

ISSN L 2644-4054

CUADERNOS NACIONALES

No. 38, enero-junio, 2026, Revista del Instituto de Estudios Nacionales



Oswaldo "Achi" de León Kantukó



Universidad de Panamá
Instituto de Estudios Nacionales

iden

N CUADERNOS S NACIONALES

No.38, enero-junio 2026

Universidad de Panamá

Instituto de Estudios Nacionales

Revista del Instituto de Estudios Nacionales de la Universidad de Panamá

Revista trans/multidisciplinaria - Publicación semestral

Para correspondencia, canje e información contactar a: Editor Revista Cuadernos Nacionales idenhoy@up.ac.pa / Tel.: (507) 523-2301 - Fax: 523-5302

Dirección física: Edificio Los Gemelos, planta baja, oficina 110. Ciudad Universitaria “Octavio Méndez Pereira”, Panamá, República de Panamá.

Portada: Oswaldo “Achu” De León kantule

Diseño y diagramación: Armando Filos Smith - Programa de difusión del IDEN

Todos los derechos reservados

Hecho el depósito por Ley 47 de 1946.

Los artículos publicados pueden ser reproducidos citando la fuente. Se agradece enviar copia de los mismos al consejo editorial.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no expresan necesariamente el pensamiento del consejo editorial ni del Instituto.

ISSN L: 2644-4051



AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

Eduardo Flores Castro
Rector

José Emilio Moreno
Vicerrector Académico

Jaime Javier Gutiérrez
Vicerrector de Investigación y Postgrado

Mayanín Rodríguez
Vicerrectora de Asuntos Estudiantiles

Ricardo Him Chi
Vicerrector de Extensión

Arnold Muñoz
Vicerrector Administrativo

José Luis Solís
Director de Centros Regionales

Ricardo A. Parker D.
Secretaría General

José Álvaro
Presidente de la Asociación de Profesores



INSTITUTO DE ESTUDIOS NACIONALES

Director

Aristides Isaac Gómez De León

Universidad de Panamá. Instituto de Estudios Nacionales

aristides.gomez@up.ac.pa

Editor

Luis Pulido Ritter

Universidad de Panamá. Instituto de Estudios Nacionales.

luispulidoritter@gmx.net

Comité Editorial

Nadja Irina Porcell Iglesias

Universidad Latina de Panamá. Panamá

Jorge Gómez Izquierdo

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México

Valeria Grinberg Pla

Bowling Green State University. United State

<https://orcid.org/0000-0002-2978-9215>

David Marcilhacy

Sorbonne Université

<https://orcid.org/0000-0002-5874-1659>

Jorge Iván Vergara

Universidad Austral de Chile, Chile

Soporte Técnico

Armando Filós

Universidad de Panamá. Panamá.

armando.filos@up.ac.pa

Editorial

Presentamos, en esta nueva edición de Cuadernos Nacionales, artículos escritos por académicos nacionales e internacionales. Abrimos la revista con un artículo de Reymundo Gurdián Guerra, “La gesta del 9, 10 y 11 de enero de 1964”, donde se analiza y describe aquellos acontecimientos de protesta soberana de los estudiantes y del pueblo panameño, por la recuperación de la Zona del Canal, lo que provocó la ruptura de relaciones diplomáticas entre Panamá y los Estados Unidos. Le siguen tres artículos, cuyos dos primeros analizan las condiciones sociales, políticas y alimentarias de las poblaciones indígenas de Panamá, “El movimiento Mama Tatda y la historia de la autonomía Ngäbe en Panamá”, de Jorge Luis Roquebert León; “Tradición y cambios en los hábitos alimentarios en las comunidades de Ustupu y Yandup, Guna Yala”, de Taira Edilma Stanley; y el tercero se ocupa de una de las instituciones más problemáticas de los Estados Unidos en el país, “Escuela de las Américas: Pedagogía del imperialismo, dictaduras y violencia capitalista en Abya Yala (1946-2025)”, de Jorge D’Orcy Sáez. Considerada como una clásica contemporánea de la literatura panameña, tenemos “Interpretación y epistemología en la construcción de subjetividades: *Esa esquina del paraíso* (1987), de Rosa María Britton”, de Silvia Solano Rivera. Los últimos tres artículos están dedicados a la educación, una materia en el país de extrema importancia por los retos económicos, laborales y digitales el país, “Evaluación de la Calidad de la Enseñanza en la Educación Superior”, de Iraida Magaly Rodríguez Lasso; “Competencias laborales en los jóvenes egresados de bachiller de los colegios oficiales de la provincia de Colón”, de Xenia Patricia Newball Martineau y Jessica Ivette Bovell; y “La Economía Digital en Panamá: Desafíos, Oportunidades y Perspectivas desde una Revisión Sistématica”, de Antonio Sucre y Delia Consuegra.

En este año, que se celebran los 200 años del Congreso Anfictiónico de Panamá, pues, en 1826, por iniciativa de Simón Bolívar, se celebró aquí este Congreso, se publica este número donde la soberanía de Panamá sobre el Canal está amenazada por la administración Trump que ha desempolvado la Doctrina Monroe formulada, en 1823, y que ahora sirve de base discursiva, en el conflicto geopolítico global, para ordenar, bajo sus intereses, el hemisferio occidental, con lo que se conoce ahora como la Doctrina Donroe. Sirva entonces este número para seguir fortaleciendo la producción académica de la Universidad de Panamá para beneficio del país.

