Costa Atlántica

“El criterio fundamental para la delimitación de las regiones es la homogeneidad y características geográficas, culturales, sociales y económicas que hacen posible formular planes integrales de uso, conservación y desarrollo de los recursos culturales y naturales.”

En 1957 el Profesor Ángel Rubio y el geógrafo Louis Guzmán elaboran una propuesta de división regional para fines de desarrollo vial a solicitud de la “Comisión de Planificación Vial” de la CAM. Esta propuesta presenta tres regiones:

1. Tierras Altas con tres divisiones
2. Tierras Bajas con dos divisiones
3. Rutas Interoceánicas.

La planificación adquiere un gran impulso a partir de 1959 cuando mediante la Ley 11 de 1959 se crea la “Dirección de Planificación y Administración de la Presidencia.” Sus funciones eran las de preparar planes nacionales y regionales y establecer las pautas para el desarrollo de las áreas urbanas y de sus áreas de influencia. Así en 1963, se produce el primer programa de desarrollo económico y social. Los programas regionales se van a elaborar teniendo como base las siguientes “siete regiones de planificación

1. Aguas Territoriales
2. Región Boscosa
3. Región Metropolitana
4. Región Central

5. Región Chiriquí
6. Región Bocas del Toro
7. Región del Darién.

Estas regiones fueron determinadas en base a diversos criterios, así la primera se identifica en base a un criterio económico-sectorial (desarrollo pesquero-portuario), la segunda de base naturalista, la tercera por su función polarizante y el resto de las regiones en base a homogeneidades territoriales. Este plan regional dio prioridad a la región metropolitana. Se identificaron cuatro objetivos fundamentales:

1. La Reforma Gubernamental: va dirigida a transformar al gobierno nacional en un instrumento de progreso lo que significa cambios institucionales y fortalecimiento de los gobiernos locales.
2. La Reforma Tributaria: dirigida a obtener los recursos necesarios para el desarrollo.
3. La Reforma Metropolitana: dirigida a convertir a la región en un próspero complejo industrial y comercial.
4. La Reforma Agraria: con el objetivo de disminuir las migraciones internas y mejorar los niveles de vida en las áreas rurales.

Con la Reforma Tributaria el gobierno aumenta sus ingresos fiscales. La Reforma Gubernamental da lugar a la creación de instituciones importantes para el desarrollo económico y social del país: La Comisión de Reforma Agraria, el Catastro Rural de Tierras y Aguas (CATAPAN), Instituto de Acueductos y Alcantarillados Nacional (IDAAN), Instituto Panameño de Turismo (IPAT), Instituto de Recursos Hidroeléctricos (IRHE), Instituto para la Formación de Recursos Humanos (IFARHU). La ley 37 del 21 de septiembre de 1962 crea el Código Agrario. Cabe señalar que este período de crecimiento económico va a acentuar los desequilibrios económicos-sociales en beneficio de la Región Metropolitana, en consecuencia, aumenta su primacía nacional con una mayor concentración de población y centralización de actividades económicas.

La planificación de la década de los años 60 generó importante información relativa a Catastro Rural de Tierras y Aguas, sobre recursos naturales y estudios socioeconómicos. En 1968 la Dirección de Planificación y Administración reduce a cuatro el número de regiones establecidas en 1963:

1. Región Occidental (comprende las provincias de Chiriquí y Bocas del Toro).

2. Región Central (comprende las provincias de Coclé, Herrera, Los Santos y Veraguas).
3. Región Metropolitana (abarca las provincias de Colón y Panamá).
4. Región Oriental (comprende la provincia de Darién y la Comarca de San Blas).

El criterio utilizado en esta regionalización fue el administrativo ya que se basó en los límites provinciales, lo que facilitó dicha delimitación y la obtención de datos estadísticos y su análisis. En la década de los años 70, se realizaron importantes acciones relativas a las delimitaciones tanto planificadas como administrativas. Además, se intentó fusionar a diversas instituciones vinculadas a la planificación. Se crea el Ministerio de la Vivienda (MIVI).

En 1970 la Dirección General de Planificación y Administración pública el documento “Estrategia para el Desarrollo Nacional 1970-1980”, cuya finalidad fue informar al gobierno y a la población la posibilidad de desarrollo del país se basa en un enfoque general y a largo plazo. Presenta los siguientes objetivos:

1. Aumento de la riqueza nacional y diversificación de las exportaciones, jugando un papel importante la posición geográfica y la explotación de materias primas exportables.
2. Integración económica regional-nacional a través de la producción de bienes, construcción de infraestructuras y el desarrollo urbano.
3. La integración social del país con énfasis en la reforma agraria, desarrollo de la comunidad, acción cooperativa y el desarrollo sindical.
4. Desarrollo y fortalecimiento institucional.

En 1972 se crea una nueva constitución política estableciéndose como fundamento los Corregimientos, los cuales sumaban a 505, hoy son 628 y continúan creándose más en base a criterios políticos y no de otra índole (técnicos y socioeconómicos).

Esto indudablemente repercute negativamente en la planificación y en el ordenamiento del espacio territorial panameño. Uno de los hechos más importantes en el campo del desarrollo de esta temática fue la creación en 1973 mediante la Ley 16 de 28 de febrero del “Ministerio de Planificación y Política Económica”, esto en base a la Dirección de Planificación y Administración de la Presidencia.

En 1974 se establece el criterio de reducir a tres las regiones de planificación:

1. Región Oriental: abarca la provincia de Darién, la Comarca de San Blas y los distritos de Chimán y Chepo de la Provincia de Panamá.
2. Región Metropolitana: comprende los distritos de Panamá, San Miguelito, Colón, Arraiján, La Chorrera, Portobelo y Chagres.
3. Región Occidental: abarca las Provincias de Chiriquí, Bocas del Toro, Veraguas, Herrera, Los Santos, Coclé, los distritos de Chame, Capira y Donoso.

Esta regionalización no responde fundamentalmente a criterios administrativos, se consideran otros como son los aspectos sociales, el comercio, la polarización y la ecología. Cada región presenta objetivos básicos como es en el caso de la Región Oriental con la que se determina la necesidad de llevar a cabo la colonización rural y la explotación de los recursos. En el caso de la Occidental se establece la necesidad de explotación y racionalización del uso de la tierra y de los recursos, en especial en lo concerniente a la Provincia de Chiriquí. En el caso de la Metropolitana se establece el fortalecimiento de las funciones entre sus centros urbanos (el triángulo Panamá-Colón-La Chorrera). Esta regionalización no va a tener una larga duración. Así en 1976, se publica “Estrategia para el Desarrollo Regional a Mediano y Largo Plazo” que se basa en la regionalización del país ya establecida en 1968 por la Dirección de Planificación y Administración de la Presidencia (Oriental, Metropolitana, Central y Occidental). Cabe señalar que esa regionalización responde a objetivos de carácter de información, de análisis y de planificación y no en base a un fundamento legal.

Se establecen políticas para cada una de las regiones, así en el caso de la Región Oriental la puesta en valor y la colonización e integración de la región al resto del país. Para la Región Metropolitana, se establece llevar a cabo un crecimiento controlado y una racionalización del espacio. Para las regiones Central y Occidental, se identificaron el desarrollo rural, la conversión económica y el fortalecimiento de los centros urbanos. Presenta la implementación de la estrategia de desarrollo regional.

En este período se registran avances significativos: establecimiento de ingenios azucareros, suministros de servicios públicos a algunos centros urbanos, construcciones en la Región Metropolitana, se registran avances en materia de descentralización del sector público principalmente en educación y salud, también se registran avances en obras públicas y mejoras sociales. Durante las décadas de los años 70 y 80 los crecimientos económicos se van a mantener bajos (el PIB en 1960 es del 8%, para finales de los años 70 el mismo desciende a 1.6%).

Para 1975 el MIPPE publica el documento “Síntesis de la Estrategia de Desarrollo Regional de Panamá a Mediano y a Largo Plazo” (documento preliminar). Presenta cuatro regiones de Planificación que abarcan provincias y distritos. Presenta las políticas, instrumentos y prioridades del desarrollo regional. Además, una “Conceptualización de la Estructura Espacial a Mediano y Largo Plazo.” En 1976 el Ministerio de Planificación y Política Económica publica: “Resumen del Plan Nacional de Desarrollo (1976-1980). Vol. I referido a objetivos, políticas y metas globales y regionales en versión preliminar. En 1978 el MIPPE publica “El Desarrollo Nacional y la Recuperación de la Zona del Canal de Panamá”. En este documento se propone la identificación de las cuatro regiones de planificación y el esquema de las jerarquías urbanas de capitales regionales y subcentros complementarios como propuesta para la Organización del Espacio Territorial.

En 1979 el MIPPE publica “La Estrategia Nacional de Desarrollo Regional 1980-1990”, la que se presenta en tres volúmenes que comprenden los siguientes temas:

1. Caracterización de la economía nacional regional durante los años 70, el modelo seguido y las políticas regionales y nacionales y de apoyo. Volumen I.
2. El Volumen II presenta el Modelo Global-Regional propuesto, las opciones de desarrollo, implicaciones y la estructura espacial a mediano y largo plazo e imagen espacial al final de la década.
3. El Volumen III presenta la implementación de la estrategia y anexos. También comprende el sistema de planificación y administración propuesto, los planes provinciales, programas y proyectos.

En 1980 el MIPPE publica el documento “Opciones Estratégicas para el Desarrollo Regional del País (1980-1990)”. Se analiza la evolución de la economía, se presenta la regionalización del país en base a las provincias, las que son la base para la planificación y las instituciones. Se realizan propuestas de opciones estratégicas para el desarrollo del país:

1. La Economía de Tránsito. Actividades económicas que se han generado y que pueden generarse en el futuro en función de la posición geográfica y principalmente en función del tráfico transístmico.
2. Economía Tradicional no Metropolitana. Actividades económicas desarrolladas en el interior del país para el consumo nacional y para exportaciones.

3. Economía Minero-Exportadora. Actividades vinculadas a la explotación minera, se establecen programas para la formación de recursos humanos, de desarrollo del área, protección del medio ambiente y las implicaciones espaciales.

Se va a dar seguimiento a las políticas regionales, a la estructuración de un “Sistema Urbano Jerarquizado”⁷, a la conservación del medio ambiente y a las inversiones. En 1984 la Dra. Ligia Herrera publica “Regiones de Desarrollo Socioeconómico de Panamá 1970-1980”. Un hecho que va a influir en gran medida en la temática es que en 1990 se produce la fusión entre el MIPPE y el MICI (Ministerio de Comercio e Industrias) los que dan lugar al MEF (Ministerio de Economía y Finanzas).

A partir de este hecho, los énfasis y las orientaciones van a estar dirigidas hacia la economía y las finanzas, a expensas de una política estatal de planificación y ordenamiento territorial del estado. No se establece un organismo o institución que se ocupe de ello y no es hasta el 2020 cuando surge el interés y se establece en el 2021 el “Instituto de Planificación” adscrito al MEF, el cual requiere recursos económicos y humanos con visión de estado y con objetivos definidos a corto, mediano y largo plazo.

En el transcurso del período 2000-2020 se han realizado estudios ambientales, regionales, locales, en el marco de la planificación, pero sin responder a un Plan Nacional de Desarrollo y a una imagen – visión de país.

En el ámbito de la Planificación Rural, se han efectuado diversos esfuerzos con el objeto de incentivar el desarrollo del espacio rural (nuevos cultivos, agroindustrias, etc.) con el objetivo de sustituir las importaciones. En este aspecto se incentiva el cultivo de cebolla, papa, melón, sandía, piña y la ganadería). Otro objetivo fue el de mejorar las condiciones de vida de la población a través del desarrollo de diferentes programas realizados durante las últimas décadas del Siglo XX. Se destacan los siguientes planes y programas:

1. Programa de Desarrollo Rural y el programa denominado Sur de Veraguas.
2. Programa de Desarrollo Rural Integrado. Incluye el programa denominado Sur de Veraguas y el Programa “Guaymie”.
3. Programa de Pobreza Rural y Conservación de los Recursos Naturales.

4. El Programa de Triple “C” (Capira-Chorrera y Colón) llevado a cabo por la ACP (Autoridad del Canal de Panamá y los respectivos municipios).
5. Plan de Desarrollo Rural Panamá 2000-2004, desarrollado por el Ministerio de Desarrollo Agropecuario (MIDA).
6. Estudios de estructuras agrarias panameñas y análisis de la Reforma Agraria (1970). Dirección de Planificación y Administración de la Presidencia, Comprende análisis de la Reforma de 1962 a 1968, se estudia la gran propiedad horizontal y los llanos de Coclé.

Existen otras evidencias del desarrollo de estudios en el campo de la planificación y del Ordenamiento territorial llevadas a cabo con la finalidad de obtener un desarrollo más equilibrado del territorio y en consecuencia, mejorar la calidad de vida de la población. Entre los cuales se destacan como las más importantes, las siguientes:

1. Ministerio de Planificación y Política Económica. Dirección de Planificación y Coordinación Regional. (1976). Estrategia para el Desarrollo Regional a Mediano y Largo Plazo. Panamá abarca una síntesis del diagnóstico regional, los objetivos del desarrollo regional, la regionalización del país y limitaciones y viabilidad del desarrollo regional, las opciones estratégicas del desarrollo regional, las políticas, instrumento y prioridades del desarrollo regional, conceptualización de la estructura espacial del país a mediano y largo plazo, implementación de la estrategia de desarrollo regional a través del Plan Nacional de Desarrollo (1976-1980).
2. Plan de Ordenamiento espacial de la Región Metropolitana (POERM). Panamá. En 1976 un equipo interdisciplinario presenta este informe al MIVI. Recomienda la creación de un sistema urbano para la región con dieciséis centros jerarquizados en cuatro categorías. El plan propone la integración de las áreas de la “Zona del Canal” a las ciudades de Panamá, Colón y Arraiján. El plan contaba con una vigencia de 24 años. Propone la construcción de viviendas de interés social para el área urbana y la rural.
3. Organización de Estados Americanos (1978). Proyecto de desarrollo integrado de la región oriental de Darién. Panamá. Realizado en 1978 por la OEA. Se establecen las estrategias para el desarrollo provincial,

programas y proyectos de inversión, recursos existentes, aspectos socioeconómicos y ambientales.

4. Ministerio de Planificación y Política Económica (1978). El Desarrollo Nacional y la Recuperación de la Zona del Canal de Panamá. Panamá. Aquí se analizan el Tratado del Canal de Panamá y las nuevas posibilidades de desarrollo, los proyectos para el aprovechamiento de la posición geográfica. Transporte, posibilidades de desarrollo en el sector atlántico, pacífico, protección y aprovechamiento de la cuenca hidrográfica del Canal de Panamá, la participación nacional en las posibilidades de desarrollo y su administración.
5. Ministerio de Planificación y Política Económica. Dirección de Planificación y Coordinación Regional. (1979). Directrices para el Desarrollo de la Región Central (Borrador para discusión). Panamá. Presenta la situación actual y perspectivas de desarrollo, estrategia económica, directrices y económicas y sectoriales, directrices y orientaciones para la estructuración del espacio, aspectos institucionales y políticas para el desarrollo.
6. Autoridad del Canal de Panamá (1979). Plan maestro de usos de suelo para el área y la Cuenca Hidrográfica del Canal de Panamá. Panamá. Presenta el desarrollo nacional y el área del Canal, las características de la cuenca hidrográfica del Canal, el proceso de reversión hasta el año 2000, la propuesta de ordenamiento territorial con los lineamientos para la utilización del espacio, el plan Maestro de usos del suelo y los procedimientos para la formulación de planes, programas y proyectos.
7. Ministerio de Planificación y Política Económica. Dirección de Planificación y Coordinación Regional. (1979). Estrategia para el desarrollo de la región Metropolitana de Panamá (borrador para discusión y documento preliminar). Panamá. El documento se presenta en tres volúmenes. En el I volumen se estudia el rol del área metropolitana, las restricciones existentes, las subregiones, niveles de bienestar social, población, tendencias del desarrollo y problemática existente. En el volumen II se analizan los objetivos para el desarrollo regional y local, la organización espacial, el rol de la cuenca del Canal, usos del suelo, programas, proyectos e instrumentos para la implementación de la estrategia. El volumen III comprende anexos metodológicos, uno referido al potencial del sector agropecuario, otro

a los niveles de bienestar y el tercero a las proyecciones de la población de la Región Metropolitana.

8. Ministerio de Planificación y Política Económica (1980). Documento II. Directrices para el Desarrollo Integral de la Sub-Región de Arraiján-Vacamonte-La Chorrera (versión preliminar). Dirección de Planificación y Coordinación Regional. Departamento de Desarrollo Municipal. Panamá. El documento presenta un estudio de la situación actual y tendencias de desarrollo, lineamientos estratégicos, el plan a ejecutar, el marco físico para el desarrollo urbano, políticas, programas y acciones, las fases del desarrollo y las posibles alternativas de financiamiento.
9. Ministerio de Planificación y Política Económica. Dirección de Planificación y Coordinación Regional. (1980). Marco básico para el desarrollo del área canalera. Panamá. Presenta la evolución demográfica de la región Metropolitana, caracterización de su economía regional, oportunidades existentes de desarrollo, programas y proyectos prioritarios, manejo y control de la Cuenca Hidrográfica del Canal.
10. Ministerio de Planificación y Política Económica. Dirección de Planificación y Coordinación Regional. (1980). Plan General de Uso del Suelo: Región Metropolitana. Panamá. Este documento fue elaborado por el Departamento de Desarrollo Urbano y en el cual además de analizar los problemas que presenta Región Metropolitana y sus limitaciones para el desarrollo, se realiza una propuesta dirigida a la organización del espacio con una futura estructuración del espacio y los usos del suelo propuesto.
11. Ministerio de Planificación y Política Económica. Consejo Provincial de Coordinación de Veraguas (1981). Plan de Desarrollo de la Provincia de Veraguas 1982-1985. Volumen II. Panamá. El documento presenta los objetivos de desarrollo de la provincia, la estrategia de desarrollo y los programas de desarrollo. Entre estos están: los derivados de la política de desarrollo rural, expansión y diversificación cañera, los de ayuda directa y en condiciones especiales, fortalecimiento del sistema de apoyo e infraestructura del sector agropecuario e industrial, fortalecimiento y desarrollo de la red de centros poblados.
12. Ministerio de Planificación y Política Económica. Dirección de Planificación y Coordinación Regional (1984). Plan General de Usos del Suelo para el área y la Cuenca Hidrográfica del Canal de Panamá

- (Segunda edición). Panamá. Presenta la reversión, usos potenciales de la subregión canalera, lineamientos para el ordenamiento del espacio que revierte, el plan y sus disposiciones normativas, clasificación de usos y usos permisibles.
13. Ministerio de Planificación y Política Económica. Dirección de Planificación y Coordinación Regional. Departamento de Desarrollo Regional (1984). Evaluación socioeconómica del desarrollo regional en las décadas 60 y 70. Panamá. Se analiza la dinámica demográfica desde el punto de vista regional, la dinámica social en el período 1960-1970 y 1980, se analiza la dinámica económica y la evolución del esfuerzo de desarrollo regional realizado por el gobierno a partir de 1970.
 14. Alan, A. M. (1985). Un plan para la conservación y el desarrollo de la Provincia de Bocas del Toro. Panamá. Presenta el diagnóstico y el proyecto de planificación para la provincia.
 15. Ministerio de Planificación y Política Económica. Dirección de Planificación y Coordinación Regional. (1986). Panamá. Elaboran el informe económico provincial 1983-1984. Marco económico y social-regional. En el cual se presentan aspectos relativos a la evolución de la economía (1980-1984), comportamiento de los sectores económicos, sociales y la infraestructura espacial. En 1986 se elaboran bajo este esquema los informes económicos correspondientes a cada una de las provincias e incluso para la Comarca de San Blas.
 16. Ministerio de Planificación y Política Económica. Dirección de Planificación y Coordinación Regional (1986). Orientaciones de desarrollo para la Provincia de Colón (1986-1990). Panamá. Presenta los objetivos y la estrategia de desarrollo para la provincia, la propuesta para el desarrollo espacial y aspectos del sector agropecuario.
 17. Ministerio de Planificación y Política Económica. (1990). Panamá. Plan Ford o Plan Económico o de Reconversión Económica. Estrategia nacional de desarrollo y modernización económica. Políticas para la recuperación, el crecimiento sostenido y la creación de empleos. Panamá. Presenta programas dirigidos a desarrollar el país a partir de 1990, a raíz de la invasión. Se presentan programas de estabilidad financiera, de política económica, de modernización del estado social, del medio ambiente, de inversiones públicas,

crecimiento, de empleo y equidad y los mecanismos de implementación.

18. Instituto de Estudios Nacionales (IDEN). Universidad de Panamá. (1991). Términos de referencia para un plan de desarrollo integral de la subregión del Canal. Panamá. Este documento elaborado por el IDEN y presentado al MIPPE establecía el tipo de estudios necesarios para la elaboración de un plan de desarrollo para la “subregión del Canal
19. Ministerio de Planificación y Política Económica e Instituto Panameño de Turismo. (1993). Plan maestro de desarrollo turístico de Panamá. Panamá. El documento presenta un diagnóstico del patrimonio turístico en base a nueve zonas turísticas definidas por su posición geográfica, también se definen otros elementos turísticos: centros, sectores, unidades, núcleos y corredores. Se analiza la situación del mercado turístico y su futura demanda. Se establecen las políticas y estrategias para cada zona. El plan abarca diez años (1993-2003). Sus propuestas dirigidas para el desarrollo del sector tienen implicaciones territoriales y ambientales.
20. Autoridad del Canal de Panamá (ACP). Plan general de uso del suelo de la Región Interoceánica y de los recursos naturales y el plan regional para el desarrollo de la Región Interoceánica. Panamá. La ACP presentó una metodología para la zonificación y el ordenamiento territorial la cual se basó en la capacidad de uso mayor de los suelos. El plan general y el plan regional son complementarios, son los instrumentos de ordenamiento territorial de la Región Interoceánica y el área del Canal. En consecuencia, se establece un régimen de administración conocido como ARI (Autoridad de la Región Interoceánica). La propuesta territorial se transforma en ley (Ley 21 del 2 de julio de 1997).
21. Ministerio de Planificación y Política Económica (1998). Programa de desarrollo sostenible de Darién. Panamá. Se plantea la problemática existente en la provincia, una estrategia para la protección ambiental y una propuesta de ordenamiento ambiental territorial. En el 2001 se plantea un ordenamiento territorial local y la ejecución de los mismos (OTL).
22. Autoridad Nacional del Ambiente (1999). Áreas protegidas de Panamá. Panamá. Presenta la estructura del sistema nacional de áreas protegidas, los aspectos institucionales, las implicaciones que tienen las actividades humanas sobre las áreas protegidas, presenta

- los territorios afectados y las áreas críticas, también se presentan las acciones llevadas a cabo para fortalecer el sistema de área protegidas.
23. Dames & Moore y la ACP. (2003). Estudio socioeconómico de la Cuenca Occidental del Canal. Panamá. Consiste en una propuesta para la ampliación del Canal utilizando la denominada Cuenca Occidental que abarcaría el Río Coclé del Norte, Miguel de la Borda y Río Indio. El documento comprende un diagnóstico del área de estudio, de los aspectos geográficos, demográficos y socioeconómicos.
 24. Autoridad Nacional del Ambiente. (2004). Plan indicativo general de ordenamiento territorial ambiental de la República de Panamá. (PIGOT). Panamá. Comprende un diagnóstico de los aspectos físicos y socioeconómicos del país y de las provincias. Se plantea una regionalización en base a unidades y subunidades homogéneas. El plan zonifica al país en base a lo ambiental, uso actual del espacio, las regiones y subregiones homogéneas, las políticas territoriales propuestas y la legislación existente. Uno de los objetivos del plan es la formulación de planes locales de cada uno de los municipios del país.
 25. Autoridad Nacional del Ambiente, Universidad de Sevilla y otros. (2004). Directrices y recomendaciones para el uso y gestión sostenible de los manglares de Chiriquí. (República de Panamá). Panamá. Los estudios los realizaron un equipo constituido por la ANAM, MEF, Cooperación Española y la Universidad de Sevilla. Además de la distribución de los manglares en América y en particular en Panamá, el documento presenta las especies del manglar, unidades ambientales de la Provincia de Chiriquí, su evaluación, diagnóstico y las directrices de gestión para el Golfo de Chiriquí.
 26. Autoridad Nacional del Ambiente, Universidad de Sevilla y otros. (2004). Directrices de gestión para la conservación y desarrollo integral de un humedal centroamericano-Golfo de Montijo (Litoral del Pacífico Panamá). Panamá. El estudio fue realizado por un equipo integrado por la ANAM, MEF, Cooperación Española y por la Universidad de Sevilla. Se analizan los aspectos físicos, los cambios ambientales, caracterización de las aguas del golfo, aspectos demográficos y distribución territorial, base para la conservación y uso sostenible del golfo y categorías de ordenación del Golfo de Montijo.
 27. Instituto Panameño de Turismo, PNUD y otros. (2008). Plan maestro de turismo sostenible de Panamá 2007-2020. Panamá. Presenta la

metodología empleada, metas del plan, los destinos turísticos, la estrategia de comercialización, la implementación, los beneficios y riesgos del plan.

Resultados

Al estudiar el tema que es motivo de esta investigación, podemos señalar que si bien los inicios los podemos encontrar en la época colonial, es en el Siglo XX y principalmente en la segunda mitad del mismo cuando se desarrollan las regionalizaciones del territorio nacional. Estas regionalizaciones van a responder a diferentes criterios como fueron los de índole naturalista, otros en base a fundamentos administrativos, aspectos físico-geográficos, económicos y sociales. Las regionalizaciones en su gran mayoría se producen en el ámbito geográfico, sin embargo, las podemos considerar como antecedentes a las regionalizaciones que se registran en el ámbito de la planificación y ordenamiento territorial. Los estudios realizados en el marco de la planificación y el ordenamiento territorial se producen en su gran mayoría en el Ministerio de Planificación y Política Económica, los cuales responden a políticas, estrategias, lineamientos u orientaciones para el desarrollo, ya sea éste a nivel nacional, regional, provincial y local. Entre ellos se destacan las estrategias u opciones de desarrollo con una visión a corto, mediano y largo plazo. Lo anterior se produce por la existencia de una imagen-visión del país, existente en esos momentos.

La fusión del MIPPE y del MICI va a traer como consecuencia el abandono en gran medida de la planificación y el ordenamiento territorial y su reemplazo por los temas económicos y financieros. Evidencia de lo anterior es la poca producción de estudios que se registran y los que se realizan responden solo a una visión u interés institucional particular: plan de desarrollo turístico, estrategias ambientales, planes de desarrollo municipales, planes de manejo de áreas protegidas, estudios sobre la pobreza y otros. No existen planes nacionales de desarrollo, desde donde se originen los mismos.

También podemos establecer que respondiendo a criterios de carácter institucional o sectorial éstas presentan sus propias regionalizaciones, por ejemplo, en el campo de la educación (MEDUCA), desarrollo agropecuario (MIDA), turismo (ATP), salud (MINSA), seguro social (CSS), vivienda (MIVIOT) y otros. El desarrollo de cada una de ellas se basa en el presupuesto central y en las orientaciones institucionales y no de un plan nacional de desarrollo que responda a una imagen-visión del país.

Es importante señalar que la creación del Instituto de Planificación (2021), su funcionamiento y la creación de la Ley de Descentralización van a contribuir, en el mediano plazo al desarrollo y fortalecimiento del estado. Lo anterior redundará en el uso racional del espacio territorial, en el ahorro en inversiones por parte del estado y en principio en el mejoramiento de los niveles y la calidad de vida de la población.

Conclusiones

El estudio de la evolución de la planificación y del ordenamiento territorial nos permite afirmar que su máximo desarrollo se produce de 1960 a 1990. Evidencia de lo anterior son los diversos planes generales, regionales y locales, plasmados en documentos realizados por diversas instituciones. En estos documentos se presentan propuestas para el uso del suelo, para el desarrollo sostenible, desarrollo integral, estudios socioeconómicos, estrategias ambientales, de turismo, planes para cada una de las provincias del país y a nivel distritorial. A lo anterior, es importante agregar los estudios realizados sobre la pobreza a nivel provincial, distritorial y de corregimiento. También fue motivo de interés el área y la Cuenca Hidrográfica del Canal de Panamá y la recuperación de la Zona del Canal y su integración al desarrollo nacional.

Sin embargo, con la fusión del MIPPE y el MICI dando origen al MEF, el desarrollo de la planificación y el ordenamiento territorial va a carecer de una imagen-visión del país a corto, mediano y largo plazo. Solo se van a producir realizaciones institucionales que no responden a un plan general, regional o provincial del estado. Así vemos la estrategia ambiental de Mi Ambiente, el Plan de Desarrollo Turístico de la Autoridad del Turismo de Panamá, los planes de desarrollo municipal, los planes de manejo en lo relativo a los parques y áreas protegidas. Sin embargo, en la actualidad se carece de planes nacionales que establezcan una política de desarrollo o crecimiento, ya sea en la dimensión nacional, regional como en lo relativo al espacio urbano.

En consecuencia, de lo anterior, se producen usos del espacio de manera desordenada y un crecimiento urbano sin normativa de carácter integral. Con las afectaciones producidas por la Pandemia COVID-19, en el sector de la construcción, el comercio, las industrias, el transporte, etc., la tasa del desempleo ha pasado del 4.8% al 20% con más de 371,457 desempleados, además la informalidad aumentó en un 8% con más de 300,000 informales. Ello es más evidente en los jóvenes y en la población femenina. Uno de los sectores más afectados ha sido el educativo con el cierre de las escuelas, la educación virtual y sus problemas de cobertura en las áreas de difícil acceso y en las áreas de pobreza, ya sea ésta urbana o rural.

En el 2021 con la aplicación de las dos vacunas contra el Covid-19 y la apertura de las etapas establecidas al inicio para minimizar el efecto de la pandemia, aunque lentamente se han desarrollado diversas actividades económicas (comercios, hoteles, transporte aéreo, turismo y otras) y se proyecta la apertura de las escuelas y universidades de manera semipresencial y presencial para inicios del año 2022, ello con la finalidad de producir el desarrollo del país. En este sentido, se habla que para el año 2022 se ha de producir un crecimiento económico superior al 4%. Lo anterior depende en gran medida del comportamiento de la población y sobre todo de la existencia de un plan de desarrollo cónsono con la realidad. Sin embargo, están presente los problemas vinculados a las migraciones y su impacto en el territorio nacional. Todo lo anterior debe ser contemplado en el ámbito de la planificación y el ordenamiento territorial que brinde posibilidades de un desarrollo sustentable del país y por ende que redunde en un mejoramiento de la calidad de vida de la población.

Referencias

- Autoridad del Canal de Panamá. (2003). *Estudio socioeconómico de la Cuenca Occidental del Canal de Panamá*. Panamá.
- Autoridad Nacional del Ambiente. (2003). *Plan general indicativo de ordenamiento territorial ambiental*. Panamá.
- Autoridad Nacional del Ambiente. (2010). *Atlas ambiental de la República de Panamá. Primera versión*. Panamá: Editora Novo Art, S.A.
- Barletta, N. A. (2011). *Estrategia para el desarrollo nacional*. Panamá.
- Dirección Nacional de Planificación y Administración de la Presidencia. (1970). *Estrategia para el desarrollo nacional*. Panamá.
- Equipo Interdisciplinario. (1976). *Plan de ordenamiento espacial de la región metropolitana*. (POERM). Panamá.
- Instituto de Estudios Nacionales. (1991). *Términos de referencia para un plan de desarrollo integral de la subregión del Canal*. Panamá.
- Instituto Geográfico Nacional Tommy Guardia, (2016). *Atlas nacional de la República de Panamá*. Panamá. Instituto Geográfico Nacional Tommy Guardia.
- Lagrotta, R. (1978). *Enfoque desarrollo regional*. Panamá: Universidad de Panamá.
- Ministerio de Planificación y Política Económica. (1974). *La planificación provincial*. Panamá.

- Ministerio de Planificación y Política Económica. Dirección de Planificación y Coordinación Regional. (1975). *Síntesis de la estrategia de desarrollo regional de Panamá a mediano y largo plazo*. Panamá: Editora de la Nación.
- Ministerio de Planificación y Política Económica. (1976). *Estrategia para el desarrollo regional a mediano y largo plazo*. Panamá: Editora de la Nación.
- Ministerio de Planificación y Política Económica. Dirección de Planificación y Coordinación Regional. (1977). *Impacto ambiental de los proyectos de desarrollo. Referencia especial a la Provincia de Chiriquí*. Panamá.
- Ministerio de Planificación y Política Económica. (1978). *Estrategia para el desarrollo nacional 1970-1980: visión y realización nueve años después –* Panamá: Impresora Panamá.
- Ministerio de Planificación y Política Económica. (1978). *Desarrollo nacional y la recuperación de la Zona del Canal de Panamá*. Panamá: Impresora Panamá.
- Ministerio de Planificación y Política Económica. Dirección de Planificación y Coordinación Regional. (1979). *Directrices para el desarrollo de la región central*. Panamá.
- Ministerio de Planificación y Política Económica. (1979). *Estrategia para el desarrollo de la región metropolitana de Panamá*. Panamá.
- Ministerio de Planificación y Política Económica. Dirección de Planificación y Coordinación Regional. (1980). *Opciones estratégicas para el desarrollo regional del país: 1980-1990*. Panamá.
- Ministerio de Planificación y Política Económica. (1980). *Directrices para el desarrollo integral de la subregión Arraiján-Vacamonte-La Chorrera*. Panamá.
- Ministerio de Planificación y Política Económica. Dirección de Planificación y Coordinación Regional. (1983). *Proyecto de desarrollo rural integrado de las comunidades*
- Ministerio de Planificación y Política Económica. (1984). *Plan general de usos del suelo para el área y la Cuenca Hidrográfica del Canal de Panamá*. Panamá.
- Ministerio de Planificación y Política Económica. (1984). *Evaluación socioeconómica del desarrollo regional en las décadas 60 y 70*. Panamá.
- Ministerio de Planificación y Política Económica e Instituto Panameño de Turismo. (1993). *Plan maestro de desarrollo turístico de Panamá*. Panamá.
- Ministerio de Economía y Finanzas. (2005). *Panamá: Mapas de pobreza y desigualdad a nivel de distrito y corregimiento*. Panamá.
- Moore, A. M. (1985). *Un plan para la conservación y el desarrollo de la Provincia de Bocas del Toro. Una propuesta*. Panamá.

- Organización de los Estados Americanos. (1955). *Planificación urbana y regional de Panamá*. Washington, D.C.
- Organización de los Estados Americanos. (1978). *Proyecto de desarrollo integrado de la Región Oriental de Panamá-Darién*. Washington, D.C.
- Rodríguez, H. (1986). 120 años de regionalización en Panamá. *Revista Tierra y Hombre*, (9). Departamento de Geografía. Universidad de Panamá. Panamá: Imprenta Universitaria.
- Smith, A. (2003). *Apuntes sobre planificación y desarrollo en los últimos 50 años en Panamá*. Panamá.
- Suárez, O. J. (1974). *Análisis regional y espacio derivado. Regiones y regionalización en Panamá*. Panamá.
- Wendell, S. (1978). *Marco institucional para la planificación y administración del desarrollo de la región metropolitana*. Proyecto PAN/72/008. Panamá.

EVALUACIÓN DE LA HUELLA HÍDRICA EN EL CORREGIMIENTO DE CHILIBRE GENERADA EN EL AÑO 2020¹⁰⁶

Tomás Díaz-Ríos

Universidad Marítima Internacional de Panamá. Panamá

Tdiazr10@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4484-8284>

Resumen

Todas las actividades que realiza el hombre en la Tierra indistintamente requieren de la existencia de agua. Sin embargo, el incremento y los hábitos de consumo de agua dejan en su recorrido una huella hídrica, relativamente insostenible. La huella hídrica ayudará a medir el volumen total de agua dulce involucrada en las actividades para producir los bienes y servicios. La evaluación de la huella hídrica permitirá analizar la relación de las actividades de los clientes que se abastecen de agua potable del Instituto de Acueductos y Alcantarillados Nacionales (IDAAN) durante el año 2020. Este estudio tiene como objetivo mostrar los patrones de consumo de los recursos hídricos, para mejorar los niveles de sostenibilidad de los recursos naturales. Se empleó la metodología propuesta por el Dr. Arjen Hoekstra adaptada a nuestro medio de un área geográficamente definida en el corregimiento de Chilibre; zona de mayor crecimiento poblacional en el distrito de Panamá. A través del indicador de la huella hídrica podremos observar la presión que ejerce el hombre en sus actividades donde el agua está involucrada. Se busca reflexionar los modelos de consumo y encaminar a la población hacia una cultura del agua sostenible.

Palabras clave: hombre, Tierra, agua, hábitos de consumo, huella hídrica.

Abstract

All the activities carried out by man on Earth, indiscriminately require the existence of water. However, the increase and the habits of water consumption leave in its path a water footprint, to some extent unsustainable. The water footprint will help measure the total volume of fresh water involved in activities to produce goods and services. The evaluation of the water footprint will allow the analysis between the relationship of the activities of the consumers that are supplied with drinking water and the National Aqueduct and Sewer Institute (IDAAN) during the year 2020. Thus, this study aims to show the consumption patterns of water resources to improve the

¹⁰⁶ Recibido 22/11/21 – Aprobado 21/4/22.

levels of sustainability of natural resources. Dr. Arjen Hoekstra methodology was used, and adapted to our environment from a geographically defined area in the village of Chilibre; area with the highest population growth in the district of Panama. Through the water footprint indicator, we can observe the pressure exerted by man in his activities where water is involved. This work seeks to reflect on consumption models and guide the population towards a sustainable water culture.

Keywords: man, Earth, water, consumption habits, water footprint.

Introducción

Sin lugar a duda, indistintamente del contexto donde se desenvuelva el hombre en la sociedad, es sumamente difícil, que desde el punto de vista ontológico, tanto la naturaleza, como los animales, plantas y personas puedan sobrevivir sin la existencia del agua; Martínez (2017, p.6) considera que el agua es “el elemento esencial para el crecimiento y consolidación de las sociedades y para conseguir un desarrollo sostenible”; es decir, el agua está involucrada de manera directa en todas las actividades realizadas por el hombre en un determinado territorio. Arellano y Peña (2020, p.28) señalan que “es evidente la baja cobertura los sistemas de agua potable en muchas ciudades del mundo”; por ende, se requiere prestarle la debida atención a la gestión y gobernanza de los recursos hídricos. Díaz-Ríos (2021^a, p.3) confirma al respecto que “el agua es el elemento más importante para la vida del ser humano, y los seres vivos en el planeta Tierra”; insumo para satisfacer las necesidades humanas.

El agua es un recurso y servicio que cada vez más cuenta con mayores interdependencias entre la energía y la alimentación; Seguí “*et al.*”, (2017, p.78) amplían al respecto señalando que “toda actividad personal o productiva requiere de agua”. Este nexo en su contexto incrementa los conflictos como la escasez o contaminación del agua que afecta a la población, los ecosistemas y sectores de la producción. Sotelo y Sotelo (2018, p.116) explican que “en este contexto, desde el punto de vista de la producción de espacios urbanos, se torna relevante el estudio de indicadores de sostenibilidad como la Huella Hídrica”. La huella del agua o huella hídrica es un indicador geográfico utilizado como herramienta para cuantificar el consumo de agua dulce; el cálculo de la huella hídrica ayudará obtener un valor de referencia de los hábitos del uso del agua, y fomentará una mejor gestión y gobernanza del agua.

A pesar del rico patrimonio hidrológico que cuenta la República de Panamá, Díaz-Ríos (2021b, p.167) señala que el “debate del agua no es la cantidad disponible del recurso hídrico, sino más bien, la voluntad estratégica de garantizar el acceso al agua y la sostenibilidad de las fuentes hídricas”. Los retos que enfrenta la zona de estudio del corregimiento de Chilibre es el crecimiento poblacional que ocasiona un

incremento significativo en la demanda de los recursos hídricos. Es el corregimiento con mayor crecimiento urbano es a lo largo del corredor Transistmico, y la zona Este del Canal de Panamá; y, muy cerca del Parque Nacional Chagres y el Parque Soberanía.

En esta área también, se localiza el Chagres, principal río del país, entre Chilibre y la provincia de Colón. Este afluente suministra el agua potable a las principales ciudades y para el funcionamiento del Canal. Gacimartín “et al.”, (2020, p.3) confirman que “una característica fundamental del sector agua en Panamá es el alto nivel de consumo directo por parte de la población: 507 litros por habitante por día, más de dos veces y media el promedio mundial, siendo el cuarto país en el mundo con mayor consumo humano de agua”, y coloca a nuestro país en el primero de Latinoamérica. Valderrama “et al.”, (2020, p.70) señalan que “conforme la población crece y las industrias manufactureras se desarrollan las necesidades de agua a nivel global aumentan”; es decir, siguiendo el actual ritmo de consumo de agua y la dinámica de la expansión urbana, ocasionará que existan necesidades de dotación de agua.

La influencia del hombre sobre los recursos naturales ocasiona problemas que afectan considerablemente el abastecimiento y suministro de agua; materia prima que sustenta nuestra economía. Camargo “et al.”, (2020, p.3) señalan que “a medida que se lleva a cabo la ocupación del territorio, la población va habitando espacios no aptos, exponiéndose, en algunos casos a situaciones de vulnerabilidad”, a causa de las amenazas naturales. Por otro lado, el cambio climático afecta de manera directa también, las condiciones sociales, económicas, políticas y ambientales. Con la intención de mantener un equilibrio de los ecosistemas; Ramírez (2018, p.235) afirma que, “la sostenibilidad ambiental y económica de un país, se fundamenta en el manejo de los recursos naturales que posee”; razón por la cual, se propone implementar los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) en el corregimiento de Chilibre.

Sin lugar a duda, desde el quehacer universitario la huella hídrica ayudará desde el punto de vista ambiental y socioeconómico, para poder implementar una gestión eficiente y sostenible de los recursos hídricos para el sustento de la vida, la salud de los habitantes, y reducir el consumo y optimización del agua. Por esta razón, es importante conocer que todo lo que consumimos, deja a su paso una huella de agua; empleado en el proceso de fabricación y el transporte. La huella hídrica ayuda a conocer el volumen total de agua dulce que consumimos. ¿Cuál es tú huella hídrica? En otras palabras, a mayor población se consume más agua; y mientras más consumimos productos, y más largo sea la cadena de fabricación, más procesado

esté y tenga más empaques, superior será la cantidad de agua utilizada para la elaboración del producto.

La huella hídrica está representada por el volumen total de agua, utilizada para producir los bienes y servicios consumidos por los habitantes. El indicador geográfico de la huella hídrica ayudará a mejorar la comprensión del uso y consumo de agua dulce. Hoekstra y Chapagain (2010, p.11) en su obra Globalización del Agua, refieren que “la huella hídrica es un instrumento útil para trazar un mapa del impacto del consumo humano sobre los recursos de agua dulce globales”, en las poblaciones y sectores de la economía. Además, “permite determinar no solo el nivel de eficiencia, sino también el impacto que se genera al medio ambiente” (Zárate, 2017, p.5) y poder de esta manera identificar las fortalezas y oportunidades para la sostenibilidad de los recursos hídricos. La huella hídrica resulta ser el volumen de agua utilizado por el hombre que se evapora, que se incorpora a un producto o servicio, que se traslada a otra cuenca o hacia el mar o que ya no está disponible para otro uso por haber superado su capacidad de asimilación.

La huella hídrica se expresa en colores, de acuerdo con el tipo de agua que se considere; el agua azul, el agua verde y el agua gris. El agua azul está relacionada con el uso consuntivo de agua dulce (el volumen de agua superficial y subterránea) evaporada o incorporada en un producto. El agua verde, que se refiere al consumo de agua almacenada en el suelo como humedad proveniente de la precipitación (Agua Verde), que se evapora, usualmente en la agricultura. Martínez (2017, p.10) señala que “la denominación de agua azul y verde fue introducida en 1995 por el profesor Marlín Falkenmark y hace referencia en el caso del agua verde, al flujo de retorno del agua de la atmósfera como consecuencia de la evapotranspiración”.

El agua verde es la relacionada con el agua de lluvia incorporada en el producto; esta agua irá a las cosechas y ayudará las siembras, pero el agua verde que cae en la vegetación silvestre y al ecosistema siempre y cuando la tala de árboles no la haga perder. El agua verde es el principal recurso para la agricultura; sin embargo, la técnica de regadío es suplida por el agua azul. Esta agua queda oculta del ciclo hidrológico, y cambia de color dejando de ser parte de los recursos físicamente disponibles al transportarse el arroz, la res se lleva su porción de agua.

Posteriormente, Arjen Hoekstra en su estudio utiliza las denominaciones de agua azul y verde; incorpora el concepto de agua gris. Hoekstra y Chapagain (2010, p.133) comentan que “la huella hídrica gris también merece atención, ya que la contaminación es una elección, no una necesidad”. El Profesor Arjen Hoekstra incorporó el agua azul (huella azul) agua verde (huella verde) y agua gris (huella gris) como resultado de la huella hídrica; consideró el cálculo de toda el agua

utilizada en la cadena de suministro de un producto. La huella hídrica es parte del conjunto de las huellas ambientales; su aplicación ayuda a entender las elecciones de producción y consumo y su afectación a los recursos naturales y el medioambiente. El agua gris, es el volumen de agua contaminada por la producción de los bienes y servicios; esta propuesta, pretende incorporar la regeneración de las aguas gris a una segunda vida aplicando la Circularidad del Agua como un modelo de gestión sostenible.

El cálculo de la huella hídrica se sustenta en una metodología que promueve y apoya el uso sostenible del agua a través de la información sobre el consumo y la contaminación del agua y la disponibilidad del recurso. La metodología fue propuesta por el Dr. Arjen Hoekstra en el 2011, y propuesta en varios manuales de la Water Footprint Network, producto de las investigaciones y la divulgación en la Red Internacional de la Huella Hídrica.

La metodología de Hoekstra será adaptada a nuestro medio y realidad; y las contribuciones de la Red Internacional de la Huella Hídrica. La Huella Hídrica se mide en metros cúbicos (m³). Los ajustes al método diseñado por Hoekstra serán adecuados a los datos disponibles para realizar de esta manera un análisis más detallado y preciso de los aspectos generales de la demanda y consumo del agua potable de la huella hídrica dentro del área geográficamente definida en el corregimiento de Chilibre. La principal referencia estadística se han empleados la base de datos del Instituto de Acueductos y Alcantarillados Nacionales (IDAAN).

El corregimiento de Chilibre tiene una superficie de 924.0 km², y según la estimación y la proyección de la población para el 2020 es de 83, 877 de acuerdo al Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INEC) de la Contraloría General de la República de Panamá.

El IDAAN como institución administrativa y de servicios brindará información para cuantificar la huella hídrica de consumidores y procesos. Los procesos antrópicos y su relación con el agua están vinculados con la agricultura, ganadería, urbanización, industria, consumo residencial y otros usos. Su expresión será representada en términos de metros cúbicos de agua consumida por habitante y año (m³/hab/año). De esta manera, la huella hídrica interna podrá mostrar la presión del recurso hídrico sobre el medioambiente utilizado para producir los bienes y servicios en el corregimiento de Chilibre.