Dr. Luis Pulido Ritter

Editor Jefe

INDICE

	Página
<i>Editorial</i>	6
1 La gesta del 9, 10 y 11 de enero de 1964: antecedentes, hechos y consecuencias <i>The feat of January 9, 10 and 11, 1964. Background, facts and consequences</i> Por: Reymundo Gurdián Guerra	9
2 El movimiento Mama Tatda y la historia de la autonomía Ngäbe en Panamá <i>The Mama Tatda movement and the history of Ngäbe autonomy in Panama</i> Por: Jorge Luis Roquebert Leon	30
3 Tradición y cambios en los hábitos alimentarios en las comunidades de Ustupu y Yandup, Guna Yala. 2025. <i>Tradition and changes in eating habits in the communities of Ustupu and Yandup, Guna Yala. 2025.</i> Por: Taira Edilma Stanley	56
4 Escuela de las Américas: Pedagogía del imperialismo, dictaduras y violencia capitalista en Abya Yala (1946-2025) <i>School of the Americas: Pedagogy of imperialism, dictatorships and capitalist violence in Abya Yala (1946-2025)</i> Por: Jorge D'Orcy Sáez	90
5 Interpretación y epistemología en la construcción de subjetividades: <i>Esa esquina del paraíso</i> (1987), de Rosa María Britton <i>Interpretation and Epistemology in the Construction of Subjectivities:</i> <i>Esa esquina del paraíso</i> (1987), by Rosa María Britton Por: Silvia Solano Rivera	115
6 Evaluación de la Calidad de la Enseñanza en la Educación Superior <i>Evaluation of Teaching Quality in Higher Education</i> Por: Iraida Magaly Rodríguez Lasso	127
7 Competencias laborales en los jóvenes egresados de bachiller de los colegios oficiales de la provincia de Colón <i>Work skills in young graduates from public high schools in the province of Colón</i> Por: Xenia Patricia Newball Martineau y Jessica Ivette Bovell	162

- 8 La Economía Digital en Panamá: Desafíos, Oportunidades y Perspectivas desde una Revisión Sistemática 183
The Digital Economy in Panama: Challenges, Opportunities and Perspectives from a Systematic Review
Por: Antonio Sucre y Delia Consuegra

La gesta del 9, 10 y 11 de enero de 1964. Antecedentes, hechos y consecuencias

The feat of January 9, 10 and 11, 1964. Background, facts and consequences

Reymundo Gurdíán Guerra¹

Universidad de Panamá. Panamá

rgurdian2002@yahoo.com

<https://orcid.org/0009-0007-1859-8601>

Doi: <https://doi.org/10.48204/j.cnacionales.n38.a9323>

Recibido: 4/6/25 Aceptado 8/7/25

Resumen

Este artículo pasa revista a los antecedentes inmediatos de los acontecimientos del 9, 10 y 11 de enero de 1964; describe los hechos que llevaron a la agresión norteamericana contra los estudiantes y el pueblo panameño que aspirabanizar la bandera tricolor en la Zona del Canal y que dieron como resultado una veintena de muertos y cientos de heridos y al rompimiento de las relaciones diplomáticas por parte de Panamá en 1964; analiza el proceso negociador que siguió al restablecimiento de dichas relaciones y que concluyó con la firma de los "tres proyectos" de tratados sobre el Canal de Panamá en junio de 1967 y, por último, examina brevemente el contenido y alcance de dichos tratados, los cuales fueron ampliamente analizados, criticados y rechazados por la opinión pública y luego engavetados hasta que en agosto de 1970, el régimen militar tomó la decisión de comunicar al Departamento de Estado que rechazaba dichos acuerdos por considerarlos que no se ajustaban al espíritu y la letra de la Declaración conjunta del 3 de abril de 1964.

Palabras clave: Sucesos del 9 de enero de 1964, crisis diplomática Panamá-Estados Unidos, negociaciones sobre el Tratado del Canal de Panamá de 1967, soberanía nacional.

Abstract

This article reviews the immediate background to the events of January 9, 10, and 11, 1964; it describes the events that led to the U.S. aggression against the Panamanian students and people who aspired to raise the tricolor flag in the Canal Zone, resulting in some twenty deaths and hundreds of injuries, as well as the severance of diplomatic relations by Panama; it analyzes the negotiation process that followed the reestablishment of these relations and concluded with the signing of "three draft" treaties on the Panama Canal in June 1967; and finally, it briefly examines the content and scope of these treaties, which were widely analyzed, criticized, and rejected by the public and then shelved until August 1970, when the military regime decided to inform the State Department that it rejected these agreements, considering them inconsistent with the spirit and letter of the joint declaration of April 3, 1964.

Keywords: Events of January 9, 1964, diplomatic crisis Panama-United States, negotiation on the Panama Canal Treaties of 1967, national sovereignty.

¹ El autor es licenciado en Geografía e Historia y posee estudios de postgrado en Historia, Relaciones Internacionales y Educación. Es profesor titular del área de historia de Panamá y América en el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades. Actualmente es director del Instituto de Investigaciones Históricas (IIH) de la Universidad de Panamá.

1. Introducción

Las protestas contra la guerra europea y las corrientes nazi-fascistas, las manifestaciones contra las pretensiones estadounidenses de extender el control de los sitios de defensa arrendados en 1942 más allá del plazo acordado y las luchas contra las políticas antinacionales de los gobiernos oligárquicos de los años cuarenta propició el surgimiento de organizaciones gremiales, cívicas y políticas de nuevo cuño y nacionalistas entre las que se destacan la Federación de Estudiantes de Panamá, el Magisterio Panameño Unido, la Asociación de Profesores de la República, el Frente Patriótico de la Juventud, entre otras quienes lideran los movimientos de masas en defensa de la soberanía y la autodeterminación nacionales.

A pesar del activismo y liderazgo de estas organizaciones sociales, durante la administración del coronel José Antonio Remón Cantera (1952-1955), el protagonismo de sus luchas disminuyó debido a la persecución y represión ideológica y política desatada por los organismos de seguridad contra todas aquellas organizaciones con ideologías “ajenas” al régimen democrático-burgués de la época. Concluido el periodo “remonista”, luego del magnicidio perpetrado contra el jefe de Estado el 2 de enero de 1955, deviene un repunte de las organizaciones sociales que se sintieron frustradas por los tratados pactados con Estados Unidos el 25 de enero de 1955, lo que impulsó a dichos movimientos a radicalizar sus acciones y métodos de lucha.

Según Aparicio (1999) durante la segunda mitad de la década de 1950, el nacionalismo panameño experimentó una clara radicalización en sus posturas y en sus métodos. Esto es sorprendente al considerar que para 1955 recién se había logrado firmar un convenio que se enmarcaba nítidamente dentro de los esquemas revisionistas, por cuanto se reducía a tratar las demandas pecuniarias de la burguesía istmeña y dejaba de lado las reivindicaciones relativas a la jurisdicción y la soberanía. Para este autor, las raíces de este radicalismo la podemos encontrar “en el contexto internacional, en el cual el proceso de descolonización iniciado después de la Segunda Guerra Mundial había permitido el surgimiento de nuevas naciones que no se conformaban con la simple independencia política, sino que también aspiraban a la independencia económica. En Asia, África, Oceanía y aquí mismo en América surgían nuevas repúblicas que abandonaban la condición de colonia, posesión o protectorado, mientras que otros pueblos clamaban su derecho a la autodeterminación. Para Panamá, el proceso descolonizador planteaba la necesidad de redefinir el estatus de la Zona del Canal, como un enclave colonial ubicado en el corazón de la nación panameña”. Eliminar esta “estaca colonialista” pasaba a convertirse en eje del nacionalismo panameño” (Aparicio, 1999, p.19).

Además, la crisis producida por la nacionalización del Canal de Suez en 1956 por el gobierno egipcio despertó, según este mismo autor, “serias inquietudes entre la intelectualidad panameña, la cual encontró claras líneas de coincidencia entre el caso de Suez y el Canal de Panamá”. De ahí que el nacionalismo panameño “se inspirará en la lucha nacionalista y democrática que emprenden otros pueblos del tercer mundo para replantear, con un discurso anticolonialista, su derecho a la autodeterminación y reclamar la plena vigencia de sus derechos soberanos sobre todo su territorio. Particularmente, la reivindicación de la soberanía panameña en la Zona del

Canal y nuestro derecho a enarbolar la enseña patria sobre este territorio se constituyeron en las demandas inmediatas de jóvenes, estudiantes, intelectuales, trabajadores, profesionales y patriotas todos". (Aparicio. 1999, pp. 19 y 21).

Los trágicos sucesos del 9, 10 y 11 de enero de 1964 marcaron un antes y un después en el curso de las relaciones diplomáticas entre Panamá y los Estados Unidos por la cuestión del Canal y su zona adyacente: Esta fecha marca el fin a la "etapa revisionista", al tiempo que inaugura la "etapa abrogacionista", en la que el objetivo principal de la política exterior panameña gira en torno a entablar negociaciones con aquella potencia que condujeron a la suscripción de un nuevo tratado sobre la vía interoceánica sobre bases enteramente nuevas y acordes con el derecho internacional público. En este sentido, este pasa revista a los antecedentes inmediatos de los acontecimientos de enero de 1964; describe los hechos que llevaron a la agresión norteamericana contra los estudiantes y el pueblo panameño que aspiraban izar la bandera tricolor en la Zona del Canal y que dieron como resultado una veintena de muertos y cientos de heridos y al rompimiento de las relaciones diplomáticas por parte de Panamá; analiza el proceso negociador que siguió al restablecimiento de dichas relaciones y que concluyó con la firma de "tres proyectos" de tratados sobre el Canal de Panamá en junio de 1967 y, por último, examina brevemente el contenido y alcance de dichos tratados, los cuales fueron ampliamente analizados, criticados y rechazados por la opinión pública y luego engavetados hasta que en agosto de 1970, el régimen militar tomó la decisión de comunicar al Departamento de Estado que rechazaba dichos acuerdos por considerarlos que no se ajustaban al espíritu y la letra de la Declaración conjunta del 3 de abril de 1964.

2. Antecedentes

La reivindicación de la soberanía en la Zona del Canal y la exigencia de enarbolar la enseña tricolor en los sitios donde se izaba el pabellón de las barras y las estrellas eran motivos más que suficientes para exaltar los sentimientos nacionalistas y patrióticos de la juventud, los estudiantes y los sectores progresistas del país. En este contexto se desarrollan, entre 1958 y 1964, diversas jornadas cívicas y nacionalistas las cuales tuvieron importantes repercusiones en el devenir de la nación y, particularmente, en la lucha por la abrogación del Tratado Hay-Bunau Varilla de 1903 y sus modificaciones. Entre estas jornadas están la operación soberanía en 1958, la siembra de banderas en 1959 y los sucesos del 9, 10 y 11 de enero de 1964 protagonizadas principalmente por estudiantes y el pueblo panameño. Estas últimas acciones tenían el propósito de exigir el cumplimiento de lo acordado el 7 de enero de 1963, por los miembros de la Comisión de alto nivel establecida para definir los lugares donde debía izarse la bandera panameña en la Zona del Canal.

La operación soberanía

En el contexto de reclamaciones y demandas, un grupo de jóvenes universitarios agrupados en la Unión de Estudiantes Universitarios (UEU), se dieron a la tarea de llevar a cabo un movimiento patriótico con la finalidad de reafirmar la soberanía panameña en la Zona del Canal y demandar que la bandera panameña fuese izada

junto a la norteamericana en dicho territorio. Diversos autores sostienen que estudiantes de la Universidad de Panamá encabezados por Carlos Arellano Lennox, Ricardo Ríos Torres y otros dirigentes organizaron una acción reivindicativa a la que denominaron “*operación soberanía*”, la cual se realizó el 2 de mayo de 1958 y consistió en entrar a la Zona del Canal y sembrar 75 banderas panameñas en sitios estratégicos y edificios públicos representativos del poder estadounidense en Panamá (Revista Lotería, 1971 y 2014; Aparicio y García, 1999; Del Cid, 2016, entre otros).

Cumplida la misión, los estudiantes se retiraron pacíficamente sin que las autoridades zoneítas acertaran a reaccionar. Simultáneamente a la realización de esta movilización simbólica, otro grupo de estudiantes universitarios entregaban sendos comunicados en la Cancillería y en la Presidencia de la República, en los que informaban del propósito de su acción. En tanto, otros hacían uso de los micrófonos en emisoras locales con la finalidad de divulgar a la opinión pública lo que estaba aconteciendo en esos precisos momentos. Al regresar de la Zona del Canal, los participantes de la operación soberanía fueron recibidos por sus compañeros de estudio y por el pueblo panameño con manifestaciones de júbilo y respaldo, pues se habían alcanzado los objetivos trazados previamente (Díaz, 1994).

Esta jornada patriótica tuvo enormes proyecciones tanto a nivel nacional como internacional. Los organizadores del evento dejaron plasmado el significado de este evento en un comunicado que en su parte medular expresaba: “Este acto trascendental denominado “operación soberanía” reafirma la aspiración permanente de la juventud universitaria de una revisión fundamental de los tratados del Canal, cónsena con las necesidades de las demandas y los derechos panameños, convencidos de que las reclamaciones parciales resultan equívocas y perjudiciales para Panamá, como lo demuestran los tratados y convenciones derivados del leonino y antijurídico Tratado de 1903” (La Nación, 1958).