Metodología

Esta investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo-cualitativo y es de tipo descriptiva– documental correlacional, no experimental con el propósito de recolectar, medir y analizar los datos e información estadística relacionada al indicador geográfico de la huella hídrica. Este artículo representa parte de la discusión planteada en la investigación de la tesis doctoral titulada “La Huella Hídrica; indicador para aplicar la Circularidad del Agua: modelo de gestión sostenible para Panamá”; y tiene el propósito de observar la variable de la huella hídrica en el corregimiento de Chilibre durante el año 2020.

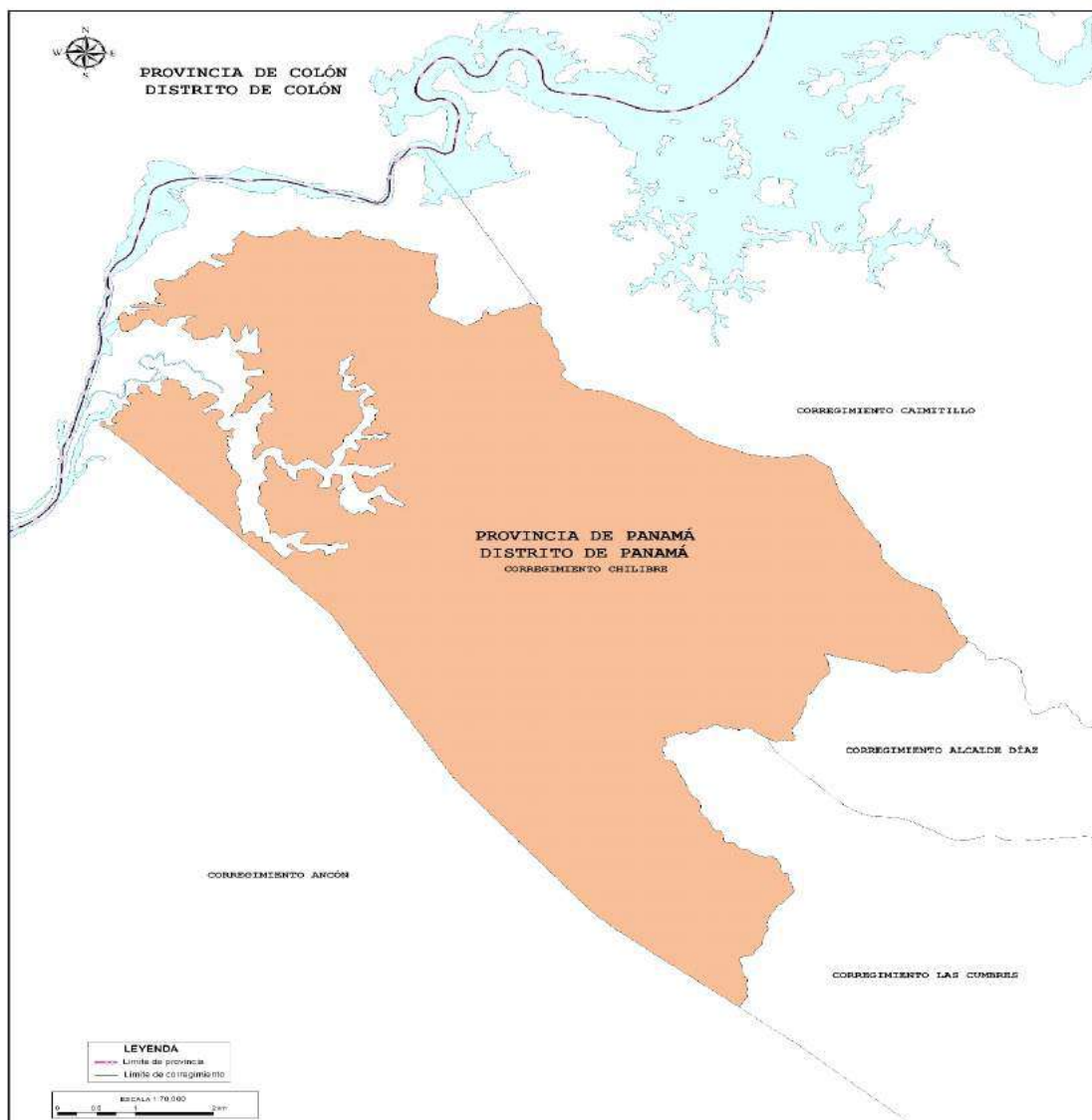
La metodología empleada para la Huella Hídrica en el corregimiento de Chilibre está fundamentada en la propuesta del teórico Arjen Hoekstra de la UNESCO, y desarrollada posteriormente en la Universidad de Twente, descrita en los manuales de la Water Footprint Network. Para el empleo y uso de este indicador se adaptó el método con el propósito de generar una propuesta en la gestión y gobernanza de los recursos hídricos para Panamá.

Este cálculo se ha adecuado a la disponibilidad de los datos suministrados por el Instituto de Acueductos y Alcantarillados Nacionales (IDAAN) para realizar una evaluación más precisa de la huella hídrica dentro de un área geográficamente definida, donde se incluyen los diferentes sectores: comerciales, entidad autónoma, entidad de gobierno, clientes industriales y el sector residencial, subdividido en residencia especial, residencia interior-urbano, residencia Panamá-Colón.

Resultados

El análisis y tratamiento estadístico basado en la información suministrada por la Dirección de Planificación del IDAAN en el corregimiento de Chilibre.

Mapa 1. Límites del Corregimiento de Chilibre



Fuente: Instituto Geográfico Nacional “Tommy Guardia”.

Se observa en el Mapa 1, la localización del corregimiento de Chilibre, que pertenece al distrito de Panamá, provincia de Panamá. El corregimiento de Chilibre cuenta con los siguientes límites: Norte, con los corregimientos Ancón y Caimitillo; al Sur, con los corregimientos Ancón y Las Cumbres; al Este, con los corregimientos Alcalde Díaz y Caimitillo; y al Oeste, con el corregimiento Ancón. Se nota hacia el Norte el nuevo corregimiento de Caimitillo, segregado del corregimiento de Chilibre. La base Legal de este corregimiento es la siguiente: Ley No. 29 de 10 de mayo de 2012 (Gaceta 27032-A).

Se evidenció que, en las etapas de potabilización, distribución y consumo de agua, 5,782 corresponde al cliente residencia especial con el mayor consumo de agua 691,140,000 millares de galones de agua (Cuadro I).

Cuadro I. Clientes y total de consumo de agua en millares de galones en el corregimiento de Chilibre: año 2020.

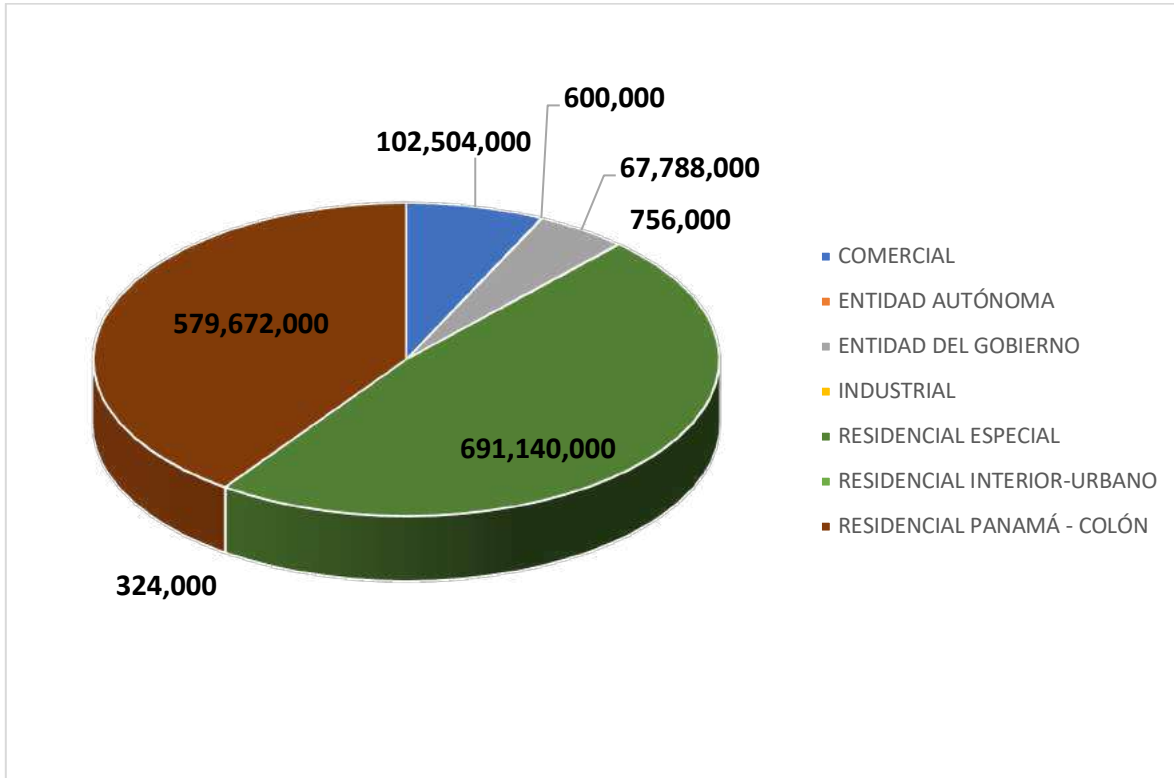
Clientes	Total de clientes	Total de consumo
Comerciales	320	102,504,000
Entidad autónoma	1	600,000
Entidad del gobierno	15	67,788,000
Clientes industriales	1	756,000
Residencia especial	5,782	691,140,000
Residencia interior-urbano	3	324,000
Residencia Panamá-Colón	5,249	579,672,000
TOTAL	11,371	1,464,276,000 galones

Fuente: Instituto de Acueducto y Alcantarillado Nacionales Dirección de Planificación.

El análisis del total de clientes y total de consumo de agua en el Cuadro I se observa que el sector residencial ocupa el primer lugar con 11, 034 clientes y un consumo de 749,139,600 galones de agua anual. Al examinar notamos que a pesar de que los clientes residenciales interior-urbano son tres (3), tienen un alto consumo de agua.

Los clientes comerciales son 320 y un consumo de 102,504,00 bastante elevado. Además, se observa que las entidades de gobierno son 15 con un consumo total de 67,788,000 galones de agua; encontramos también, la entidad autónoma que aparece registrada una (1) con un consumo de 600,000 galones de agua. Los clientes comerciales son 320 con un consumo total registrado de 102,504,000 galones de agua anual (figura 1).

Figura 1. Clientes y total de consumo de agua en millares de galones en el corregimiento de Chilibre: año 2020



Fuente: Instituto de Acueducto y Alcantarillado Nacionales. Dirección de Planificación.

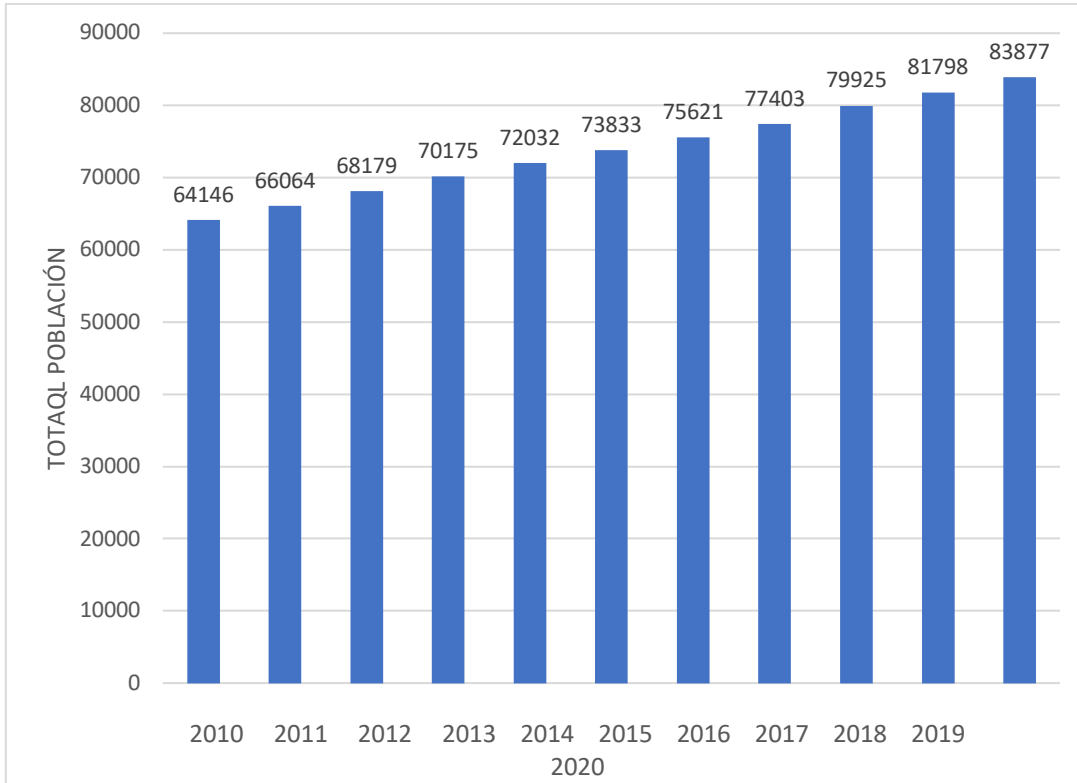
Se observa en la figura 1 que el 48% corresponde al sector de residencia especial con el mayor consumo, con un total de 5,782 durante el 2020; muy seguido está, con un 40% el sector residencial Panamá-Colón con un total de 5, 249 clientes. La sumatoria de estos dos tipos de clientes, corresponde a un 87% residencial, dejando en su recorrido una huella hídrica inadmisibles.

Los productos que consumimos casi en su totalidad dejan una huella hídrica, algunos más que otros, pero en general, es de gran interés para todos conocer la huella hídrica de todos los bienes y servicios. Para las próximas décadas se estima un incremento poblacional en las zonas rurales, periurbanas y principalmente en la población urbana (Figura 2).

Martínez (2017, p.21) señala que “las necesidades de la vida urbana incrementan el requerimiento de la huella hídrica, tanto por los hábitos alimenticios, como por la

demanda de otros bienes y consumo”; razón por la cual, el agua será importante preservar su abastecimiento y suministro de manera sostenible.

Figura N°2. Resumen de la estimación y proyección de la población total del corregimiento de Chilibre, años: 2010-20



Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo de la Contraloría General de la República de Panamá.

Se observa que la estimación y la proyección de la población para el 2020 es de 83,877 habitantes, generando una huella hídrica de 5,542,887.63 m³ donde los sectores residenciales son los más significativos; es decir, una huella hídrica que cada año va en aumento. El crecimiento continuo de la población ocasiona un incremento de la demanda de agua, no solo por las actividades domésticas de consumo de agua, sino también, en el consumo de bienes y servicios. Castillo-Rodríguez, “et al.”, (2018, p.20) confirman al respecto que “el agua está involucrada directamente en todas las actividades realizadas en una ciudad”; por ende, en el contexto de presión demográfica. Díaz (2020^a, p.67) señala que “es evidente el uso de agua en las actividades cotidianas y en ocasiones se ignora que el agua ha participado en los procesos de producción.

Esto quiere decir, que la mayor parte del agua que consumimos ignoramos el uso y suministro en la cadena de bienes y servicios”; en otras palabras, existe un consumo oculto en los productos que muchas veces ignoramos. Chamba-Ontaneda “et al.”, (2019, p. 374) explica también que “la presión demográfica sobre el recurso hídrico en función de la demanda para el abastecimiento”, afecta su disponibilidad en el servicio. Este estudio, se ha logrado con el propósito de estar preparado para las futuras demandas de la población y el sector hídrico, y evitar que las personas residan en zonas de escasez hídrica garantizando la seguridad hídrica que es fundamental para erradicar el hambre y la pobreza y el cumplimiento de la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El estudio de la huella hídrica “dentro de un área geográfica se define como el consumo y la contaminación total del agua dulce dentro de los límites de dicha área” (FUNDACIÓN MAPFRE, 2011, p.66). Esta metodología presenta la siguiente ecuación para la cuantificación de la huella en áreas geográficamente definidas, donde se incorporan los procesos y sectores en el corregimiento de Chilibre. La huella hídrica define de la siguiente manera (fórmula 1):

Fórmula 1

$$WF_{\text{área}} = \sum_n WF_{\text{proc}}(n)$$

Dónde:

WF) área: Huella Hídrica del área geográficamente definida

WFproc: Huella Hídrica de los diferentes procesos

$$WF_{\text{área}} = WF(c. comercial) + WF(c. entidad autonoma) \\ + WF (entidad del gobierno) + WF (c. industrial) \\ + WF (residencia especial) + WF (residencia interior – urbano) \\ + WF (c. residencial) + WF (residencia Pma – Colón)$$

$$Consumo Total = Consumo1 + Consumo2 + \dots + Consumo (n)$$

Dicho de otra forma: $C_T = C_1 + C_2 + \dots + C_N$

Se observa que la sumatoria de los clientes, define la huella hídrica en áreas geográficamente definida, donde incluyen los siguientes sectores clasificados por el IDAAN: comerciales, entidades autónomas, entidad del gobierno, industriales, residencia especial, residencia interior-urbano, y residencia Panamá-Colón, presentes en el corregimiento de Chilibre.

La Huella Hídrica se mide en metros cúbicos; y para lograr esta conversión usaremos la siguiente fórmula (Fórmula 2):

Fórmula 2

$$1 \text{ gal} = 0,00378541 \text{ m}^3$$

$$1 \text{ gal}$$

$$\frac{1 \text{ gal}}{1 \text{ gal}} \cdot \sum \text{WF} = 0.00378541 \text{ (m}^3\text{)}$$
$$= \text{m}^3$$

La conversión de la formula indica que la huella hídrica en el corregimiento de Chilibre durante el año 2020 es de 5,542,887.63 m³.

Discusión

La evaluación de la huella hídrica en el corregimiento de Chilibre, generada en el 2020, se evidencia, que el sector doméstico compuesto por la subcategorización de residencial especial, residencial interior-urbano, y residencial Panamá-Colón son los clientes más numerosos haciendo un total de 11, 073, y por ende, con un alto nivel de consumo directo de agua por parte de la población. Estos datos indican que los clientes residenciales, han dejado una huella hídrica insostenible causada por la dinámica poblacional.

El suministro de agua proviene de las aguas superficiales hacia la Planta Potabilizadora de Chilibre Federico Guardia Conte, donde se abastece a la población; sin embargo, algunas comunidades en el corregimiento no reciben el suministro del vital líquido; además, se desconoce la cuantificación del suministro en camiones cisterna. El IDAAN factura por el servicio de agua a todos los usuarios; sin embargo, se observa que en la facturación por servicio de acueducto y alcantarillado la “Lectura Actual siempre es igual que la Lectura Anterior” generando un mismo consumo en galones.

Además, se observa cuando el suministro es interrumpido, la facturación es igual sin variación en la lectura y el consumo. Se analizó que en ocasiones durante el proceso de abastecimiento de agua, se generan pérdidas de fugas o por reparaciones que no son cuantificadas, ocasionadas por fallas o daños en las líneas de distribución. Este descuido representa un renglón considerable de pérdida de

suministro de agua, considerando que los daños no se atienden de manera inmediata.

El patrón actual de consumo de agua en Panamá y en muchos países del mundo, en pleno siglo XXI es el modelo lineal. Díaz (2020, p.67) aclara que este patrón “responde a un esquema tradicional: extraer, fabricar, consumir y tirar, dejando a su paso” una huella hídrica a lo largo del tiempo; sin embargo, los modelos circulares promueven la reducción del consumo del agua, orientado a la reutilización de las aguas residuales para una segunda vida. Díaz-Ríos (2021^a, p.6) señala que “la Circularidad del Agua se fundamenta en simular lo mismo que el ciclo hidrológico, logrando su circularidad y sostenibilidad”, de los recursos hídricos.

El Consejo Nacional del Agua (CONAGUA) quien es la encargada de impulsar, orientar, coordinar y garantizar el desarrollo e implementación del Plan Nacional de Seguridad Hídrica 2015-2050: Agua para Todos, de iniciar lo que denominamos la “Cultura del Agua”, que debe ser transmitida a los individuos para crear responsabilidad acerca del uso racional y la cuestión del agua.

Conclusiones

La aplicación del indicador geográfico de la huella hídrica ayudará conocer el uso del agua dulce por los clientes en el corregimiento de Chilibre. La evaluación de huella hídrica corresponde a 5,542,887.63 m³ para el año 2020. Se evidencia un modelo de economía lineal y patrones de consumo y producción en la población del corregimiento de Chilibre dejando a su paso una huella hídrica insostenible.

El análisis acerca de la huella hídrica ayudará a mejorar la gestión y gobernanza de los recursos hídricos. En esta zona de estudio, encontramos que el aumento de la población exige una cultura responsable de consumo de agua que asegure un cambio de hábitos del consumidor residencial que podría ayudar a ser parte de la solución sobre la crisis del agua.

El propósito fundamental del estudio de la huella hídrica es integrar políticas públicas al sector hídrico con decisiones sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales en forma armónica con la participación de los actores claves a través de la vía de la sostenibilidad.

Aplicar la circularidad del agua en los usos que no requiere calidad elevada, aumenta la disponibilidad de los recursos hídricos de las aguas superficiales y subterráneas, y protege de manera sostenible el medioambiente.

Referencias

- Arellano, A., y Peña D. (2020). Modelos de regresión lineal para predecir el consumo de agua potable. *NOVASINERGÍA*, 3 (1), 27-36.
- Camargo M., Guerrero O., y Guerrero O. (2020). Inserción del riesgo natural en la planificación territorial. *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*, (13), 1-15.
- Castillo-Rodríguez A., Castro-Chaparro M., Gutierrez-Malaxechebarría A., Aldana-Gaviria C. (2018). Estimación sectorial de la huella hídrica de la ciudad de Bogotá generada en el año 2014. *Revista UIS Ingenierías*, 2, (17), 19-32.
- Chamba-Ontaneda M., Massa-Sánchez P., Fries A. (2019). Presión demográfica sobre el agua: un análisis regional para Ecuador. *Revista Geográfica Venezolana*, 60 (2), 360-377
- Díaz-Ríos, T. (2021^a). La circularidad del agua: modelo de gestión sostenible para la sociedad panameña. *Revista Saberes APUDEP*, 4 (2), 1-17.
- Díaz-Ríos T. (2021^b). El derecho humano al agua: una deuda del Estado con la población panameña. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 2 (32), 167-174.
- Díaz, T. (2020). La huella hídrica indicador para aplicar la circularidad del agua: modelo de gestión sostenible para Panamá. *Revista Cátedra; Revista especializada en estudios culturales y humanísticos*, (17), 85-101.
- FUNDACIÓN MAPFRE. (2011). *Huella hídrica, desarrollo y sostenibilidad en España*. Madrid: LUFERCOMP, S.L.
- Garcimartín C., Astudillo J., y Garzonio O. (2020). *El agua en la economía de Panamá*. Banco Interamericano de Panamá (BIP). Departamento de Países de Centroamérica, México, Panamá y República Dominicana.
- Hoekstra A., y Chapagain A. (2016). *Globalización del agua. Compartir los recursos de agua dulce del planeta*. Madrid: Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Hoekstra A., y Chapagain A. (2010). *Globalización del agua. Compartir los recursos de agua dulce del planeta*. Madrid: Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Martínez A. (2017). El agua y los retos del siglo XXI. *Revista Aquae Papers*, 7, 1-92.

Seguí L., García D., y Guerrero H. (2017). Huella hídrica: análisis como instrumento estratégico de gestión para el aprovechamiento eficiente de los recursos hídricos. *Ciencia Nicolaita*, 69, 76-101.

Sotelo J., y Sotelo M. (2018). Consumo de agua y “Huella Hídrica” de las ciudades españolas. *Estudios Geográficos*, I, 115-140.

Valderrama A., Castillo O., y Flores H. (2020). Huella hídrica manufacturera. Una comparación entre países ricos y pobres. *Revista Análisis Económico*. 35 (88), 69-88.

Zárate E., Fernández A, Kuiper D. (2017). *Guía metodológica para la evaluación de la huella hídrica en una Cuenca Hidrográfica*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).

RESIGNIFICACIÓN DEL RITO FUNERARIO, ANTE LA MUERTE DE UN MIEMBRO DE LA FAMILIA CAUSADA POR EL COVID-19¹⁰⁷

Martha Rincón Escobedo

Universidad Autónoma de Coahuila. México

mrincon1mx@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8572-9885>

Rubén Jáuregui Estrada

Tecnológico Nacional de México Campus La Laguna. México

rjauregui@correo.itlalaguna.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-0967-4162>

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo describir el afrontamiento de los familiares y amigos cercanos ante la imposibilidad de implementar el rito del funeral de cuerpo presente ante el Covid-19. Para ello se implementa una metodología cuyo diseño de investigación es mixto, en un primer momento se genera la inmersión en el campo, con observación directa, abordándose con grupos focales para luego trabajar desde la parte no experimental transversal, a través de un cuestionario auto administrado conformado por variables socio demográficas. Resultados: se presenta vulnerabilidad familiar, buen afrontamiento ante la muerte, ira hacia una deidad, enojo con el gobierno, culpa al sector salud y adecuado manejo del estrés y terminan resignándose en la fe. Concluyendo que la población de estudio asume la muerte como un aspecto natural de la vida, pero sienten vacío emocional al no poder tocar, abrazar y despedirse del ser amado mediante la velación.

Palabras claves: afrontamiento, rito, estrés, angustia, familia

Abstract

The objective of this research is to describe the coping of family members and close friends in the face of the impossibility of implementing the rite of the funeral of the body present in the face of Covid-19. For this, a methodology whose research design is mixed is implemented, at first immersion in the field is generated, with direct observation, approaching with focus groups and then working from the non-experimental transversal part, through a self-administered questionnaire made up of by socio-demographic variables. Results: there is family vulnerability, good coping with death, anger towards a deity, anger with the government, blame the health sector and proper stress management and end up resigning in faith. Concluding that;

¹⁰⁷ Recibido 18/1/22 – Aprobado 13/3/22.

the study population assumes death as a natural aspect of life, but they feel emotional emptiness by not being able to touch, hug and say goodbye to their loved one through the vigil.

Keywords: coping, ritual, stress, anguish, family

Introducción

Dentro de los trabajos clásicos para identificar estrategias de afrontamiento, se encuentra el de, quienes realizaron un estudio con 85 parejas encontrando tres estrategias sobre afrontamiento enfocado al problema, en donde se incluyen la confrontación, la búsqueda de soporte social y la planeación en la solución de problemas y cinco estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción, en donde se contempla el autocontrol, el distanciamiento, la reevaluación positiva, el escape-evitación y la aceptación de la responsabilidad. (Lazarus R. S., 1986)

El estrés forma parte de la vida de cualquier individuo, en mayor o menor medida, en el diario vivir originado por los cambios y presiones sociales a los cuales se está expuesto al no tener control, conocimiento e información clara de la situación que se afronta, siendo la respuesta que el organismo experimenta, ante el estímulo vivido de manera personal, generando un proceso de adaptación de una manera instantánea, detonando emociones alternas o simultáneas. En todo caso el estrés es una relación entre la persona y el ambiente, en la que el sujeto percibe el peligro para su bienestar, valorando los recursos del que dispone para enfrentarse a ellas. (Lazarus R. S., 1986)

Para fines de este estudio, con base en los estudios del estrés, es asimilado a partir de las condiciones o particularidades individuales de asociación en un primer momento de manera negativa, es decir, en la muerte reciente de algún ser querido, en la pérdida de trabajo, en la ruptura de una relación que no se quería terminar, en el desprendimiento de cosas materiales o en enfermedad. Reflejados en afecciones como dolor de cabeza, indigestión, dolor de cuello, dolor de espalda, infelicidad en las relaciones personales, crisis nerviosa, pánico, depresión, ansiedad e incapacidad en desempeño social y laboral.

Es importante, también considerar que una situación o hecho positivo trae consigo estrés, tales como un desmejoramiento en el estilo de vida o calidad de la misma, el adquirir nuevas responsabilidades como el nacimiento de un hijo, percibiéndolo como un estímulo que genera un reto propiciando confianza para el éxito en sus planes personales. Todo aquello que deja fuera del área de confort al individuo, es detonador de estrés. Los autores señalados con antelación mencionan el desarrollo de teorías sobre el estrés en donde se basa en una interacción cognitiva y las evaluaciones adaptativas o no adaptativas que se pueden hacer sobre la realidad. Desde esta visión, el estrés se

originaría a partir de las relaciones particulares entre la persona y su entorno, por lo que se acentúan los factores psicológicos que median entre los estímulos estresores y las respuestas de estrés, (Lazarus & Folkman, 1984)

Así mismo señalan que cuando el individuo entra en contacto con un evento nuevo o cambio en el ambiente inmediato, el sujeto hace las evaluaciones en donde se involucra una serie de procesos de valoraciones cognoscitivas, a través de las cuales otorga un significado al evento, estas consecuencias pueden ser positivas o negativas en función de la asimilación del mismo y dependiendo de la personalidad y el entorno al que se enfrente

Las investigaciones que se han realizado consideran los factores psicológicos relacionados con enfermedades detonadas por el estrés en dos grandes momentos: antes de la presencia y durante el proceso. La literatura señala que ciertos estados emocionales como la depresión, pueden ser precursores de enfermedades en general, así mismo el aislamiento social, el consentimiento emocional, el soporte social, ansiedad, angustia, depresión, tristeza, enojo y violencia personal. Se trata de un proceso adaptativo y de emergencia, siendo imprescindible para la supervivencia de la persona donde este no se considera una emoción en sí mismo, sino que es el agente generador de las emociones.

Para la relación individuo-ambiente será estresante o no, según la valoración cognitiva del sujeto. Se puede afirmar que el estrés de una situación en particular estriba en cómo lo perciba cada individuo; pudiendo ser estresante para alguien y en lo absoluto no estresante para otros, se puede considerar que los términos estrés y miedo son indicadores de fases de una evolución en función de un determinado tiempo que da respuesta a la ansiedad angustia y estrés (Lazarus & Folkman, S. , 1986) .

En concordancia con otros autores se señala que el afrontamiento a esta condición tiene una representación religiosa y espiritualista en mujeres centroamericanas y mexicanas de bajo nivel cultural, cuyas familias mostraban un afrontamiento con matiz religioso. Así mismo se plantea los aspectos relevantes estudiados en las mujeres latinoamericanas tomando en cuenta estilos de afrontamiento satisfactorio, ante situaciones de estrés, que experimentan desde el hecho de su transformación física a la experiencia misma de aceptarlos y mostrarlos a la vida.

Estos cambios marcan el estilo de vida, donde las preocupaciones, así como los efectos del bienestar psicológico, tales como la autoconfianza, la estabilidad emocional, la fortaleza, la afectividad positiva y la autoestima van de la mano con la cultura, donde la espiritualidad y la religiosidad son determinantes para el manejo del afrontamiento en la

mujer. Será importante considerar la personalidad, así como las condiciones y el bienestar mismo, en las familias tanto mexicanas como latinoamericanas, el matriarcado sigue prevaleciendo en las culturas donde el control de las familias de manera directa o indirecta recae en la personalidad de la mujer. Para ello bajo condiciones de enfrentar una situación de pérdida, estrés, ira, enojo, pánico, generan y promueven ambientes donde se condiciona el afrontamiento familiar al mismo tiempo que su bienestar. (Kellison L. J., 2002)

Se puede afirmar entonces, que la autoconfianza, la estabilidad emocional, la fortaleza, la afectividad positiva y la autoestima pueden condicionar los niveles de bienestar en cualquier etapa del afrontamiento familiar. Donde la religiosidad es quien lo saca a flote, donde el sincretismo se hace presente al juntar y armonizar las experiencias familiares ante los sucesos al interior de la familia, detonada por la personalidad de la mujer e impregnada por la espiritualidad religiosa. Podemos, pues, considerar que la mujer que posea altos niveles de autoestima y extraversión tendrá una mayor propensión al bienestar psicológico donde la personalidad es fundamental para el manejo del afrontamiento satisfactorio a las situaciones de estrés, pérdidas, cambios entre ellas, dándole un matiz familiar al manejo de duelo familiar (Lazarus R. , 2000).

Por otro lado, aspectos como la salud física, coherencia, sentido de aceptación y amor, generan condiciones en la mujer para afrontar las demandas del medio, percibir los desafíos que lo movilizan y orientar positivamente hacia la vida, manejando satisfactoriamente el afrontamiento, la autoconfianza en la afectividad para afrontar el desafío que la ausencia o pérdida generan ajustes y proyecciones psicológicas En este sentido, Cueli afirma “la conjunción de melancolía y duelo parece justificada por el cuadro total de esos dos estados,” (Cueli, et al., 2018, pag 69), siendo determinantes los ambientes, las influencias en las personas allegadas, en la familia, en los grupos, en la vida misma que son detonantes de este estado emocional.

Una vez que ha sido analizado este concepto de acuerdo con el autor, el duelo es la reacción ocasionada por la pérdida de una persona, cosa o situación que proporcionaba seguridad. Considerándose así el término duelo como el rechazo a la realidad vivida frente a la pérdida de una persona amada, trabajo, objeto, pérdida de un objetivo que generaba estabilidad, tranquilidad o confort trayendo consigo graves desviaciones de la conducta normal en la vida.

Es importante considerar que este cuadro carece de la perturbación del sentimiento, aún y cuando sea semejante a la melancolía, es por ello de la importancia de incluir desde la perspectiva del autor que el término melancolía, conforma características o síntomas en lo anímico por una pena, generando una profunda alteración física o emocional donde su

postura será álgida ante el interés por el mundo exterior, así como la pérdida de la capacidad de amar, la inhibición de toda productividad, el simple deseo de la actividad física, así como el continuo castigo y denigración personal y una rebaja en el sentimiento exteriorizado como autorreproches y auto denigraciones o llegando al extremo del castigo físico (Cueli et al. 2018).

Desde la perspectiva de los ritos se vinculan con el interaccionismo simbólico, regularmente, las personas interactúan entre ellos a través de la espiritualidad y se proyectan como manifestaciones que interpretan la vida de la cultura y el proceder de sus habitantes. Las prácticas culturales y la espiritualidad juegan un papel fundamental. Se integran a través de códigos de identidad en las familias. Heredados generacionalmente se muestran despliegues de manifestación de fervor, los ritos familiares se han convertido en un sin fin de prácticas de apegos, afloramiento de emociones y comunicación, un símbolo de unidad.

Dentro de la familia, se genera andamios de roles y papeles estructurados por cada uno de los miembros o integrantes. Este modelo permite comprender la subjetividad personal a partir de la interacción social, remarcando la importancia del estudio del significado de las interacciones de los sujetos y donde las fronteras especiales son remarcadas por las prácticas y contenidos (Goffman, 2001).

En el texto, *Rituales Terapéuticos y Ritos en la Familia*, el autor y sus colegas describen el ritual del entierro, ejemplificando a una familia con una hija pequeña que se negaba a alimentarse al morir su hermanito, ningún miembro de la familia había tocado el tema de la muerte del bebe, se le pidió a la familia que admitieran la pérdida de modo que la niña lo comprendiera, para ello, tomaron pertenencias del hermanito y las enterraron al tiempo que le explicaban lo que había sucedido, (Imber Black, et al., 2006).

Con base en lo antes descrito se puede interpretar el ritual como el acto simbólico establecido formalmente que debe de ejecutarse de un modo determinado y en cierto orden, acompañado o no por expresiones de anécdotas vividas, de aquellos quienes formaron parte del círculo cercano en función a la experiencia vivida, entintada de emociones y compromisos donde se transmiten costumbres, valores y tradiciones, en el cual no solo la ceremonia o la representación real sino el proceso de la preparación del ritual, la experiencia y la reintegración posterior a la vida cotidiana tomando en cuenta la connotación del ritual en el que la separación es el umbral para incorporar nuevos conocimientos y experiencias. Para ello es determinante la reagrupación que las personas necesitan readaptarse, reestructurarse y conectarse con la nueva situación (Imber Black et al. 2006).

Entre las distinciones decisivas entre el ritual y la reintegración se encuentran los múltiples significados que envuelven el ritual y su símbolo, como la importancia del sobre ponerse al proceso del ritual junto con la familia, inclusive en aquellos aspectos que son de índole meramente personal cuyos aspectos del ritual se pueden considerar como elementos cerrados para dar cabida a los elementos que permiten exteriorizar el ritual, incluyendo relaciones pasadas y roles futuros.

Los cambios presentes están sustentados en tradiciones pasadas mientras que se van sumando las relaciones futuras, estas no describen roles, cultura, normas, estructuras y concepciones del mundo, elementos que moldean el ritual. Los rituales también pueden ser considerados como sistemas de intercomunicación, donde la gente encuentra apoyo para el manejo de las emociones, permitiendo facilitar la coordinación social entre familia, amigos y comunidad entre el pasado, presente y futuro, donde se encuentra la capacidad de múltiples puntos de vista así como el apoyo y contención de emociones intensas, al tiempo que permite la sintonización entre individuos y miembros de la familia o aquellos grupos de la comunidad que forman parte del proceso de cambio.

Los símbolos son fundamentales, están impregnados de significado incluso derivan de la palabra que por si sola no permite mantener la dualidad entre la estructura y el significado, partiendo del individuo para trabajar aspectos tanto en la vida familiar como en los diferentes grupos, inmersos en la sociedad. Mantener las tradiciones como lo hacen los rituales es la esencia del trabajo del duelo, aquellas personas que presentan conductas sintomáticas tienen influencia sobre la dinámica interaccional que la rodea y al mismo tiempo está fuera de control, (Imber Black, et al 2006).

Los rituales terapéuticos son diferentes de los que se presentan en la vida cotidiana, no siempre son fáciles de llegar a la red de la familia o a las tradiciones fijadas, donde puede faltar la resonancia histórica intrínseca, en el cual tiene importancia el poder de la presencia del testigo por medio del uso de terapeutas, como espectadores de la filmación del video y de su observación, o tratando de editar el ritual de alguna otra manera que implique testigos.

Así mismo se describen los rituales como aquellos que trabajan en individuos sobre la conducta visualizada, para el cual el ritual es el producto de información analógica con la digital en que nuestros hemisferios son organizados por la red neuronal impregnada y de dogmas por elementos activos que entre mezcla valores, costumbres, tradiciones, experiencias, cultura en un engranaje perfecto permitiendo

aflorar las emociones, generando sentimientos entremezclados, activos y frenados por reglas, símbolos y contextos, (Imber Black et al 2006).

Las neuronas, como elementos activos, logran entremezclar las reglas, de acuerdo al hemisferio que entrelaza el razonamiento verbal y analítico del cerebro izquierdo y se enlaza con el derecho, permitiendo la simultaneidad de las experiencias, pudiendo producir mayor actividad en el hemisferio derecho. Es importante considerar que en nuestro ciclo vital y cotidiano las celebraciones familiares no están establecidas en la cultura, sino, resultan ser idiosincráticas de cada familia y están basadas en lo que podrían denominarse un calendario al interior de la familia, tales como aniversarios, cumpleaños, vacaciones, celebraciones relevantes al interior del núcleo familiar.

Los rituales que se disfrutan ampliamente en un contexto cultural y en el que el entorno, la cultura y la sociedad generan las condiciones el tiempo y el espacio y símbolos de estos rituales, y sus tradiciones generan rituales, donde los terapeutas pueden hurgar, pudiéndose considerar las celebraciones familiares, la vida cotidiana, tradiciones familiares y rituales del ciclo vital familiar. (Imber Black, et al 2006).

Los individuos, las familias y los sistemas son fundamentales para la definición y redefinición de la identidad donde las reconciliaciones, la religiosidad, la perfección, la comunicación, la convivencia de las celebraciones, las creencias y pérdidas sobre todo de un miembro de la familia tales como la muerte o divorcio, se experimentan hondamente en momentos de celebración y los intentos de la familia por manejar esas pérdidas en los momentos de celebración, inadvertidamente, pueden impedir tanto la aceptación de la pérdida como la oportunidad de experimentar el apoyo y la conexión que genera la celebración.

Entonces la celebración de pérdida y congoja con frecuencia inunda y supera todo sentimiento de celebración, donde los miembros de la familia pueden estar no sincronizados mutuamente, respecto a la celebración de una pérdida, lo cual da como resultado celebraciones cargadas de tensión. Siendo importante considerar rituales con elementos tanto de pérdida como de celebración para que permita generar una sinergia de posibilidades al interior del núcleo familiar. Donde la pertenencia, curación, identidad negociación, celebración y creencias son elementos claves de los rituales para evitar o sobreponerse a las crisis familiares (Von Berthalanffy, 2006).

Entre los fundadores de la teoría del desarrollo familiar, se plantea el modelo ABC-X, que encauza el proceso de acontecimientos de respuesta a una crisis familiar, donde define el estrés familiar como una fase que surge por un desequilibrio entre la sensación de las demandas y las capacidades para hacerles frente, declara que el impacto de un estresor y su posterior crisis o adaptación es producto de un conjunto de elementos en interacción.

En consecuencia. Se crea el modelo simple ABC-X en el que: A, B, y C llamados factores: el suceso estresor, interactuando con el recurso y la familia sucesivamente producen una crisis X, la crisis familiar, donde se involucra una variación y un desequilibrio en el orden familiar e induce a destacar, que no es lo mismo la crisis y el estrés. Existen familias que soportan mejor el estrés que otras y que el estrés por sí mismo no tiene evocación negativa. Solo cuando aparecen síntomas de alteración del equilibrio familiar, y la familia se torna disfuncional, se puede hablar entonces de una crisis, al interior de la misma, de no ser atendida las alteraciones producidas darán origen a un orden alternativo y a un desequilibrio evidente a lo acostumbrado (Hill, 1986).

Diferentes tipos de afrontamiento familiar se pueden considerar importantes algunos que resultarán más efectivos para la familia y otros menos, el impacto a la asimilación y del enfrentamiento en cada uno de los familiares es en cada uno determinante en la reacción y restauración familiar. Por otra parte, el afrontamiento familiar se proyecta como la pericia de la familia para activar los recursos disponibles tanto internos como externos los cuales permitirán actuar sobre el problema inquiriendo soluciones que ayuden a neutralizar o minimizar el impacto del suceso significativo, dentro de su entorno familiar.

De estas características de afrontamiento se encuentra el adaptativo, el cual describe hechos específicos que enfrenta la familia a la situación que atraviesa el cual implica alteraciones, ajustes de roles, redefiniciones, decisiones y acciones de ayuda, para actuar ante los eventos reveladores de la vida familiar. Las palabras, los hechos, la actitud y las emociones no pasan inadvertidos en el cerebro, quien recibe el impacto de millones de estímulos por segundo y las consecuencias, son devastadoras o estimulantes para la reestructuración familiar. (Hill, 1986).

El afrontamiento adaptativo es una respuesta de grupo donde hay una conducta familiar, determinada por conformidad de ideas, pactos y disposiciones conjuntas entre los integrantes de la familia, así como el recibir soporte social. Este tipo de afrontamiento conforma un recurso favorecedor para la salud familiar, que incluye los recursos adaptativos y el sostén social. Entre los recursos adaptativos, como

estrategias internas de afrontamiento adaptativo, se encuentran: el ajuste, la redefinición, la reorganización y la resolución de conflictos.

Con base en lo anterior se puede afirmar que el afrontamiento, en el sentido habitual, es un proceso dinámico que contiene diferentes dimensiones, por lo que la estrategia para el manejo del conflicto varía dependiendo de la diversidad familiar, edad, género, rol y estado anímico de salud entre otros, así como los escenarios, las dificultades y el entorno tipo suceso y contexto en que se desarrolle y cómo se comportan al interior de la familia cada uno de sus miembros, considerando la percepción de la gente cercana a ellos desde el exterior (Hill, 1986).

Desde esta perspectiva del autor las tendencias o los movimientos en la vida familiar, por ende en el comportamiento de la misma, pueden ser ubicadas en el contexto de dubitativas, tomando en cuenta los sucesos familiares como relevantes para orientar la evaluación constante en los acontecimientos de la misma, los cuales pudieran generar condiciones y afrontamiento adaptativo y esto puede conducir a una adecuada resolución de conflictos donde la familia está inserta en los diferentes roles sociales.

Desde la perspectiva de los ciclos de vida de la familia se comporta como un conjunto de factores que interactúan de manera constante, continua y de forma permanente, donde resulta interesante su estudio como una unidad en la que las diferentes personalidades que la integran le dan el toque de múltiples integraciones, al actuar mutuamente entre sí, poniendo en práctica métodos de análisis del proceso de integración, de los participantes activos, y además donde las técnicas de confrontación y la apercepción de la familia así como la observación al momento de interactuar al interior familiar resultan atrayente el manejo del estrés como resultado de las demandas y las capacidades de los integrantes o de los miembros donde el impacto de un estresor y su posterior crisis o adaptación, es producto de un conjunto de elementos en interacción, (Hill, 1986).

De acuerdo con la teoría general de sistemas para entender la vida y el comportamiento social a partir de ella, se da una explicación de los principios aplicables a los sistemas en general, sin importar su naturaleza y siendo esta teoría un medio para transferir los principios de ciertos campos a otros, para que sea más comprensible el comportamiento de los mismos. Por lo que, con base en lo anteriormente descrito, podemos considerar a la familia como un sistema donde a partir de estos principios se puede analizar. Con el fin de evitar que la teoría general de sistemas no desemboque en analogías sin sentido es importante que se consideren, los tres criterios de isomorfismo, en la familia vista como un sistema, ya

que es compleja, organizada, tiene características específicas y está constituida por subsistemas en interacción mutua, siendo una estructura más compleja que solo la suma de sus partes (Von Berthalanffy, 2006).

Es importante tomar en cuenta al analizar la familia, ante todo el criterio homología lógica, donde los factores causales difieren, pero las leyes respectivas son idénticas a otros sistemas interactuantes. No menos importante es el criterio la explicación, para la familia, que representa la validez que rige las condiciones y las leyes consideradas como objeto separado. Dado que la familia representa un complejo conjunto de elementos que interactúan entre sí buscando un bien común, por lo tanto, esta se comporta como un total inseparable y coherente de elementos interactuando donde no puede considerarse como la suma de las acciones de cada uno de los elementos, que la conforman, es decir que las actitudes y estilos de vida de cada uno no representan el comportamiento de la familia en general. Tomando en cuenta que la familia es un sistema abierto, las condiciones del entorno son detonantes generando alteridad dentro de esta e intercambiando entre ambos información con mutua interacción. (Von Berthalanffy, 2006).