La siembra de banderas

Al año siguiente, específicamente el 3 de noviembre de 1959 cuando el país celebraba 56 años de vida independiente se llevó a cabo una nueva jornada cívica de sembrar banderas panameñas en diferentes lugares de la Zona del Canal. Según Torres (2013) y Del Vasto (2021), esta iniciativa fue organizada con sumo cuidado por un grupo de ciudadanos encabezados por el diputado Aquilino Boyd de la Guardia, el catedrático Ernesto Castillero Pimentel, el abogado Julio E. Linares y el profesor Rodrigo Miró Grimaldo y otros más. A pesar de que esta acción había sido previamente comunicada al jefe de la policía zoneita, quien había dado su consentimiento a los organizadores, lo que facilitó el ingreso a la Zona del Canal portando la bandera nacional sin que ocurrieran disturbios de ninguna naturaleza. Sin embargo, de manera inesperada cambió la actitud de las autoridades zoneítas, y una contraorden dejó sin efecto las disposiciones del jefe policial yankee. Este súbito cambio de actitud tuvo el efecto de provocar resistencia y malestar entre los panameños, especialmente entre los grupos estudiantiles a quienes se les impidió entrar al territorio segregado.

La situación se caldeó aún más cuando un miembro de la policía norteamericana le arrebató la bandera a uno de los participantes, para vejarla en presencia de los manifestantes. El portador del emblema nacional fue víctima de actos de agresión por parte de varios miembros del Cuerpo de Policía de la Zona del Canal. Esta actitud prepotente fue la que, en opinión de varios autores nacionales, “enardeció los ánimos de los panameños que con razón se sintieron ofendidos por el ultraje que habían hecho a la dignidad de la patria representada en la bandera nacional. Los ánimos se caldearon aún más cuando las fuerzas policiales respondieron a los manifestantes con el empleo de bombas lacrimógenas, mangueras de agua y armas de fuego” y se agravó con la entrada en escena de “destacamentos de las fuerzas armadas de los Estados Unidos haciendo un despliegue exagerado y por lo demás innecesario de su poderío militar y su disposición de apostarse en el límite con bayoneta calada en actitud de impedir la entrada a la Zona del Canal. Sobre vino así la refriega en la cual resultaron heridos –algunos de bala y de bayoneta- más de cuarenta ciudadanos panameños” (Revista Lotería, 1971; Aparicio y García, 1999 y Del Vasto, 2021).

En adelante los acontecimientos se desarrollaron con una rapidez que hizo imposible toda acción para contenerlos, hasta culminar en “los actos ejecutados frente a la Embajada de los Estados Unidos cuando un grupo de manifestantes lanzaron piedras a la sede diplomática, arriaron la bandera norteamericana y pusieron la enseña tricolor. Gracias a la eficaz intervención de la Guardia Nacional se logró restablecer en las últimas horas de la tarde el orden público en la ciudad capital”. Además de arriar la bandera americana, los manifestantes apedrearon también las oficinas del Servicio Informativo de los Estados Unidos (USIS), causándole serios daños al inmueble. Posteriormente la furia se tornó contra bienes de particulares y de empresas norteamericanas establecidas en Panamá. Sobre el particular, Urriola citado por García (1999) expresa: “cinco autos con placa de la Zona del Canal fueron quemados en el patio de estacionamientos de la Compañía de ómnibus que opera en la faja norteamericana. Las oficinas y depósitos de la Compañía del Ferrocarril, propiedad del gobierno de los Estados Unidos, fueron destruidos por el pueblo enfurecido. Un vagón y carro también fueron incendiados. Hasta las señales de luces ferroviarias fueron destrozadas. Las vidrieras del Chase Manhattan Bank, las de la Compañía de Fuerza y Luz y las de la Chiriquí Land Company fueron rotas a pedradas y varios de sus autos fueron volcados e incendiados en la avenida Central”.

Las reacciones de las autoridades diplomáticas norteamericanas no se hicieron esperar. Una y otra vez enviaron notas de protesta al gobierno panameño por los actos llevados a cabo por el pueblo panameño. Por ejemplo, en nota fechada el mismo 3 de noviembre de 1959, el embajador Julian F. Harrington, le comunica a la Cancillería que: “Mi gobierno considera que la profanación de la bandera norteamericana y los daños causados ponen en peligro las buenas relaciones existentes entre nuestras dos naciones”. En respuesta, el canciller Miguel J. Moreno replicó: “El gobierno panameño lamenta lo acontecido ayer y de ninguna manera podría prohijar ni aprobar actos de la naturaleza de los que han movido la protesta de Vuestra Excelencia. Sin embargo, debo manifestar desde ahora a Vuestra Excelencia, en relación con los sucesos acaecidos en los límites de la Zona del Canal en el día de ayer, que mi gobierno tiene informes de ciertos hechos injustificables, tales como los de disparar contra grupos de panameños desarmados, arrojar bombas lacrimógenas en distintos

sectores de la ciudad, los cuales han dejado un saldo de más de cuarenta ciudadanos panameños heridos por la acción de las fuerzas armadas de los Estados Unidos”, y concluye en que “el atropello de los policías y soldados norteamericanos contra la población panameña fueron los responsables de los destrozos a las propiedades norteamericanas a que hace referencia el embajador” (Ministerio de Relaciones Exteriores, 1960).

En suma, estas jornadas nacionalistas tuvieron repercusiones importantes tanto a nivel nacional como internacional. A nivel nacional, dichas acciones contribuyeron a despertar y sensibilizar la conciencia nacional en torno a la necesidad de reafirmar la soberanía panameña en la Zona del Canal, así como llamar la atención de la clase dirigente del país, en particular del gobierno de Ernesto de la Guardia (1956-1960) para que asumiera una posición más agresiva y beligerante en lo que respecta a la izada de la bandera tricolor en la Zona del Canal. Y a nivel internacional, si bien el gobierno estadounidense protestó airadamente por los hechos ocurridos, también es cierto que aquella nación comprendió los peligros que “pueden ser desencadenados por este estallido nacionalista y decidió mostrarse receptivo a las demandas panameñas. Por ello la administración del presidente Dwight Eisenhower presionó al Congreso para que aprobara ciertas “leyes complementarias”,² por la cual se ejecutaban algunos de los acuerdos establecidos en el Convenio de 1955. Con estas acciones se buscaba, sostiene Aparicio y García (1999) “contrarrestar la campaña anti yankee, mostrando que eran una nación que cumplía sus pactos y se preocupaba por colaborar con las naciones amigas”.

Como consecuencia de los acontecimientos sucedidos en 1958 y 1959 y en vista de que todavía continuaban las protestas por las reivindicaciones soberanas en el territorio canalero, el presidente Eisenhower reconoció la “soberanía titular” de Panamá sobre la Zona del Canal, por lo que el 3 de febrero de 1960 señaló que “estaba de acuerdo en que la bandera panameña fuera izada en el área del Canal y el 17 de septiembre del mismo año, ordenó que dicha bandera ondeara junto a la de los Estados Unidos en el Triángulo de Shellers, cercano a la ciudad de Panamá. Por la ubicación del Triángulo de Shellers al lado del Palacio Legislativo, la población panameña consideró esto como una burla, pues se decía que lo que había hecho el gobierno estadounidense era ondear su bandera al lado de la panameña en territorio de Panamá” (Ortega Durán, 1989).

3. La declaración conjunta Chiari-kennedy de 1962

² Las leyes complementarias requeridas para la implementación de los acuerdos suscritos en el *tratado Remón Eisenhower* de 1955 eran las siguientes: la que autoriza la partida presupuestaria (por 19 millones de dólares) para la construcción del puente sobre el canal (puente de Las Américas), y la ley de escala única de salarios para los trabajadores de la Zona del Canal. Anteriormente (en agosto de 1957), el Congreso había expedido la ley por la cual se autorizaba la devolución a la República de Panamá de ciertas tierras y mejoras, tal como se describen en el punto 2 del *Memorándum de Entendimientos Acordados de 1955*.

A pesar de que los problemas con los Estados Unidos persistieron durante la década de 1960 y más allá, en ambas naciones cambiaron los actores políticos al inicio de esa década. John F. Kennedy asumió la presidencia en la potencia del Norte mientras en Panamá Roberto F. Chiari hacía lo mismo, por lo que el gobernante panameño no perdió la oportunidad para saludar al joven presidente y de paso plantearle los problemas existentes en las relaciones bilaterales y la necesidad de revisar los tratados vigentes entre ambas naciones.

En nota enviada al presidente estadounidense el 8 de septiembre de 1961, Chiari expresaba que las relaciones entre Panamá y los Estados Unidos vienen rigiéndose, en lo fundamental, y desde 1903, por “la Convención del Canal Istmico, suscrita en Washington el 18 de noviembre de ese año, y que las cláusulas de esa Convención han sido desde el momento de su firma y seguirán siéndolo mientras tengan vigencia, motivo de constante fricciones, desavenencias y conflictos entre ambos gobiernos y entre el pueblo panameño y la población norteamericana que reside en la Zona del Canal”. Además, le recuerda al presidente Kennedy que en un mensaje enviado con su representante personal en julio de 1961, “lo conveniente y necesario que es que Panamá y Estados Unidos dialoguen sin prejuicios, sin resentimientos ... como naciones sinceramente amigas y sinceramente empeñadas en buscar soluciones justas, para analizar y discutir sus relaciones hoy día, a la luz de las doctrinas que rigen ahora el mundo, con miras a lograr entendimientos permanentes, sobre base justas, que garanticen a cada parte la obtención y el disfrute de lo que en justicia y en equidad a cada una corresponde ...” Por último, expresa que abriga la confianza de que si ambos países “echan a un lado los interminables y hasta ahora casi infructuosas discusiones sobre lo que debe ser la correcta interpretación de los tratados existentes, y se disponen abordar el análisis de las relaciones existentes entre ambos con criterio realista y a la luz de los principios y normas del Derecho Internacional encontrarán la fórmulas adecuadas para resolver, de una vez por todas y para siempre, una convivencia estable y duradera que les permita cumplir armónicamente el destino común que la existencia del Canal de Panamá les impone” (Revista Cultural Lotería, 1999).

Estas opiniones generaron un cruce de notas entre ambos mandatarios; en una de ellas Kennedy le extiende una invitación a Chiari a visitar Estados Unidos a fin de conversar personalmente. Dicha visita oficial se concretó a mediados del mes de junio de 1962. Como resultado de estas conversaciones se expidió la *Declaración conjunta Chiari-Kennedy* el 13 de junio de 1962. La declaración pasó revista a varios problemas de las relaciones bilaterales, “acordándose nombrar representantes de alto nivel para llevar a cabo las discusiones que se plantearon oficialmente en el encuentro conjunto y que incluían asuntos tales como: una mayor participación de empresarios panameños en el mercado de la Zona del Canal; Estados Unidos hará mayores esfuerzos para que se resuelvan ciertas cuestiones laborales en la Zona del Canal como la igualdad de oportunidades en el empleo, salarios y prestaciones de la seguridad social; Estados Unidos se comprometió a girar las instrucciones pertinentes para llegar a un acuerdo en virtud del cual su gobierno retendrá en la fuente el impuesto sobre la renta a los ciudadanos panameños y a los no estadounidenses que trabajan en la Zona del Canal; se acordó la adhesión de ambos países a los principios y compromisos de la Carta de Punta del Este así como la necesidad de poner en ejecución todas las medidas necesarias para hacer eficaz la Alianza para el Progreso y en cuanto a la cuestión de la izada de la bandera panameña en la Zona del Canal, se convino que sus

representantes harán los arreglos para el enarbolamiento de banderas panameñas de manera apropiada en la Zona del Canal” (Revista Cultural Lotería, 1999).

Como consecuencia de estos compromisos presidenciales, se nombró una Comisión de alto nivel integrada por Joseph Farland y Robert Fleming por Estados Unidos y Galileo Solís y Octavio Fábrega por Panamá, quienes luego de largas deliberaciones expedieron un comunicado conjunto, a principios de enero de 1963, informando que “la bandera de Panamá sería izada con la de los Estados Unidos en aquellos sitios de la Zona del Canal donde la bandera norteamericana era izada por las autoridades civiles”. Este acuerdo no fue del agrado de algunos norteamericanos residentes en la Zona del Canal (los zonians), quienes opusieron resistencia y protestaron por los mismos.