Método

Los sujetos de estudios son integrantes de familias que experimentaron la pérdida de un familiar por Covid-19, padre, madre, hermano, hermana, primo, prima, tíos y amigos cercanos. En su mayoría son personas de clase media, media baja, hombres y mujeres; que estuvieron a la expectativa de la evolución del familiar en la clínica torre de Especialidades del Seguro Social, en la Ciudad de Torreón, Coahuila que como resultado fue el fallecimiento, esto trae consigo el no poder ver por última vez al ser querido, durante la evolución de la enfermedad, ni aun ya muerto en cuerpo entero para el último adiós, identificando todos los familiares sensación de vacío y desconcierto, pues a cambio a través de la funeraria reciben una urna con ceniza.

De acuerdo al escenario en el cual se desarrolla la investigación es meritorio aclarar que a la fecha se ha trabajado con una muestra de (n=270) con la característica de ser no probabilística de tipo intencional selectivo, se decide el trabajo de esta manera por las condiciones de sana distancia que se viven actualmente, de igual forma se trabaja, bajo un diseño mixto, tomando elementos del no experimental transversal descriptivo, capturando aspectos, situaciones, momentos, denominados variables en su máxima expresión a través de grupos focales, permite recolectar la información necesaria para responder al objetivo; describir el afrontamiento de los

familiares y amigos cercanos ante la imposibilidad de implementar el ritual del funeral de cuerpo presente ante el Covid-19.

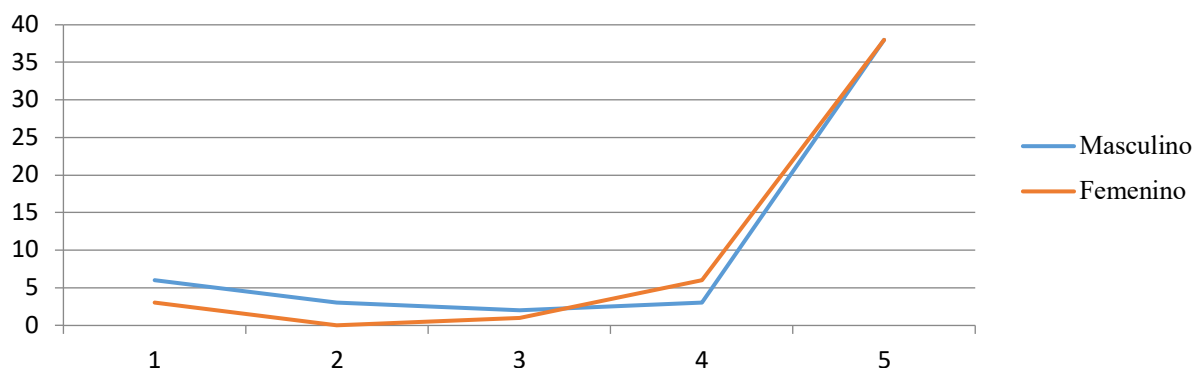
Con el fin de lograr el objetivo antes planteado se hace una descripción de la secuencia de los pasos para alcanzar dicho objetivo, se utilizan dos variables nominales y ordinal, mismas que son manejadas como escalas de medición. Para efectos de este trabajo se toma el escalamiento tipo Likert con medición de Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Casi Nunca y Nunca, además de opciones emocionales derivadas de la propia investigación, documentadas en el diario de campo.

Resultados

A continuación, se presentan gráficas informativas con fines de comparación y análisis numérico de las variables sobre conocimientos de los ítems considerados. La Gráfica 1 muestra la ausencia del despido ante el cuerpo inerte, la variación entre el género femenino y masculino con relación a la emoción predominante al momento de despedirse del familiar o ser amado. Se observa la valoración solicitada en la encuesta, con la escala Likert, el rango oscila de 1 a 5, siendo el 5 el número de mayor valoración y el 1 el menor. Lo anterior evidencia lo expresado por (Imber Black, et al., 2006) en su texto, *Rituales Terapéuticos y Ritos en la Familia*, sobre el ritual del entierro, lo antes descrito permite observar que tanto el género masculino como el género femenino muestran una tendencia mayor hacia la frustración en la totalidad de la muestra recabada, dejando al descubierto lo importante que resulta para la familia el ritual descrito de manera simbólica establecido formalmente que debe de ejecutarse de un modo determinado y en cierto orden, donde es importante que aquellos miembros que han sido afectados celebren rito de cierre de círculos al enterrar pertenencias del familiar o ser amado y de esta manera dejar fluir las anécdotas vividas, las emociones, los recuerdos de aquellos quienes formaron parte del círculo cercano en función a la experiencia vivida.

Gráfica 1

Ausencia del despido ante el cuerpo inerte.



Nota: Fuente propia extraída de la encuesta el manejo de emociones al interior del núcleo familiar ante el Covid-19)

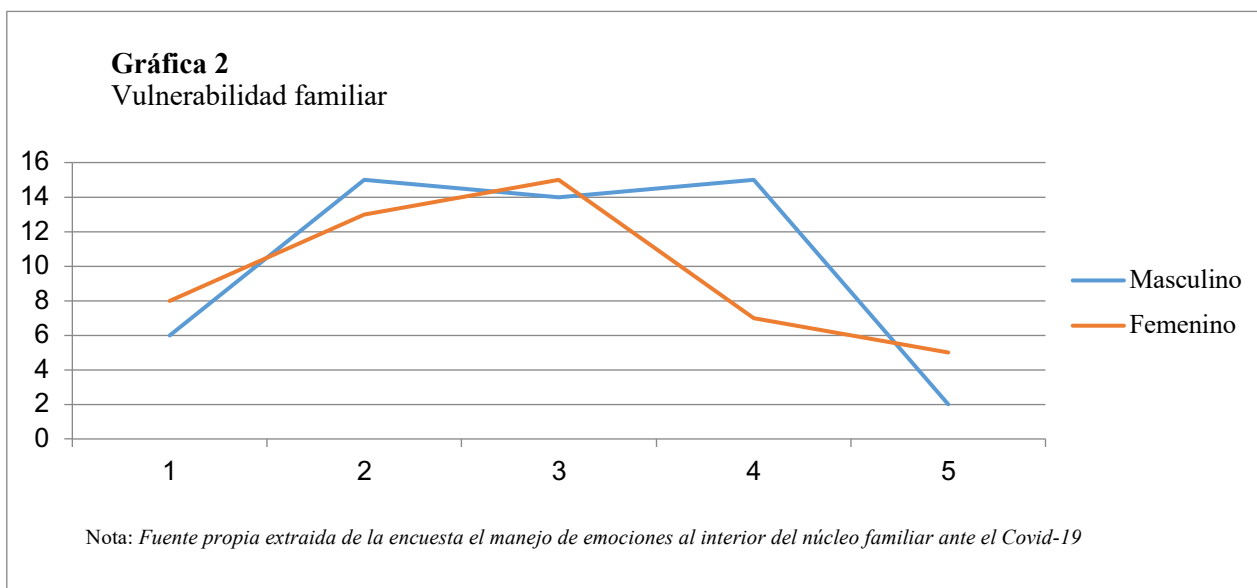
La gráfica 2 muestra la vulnerabilidad familiar, de acuerdo con (Imber Black, et al, 2006) quien describe los problemas de la familia y los sistemas amplios, en especial de los que surgen entre y dentro de la familia y que aquejan a los miembros de esta, se presentan ideados para encararlos, predominantemente al momento de comunicarse entre familiares y amistades.

En toda familia intervienen múltiples mecanismos para manejo de problemas familiares específicos, que suelen provocar dificultades, decepciones y desesperanzas entre sus miembros y entre sistemas amplios que interactúan, con problemas específicos, en realidad terminan perpetuándolos, a causa de que no se centran en las pautas a las que no se ajusta su relación con la familia.

Los problemas entre una familia y los sistemas amplios que parecen no tener solución quizá sigan una pauta que sin ser reconocida perciben roles específicos, a todas las personas involucradas, por lo que es importante considerar que en una familia pueden presentarse problemas similares y análogas problemas para resolverlos durante varias generaciones. Para ello se hace una comparación entre los componentes géneros masculino y femenino, donde se observa la valoración solicitada en la encuesta, con la escala Likert, donde el rango oscila de 5 a 1, siendo el 5 el número de mayor valoración y el 1 el menor.

Se puede observar que el género masculino muestra una tendencia menor hacia la vulnerabilidad al momento del manejo del conflicto, así como al sentirse afectado por la situación vivida tanto en las pautas y los temas de la familia nuclear como los que han existido a lo largo de varias generaciones y que pueden afectar

profundamente la interacción de la familia con los sistemas amplios. A menudo estas pautas y temas escapan de la conciencia y en algunos casos la vinculación con los sistemas externos cumplen la función de apuntalar los mitos familiares que de otro modo se originaron en la vinculación familiar anterior, y necesitan de los sistemas amplios para mantener, así evitando el cambio y el desarrollo que la familia requiere para reciclar sus interacciones, dejando claro que la función que cumplen los sistemas externos es la de promover una pseudo estabilidad en comparación al género femenino, correspondiente a la totalidad de la muestra recabada.



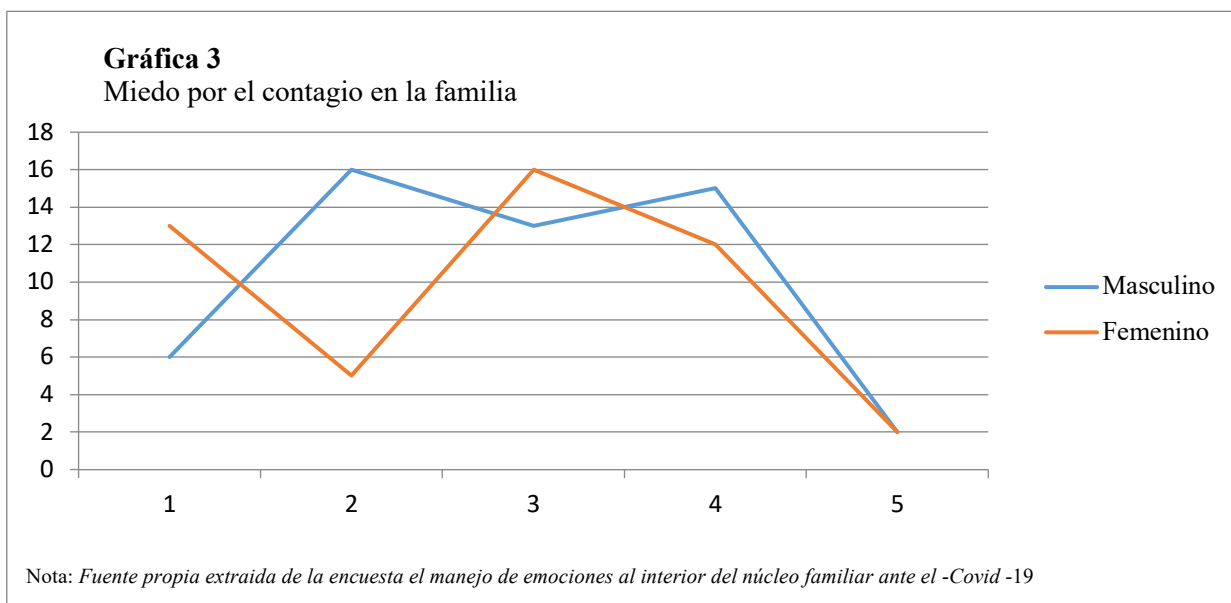
La gráfica 3 muestra el miedo que se experimenta por contagiarse por el Covid-19 al interior de la familia. Entendiendo que el miedo o temor es una emoción caracterizada por un sentimiento desagradable, originado por la sensación de un peligro, que desemboca en una emoción derivada de la repulsión natural a una amenaza, experimentado como pánico colectivo al interior de la familia.

Para Freud las emociones se asocian con pulsiones instintivas que se encuentran en la personalidad y el inconsciente, generándose un miedo asociado al interior de esta y proyectado hacia vecinos, amigos y compañeros, así como a los diferentes grupos sociales mostrándose como variaciones de temor. De acuerdo con Freud el miedo colectivo se produce cuando una tal multitud comienza a disgregarse y se caracteriza por el hecho de que las órdenes no son acatadas afectándose, en este caso, la autoridad familiar y atendiendo salvaguardando las individualidades generando al interior de la familia descontento, angustia y desesperación viviéndose en la plenitud del pánico u omitiendo o ignorando necesidades grupales y para nada se atiende a los demás ante la aprehensión de estímulos amenazantes, cuyas

fuentes son diversas entre las cuales pueden ser psicosociales, culturales, espirituales, del cuidado de la salud (Freud S. , 1977).

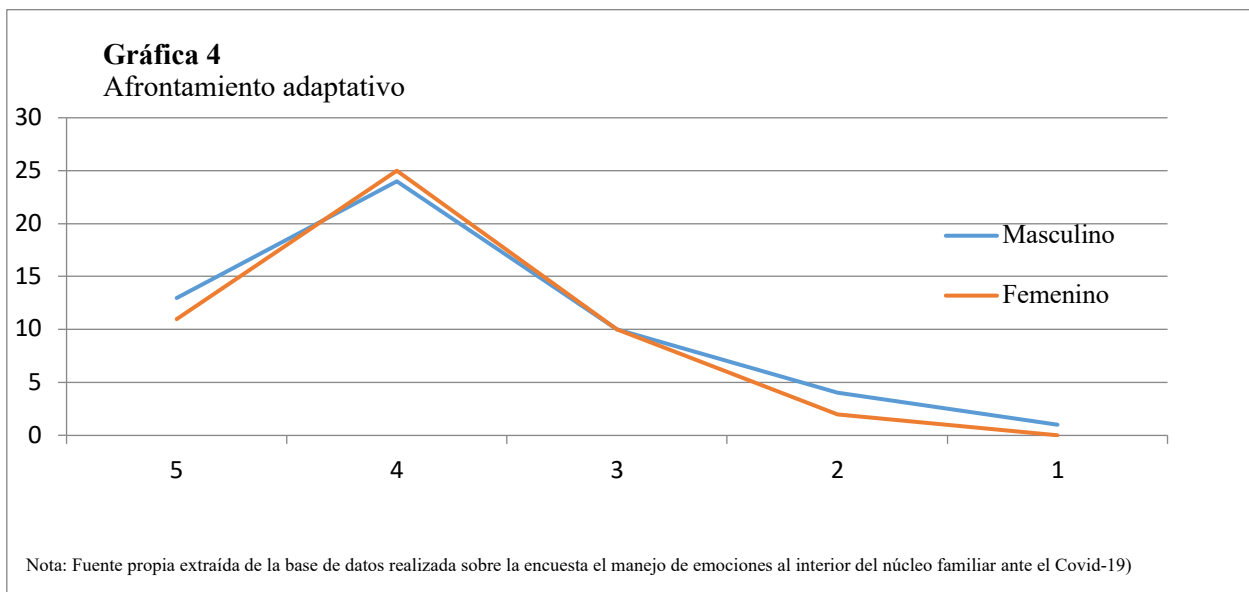
Del mismo modo, se produce el pánico por la intensificación del peligro que a todos amenaza o por la ruptura de los lazos afectivos que garantizaban la cohesión de la familia y los diferentes grupos, y en este último caso, la angustia colectiva presenta múltiples analogías con la angustia neurótica. Donde se evidencia el miedo de manera marcada por parte del género masculino de sentir impotencia de protección a los miembros de la familia al momento del contagio del virus y al manejar la información con amigos y familiares.

La escala Likert, donde el rango oscila de 5 a 1, siendo el 5 el número de mayor valoración y el 1 el menor, se puede observar que el género masculino muestra una tendencia mayor en la valoración número 4 en comparación al género femenino, correspondiente a la totalidad de la muestra recabada.



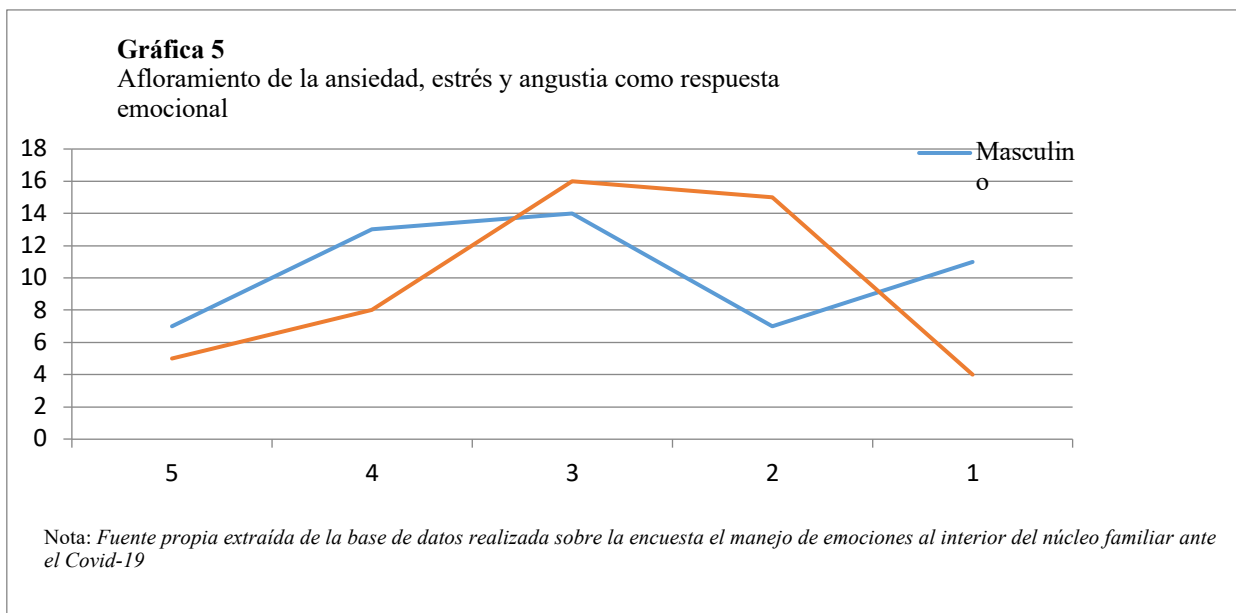
La gráfica 4, muestra lo descrito por (Lazarus R. S., 1986) quienes realizaron un estudio, sobre afrontamiento enfocado al problema suscitado en el momento, en donde se incluyen la confrontación, la búsqueda de soporte social y la planeación en la solución de problemas, y para ello la presente gráfica permite evidenciar una comparación entre los géneros masculino y femenino, del afrontamiento adaptativo como una respuesta grupal, existiendo una tendencia igualmente para ambos géneros hacia una conducta familiar, determinado por conformidad donde se observa la valoración solicitada en la encuesta, con la escala Likert, donde el rango oscila del 5 al 1, siendo el 5 el número de mayor valoración y el 1 el menor,

correspondiente a la totalidad de la muestra recabada donde las estrategias de afrontamiento siguen siendo determinantes, indispensables para que las emociones permitan el autocontrol, el distanciamiento, la reevaluación positiva, el escape-evitación y la aceptación de la responsabilidad así como de lo sucedido.



La gráfica 5 sobre afloramiento de la ansiedad, estrés y angustia como respuesta emocional de los familiares ante la muerte de uno de sus miembros por causa del Covid-19, en relación con esta se muestra la comparación entre los géneros masculino y femenino muestra que la ansiedad es una de los principales motivadores de la vida, siendo productiva cuando es sobre llevadera, tolerable hace que no paralice a la persona. Es destructiva cuando produce en el hombre una confusión total y lo imposibilita para conducirse en forma inteligente, haciendo que, en situaciones extremas, la cual puede variar, pudiendo llegar a la neurosis o a la sicosis. Cuando da como resultado tensión, y esta es dolorosa, la cual lleva a las personas a generar acciones aceptables ante la sociedad como una apuesta de aceptación social.

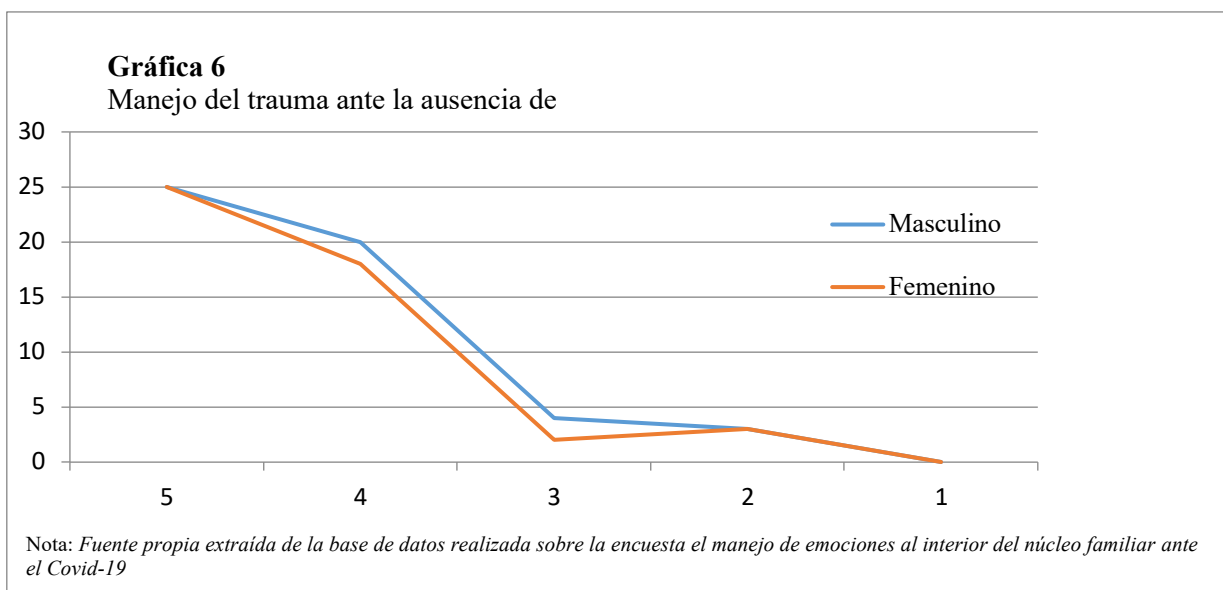
Tomando en cuenta la gráfica actual donde se observa la valoración solicitada en la encuesta, con la escala Likert, donde el rango oscila del 5 al 1, siendo el 5 el número de mayor valoración y el 1 el menor. Se infiere que el género masculino muestra hasta un 14% del total de la población, tendencia menor en comparación al género femenino quien muestra hasta un 18% en la valoración número 3, correspondiente a la totalidad de la muestra recabada.



La gráfica 6 despliega la reacción experimentada ante el suceso del trauma generado por la ausencia del cuerpo inerte que al enfrentar la contingencia de sicosis social del Covid-19, la primera reacción de los familiares, vecinos, amigos y compañeros de diferentes roles sociales afectados es protegerse o defenderse, generándose una reacción voluntaria o involuntaria de refugio frente al acto frustrante, originado por el trauma de la ausencia del cuerpo inerte.

Se puede entender que al sofocar el efecto la reacción de este permanece conectado con el recuerdo, donde se contextualiza a partir del ultraje devuelto el cual es recordado dejando anclado siempre. De acuerdo a lo anterior lo conflictuante es la privación de reaccionar asertivamente por el hecho de experimentar emociones encontradas que paralizan las acciones, generando una situación traumática que le imposibilita liberar emociones asumiendo el sufrimiento tolerado en silencio, donde el olvido es la puerta a la superación de los recuerdos dolorosos, la influencia en la posición de la vida mentales única en cuanto a influencia consciente.

Se realiza una comparación entre los géneros masculino y femenino, donde se observa la valoración solicitada en la encuesta, con la escala Likert, donde el rango oscila del 5 al 1, siendo el 5 el número de mayor valoración y el 1 el menor. Se puede observar que hasta un 25% tanto el género masculino como el género femenino muestran una tendencia bimodal, de alto contenido traumático correspondiente a la totalidad de la muestra recabada.



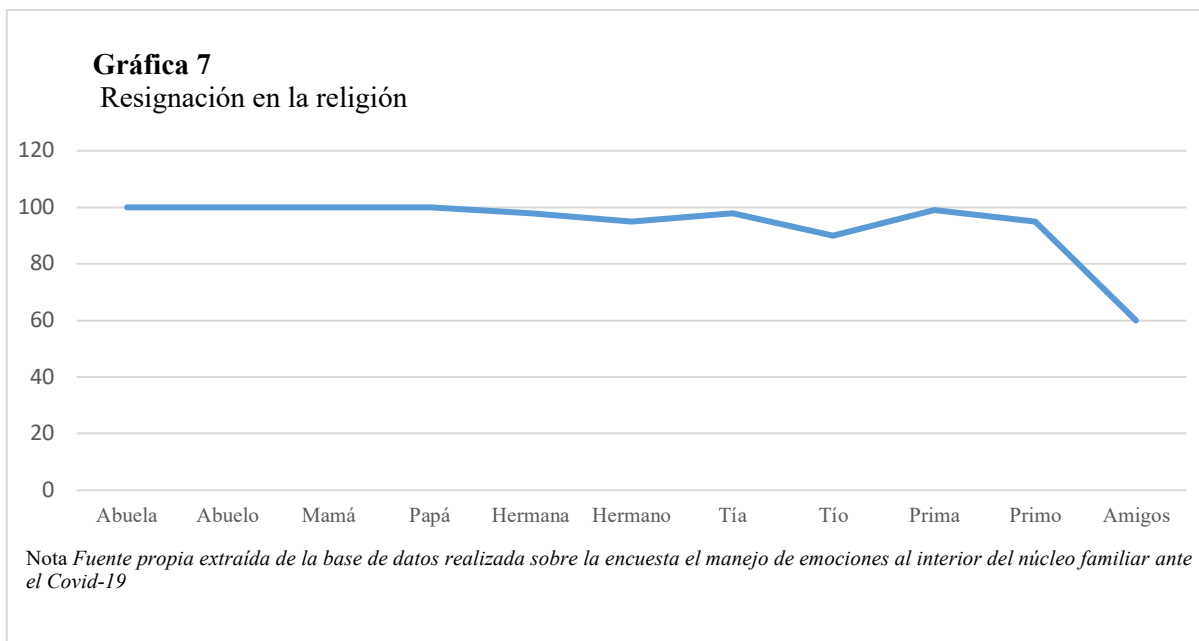
La gráfica 7 muestra la resignación a través de la religión, es el paradigma de las representaciones culturales, que proviene de la aspiración humana, como la esencia del hombre. Es la aspiración de los más profundos deseos del hombre y su presencia es prueba de la fuerza interior que se relaciona con el creer y la esperanza de encontrar un refugio ante las adversidades de la naturaleza, en este sentido Freud introduce dos novedades relevantes.

Primero considera el inconsciente a la conciencia, para después dar importancia al aspecto afectivo como dimensión humana. Así mismo Freud considera a la religión como cumplidora de la función social desde el punto de vista de represión por instinto donde, la división de la sociedad en clases es un hecho cultural inevitable y considerando el análisis de la cultura la cual se origina en las relaciones del hombre con la naturaleza, entonces se puede agregar que es también un suceso normal pero no un fenómeno.

Así Freud considera que los grupos sociales como la familia no admiten con gusto la renuncia a la resignación, donde la religión tiene una doble ordenanza primeramente es la expresión del sentido de la cultura y de los deseos más profundos del ser humano y en segundo término lo que pareciera indicar que no puede erradicarse, pues expone la esencia del hombre. Por el otro, el pensar científico busca desplazar, a la religión, pues este no se basa en la visión sino en la experiencia y la observación.

Por su parte, el psicoanálisis es comprendido como el punto culminante del proceso ajeno a las confesiones religiosas al descubrir justamente el carácter imaginario de la religión y de la cultura toda. (Freud S. , 1977) En comparación entre los miembros

de la familia, donde se observa la valoración solicitada en la encuesta, con la escala Likert, donde el rango oscila del 0 al 100% de resignación en la religión, siendo el 100% la mayor valoración y el 0 el menor. Se puede observar que la familia directa muestra una completa resignación en la religión, mientras que los familiares segundos y amigos tienden a una menor resignación basada en las creencias religiosas.



Conclusiones

México, es un país con una tradición ancestral en el culto a los muertos, el rito del sepelio es el acto final de la comunidad, este ritual ha trascendido el tiempo y en la actualidad las distintas culturas expresan por intermedio de ellos el amor por el ser querido, actualmente se alista a nuevos rituales mortuorios en tiempos del Covid-19, que por lo general se celebra en la casa del fallecido. Con base a los resultados obtenidos se concluye, de acuerdo al objetivo planteado que las creencias religiosas de aquellos que han perdido un ser amado, les permite aferrarse al renacer en el amor; porque el que no ama es un homicida, desde la postura de un ser que se niega a la ausencia eterna de aquel a quien ama, ante el dolor de las madres, hijos y hermanos quienes expresan lo anterior, y aún en esta desolación de dolor, tristeza, angustia o desesperación los creyentes afirman que no hay muerte, solo amor y sostienen que el más grande amor viene del amor mismo, de quien dio la vida a todo ser vivo y da la paz y que esta es más grande que toda enfermedad y dolor.

Los resultados obtenidos permiten concluir que el afrontamiento de los familiares y amigos cercanos ante la imposibilidad de implementar el ritual del funeral de cuerpo presente ante el Covid-19 viven momentos de dolor en plenitud dentro de la

sociedad, siendo la muerte quien se hace presente en los parientes como tíos, o primos que presentan un mejor afrontamiento que los padres y hermanos, pero sienten vacío emocional al no poder abrazar y despedirse del ser amado. Así mismo se concluye que los que han perdido un ser querido experimentan culpa, por faltar a sus valores, por descuidar a la persona, por lastimarla, por no haberlo hecho feliz, aunque nadie sea responsable de la felicidad del otro más que de sí misma.

Dentro de estas conclusiones se considera también la afectividad como universo de emociones y sentimientos que sirve para percibir y expresar el coraje, ante el gobierno, personal de salud y la impotencia de no poder actuar para salvar al ser querido. De acuerdo al momento histórico provocado por esta pandemia, es difícil saber que es lo normal ante el duelo, cuando las condiciones vividas han modificado la raíz de la palabra adaptándose a las condiciones actuales, la individualidad da vida a las diferencias, quienes permiten aflorar sentimientos y emociones asimilados según la experiencia vivida.

Lo anteriormente descrito permite cumplir con el objetivo al describir el afrontamiento de los familiares ante la imposibilidad de implementar el ritual del funeral de cuerpo presente generando una sinergia de superación de duelo y manejo de estrés al interior del núcleo familiar, concluyendo que una mayor unión familiar a través del manejo de valores como la integración, el respeto, la tolerancia y la puesta en práctica de actividades a manera de la oración, el diálogo, el interés verdadero por el otro, el respeto de las decisiones trascendentales en las condiciones, en relación con la salud que se viven actualmente.

Referencias

- Cueli, J., Reidl, L., Martí, C., Lartigue, T., & Michaca, P. (2018). *Teorías de la Personalidad*. México: Editorial Trillas.
- Folkman, S. L. (1984). *Estrés, evaluación y afrontamiento*. Nueva York: Springer Publishing Company.
- Freud, S. (1977). *Introductory lectures on psychoanalysis*. WW Norton Company.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires : Amorrortu Editores.
- Hill, R. (s.f.). Life cycle stages for types of single parent families: Of family development theory. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 35(1), 19-29. <https://doi.org/10.2307/584278>.
- Imber Black, E., Roberts, J., & Whiting, R. (2006). *Rituales Terapeúticos y Ritos en la Familia*.

- Kellison, L. J. ((2002).). *An exploration of culture and coping: the experience of Latina women with breast cancer. . t cancer.*
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud.* Bilbao: Desclée Brouwer.
- Lazarus, R. S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos.* Ed. Martínez-Roca.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Strees, appraisal and coping.* Nueva York: Springer Publishing company.
- Von Berthalanffy, L. (2006). *Teoría General de los Sistemas.* México: Fondo de Cultura Económica.

HERMANAS OBLATAS DE LA PROVIDENCIA EN CUBA (1900-1961): LUCHA Y RESISTENCIA DE LAS MUJERES NEGRAS¹⁰⁸

Pavel Revelo Álvarez

Universidad de Camagüey. Cuba

pavel.revelo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1397-7940>

Resumen

En el artículo se recogen las memorias de una congregación religiosa, fundada dentro de la Iglesia Católica por mujeres negras, para educar a niñas afrodescendientes, aunque instruyeron también, en primeras letras, a algunas niñas y niños blancos pobres. Las Hermanas Oblatas de la Providencia erigieron colegios privados en cinco provincias de Cuba: La Habana, Matanzas, Villa Clara, Camagüey y Santiago de Cuba, durante el periodo de 1900 hasta 1961. El estudio tiene como objetivo resaltar la historia de lucha y resistencia de un grupo de mujeres negras por alcanzar movilidad ascendente dentro de un contexto social marcado por exclusiones múltiples. Para la recogida de la información se utilizaron fuentes documentales, la entrevista en profundidad y los relatos de vida de amigos, familiares y exalumnas de los colegios de las oblatas que contribuyeron a la construcción sociológica de esa realidad colonial en Cuba. La actualidad de la investigación se vincula al impacto que pueden tener estos colegios en Cuba, analizados desde la Sociología de la Educación, que sirve de guía para ahondar en problemáticas sociales contemporáneas, a partir de su génesis republicana, como son concepciones discriminatorias y excluyentes por el color de la piel, sexo y el territorio, que aún subsisten.

Palabras claves: educación, mujeres, negras, discriminación.

Abstract

The article take account the remembrance of a religious congregation, created inside the catholic religion by black women to educate afrodescendants little girl, although they also instruct some poor white children. The Oblates Sister of Providence build up private schools in five provinces in Cuba: Habana, Matanzas, Villa Clara, Camagüey and Santiago de Cuba, since 1900 to 1961. The objective of this study is to stick out the struggle and resistance of a black women group to rise in a social context marked by several exclusions. In the pickup information process, it utilized documentaries sources, in depth interviews, life stories of friends, family and ex-

¹⁰⁸ Recibido 20/1/22 – Aprobado 29/4/22.

students of the Oblate's schools that support to the sociological structure of that colonial reality in Cuba. The actuality of this research is linked to the impact of these colleges in Cuba, analyzed since the Sociology of Education, which is like a guide to deepen in contemporaries social problems, from it republican genesis, such as discriminatory and exclusive conceptions taking account the color of skin and the place where they still subsist.

Keywords: Education, women, black, discrimination.

Introducción

A pesar de la marcada discriminación racial decimonónica, en los Estados Unidos, tras muchas dificultades, se habían fundado algunos colegios para niños varones negros, a los que se les enseñaba un oficio y se les instruía en primeras letras y artes acorde a su condición, sin embargo, no constituía una preocupación social que las mujeres negras se instruyeran, pues se consideraba que por estar predestinadas al mundo del servicio doméstico y cuidado de los enfermos solo requerían de un adiestramiento básico en el puesto laboral o la “colocación”. Esta proyección ideológica contribuyó al fortalecimiento de estereotipos sexistas y raciales con relación a las mujeres negras.

Fue la congregación religiosa *Oblate Sister of Providence* (OSP), constituida en el seno de la iglesia católica, por mujeres negras para educar también a niñas negras, uno de los instrumentos, que, con sus luces y sombras, apostó por la promoción humana de un grupo selecto de personas para que alcanzaran movilidad social ascendente a través de la instrucción-educación.

Fueron instituidas el 2 de julio de 1829 en Baltimore por Clarisse Lange.¹⁰⁹ La fundadora de la congregación, se cree que nació en Santiago de Cuba, en 1784,¹¹⁰ pues su padre, haitiano de nacimiento, junto a su madre, una distinguida dama dominicana, emigraron a Cuba condicionados por el clima político desfavorable en sus países y los sucesos de la Revolución de Haití.

Al contar esta familia con dominio de instrumentos intelectuales, otorgado por el capital cultural y la herencia social, es lógico que Clarisse Elizabeth Lange recibiera una esmerada instrucción: aprendió música, bordado, pasamanería, catecismo,

¹⁰⁹ Cuando profesas en la congregación cambia el nombre de Clarisse Elizabeth Lange por el de religiosa profesas Mary Lange o Mary Elizabeth Lange. Aparece indistintamente con ambos nombres.

¹¹⁰ La fecha de nacimiento es inexacta, en *Historia eclesiástica de Cuba* escrita en 1974 por el doctor Ismael Testé, presbítero refiere que nació en Santiago de Cuba, pero en 1798. Fallece el 3 de febrero de 1882 en Baltimore, Estados Unidos. El 3 de junio de 2013, fueron exhumados sus restos mortales en la capilla de Nuestra Señora de la Providencia en Baltimore.

letras y números, lo que la mantendría en una relación de ventaja respecto a otras mujeres de su mismo color de piel y diferente condición social.

La mayoría de los dominicanos y haitianos emigrados, con posibilidades económicas, preferían ir a residir a los Estados Unidos como destino final, es por eso que en este país se formó una numerosa comunidad de caribeños y esto explica también la presencia de la familia Lange en Baltimore. Fueron víctimas de discriminaciones múltiples: por ser extranjeros, no pertenecer a la comunidad lingüística, por ser mujeres y por el color de su piel.

Con el dinero heredado de sus padres, Lange abre, en su casa, una pequeña escuela para niños negros libres y pobres, cuenta con la ayuda de su amiga haitiana Marie Magdaleine Balas. Dentro de la historia de la educación religiosa católica es un hecho significativo de que Lange, siendo una mujer negra, concretara un proyecto educacional en los Estados Unidos, su condición de adinerada impulsó esas gestiones, aunque no faltaron detractores que intentaron obstaculizar la obra de la fundación de los colegios por las Hermanas Oblatas de la Providencia.

El mayor estigma social que pesaba sobre estas mujeres era la discriminación por el color de su piel, no era suficiente el dinero que tenían; por esta razón se ven obligadas a solicitar la ayuda de presbíteros franceses¹¹¹ y norteamericanos,¹¹² residentes en Baltimore, legitimados socialmente por ser: hombres, blancos y formar parte de la jerarquía eclesial católica.

La primera fundación de colegios de oblatas, fuera de los Estados Unidos, se realizó en Cuba, donde existía una fuerte presencia de escuelas confesionales católicas regentadas por extranjeros sobre todo europeos. La educación importada desde los Estados Unidos hacia Cuba traía implícitos fines anexionistas y de penetración ideológica; los nuevos interventores norteamericanos aprovecharon las brechas para poder incidir: ocuparon espacios periféricos, el ámbito rural, la coeducación, incluso dentro del propio catolicismo se percataron de que no existían órdenes y congregaciones religiosas que de forma central educara a las negras. La escuela confesional, respaldada por las familias, se convirtió en el aparato de reproducción socio clasista y cultural más potente del Estado en el período que se analiza.

¹¹¹ El Padre James Héctor Nicolás Joubert de la Muraille tenía dos amigos: el Padre Barbade y el Padre Juan Gessier, a los cuales les expuso su constante deseo de formar una comunidad religiosa que consagrara su vida a la educación cristiana de esos pequeños de color

¹¹² El arzobispo de Baltimore, Monseñor James Whitfield, al Padre Thadeus Anwander, redentorista y a Wheeler, superior de las Hermanas de la Visitación en Georgetown, quien fue a Roma con el propósito de llevar la petición fundacional de las Hermanas Oblatas de la Providencia. Su Santidad el Papa Gregorio VI aprobó la fundación.

El objetivo del presente trabajo es resaltar la historia de lucha y resistencia de un grupo de mujeres negras por alcanzar movilidad ascendente dentro de un contexto social marcado por exclusiones múltiples y evidentes desigualdades sociales. Para la recogida de la información se utilizaron métodos como el análisis crítico de documentos. Fueron decisivos los relatos de vida para la reconstrucción de la historia, la entrevista en profundidad y la triangulación informacional para el procesamiento final de los datos.

Cuba y la educación confesional de los negros

En el caso de Cuba, durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX la educación confesional escolarizada no estuvo pensada para los negros, no podían llegar a igualarse a los blancos y debían permanecer en el inmovilismo social, en algunos casos, a lo más que aspiraban era poder asistir a las escuelas dominicales o a la escuela pública, esta última tipología educativa con condiciones materiales precarias, deficiente preparación profesoral, insuficiencia en la impartición de las asignaturas, hacinamiento, indisciplinas, deserción escolar a edades tempranas e implantación de castigos físicos y psicológicos.

A los negros se les había socializado para interiorizar “los niveles de estratificación y de prestigio que prevalecen en la sociedad,” (Parsons: 2009, p.156) primero los colonizadores españoles y después los neocolonizadores estadounidenses, en sus escuelas privadas no recibieron como matrículas oficiales del plantel a niños varones de ese color de piel.

El racismo estuvo presente lo mismo en las escuelas públicas que en las privadas; al revisar la prensa se identificó que una de las causas del ausentismo de los niños a la escuela pública era precisamente “que muchos padres no querían enviar a sus hijos a las escuelas, para que no compartieran el mismo espacio que los niños negros, incluso se hacía rechazo también a los maestros de esa raza” (Rodríguez, 2019, p. 30).

En la escuela pública, a diferencia de los planteles privados confesionales se pretendió aparentar mejor la imagen de una sociedad igualitaria. Existieron niveles de “integración que se puede llamar inmediato, sin embargo, en los niños negros pesaba el determinismo racial decimonónico, eran considerados inferiores, como seres incapaces de pensar” (Rodríguez, 2019, p. 31). En las estadísticas figuraban como los más retrasados en lectura y escritura, en las actividades intelectuales.

En los colegios religiosos de orientación protestante a pesar de que la educación-instrucción era mixta, dos estudiantes que transitaron por todos los cursos de la escuela de San Pablo recuerdan que en su colegio casi no se matriculó a ningún niño negro, Manolo Guzmán Curiel afirma que en su escuela solo matricularon tres negros y en las escuelas católicas para blancos, salvo algunas excepciones, tampoco se recibían negros.

En los años iniciales de la intervención norteamericana arriban a La Habana, procedentes de los Estados Unidos, las religiosas Dominicanas de Santa Catalina de Ricci, las también llamadas “Dominicas Americanas”, con el objetivo de “hacer una fundación en Cuba para el cuidado de los huérfanos de color” (Fernández, 1997, p.366). Llegan a Cuba el 1ro de octubre de 1900 y las reciben las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul, expertas en los cuidados de huérfanos en las casas cuna.

Las Dominicanas Americanas abren una escuela gratuita para negros y un orfanato en la calle Chacón número uno y medio. Luego, a pedido del obispo Donato Sbarretti, las monjas se instalan en calzada 101, en un edificio que dejaban libres las Madres Ursulinas, donde se funda la *American Dominican Academy*. La escuela fue muy próspera y ambiciosa en cuanto a materias de enseñanza, según se constata en este relato:

Las asignaturas en 1901 incluían: Lectura, Escritura, Ortografía, Gramática en inglés y español, Aritmética, Álgebra, Fisiología, Botánica, Geografía, Física, Química, Historia de Cuba, Historia de los Estados Unidos, Literatura inglesa, Sociología, Doctrina cristiana, Historia de la Biblia y Calistenia. También se impartía bordado, costura, francés y latín. La Academia fue la primera escuela católica de niñas en Cuba donde se enseñaba en inglés. Solo se daban en español las clases de religión. (Fernández, 1997, pp.365-366)

En 1902, el delegado Apostólico induce a las religiosas para que dejen el orfanato y se concentren en la Academia del Vedado. Sobre este hecho argumenta el arzobispo Chapelle que:

En Cuba había necesidad de una educación con énfasis en el inglés, y que las Oblatas de la Providencia de Baltimore ya estaban en La Habana y trabajaban con los niños negros y se harían cargo de la escuela gratuita y del orfanato. Por aquella época Sister Imelda les escribía a sus alumnas de Vassar College: cuando el arzobispo hizo su inspección, quedó tan complacido con el colegio americano que presionó la apertura

de una academia en la Diócesis para las familias blancas pudientes en un suburbio aristocrático (El Vedado). (Fernández, 1997, pp.366)

La propuesta de la educación bilingüe en Cuba era evidencia, por una parte, de la estrategia de complacencia de la jerarquía eclesial católica con el nuevo poder colonial norteamericano y por otra parte, los blancos, futuros propietarios de los negocios, asentados territorialmente en las mejores locaciones, estaban en la obligación de aprender el idioma Inglés por la posibilidad que tenían de continuar estudios en el extranjero e incorporar aprendizajes novedosos, exigidos por la modernidad y necesarios para el futuro desempeño profesional.

Hermanas Oblatas de la Providencia en Cuba

Las Hermanas Oblatas de la Providencia parten desde Baltimore hacia Cuba el 7 de noviembre de 1900. Aunque para ese tiempo ya había Hermanas Oblatas de la Providencia de ascendencia cubana, esta fue la primera misión de la congregación fuera de los Estados Unidos.

A petición del delegado apostólico, Obispo Donato Sbarretti y por gestiones del Obispo Enrique Pérez Serantes, en Cuba las Oblatas de la Providencia se expanden por cinco provincias : La Habana, Matanzas, Santa Clara, Camagüey y Santiago de Cuba, y realizan ocho fundaciones de colegios, en el siguiente orden: Nuestra Señora de la Caridad (1900-1961, La Habana); San José (1908-1961, Cárdenas); Dulce Nombre de María (1908-1922, Vedado, Habana); Nuestra Señora del Monte Carmelo (1910-1912, Santa Clara); Cayetano de Quesada- La Inmaculada (1925-1961, Camagüey); Mother Consuella Clifford (1947-1961, Marianao, Habana); Mother Mary Elizabeth Lange (1949-1961, Santiago de Cuba) y Villa Providencia (1957-1961, La Habana).

Sister Mary Ednas es quien trae la congregación a Cuba. Cuando las Oblatas llegan a La Habana, se ubican en una casa que proveen para ellas las Hermanas Carmelitas Descalzas; luego trasladan el colegio para la calle Lealtad no.609, entre Reina y Salud, parroquia de Nuestra Señora de la Caridad. La apertura se realizó con tres profesoras y tres aulas, en el momento de la exclaustración se contaban con el doble de profesoras y de aulas y varias maestras laicas que enseñaban Educación Física y Música.

En los primeros días de noviembre de 1908, se abre una escuela y convento en la ciudad de Cárdenas, en Matanzas que se nombra San José. Para ello

se adaptan unas casas que había heredado de su familia la religiosa oblata y cardenense, hermana Dorotea Mas. Una de las casas es utilizada como escuela y la otra como convento y capilla para las hermanas; esta última estaba situada en Jeréz 236, esquina a Coronel Verdugo, y en ella vivieron las cinco primeras oblatas que formaron la comunidad. La escuela prospera con más de doscientos niños vinculados y conducidos por siete hermanas oblatas. La comunidad de religiosas en esta provincia contó con el mayor número de jóvenes profesas, nacidas en Cárdenas.

Sobre el colegio de Santa Clara se tienen muy pocas noticias, solo se sabe, por lo transmitido por los informantes claves, que estuvo bajo el patrocinio de Nuestra Señora del Monte Carmelo y su período de existencia fue muy corto (1910-1912). Las fundadoras fueron: síster Jerome (norteamericana), superiora, y sisters Asunción y Concepción (ambas cubanas).