Ante esta situación de resistencia, el gobernador de la Zona del Canal, general Robert Fleming, buscó mecanismos para enfrentar el problema. Según Ahumada (2014), “el que se le ocurrió fue evitar entonces el izamiento de la bandera norteamericana en los sitios donde, según el acuerdo, debía izarse. Por ejemplo, el asta de la bandera que estaba frente a su residencia, la eliminó; el asta de la bandera que estaba en la capitánía del puerto, también la quitó: De esa manera, eliminado el izamiento de la bandera norteamericana, como una especie de subterfugio, eliminaba también la obligación deizar la bandera panameña. Esta ingenuidad no contaba con la resistencia de los propios residentes de la Zona del Canal que comenzaron aizar entonces, por encima del acuerdo, sólo la bandera norteamericana”. Para este exdirigente y líder estudiantil, el caso más emblemático de resistencia e insubordinación fue el del sargento Carlton Bell de la Policía de la Zona del Canal, quien decidió “izar la bandera norteamericana en lo que se conocía como la Plaza de Balboa, es decir, en el sector de Balboa, en lo que es el Teatro de Balboa, desde luego, sinizar la bandera panameña. Esta situación de burla, de incumplimiento de las propias disposiciones del mismo presidente de los Estados Unidos dio por resultado que se fueran caldeando los ánimos en Panamá y, obviamente, ratificó el interés de los panameños por expresar de algún modo, al menos simbólicamente, el afán de recuperación soberana del país que había venido acumulándose durante todo el siglo XX”.

El desacato del sargento Bell fue cubierto por la prensa local, por lo que este mal ejemplo fue seguido por otros residentes de la Zona del Canal, en especial por estudiantes de varias escuelas y colegios quienes se negaban también a acatar las órdenes del gobernador. Azuzados por sus padres y amparados por los policías, los estudiantes hicieron guardia por varios días alrededor de las astas situadas frente a los planteles escolares e impidieron que la bandera americana fuera arriada por las autoridades. Según los testimonios de los participantes recogidos por la *Revista Lotería* (1964 y 1971), estas acciones fueron ampliamente difundidas lo que causó gran descontento entre los sectores estudiantiles y grupos de ciudadanos panameños. El descontento era explicable, por tratarse no tanto de actos de rebeldía contra las autoridades de la Zona del Canal, sino por la no disimulada complacencia con que esas mismas autoridades toleraban tales actos de rebeldía, que implicaban también el incumplimiento de un convenio celebrado entre los Estados Unidos y Panamá. Esto demuestra que “existía entre los civiles y policías zoneítas un estado de insubordinación contra las órdenes del gobernador y

que éstos se encontraban dispuestos a llegar a todos los extremos, inclusive al empleo de la violencia, con el fin de evitar que fuera cumplido el acuerdo suscrito con Panamá sobre la izada de la bandera panameña en la Zona del Canal (Revista Lotería, 1971, p. 178).

4. Los hechos de la agresión

Ante esas actitudes hostiles de los residentes norteamericanos, la reacción de los institutores no se hizo esperar, pues el 9 de enero de 1964, en horas de la tarde, un grupo de unos 200 estudiantes del Instituto Nacional marcharon en forma pacífica, portando el pabellón nacional del colegio, a la Escuela Superior de Balboa con la finalidad de enarbolar la bandera tricolor como símbolo de reafirmación soberana y en cumplimiento del acuerdo suscrito con los Estados Unidos el año anterior.

Estando cerca de la Escuela Superior de Balboa, el grupo de jóvenes institutores fue “interceptado por la policía zoneíta quienes luego de dialogar con el jefe del pelotón, éste accedió a que un grupo de seis estudiantes se acercara con el emblema tricolor hasta el lugar donde estaba ubicado el asta frente a la mencionada Escuela. Ante estos hechos, un número cada vez mayor de alumnos, sus padres y otros civiles norteamericanos se fueron congregando en el edificio de la Escuela y en los alrededores donde se encontraba el asta de la bandera. Al intentar los seis jóvenes institutores entonar las notas del himno nacional fueron abucheados y silbados por los enardecidos zonians, quienes procedieron a rodearlos, insultarlos y agredirlos físicamente. En la trifulca, los aguiluchos fueron empujados y golpeados por los estudiantes del mencionado centro educativo, sus padres e incluso por miembros de la policía quienes trataron de sacarlos a la fuerza del área en que se encontraban. En el forcejeó un policía destrozó de un toletazo la bandera panameña. Estas acciones obligaron a los institutores a retroceder hasta el lugar donde estaba el resto de sus compañeros, los cuales también fueron agredidos física y verbalmente y obligados a marcharse a las inmediaciones del límite que separa a la Zona de la ciudad de Panamá, llevando consigo la bandera desgarrada y bajo una fuerte presión policiaca” (Revista Lotería, 1971, pp.180-181).

La noticia de la agresión física y verbal a los estudiantes y el daño infringido a la bandera panameña corrió rápidamente por toda la capital, por lo que pronto se congregaron multitudes en los perímetros de la Zona del Canal. A partir de ese instante, se desencadenaron una serie de acontecimientos violentos, una verdadera batalla campal, donde la peor parte la llevaron los estudiantes y el pueblo panameño quienes fueron brutalmente agredidos por las fuerzas policiales y militares de los Estados Unidos acantonadas en las riberas de la vía interoceánica. Los disturbios se prolongaron del 9 al 12 de enero de 1964 y alcanzaron no sólo el área limítrofe de la Zona del Canal, sino que se extendieron a la ciudad de Colón. En esta desigual batalla cayeron las primeras víctimas, siendo el estudiante Ascanio Arosemena el primer mártir panameño. Los enfrentamientos dejaron un saldo trágico de 25 muertos (21 panameños y 4 estadounidenses) y más de 500 heridos (400 panameños y 150 norteamericanos), así como cuantiosos daños materiales a la propiedad pública y privada de ambos países.