Sin embargo, los colegios de Camagüey fueron muy representativos porque en esta zona del país existió una burguesía negra muy poderosa que demandaba instrucción, con fuerte capital económico, es por ello que el Obispo diocesano de Camagüey Monseñor Enrique Pérez Serantes y el Cónsul de Cuba en Nueva York Cayetano de Quesada se interesan porque las Oblatas funden colegios en esta provincia, los cuales abrieron sus puertas en 1924 y en 1958 respectivamente y se ubicaron: el llamado “Academia Cayetano de Quesada” en la Calle Lugareño no. 39, esquina a Rosa la Bayamesa y “La Inmaculada” en la Carretera Central.

Por su parte en el Municipio Marianao de La Habana, se abre en 1947 una escuela llamada Academia Madre Consuella Clifford. Se trataba de una escuela para internas y externas de toda Cuba y era considerada “de élite para niñas de color.” Los requisitos de admisión eran altos. En el boletín de la academia, en 1958, se planteaba que cada candidato que no fuera conocido por uno de los miembros de la comunidad oblata tenía que obtener testimonios adecuados de un carácter moral correcto, así como un certificado oficial de sus calificaciones en escuelas anteriores.

Al ser trasladado Monseñor Pérez Serantes como arzobispo de Santiago de Cuba, invita a las religiosas a trabajar a su Arquidiócesis. La madre María Matilde Moncada, nieta del líder revolucionario Guillermon Moncada, fue la superiora en su ciudad natal del colegio Mother Mary Elizabeth Lange. Resulta comprensible que este colegio recibiera el nombre de la fundadora

general de la congregación, y que se estableciera una escuela de las oblatas en ese lugar insigne.

Santiago de Cuba, al igual que las otras regiones de las fundaciones de las Hermanas Oblatas de la Providencia, contaba demográficamente con una abundante población trabajadora negra y mestiza que podían sostener los colegios con el pago de las cuotas educativas de sus hijas. Esta era una de las áreas más desfavorecidas de Cuba, desde el punto de vista económico, pero contaba con personas “de color” con mucha preparación, y los padres de familia aspiraban a que sus hijas se educaran en estos colegios porque ofrecían garantía para la movilidad social, el matrimonio y la ubicación laboral futura.

Seis hermanas oblatas llegan a Santiago de Cuba en 1949 y como superiora de la congregación se designa a Sister Matilde Moncada, acompañada de otras cinco religiosas, una comunidad conformada solo por cubanas. La escuela para externos e internos tuvo su primer asentamiento en un espacio muy pequeño, de modo que cambió de locación dentro de los dos años siguientes.

Además de enseñar en la escuela elemental y el instituto, las hermanas impartían clases de instrucción religiosa y preparaban a los niños para recibir sacramentos en lugares de las afuera de la ciudad. Se impartían, además, clases gratuitas nocturnas para muchachas que trabajaban durante el día. Las chicas recibían instrucción religiosa, así como lecciones de escritura, matemáticas, geografía, historia, mecanografía y costura. Estas religiosas trabajaron también como maestras en las academias nocturnas de obreras y en diversas catequesis con los niños de las escuelas públicas, especialmente durante las vacaciones.

Entre 1950 y 1956 se abre la última escuela, un noviciado que se nombra Villa Providencia, en Santiago de las Vegas, la cual sirvió al mismo tiempo de residencia para las hermanas ancianas y enfermas.

Lucha y resistencia de las Hermanas Oblatas de la providencia

Como un eco amplificado de la realidad social cubana las religiosas negras, al igual que las niñas que instruían, no solo se enfrentaron a la discriminación por el color de su piel sino también al peso de las construcciones sociales que recayó sobre ellas por ser mujeres, estaban predestinadas a ser reproductoras de estereotipos sexistas y racistas en el medio familiar.

Las alumnas negras se encontraban en espacios de exclusión múltiples, víctimas de una violencia simbólica que las escindió internamente. Fueron socializadas para aprender un currículo paralelo, con asignaturas diseñadas solo para ellas, muy bien pensadas para que reprodujeran la división sexista y clasista del trabajo. Aprendieron las artes y oficios, reservados para las mal llamadas “personas de color.” Sin pretenderlo resistieron la discriminación solapada de las blancas y fueron discriminadoras de otras mujeres de igual color de piel y diferente condición socio económica.

Creyeron que en la educación católica escolarizada encontraban su mejor oferta cuando en realidad transitaban por otro de los espacios de evidente racismo, construido desde el ideal europeo, blanco, de aplastamiento de su identidad cultural, concordante con el ideal de superioridad étnica del colonizador y pautado por el principal referente, la Doctrina Social de la Iglesia.

Aunque las negras tuviesen un capital económico más fuerte que el de las blancas, no podían estudiar en sus escuelas, estaban estigmatizadas por la tonalidad oscura de su piel. El tener dinero influía, pero no determinaba, las situaba en un peldaño más alto de la escala social y las distinguía entre otras mujeres pobres de su mismo color de piel. A las aulas católicas se llevó “la actitud excluyente en lo racial y social que conformaba su visión del mundo” (Méndez, 2016, p.7).

Un mundo que se reproducía en los colegios confesionales, como uno de los eslabones de la red institucional y que formó parte de la vida espiritual de la sociedad, de un proceso históricamente condicionado y vinculado al sistema de producción material, a todo el sistema general y a sus formas ideológicas.

Estos colegios confesionales tienen su génesis en un sistema colonial, en la modernidad capitalista como hecho europeo y están indisolublemente conectados con una jerarquía eclesial mayoritariamente: patriarcal, heteronormadora, racista, eurocentrista, con fuertes vínculos en cuba con grupos poblaciones que en su mayoría tenían un color de piel blanca, contraponiendo “la blanquitud como la negritud, funcionales al sistema de dominación” (Valdés, 2020, p.115).

En el proceso de entrevistas se identificó que estas mujeres negras no se consideraban como un grupo de personas oprimidas, asumen la realidad como natural, es una reacción lógica, en la medida que desconocían los mecanismos para la dominación y la discriminación que se mantenían ocultos,

sin desestructurarse. No se esforzaron por desarticular los elementos de la dominación explícitos o subyacentes dentro del sistema escolar y social, no se interesaron en esto por los aparentes privilegios que tenían, que explicaban su conformidad con la realidad social y el desfase ideológico próximo a las construcciones de la clase media y burguesa.

Utilizaron estrategias de resistencia como la necesidad de poseer una filiación religiosa católica que se convirtió en un imperativo para que mujeres de color de piel negra pudieran acceder al matrimonio deseado, ingresar a cursar estudios en los institutos de Segunda Enseñanza como prerequisite para acceder a la universidad, incluso para ocupar determinados puestos laborales donde se exigía que las candidatas, en caso de ser de color, fueran egresadas de colegios de oblatas.

Cuando se analizan los mecanismos de reproducción social son más visibles las largas historias de discriminación de los dominadores blancos y poco se ha tratado la discriminación aprendida del negro. La mayoría de los niños que asistían a estas escuelas privadas las pagaban, los colegios confesionales para negras no eran la excepción, allí asistieron los hijos de la burguesía de personas con ese mismo color de piel, que aseguraban a su estirpe la perpetuación de una clase social poderosa y la continuidad de profesiones que se habían convertido y aún perviven como patrimonio y tradición de determinadas familias negras .

La mayoría de las exalumnas oblatas eran reconocidas por su comportamiento, acorde con los convencionalismos sociales de una época, además tenían muy buena educación, costumbres, nivel cultural, dominio de instrumentos intelectuales como: ortografía, lectura, conocimiento de manifestaciones artísticas y de lenguas extranjeras, por lo que no les era difícil acceder y transitar por espacios que privilegiaban estos saberes heredados del ámbito sociofamiliar.

Un numeroso grupo de alumnas de estos colegios de oblatas eligió la consagración como forma de vida. A pesar de la indiscutible vocación que pudieran tener, habían sido socializadas en la idea, a través de instituciones como la familia y el sistema religioso, en que formar parte de una congregación confesional católica, concedía estatus y prestigio. Aspirantes, novicias y profesas tenían un puesto reservado dentro de la élite social.

Por ley del 6 de junio de 1961 la educación privada en Cuba, en todas sus formas, fue suprimida. Con la nacionalización de los colegios se acrecentó la

emigración de órdenes y congregaciones religiosas, en especial aquellas dedicadas antes a la docencia. El 11 de junio de 1961, 44 Hermanas Oblatas de la Providencia parten de La Habana y regresan a su casa matriz en Baltimore. Las hermanas dejaron Cuba llevando consigo solo sus pertenencias.

Conclusiones

Mediante este trabajo queda demostrada la historia de lucha y resistencia de un grupo de mujeres negras, consagradas a la fe católica que comprendieron que la educación era el único medio para que personas de su mismo color de piel pudieran alcanzar movilidad ascendente, dentro de un contexto social marcado por exclusiones múltiples.

En la Isla de Cuba la burguesía negra luchó para que su descendencia se instruyera como una de las vías de emancipación, de alcanzar estatus, prestigio social y mantenimiento de su estructura socioeconómica.

La labor de la congregación echa por tierra el mito de la transmisión de la inteligencia y de la desventaja étnica. La gran mayoría de las mujeres que estudiaron en los colegios de las oblatas realizaron estudios superiores y alcanzaron un elevado nivel de preparación integral.

A pesar de que las oblatas introdujeron cambios sociales en el contexto cubano, respondían a la mentalidad de una época y de una institución de poder, nunca se pudieron despojar de estereotipos sexistas, del impacto del patriarcado en el sistema educativo, así como de las construcciones de género de los conocimientos que se trasmitían a través de los oficios, carreras y profesiones en estos colegios.

La educación-instrucción impartida por las Hermanas Oblatas de la Providencia también contribuyó a la formación de estereotipos positivos dentro de la sociedad cubana, desde estos colegios se formaron jóvenes integrales para su posterior inserción en la vida laboral y doméstica.

Todas las jóvenes que estudiaron en el colegio de las oblatas, además de ser influidas por las asignaturas del currículo propio, aprendieron oficios tradicionales, manualidades, manifestaciones artísticas, inglés y dominio absoluto de la lengua materna.

La discriminación trató de ser solapada, la condición fundamental de la exclusión era tener la piel negra, aunque existían otros tipos de discriminaciones añadidas como las acentuadas desigualdades territoriales,

pues casi todas estas muchachas procedían de barrios donde se asentaba una numerosa población negra, y donde muchas de ellas aun residen.

Las negras aunque fueran adineradas, no podían estudiar en los colegios asignados para niñas y señoritas blancas, el color de la piel era su mayor estigma, el factor económico no era en este caso el que determinaba, aunque el tener dinero las ubicaba en otro nivel de la escala social, las diferenciaba de otras mujeres pobres de su mismo color de piel, por supuesto que estos aparentes privilegios explicaban su conformidad con la realidad social y el desfase ideológico próximos a las construcciones de la clase media y burguesa.

Referencias

- Copello, Y. (2019). *Historia de vida de la comunidad religiosa, Oblatas de La Providencia (1924-1961) en Camagüey* (Tesis de pregrado). Universidad Ignacio Agramonte Loynaz, Camagüey, Cuba.
- Cordoví, Y., Murguía, D. (2017). La regulación de la enseñanza privada en Cuba. Principales proyectos, normativas y polémicas. *Historia Caribe*, XII (30). <http://www.scielo.org.co/pdf/hisca/v12n30/0122-8803-hisca-12-30-00211.pdf>
- Díaz, A. (2019). Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412003000200005&script=sci_arttext
- Fernández, T. (1997). *Historia de la Educación católica. 1582-1961*. (Tomo I.) (Vol. I). Miami, Estados Unidos: Universal.
- Hernández, Y. (2018). *Colegios protestantes en Cuba*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Méndez, R. (2016). La educación católica en Cuba. Balance y perspectivas. Conferencia inaugural de la escuela de verano. Iglesia Nuestra Señora de la Merced. Camagüey.
- Parsons, T. (2009). La clase escolar como sistema social: Algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/va/dam/jcr:2aa2d7f3-4a58-4166-8032-b79721367ee7/re24205-pdf.pdf>
- Revelo, P., Rodríguez, V., & Caballero, M. T. (2018). Contribución social de médicos camagüeyanos a los colegios religiosos católicos: el estigma de ser negro, en, *Revista Humanidades Médicas* 18(3). http://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/1335/html_71

- Rodríguez, Y. (2019). Situación de la educación pública en Camagüey de 1907-19012 (Tesis de pregrado). Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Camagüey, Cuba.
- Tzortzaki, G. (2019). *Los colegios católicos en La Habana. Compromiso social y función educativa (1902-1952)* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España). <https://eprints.ucm.es/id/eprint/56291/1/T41215.pdf>
- Valdés. F. (2020) *La in-disciplina de Caliban: filosofía en el Caribe más allá de la academia*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; La Habana: Instituto de Filosofía de Cuba.

Reseñas



Victoria (óleo, 0.6 x 0.8 m)

“EL GRITO DE LA VILLA (10 DE NOVIEMBRE DE 1821)” DE ERNESTO J. NICOLAU¹¹³

Por **Olmedo Beluche**
Universidad de Panamá. Panamá
olmedobeluche@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2360-6422>

En el marco de la conmemoración del Bicentenario de la Independencia de España, la Vicerrectoría de Extensión junto con la Comisión del Bicentenario de la Universidad de Panamá, han reeditado la obra *El Grito de la Villa (10 de Noviembre de 1821)*, del historiador panameño Ernesto J. Nicolau (Nicolau, 2021).

A decir de Bonifacio Pereira Jiménez, que prologa la primera edición que data de 1961 (Nicolau E. J., 1961), así como de Milcíades Pinzón Rodríguez, que prologa la actual reedición, al momento de conmemorarse el Centenario de la Independencia de España se había roto el hilo de la memoria sobre los acontecimientos del 10 de Noviembre de 1821 en La Villa de Los Santos: el acta permanecía desaparecida, se desconocían a los personajes que protagonizaron los acontecimientos e incluso se creía que los hechos habían sucedido el 13 de noviembre.

Como la historia es uno de los campos más fértiles en que se desarrollan las contradicciones sociales, podría decirse que los comerciantes de la ciudad de Panamá, aliados a los latifundistas de Veraguas, habían impuesto su versión de la Independencia y la centralidad del 28 de Noviembre, en detrimento de los pequeños y medianos campesinos del Interior (La Villa, Las Tablas, Pesé, Natá, Ocú, Macaracas, Pocrí, Las Minas y San Francisco de la Montaña) quienes en verdad habían decidido el curso de la Independencia en el Istmo.

En la década de 1920, Ernesto J. Nicolau viajó a Colombia y recuperó de los archivos no sólo el acta de La Villa, sino una serie de documentos que le permitieron hacer la reconstrucción minuciosa de los hechos y conocer a los actores principales. Ese es el gran mérito de Nicolau y su libro. Éste es uno de los mayores aportes a la historia de los habitantes del Istmo.

¹¹³ Recibido 28/1/22 – Aprobado 17/3/22.

Nos dice algo sobre las dificultades de la labor del historiador en Panamá el hecho de que, si bien Ernesto J. Nicolau retorna a Panamá con la documentación en 1928, y va publicando fragmentariamente en artículos de la Revista Cultural Lotería (Nicolau E. J., 1944), la edición completa de la obra solo se alcanza en 1961. Probablemente en ese momento tuvo cierta divulgación, porque se logró la legitimación de la conmemoración oficial del Grito de La Villa, pero la obra fue quedando en manos de eruditos y desconocida para el gran público, hasta esta reedición de 2021, que esperamos tenga mejor suerte.

El objetivo de la Independencia era la constitución de la República, ¿Cuál, Panamá o Colombia?

Las historias oficiales de los estados hispanoamericanos han deformado los acontecimientos de la Independencia de España para borrar las causas materiales concretas que motivaron las acciones de la gente de aquel entonces, para difuminar los intereses y demandas de cada clase social, para presentar todos los hechos como si estuvieran motivados por el sueño “ideal” de construir la “nación” independiente. Evidentemente, la historia así tratada no es más que un instrumento de una ideología política nacionalista al servicio de la clase social que controla el estado nacional (Beluche, 2021).

Para el caso panameño se presenta el acontecimiento como si los personajes que protagonizaron la independencia lo hicieron en busca de la constitución de la República de Panamá como hoy la conocemos. Una consecuencia graciosa de esta manipulación histórica se expresó en el error de un monumento construido en 2021 por las autoridades de la provincia de Coclé en la conmemoración del “Bicentenario de la República de Panamá” (Reyes, 2021).

En 1821 no existía una “nación panameña” ni siquiera como identidad unificada de los habitantes del Istmo y, en todo caso, “panameños” lo eran los habitantes de la ciudad de Panamá. El “Istmo” o las “provincias del Istmo” es el concepto que se utilizaba para referirse a la región y sus habitantes, así está en las actas de independencia. Cuando se hace referencia a un estado nación en oposición al imperio español, tanto el Acta del 10 de Noviembre en La Villa, como la del 28 de Noviembre en Panamá, hablan de la República de Colombia con toda claridad.

Como brillantemente muestra el libro de Ernesto J. Nicolau, en el Istmo la unidad política básica, bajo cuya identidad actuaron los habitantes, eran los cabildos de cada pueblo o ciudad. Cada cabildo tenía sus líderes y tomaba sus decisiones que influían sobre los habitantes de la región circundante, pero nadie, ni Fábrega (aun

siendo Panamá la capital política y económica del Istmo) pretendió hablar en nombre del conjunto. Cada cabildo decidió en su momento y a su vez propuso consultar a los demás, incluso el 28 de Noviembre.

Nadie ostentaba la legitimidad política para hablar en nombre del conjunto. Lo más cercano a una entidad colectiva eran las Asambleas Provinciales, que establecía la Constitución de Cádiz recién reinstaurada por el gobierno liberal del general De Riego en España, y cuya primera elección se realizó en el Istmo pocas semanas antes de que se desataran los acontecimientos de noviembre de 1821.

Por un lado, se trató de dos Asambleas, pues eran dos provincias diferenciadas en el Istmo, Panamá y Veraguas. Por otro lado, esas Asambleas no jugaron ningún papel relevante en la independencia, el cual sí tuvieron los ayuntamientos o cabildos.

Las causas reales del Grito de La Villa de 1810

La motivación concreta de los pueblos del interior para sublevarse no fue la “libertad” o la “patria” en abstracto, como suele decir la historia oficial, sino el disgusto del campesinado por la leva y avituallamiento forzoso del ejército realista ordenado por el capitán general Juan de la Cruz Mourgeon en sus preparativos para zarpar hacia Sudamérica, para combatir a los independentistas en Quito, en los últimos meses de 1821.

Dice Nicolau: “... el Capitán General se dedicó a poner en juego toda la habilidad imaginable en los preparativos de su expedición; reclutó milicianos; exigió contribuciones de guerra onerosísimas entre aquellos que no podían tomar las armas, y gravó con grandes impuestos a los comerciantes; recurrió a los tesoros sagrados de las iglesias, y mandó expediciones a los pueblos del interior con el fin de acaparar todos los recursos que estuvieran al alcance de la mano o no.

En los pueblos se realizaron hazañas de verdadero saqueo, pues las tropas entraban a las casas, ponían presos a los dueños, y se llevaban lo que encontraran en ellas” (Pág. 6).

Ahí en ese párrafo está la causa real, material, concreta, que explica por qué en 1821 la sublevación popular en favor de la independencia de España empezó en las regiones campesinas y por qué La Villa de Los Santos se puso a la cabeza del movimiento. La gente se cansó de esos abusos.

Más adelante agrega Nicolau: *“La contribución forzosa impuesta por Murgeon (errata en el texto, es Mourgeon) en la ciudad Capital, así como la irreverente disposición de apropiarse de los bienes de la Iglesia para el sostenimiento de su expedición, no sólo se hizo sentir, de manera abrumadora, en ese sitio, sino que tornó la vida difícil en el resto del Istmo, principalmente en ciertos lugares como La Villa de Los Santos, Natá, Penonomé, Santiago, Pesé, Ocú, Parita, Alanje y otros, en donde los soldados españoles atropellaban a hombres y mujeres, ancianos y niños, llenaron las cárceles de personas inocentes con el fin de amedrentarlos y extraer de sus haberes la contribución de guerra que arbitrariamente se les había impuesto. Tales desafueros impulsaron a los nativos a recurrir a la formalidad de la protesta airada y luego a la acción colectiva del levantamiento armado, lo cual verificaron en algunas partes, como ocurrió en Alanje, Las Tablas, La Villa, etc., pero con tan mala suerte que sus esfuerzos se estrellaban contra la superioridad de la fuerza militar que los subyugaba. Las autoridades bien pronto reducían a la impotencia a los exaltados, porque carecía de armas y de medios para proveérselas”* (Págs. 25-26).

Los actores de la independencia en el Istmo

La independencia en el Istmo tuvo dos personajes decisivos: el natariego Francisco Gómez Miró y el santeño Segundo Villarreal.

Gómez Miró es la mente lúcida e ilustrada que entiende a cabalidad el momento político, pues está informado del proceso independentista en toda la región, es el que con su verbo revolucionario inspira a sus coterráneos interioranos a actuar, y viaja de Natá a La Villa incendiando los ánimos. El historiador Ernesto J. Nicolau señala que Francisco Gómez Miró redactó una proclama que hizo circular antes del 10 de Noviembre por todo el interior promoviendo la causa de la independencia y la adhesión al proyecto encabezado por El Libertador. Lamentablemente no se conoce el contenido de dicho documento.

Segundo Villarreal es el caudillo militar, que despertaba la confianza suficiente para que la gente acudiera en masa a organizarse en los batallones de voluntarios que debían enfrentar a los realistas españoles y de la ciudad de Panamá. Villarreal desencadena la acción armando un pequeño batallón que atacó exitosamente el cuartel de La Villa y luego la cárcel, de la que liberaron los presos. Sobre estos hechos consumados Segundo Villarreal exige al alcalde Julián Chávez la convocatoria de un cabildo abierto, al cual rodean y entra con las tropas del batallón y la masa del pueblo, pese a que formalmente él no pertenecía al ayuntamiento.

El cabildo del 10 de Noviembre de 1821 que proclamó la independencia nombró a Segundo Villarreal con el grado de coronel con los poderes para organizar los batallones que defendieran la decisión tomada. La obra de Nicolau lista los nombres de todos los voluntarios que acudieron al llamado de Villarreal para conformar los batallones de milicias: más de 100 en La Villa, Las Tablas 206, Pocrí 103, Pesé y Las Minas 101, Parita 106 y Ocú con 103. Un verdadero ejército, aunque con pocas armas.

La primera reunión del ayuntamiento de La Villa, reunida el 11 de noviembre, decidió mediante otra acta nombrar a Segundo Villarreal “Gobernador Político y Militar del Partido”. Partido es la denominación equivalente a distrito.

En Natá llegaron pronto las noticias de los acontecimientos de La Villa y pueblos aledaños, y en seguida Gómez Miró se puso al frente, logrando el 15 de Noviembre la proclama de independencia en Natá y la conformación de un gobierno provisional local. Logrado esto, inmediatamente se dirigió a La Villa para coordinar, a donde llegó el 17 de noviembre.

A La Villa acudieron también los emisarios enviados desde Panamá por José de Fábrega, los tenientes coroneles José M. Chiari y José de la Cruz Pérez, con las instrucciones de revertir los acontecimientos no con un “*espíritu violento*”, sino con un “*razonamiento benévolo para inducir a los rebeldes al abandono de sus deseos de independencia*”. Se enviaron a dos militares para que “*por su respetabilidad inspirasen obediencia*” (Pág. 49).