En el incidente, las tropas estadounidenses violaron la soberanía territorial panameña al atacar a la población civil fuera de la Zona del Canal tanto de la ciudad de Panamá como en la de Colón; además las tropas del Ejército norteamericano con sus arreos de combate, tanques y vehículos militares no solo ocuparon y cerraron el puente de Las Américas sobre el Canal, sino que también cerraron el tránsito en el llamado “corredor de Colón” lo que impidió la comunicación entre aquella ciudad y la capital de la República. El cierre de la carretera transístmica que en ese momento era la única vía de comunicación terrestre entre las dos ciudades terminales del Canal, a más de los perjuicios causados a la economía y el comercio panameño “impidió el envío de plasma sanguíneo, medicinas y personal médico que se requería con urgencia en aquella ciudad para atender a las víctimas de los enfrentamientos” (Revista Lotería, 1971, pp. 184-185).

5. La ruptura de relaciones diplomáticas y la declaración Moreno-Bunker del 3 de abril de 1964

La gravedad de los hechos y la presión popular llevaron al presidente Roberto F. Chiari (1960-1964), a tomar la decisión histórica de romper relaciones diplomáticas con los Estados Unidos de América al tiempo que el mandatario se comprometió a presentar contra dicho país una demanda de agresión contra la República ante los organismos internacionales competentes y a solicitar nuevas negociaciones para lograr la derogación del Tratado de 1903 y sus modificaciones.

En efecto, y luego de una gigantesca manifestación popular, el 10 de enero de 1964 el gobierno panameño por intermedio del ministro de Relaciones Exteriores, Galileo Solís, presentó al secretario de Estado, Dean Rusk, “formal protesta por los actos despiadados de agresión llevados a cabo por las fuerzas armadas de los Estados Unidos acantonadas en la Zona del Canal, contra la integridad territorial de la República y su población civil indefensa durante la noche del día de ayer y la mañana de hoy”. Describió la forma inhumana como “la Policía de la Zona del Canal y luego como las fuerzas armadas agredieron una romería de no más de cincuenta jóvenes estudiantes de ambos sexos de escuela secundaria, que pretendían desplegar en forma pacífica la enseña nacional en esa faja del territorio panameño, carece de toda justificación. El incalificable incidente ha revivido episodios del pasado que creíamos no volverían a ocurrir en tierras de América”. El alto funcionario agregó que “los condenables actos de violencia que motivan esta nota no pueden ser disimulados y menos tolerados por Panamá”, por lo que el gobierno panameño “hará uso de todos los medios que ponen a su alcance el derecho, el sistema regional americano y los organismos internacionales, con el fin de lograr justa indemnización por las vidas truncadas, por los heridos y por los bienes destruidos ...”. Debido a los trágicos acontecimientos, concluía el canciller Solís “el gobierno de Panamá considera rotas sus relaciones diplomáticas con el gobierno de los Estados Unidos y ha ordenado el retorno cuanto antes del embajador en Washington, Augusto E. Arango” (Navas, 1999).

Simultáneamente, el embajador de Panamá en la Organización de Naciones Unidas (ONU), Aquilino E. Boyd, solicitó al presidente del Consejo de Seguridad una reunión a la mayor brevedad posible a fin de “examinar asuntos urgentes que se relacionan con la grave situación que existe entre Panamá y los Estados

Unidos de América por razón del Canal que se encuentra enclavado en nuestro territorio”. Según Boyd, la trágica situación que vive Panamá “ha sido causada por las repetidas amenazas de agresión y agresiones consumadas que ha llevado el gobierno de los Estados Unidos de América en la República de Panamá lesionando la soberanía nacional y la integridad de nuestro territorio y constituyendo de hecho un gran peligro a la paz y la seguridad internacional” (Revista Lotería, 1971, p. 188).

Solís solicitó, además, al presidente del Consejo de la Organización de Estados Americanos (OEA), Juan Bautista de Lavalle, que “en vista del ataque armado no provocado de que ha sido víctima la República de Panamá y su población civil por parte de las fuerzas armadas de los Estados Unidos acantonadas en la Zona del Canal el cual ha dejado un saldo de varios muertos y cientos de heridos (...) se sirva reunir inmediatamente al órgano de consulta a fin de que ... se acuerde las medidas que deban ser tomadas para contener la agresión y mantener la paz y la seguridad en el continente”. En respuesta a esta solicitud, el presidente del Consejo de la OEA envío de inmediato al istmo a la “Comisión Interamericana de Paz” con la encomienda de “mediar en el conflicto entre Panamá y los Estados Unidos y buscar un acuerdo satisfactorio para superar el diferendo surgido”. Luego de varios días en la capital panameña y de realizar consultas con las partes, la Comisión Interamericana emitió el 15 de enero de 1964, un comunicado en el que sostenía que “Panamá y Estados Unidos han aceptado restablecer relaciones diplomáticas lo más pronto posible y en consecuencia han acordado iniciar *discusiones* 30 días después de restablecidas las relaciones diplomáticas, mediante representantes que tendrán suficiente autoridad para discutir sin limitaciones todos los asuntos existentes de cualquier naturaleza que puedan afectar las relaciones entre ambos países” (Revista Lotería, 1971, p. 186).

Sin embargo, la salida a la crisis estaba aún lejos de llegar a su fin, pues como dice Jaén Suárez, (2002), el documento fue interpretado de diferentes formas en Panamá y en Washington, pues las partes le daban significados diferentes al vocablo “*discusiones*”, y, por tanto, la comprensión era distinta. Por ejemplo, para el presidente Chiari el texto de la declaración de la Comisión Interamericana significaba “un compromiso de negociar un nuevo tratado que eliminara las causas de conflicto entre ambos países”, mientras que el gobierno estadounidense pensaba que las conversaciones eran un medio para dirimir las diferencias, pero “no el marco de referencia para negociar un nuevo tratado”. Estados Unidos estaba claro que la declaración hablaba de “*discusiones*” y no de “negociaciones”, pues la administración norteamericana se había opuesto a utilizar en la parte resolutiva de la declaración la palabra “negociación”, ya que en su opinión “negociar con los panameños significa (dar) la seguridad de un nuevo tratado y el presidente Johnson al igual que sus representantes se habían rehusado utilizar este vocablo” (Jaén Suárez, 2002, pp. 145-146).