El 20 de noviembre se realizó un cabildo abierto en La Villa para escuchar a los emisarios de Panamá. Estaban en la sala con derecho a voz y voto Segundo Villarreal y Francisco Gómez Miró. Afuera el pueblo llenaba la plaza y los alrededores. Hablaron los emisarios militares expresando “*la confianza de que, apartándose como lo esperaban, de las malas influencias de algunos espíritus intransigentes y revoltosos, volviesen todos a la subordinación del régimen español que los reclamaba y que prestasen juramento de fidelidad al Rey y a la Constitución españoles, a cambio de un perdón general.... A las palabras de los Comisionados siguió un momento de expectativa y ansiedad. Era la autoridad real que hablaba... y ante este hecho de trascendental importancia, la concurrencia quedó sin orientación, atónita, anonadada*” (Pág. 51).

En este trance decisivo, tomó la palabra Francisco Gómez Miró, con “*una voz varonil, llena de entusiasmo, plena de energías y con la arrogancia del que nada*

teme en la vida, se hace oír fulminante; niega toda obediencia al Rey, y a nombre de sus colegas y en nombre de su pueblo, confirma la valiente y heroica resolución de los natariegos: “PERDER HASTA LA ÚLTIMA GOTA DE SANGRE DE SUS VENAS” antes de abandonar sus ideales independentistas” (Pág. 52).

Más aún, en nombre de Natá y Penonomé ofrece poner en armas 4,000 hombres “*para atacar, sin pérdida de tiempo, al Gobierno de Panamá, si dentro de un tiempo prudencial no se sometía a la demanda de adhesión republicana que ya se le había hecho...*”. Y lanzó la misma amenaza contra la provincia de Veraguas, bastión de los latifundistas como Fábrega y del conservadurismo monárquico y católico (Pág. 53).

Nicolau describe cómo, lo que era duda e indecisión momentos antes, ante las palabras de Gómez Miró se transforma en ardoroso entusiasmo de la multitud que grita vivas a los libertadores, a Bolívar, a Santander, a Villarreal, a Gómez Miró, a la Gran Colombia (errata, pues el nombre era Colombia a secas) (Pág. 53). Gómez Miró continúa el discurso argumentando sobre los males de la opresión monárquica y los beneficios de la libertad republicana.

La suerte estaba echada y la multitud saca en hombros al orador gritando consignas. Los emisarios militares de Panamá toman nota y se retiran discretamente. La voluntad de marchar a una república independiente (Colombia) estaba ratificada por el pueblo santeño en masa el 20 de Noviembre de 1821. Si Panamá y Veraguas no se sumaban a este proceso lo que seguía era la guerra civil.

La labor revolucionaria de Francisco Gómez Miró prosiguió con su retorno a Natá a donde llega el 21 de noviembre e informa en un cabildo abierto lo sucedido en La Villa y la alianza defensiva entre ese municipio y los natariegos. Conforman un gobierno local y organiza las milicias, las cuales marchan por las calles de Natá el 25 de noviembre, cuando un nuevo cabildo ratifica la adhesión a la independencia y lo nombra comandante de batallón. Todo ese día, que era domingo, el pueblo celebró el acontecimiento.

Gómez Miró también tuvo una actitud decidida que volcó en consolidar la independencia en lo que hoy llamamos el “interior”, que fue el *ultimátum* contra el cabildo conservador de Santiago de Veraguas. Recordemos que Santiago era el bastión del latifundismo, monárquico y católico del que José de Fábrega había sido su gobernador por varios años. La Villa había dado un plazo de mes y medio a los santiagueños para sumarse a la independencia o ser atacados, pero Gómez Miró,

desde Natá redujo el plazo a 3 días, argumentando que demasiado tiempo les daría a los conservadores de Santiago oportunidad de unirse a los realistas de Panamá.

Los conservadores de Santiago habían dirigido una carta al gobierno de Fábrega en Panamá pidiéndole protección frente a los acontecimientos que se estaban suscitando. Esta misiva fue redactada por la señora Bartola García de Paredes que pertenecía a las familias prominentes de la provincia. Pero las fuerzas revolucionarias de Natá interceptaron la carta, lo que sirvió a Gómez Miró para usarla de advertencia a los enviados de Santiago a Natá (Agustín García Romero y Calixto López) y darles el *ultimátum* para que se sumaran a la independencia (Pág. 84).

Ayudó en estas circunstancias que el cabildo de San Francisco de La Montaña, cercano a Santiago proclamó la independencia. Santiago proclamó la suya recién el 1 de diciembre, no queda claro si ya estaban informados de la decisión tomada el 28 de Noviembre en Panamá o si fueron forzados por los acontecimientos del interior.

Las actas adhieren a la República de Colombia

Contrario al mito muy extendido en Panamá de que los istmeños en ese momento pudieron considerar la constitución de un estado-nación propio y que adhirieron a Colombia después de mucho reflexionar, de manera “voluntaria”; las actas de La Villa y de Panamá se suman a la República de Colombia de manera directa y sin titubeos, e invocan la protección de El Libertador. Lo cual era lógico, pues el Istmo pertenecía, desde el siglo XVIII, al otrora virreinato de La Nueva Granada, en ese momento transformado en República de Colombia por obra de los ejércitos libertadores.

El Acta de Independencia de La Villa dice que, después de haber considerado todos los abusos que se han descrito al inicio de este artículo: *“Que por todo ello, deseosos de vivir bajo el sistema Republicano, que sigue todo Colombia, anhelaba el mismo pueblo que esta Villa jurase la Independencia del Gobierno español... vistas todas las reflexiones que se hicieron ..., se procediese al Juramento de Independencia, como en efecto se hizo, ..., cuyo acto se celebró con plausible gozo y una indecible conmoción del espíritu de cada uno del pueblo, quien aclamó se titulase esta VILLA LIBRE CIUDAD con consideración a ser la primera en todo el Istmo, que había tenido la felicidad de proclamarse libre e independiente bajo el auspicio y garantía de Colombia ... ”* (Pág. 29 y 30).

Contrario al supuesto protagonismo que la historia oficial da a José de Fábrega en la independencia de 1821, hay que destacar la desconfianza que él inspiraba a los habitantes de La Villa de esa época. El Acta del 10 de Noviembre muestra el temor de la esperada reacción contraria a la proclama, por parte de Fábrega, y así se expresa también en la carta que ellos envían al Libertador, informando de la proclama de independencia y “solicitan protección militar”.

Sobre esta misiva de los santeños al Libertador, que lastimosamente Nicolau no transcribe de modo literal y tampoco dice quien la llevó (Págs. 33 y 34), es curioso que la misma llegó a Bogotá, pero el vicepresidente Santander, no la entrega inmediatamente a Bolívar (que estaba combatiendo en el sur), sino que la guarda para analizar la situación y luego la remite junto con la de Fábrega posterior al 28 de Noviembre (esta sí la reproduce Nicolau completa en las páginas 81 a 83). Siendo esta última la que responde El Libertador en una muy conocida misiva.

No nos detendremos en los acontecimientos en la ciudad de Panamá, conocidos gracias a la obra de Mariano Arosemena (Arosemena, 1999), y también Ernesto J. Nicolau reconstruye minuciosamente. En esta reseña nos interesa un elemento del Acta del 28 de Noviembre que generalmente suele presentarse de manera adulterada. Se dice que los panameños, luego de considerar diversas opciones, ninguna de las cuales era viable en realidad, decidieron “espontáneamente” unirse a Colombia.

Sin embargo, el acta es clara, lo “espontáneo” es la proclamación de la independencia, no la unión a Colombia a la que dice que las provincias del Istmo “pertenecen”.

“1°. Panamá espontáneamente y conforme al voto general de los pueblos de su comprensión, se declara libre e independiente del Español.

2°. El territorio de las Provincias del Istmo pertenece al estado Republicano de Colombia, a cuyo Congreso irá a representar oportunamente su Diputado” (Pág. 70).

El libro de Nicolau recoge el debate producido en el cabildo de Panamá el 28 de Noviembre respecto al futuro del Istmo. Hubo todo tipo de especulaciones: respecto a si debían unirse a Ecuador o Perú (regiones donde la independencia no estaba consolidada); o si convertirse en país “hanseático” bajo “protección” (colonialismo) de otra potencia (que sólo podía ser Inglaterra); incluso unirse al imperio mexicano de

Iturbide; hasta llegar al reconocimiento de la incapacidad de ser una república independiente; para terminar aceptando la propuesta de José Vallarino Jiménez, “ferviente colombiano”, de ser parte de la República de Colombia (Págs. 68.69).

Nicolau cita una frase, cuya fuente no esclarece, según la cual Vallarino dijo literalmente que el Istmo se declara libre e independiente del dominio español, y “se anexa voluntariamente a la Gran Colombia” (sic, pág. 69). Al no estar claro la fuente de donde proviene la cita, sumado a la errata de hablar de “Gran Colombia”, siendo que este concepto solo nacería mucho después, diera la impresión de que es una frase construida con posterioridad a 1821, por lo cual debe ser puesta en duda. Lo cierto y verificable es que esa frase no está en el Acta del 28 de Noviembre de 1821. Por el contrario, el Acta dice literalmente lo que ya citamos: “*El territorio de las Provincias del Istmo pertenece al estado Republicano de Colombia*”.

¿Y Rufina Alfaro?

Es notable el hecho de que, en la profusión de documentos citados por Ernesto J. Nicolau, no existe ninguna alusión a la participación de Rufina Alfaro en los acontecimientos del 10 de Noviembre de 1821 en La Villa de Los Santos. También es evidente que, entre todos los nombres que se citan, en los batallones de Villarreal y en la composición de los cabildos, no se mencionan mujeres. Salvo el caso citado de la señora Bartola García de Paredes, de Santiago y su carta interceptada por Gómez Miró. Cabe reflexionar: ¿Rufina Alfaro no aparece porque, como era costumbre en la época, las mujeres estaban excluidas de la vida pública y política? ¿Los historiadores mantuvieron un criterio patriarcal y misógino anulando toda referencia a ella?

Investigadoras como Natividad Gutiérrez, sostienen la hipótesis de que la actuación de las mujeres en la Independencia, estuvo estrechamente relacionada con las de sus familias, en especial de sus cónyuges, y del grupo social al que pertenecían (Gutiérrez, 2004). De manera que, si bien no se las nombra en la narración de los hechos, ellas estaban allí. Junto a los nombres masculinos que se citan hay que considerar que estaban madres, hermanas, esposas e hijas.

Sin embargo, la historia de la independencia sí ha recogido la participación de muchas mujeres. Por citar a algunas: desde Josefa Ortiz de Domínguez y Leona Vicario, en México; Juana Azurduy de Padilla, en Bolivia; Concepción Mariño en Venezuela; Policarpa Salavatierra en Nueva Granada; Manuela Sáenz en el Ecuador; etc.

Tocará a historiadores e historiadoras del siglo XXI procurar establecer los nombres y la participación de las mujeres istmeñas en los hechos de la Independencia, separando la historia mítica de Rufina Alfaro para rescatar la verdad de los hechos.

El historiador coclesano, José Aparicio Bernal (Bernal, 2015), ha establecido que Rufina Alfaro es un mito creado por Ernesto de Jesús Castillero Reyes, en un artículo de la Revista Lotería N.º 80 de 1948. Antes de ese artículo, no hubo ninguna referencia a Rufina Alfaro. Tampoco la menciona Ernesto J. Nicolau, pese a sus grandes conocimientos y documentación que muestra su libro.

Como dice Aparicio Bernal: *“Nosotros, consideramos que las fuentes orales son importantes para dilucidar un hecho histórico, pero se debe tener mucho cuidado con el tiempo. Si el Grito santeño se dio el 10 de Noviembre de 1821 y el artículo de Castillero nace en 1948, fueron 127 largos años. De plano, tuvo que sufrir modificaciones en tan largo periodo de tiempo, si es que la información fue correcta”*.

La explicación lógica de que un historiador, como Castillero Reyes, haga un tratamiento mítico a un personaje de no probada existencia real, como Rufina Alfaro, es que a mitad del siglo XX la intelectualidad panameña se encontraba construyendo el concepto de “nación romántica”, al decir, de Luis Pulido Ritter, tratando de buscar en un pasado reescrito a conveniencia la justificación de un estado nacional nacido con el estigma de la intervención de Estados Unidos de América en 1903. Así pasó con Anayansi, un personaje literario que muchos pretenden darle una vida real (Pulido R., 2008).

En el único lugar del libro de Ernesto J. Nicolau que se cita a Rufina Alfaro es en el prólogo de 2021, del sociólogo Milciades Pinzón Rodríguez, quien cuela a la *“mítica Rufina Alfaro”* junto a nombres de personajes históricos de La Villa, sabiendo muy bien el prologuista que el libro que presenta no se refiere en absoluto a ese personaje.

Dos últimas reflexiones: tal vez éxito del mito de Rufina Alfaro se debe a que llena el vacío dejado por la falta de referencia a mujeres reales que jugaron un papel relevante en la Independencia en el Istmo; por otro lado, insistir en este mito ha sido utilizado por la historia oficial para opacar el grandioso papel jugado por personas como Segundo Villarreal y Francisco Gómez Miró.

En lo personal me parece más grandioso y revolucionario el discurso de Francisco Gómez Miró en La Villa el 20 de Noviembre, que los supuestos devaneos de una

supuesta guapa chica que enamoró a un supuesto oficial español para ayudar a la Independencia, disquisiciones morbosas en las que la grandeza del hecho histórico es rebajado a bochínche.

Bibliografía

- Arosemena, M. (1999). *Apuntamientos históricos. 1801-1840*. Panamá: Biblioteca de la Nacionalidad. Autoridad del Canal de Panamá. Obtenido de <http://bdigital.binal.ac.pa/binal/iframes/cldetalle.php?id=193&from=l>
- Beluche, O. (2021). *Independencia hispanoamericana y lucha de clases*. Obtenido de <https://sociologia-alas.org/2021/09/28/libro-independencia-hispanoamericana-y-lucha-de-clases/>
- Bernal, J. A. (10 de Noviembre de 2015). El mito de Rufina Alfaro. *La Estrella de Panamá*. Obtenido de <https://www.laestrella.com.pa/opinion/columnistas/151110/mito-rufina-alfaro>
- Gutiérrez, N. (2004). *Mujeres y Nacionalismos: De la independencia a la nación del nuevo milenio*. México: Instituto de Investigaciones Sociales.
- Nicolau, E. J. (1944). 10 de noviembre de 1821. (42), 25-28.
- Nicolau, E. J. (1961). *El grito de la Villa, 10 noviembre 1821: capítulo de historia de Panamá*. Panamá: Ediciones del Ministerio de Educación, Departamento de Bellas Artes y Publicaciones.
- Nicolau, E. j. (2021). *El Grito de la Villa. 10 de Noviembre de 1821*. Panamá: Vicerrectoría de Extensión y Comisión del Bicentenario de la Universidad de Panamá.
- Pulido R., L. (2008). *Filosofía de la nación romántica (Seis ensayos críticos sobre el pensamiento intelectual y filosófico en Panamá, 1930-1960)*. Panamá: Editorial Mariano Arosemena.
- Reyes, I. R. (14 de mayo de 2021). *Corrigen título del monumento al Bicentenario en Penonomé*. Obtenido de 24 Noticias VIP: <https://www.noticiasvip24.com/corrigentitulo-del-monumento-al-bicentenario-en-penonome/>

REACCIONES AL LIBRO “*PENSAMIENTO CRÍTICO: ENSAYOS SOBRE FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN Y DECOLONIALIDAD*” DE ABDIEL RODRÍGUEZ REYES¹¹⁴

Gabriel Herrera Salazar

Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. México

Gabofritz08@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9598-6412>

El libro *Pensamiento Crítico: Ensayos sobre Filosofía de la Liberación y Decolonialidad* escrito por Abdiel Rodríguez Reyes, está constituido por un conjunto de trabajos presentados en diferentes espacios académicos, enmarcados en un contexto de constantes diálogos con distintos públicos universitarios. En este libro el autor nos deja percibir su posición teórica en comunidades de intelectuales que trabajan en torno a la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel, así como del pensamiento de Frantz Fanon y el Giro Decolonial, este último como momento necesario de la propia Filosofía de la Liberación.

El libro es una ventana abierta que nos permite fenomenológicamente percibir los caminos abiertos por la Filosofía de la Liberación, son trabajos documentados y serios sobre los orígenes del Giro Decolonial, bien podría ser parte de la introducción al tema de la decolonialidad para todos aquellos que tienen interés sobre dicho tema. A lo largo de las páginas vamos a encontrar una interacción dinámica de diálogo con autores que han contribuido en la formulación del Giro Decolonial, como el peruano Aníbal Quijano, el argentino Walter Dignolo o los puertorriqueños Ramón Grosfoguel y Nelson Madonado-Torres, este último el primero en utilizar el término de “Giro Decolonial” de manera sistemática a mediados de la primera década del siglo XXI, después de varios encuentros en Estados Unidos, América Latina y El Caribe.

El filósofo Abdiel como todo maestro tiene una manera muy clara de escribir y expresar sus pensamientos, nos deja vislumbrar por sus reflexiones algo compartido por muchos, es decir, aquello que debemos entender por pensamiento crítico en este momento de crisis civilizatoria, donde la pandemia de la COVID-19 nos invita a reflexionar de manera emergente como en una vuelta de tuerca sobre temas centrales que ha señalado la Filosofía de la Liberación desde sus primeras

¹¹⁴ Recibido 10/1/22 – Aprobado 30/1/22.

formulaciones en la década de los 70s, es decir, es un recordatorio a no olvidar lo fundamental de la crítica a sistemas humanos culturales e históricos como son la modernidad, el capitalismo y el neoliberalismo.

Para Abdiel desde los fundamentos de la Filosofía de la Liberación y la decolonialidad: “el pensamiento crítico para serlo debe implicar la transformación de lo contrario no sería tal”; con ello “un pensamiento crítico para la liberación supone el ejercicio de la política. Para la transformación no se puede presidir de ella. No rehúye del compromiso político e incluso partidista si es el caso. El pensamiento crítico también debe pasar por el proceso de descolonización, para no reproducir ideológicamente el eurocentrismo. En este sentido es imperativa la descolonización política y epistémica”.

Si bien el intelectual panameño reconoce en su libro que la Filosofía de la Liberación siembra la semilla de la decolonialidad, el punto de partida que utiliza es la crítica a la colonialidad, con esto sitúa lo que se está entendiendo por pensamiento crítico, es una posición teórica válida y pertinente para los tiempos que estamos viviendo ante el derrumbe de paradigmas teóricos tradicionales. Es en el nivel de praxis política y epistémica donde enfoca la problemática principal del Giro Decolonial y deja en otro nivel la crítica de la Filosofía de la Liberación a la ontología moderna del *ser* de la filosofía eurocéntrica.

Algo que en lo personal nos llama la atención tanto en los teóricos fundadores de la Filosofía de la Liberación (no así en los trabajos que surgen a partir de 1992 o etapa madura) como en los intelectuales del Giro Decolonial, es la periodización histórica en la cual sitúan a finales del siglo XV el surgimiento de la praxis decolonial, es decir, en 1492, cuando surgen las contradicciones del encubrimiento de Abya Yala. Si bien esta periodización es fundamental para una historia decolonial del surgimiento de la modernidad más allá del eurocentrismo, también puede ser una limitante al no considerar a profundidad y con seriedad todo el proceso de larga duración de lo que implicó el descubrimiento de Abya Yala desde su origen hace 30,000 años AP. Situar el pensamiento crítico decolonial en el siglo XV es olvidar la historia antigua de los pueblos originarios de todo el continente ¿en todos esos años antes de 1492, no hubo pensamiento crítico o praxis de liberación?.

Nelson Maldonado-Torres en la entrevista que publica Abdiel en la parte del apéndice lo dice de la siguiente manera: “El Giro Decolonial va acompañado de prácticas decoloniales, estas últimas siempre han existido; son un resistirse al orden impuesto desde 1492 con la llegada de los españoles al continente de Abya Yala”. El propio Abdiel lo toma como punto de inicio al escribir: “Creo que la práctica

decolonial surgió de las propias contradicciones a partir del encubrimiento de América en 1492”.

Aquí ya nos es más clara la distinción de la Filosofía de la Liberación y la decolonialidad, ya que, mientras la primera crítica y pretende superar desde su marco categorial todo tipo de opresión en cualquier campo de acción práctica desde la víctima, la decolonialidad situada en un contexto histórico preciso hace un corte y toma como principio la colonización ibérica acontecida a finales de 1492, año funesto para nuestros pueblos ancestrales de Abya Yala.

Mientras la Filosofía de la Liberación y su paradigma marcan la pauta a nivel general pluriversal abstracto, la decolonialidad está más en el terreno concreto de la praxis emancipatoria contra los poderes políticos con pretensiones imperialistas como el de la corona española hace cinco siglos o actualmente el norteamericano que atenta contra la vida a través de su poderío militar a naciones soberanas como las del América Latina. No olvidemos la resistencia histórica del pueblo cubano y el cerco comercial hasta nuestros días.

También sería importante señalar que no es lo mismo semánticamente lo denotado por los conceptos emancipación y liberación, ya que, al equipáralos como sinónimos muchas veces se hace de la liberación un momento de la emancipación, y con ello se diluye el sentido radical de lo que se entiende por liberación. Para Enrique Dussel el concepto emancipación es un producto de la razón moderna, es un aporte de la modernidad a la humanidad, sin embargo, para nosotros Filósofos de la Liberación, es inaceptable reducir la categoría exterioridad únicamente al ámbito interno de la modernidad, a la emancipación ontológica del ser, que no es capaz de ir más allá de la mismidad del yo moderno. La emancipación en la filosofía moderna y posmoderna es el concepto que más se aproxima a lo que nosotros desde una situación transmoderna conceptualizamos como liberación. La liberación para nosotros no es emancipación, sino algo más radical, exterioridad antropológica localizada más allá del ámbito claustrofóbico del ser de la totalidad ontológica; exterioridad ocupada por la víctima de un sistema opresor siempre en proceso de liberación hacia otro mundo pluriversal posible.

La modernidad es emancipación racional, salida de inmadurez por un esfuerzo de la razón crítica, análogamente también es justificación de una práctica irracional de violencia genocida, que es necesaria para destruir los obstáculos de su realización. La transmodernidad en cambio es liberación racional de radical criticidad; la liberación es praxis situada en el ámbito de la exterioridad más allá de todo sistema de dominación; análogamente es una justificación racional de las luchas de

liberación de las víctimas que conforman el bloque social de los oprimidos: el pueblo. En el paradigma de la liberación el Otro como alteridad antropológica irrumpe como víctima y rompe la totalidad para ir más allá del proyecto moderno; desde la condición transmoderna se hace evidente la violencia de la modernidad mostrando la fetichización o irracionalidad de su realización.

Estas reacciones compartidas son productos de aquello que provoca el pensamiento crítico que Abdiel nos comparte como parte de una comunidad de pensadores que buscan desde la crítica al orden vigente, ir caminando entre veredas no exploradas para transformar la realidad y construir un mundo donde quepan muchos mundos. Este ir más allá de la modernidad hacia un futuro transmoderno no es una ilusión pura de la razón, sino es ya una realidad aquí y ahora, que nos obliga éticamente a tomar acciones urgentes desde una mirada crítica que aprenda de la filosofía de los pueblos originarios de Abya Yala, porque desde ahí ya se vive la transmodernidad de manera silenciosa.

Por ello el autor del libro que ahora comentamos escribe ante la crisis civilizatoria de nuestro tiempo: “Una de las características fundamentales del pensamiento crítico en *Abya Yala* es la transformación social y ecológica, que tiene como horizonte nuevas reglas para la convivencialidad [...] Esto supone el imperativo de asumir un compromiso distinto con la *Pachamama* (Madre Tierra) porque la racionalidad moderna y capitalista instrumentaliza la naturaleza. En cambio, desde las cosmovisiones de los pueblos aurorales es un ser viviente. ¿No debemos aprender de ellos o nuestro ego moderno no nos lo permite?”.