En el *impasse*, el tiempo corría en contra de Panamá por lo que el presidente Chiari se vio forzado a aceptar el texto de la declaración bajo presión de diferentes sectores sociales y económicos, en particular de la oposición política. Ante este escenario, el gobierno decidió llevar el caso al seno de la OEA. En opinión de este autor (2002, p. 145-146), tal decisión “le tomará dos meses más durante los cuales se acentúa el desgaste de su gobierno para lograr, esencialmente, lo que se proponía con esta acción. A esto hay que agregar que, en las

semanas siguientes a los sucesos del 9 de enero, la situación económica y social de Panamá empieza a deteriorarse seriamente, pues la actividad económica decae, los visitantes extranjeros evitan llegar al país, los depósitos bancarios internacionales empiezan a emigrar y los hombres de negocios comienzan a preocuparse por la situación reinante”.

A pesar de que se llevaban conversaciones al más alto nivel en la sede de la OEA (en Washington), con la finalidad de superar la crisis en las relaciones diplomáticas entre ambos países, la ruptura de las relaciones se mantuvo hasta el 3 de abril de 1964, fecha en la que se suscribió la *Declaración conjunta Moreno-Bunker*, firmada por los representantes panameños y estadounidenses en la OEA, Miguel J. Moreno y Ellsworth Bunker, respectivamente. Dicha declaración contenía tres puntos básicos: 1. El restablecimiento inmediato de las relaciones diplomáticas; 2. La designación sin demora de embajadores especiales con poderes suficientes para procurar la pronta eliminación de las causas de conflicto entre los dos países, sin limitaciones ni precondiciones de ninguna clase; y, 3. Los embajadores designados iniciarán de inmediato los procedimientos necesarios con el objeto de llegar a un convenio justo y equitativo que estará sujeto a los procedimientos constitucionales de cada país.

Esta declaración conjunta tuvo consecuencias importantes, pues no solo despejó el camino para futuras negociaciones sobre un nuevo tratado sobre el Canal de Panamá y sus áreas aledañas, sino que definió, como dice Gurdián (2023), los principios básicos sobre los cuales debían desarrollarse las mismas. En primer lugar, estipuló que el acuerdo a que se llegue debe tener como finalidad “la eliminación de las causas de conflicto entre los dos países, las cuales se remontan al Tratado de 1903 y sus enmiendas, por lo que dicho tratado debía ser abrogado y, en segundo lugar, estableció que el convenio al que se llegue debe ser justo y equitativo, es decir, el instrumento que sustituya los acuerdos vigentes debe atender los pedidos de justicia de Panamá y sus reclamos históricos de participación en los beneficios del Canal y el aprovechamiento de su posición geográfica”.

6. Las consecuencias. Arrancan las negociaciones para un nuevo tratado sobre el Canal de Panamá

Superado el *impasse*, ambos gobiernos se abocaron al nombramiento de embajadores-negociadores para cumplir con lo establecido en la declaración del 3 de abril de 1964. No obstante, diversos factores políticos influyeron en el progreso y avance de las negociaciones como fue el caso de las elecciones presidenciales de mayo de 1964 en Panamá y la transición a un nuevo gobierno y en la contraparte influyó la campaña presidencial fijada para noviembre y donde el presidente Johnson buscaba la reelección, el agravamiento del conflicto armado en el sudeste asiático y las multitudinarias protestas sociales y políticas que se desarrollaron a lo largo y ancho de aquel país. Por lo que entre los meses de junio y diciembre de 1964, el ritmo de las negociaciones “estuvieron a un bajo nivel. Uno de los primeros pasos fue establecer una oficina de representación de la misión negociadora panameña en Nueva York. Luego vendría el cambio de gobierno en Panamá (1 de octubre de 1964) y con ello la conformación de un nuevo equipo negociador, encabezado por el nuevo ministro de Relaciones

Exteriores, Fernando Eleta Almarán e integrado además por Roberto Alemán Zubieta, como jefe negociador; Guillermo Chapman Jr., negociador en aspectos económicos; Ricardo Arias Espinosa, negociador y embajador ante la Casa Blanca y Diógenes de la Rosa, quien sustituyó al doctor Jorge E. Illueca, quien había renunciado al cargo de negociador” (Jaén Suárez, 2002).

Según Jaén Suárez, el nuevo canciller debía enfrentar la negociación “bajo la necesidad de conformar un equipo verdadero y más coherente, dirigido por su despacho; estructurar una estrategia y una táctica más organizada, con objetivos claramente definidos y crear un clima propicio, en la contraparte, para aceptar los planteamientos de Panamá. Asimismo, debía lograr que Estados Unidos reconociera cuanto antes un punto capital, la razón de ser de toda la negociación: la abrogación del tratado de 1903 y sus enmiendas, y todo esto tenía que hacerlo en una situación política interna llena de adversidades, de trampas y de dificultades, de feroces rivalidades en su propio gobierno y con un enconado comportamiento de la oposición política a la administración Robles”. En opinión del autor que venimos citando, Eleta Almarán debía llevar a cabo, simultáneamente, dos acciones internas para tener éxito en su gestión negociadora. “Por un lado, conformar un equipo de negociación de su plena confianza y, por otro, preparar una posición más coherente y completa, suficientemente consultada, para presentar en la mesa de negociación. En consecuencia, le corresponderá al ministro escoger a todos los negociadores y asesores panameños y presidir las reuniones para sentar la posición básica de Panamá”,³ y al mismo tiempo, “adelantar acciones para crear urgentemente “un mejor clima de receptividad en la contraparte norteamericana para que acepte el planteamiento de Panamá y tome decisiones cruciales antes del 9 de enero de 1965, cuando se conmemoraba el primer aniversario de los trágicos sucesos donde murieron varios estudiantes y resultaron cientos de heridos como resultado de los duros enfrentamientos entre el pueblo panameño y la policía y las tropas norteamericanas acantonadas en la Zona del Canal” (Jaén Suárez, 2002, p. 179).

Entre el 2 y el 18 de diciembre de 1964, se intensifican los contactos diplomáticos tanto en Panamá como en Estados Unidos, lo que da como resultado la declaración del presidente Johnson del 18 de diciembre de ese año, en donde el mandatario dio un giro significativo en relación con la postura que hasta el momento había mantenido su gobierno con respecto a las demandas reivindicativas panameñas. En esta declaración, el presidente Johnson manifiesta, entre otros puntos, que “ha decidido seguir adelante, junto con Panamá y otros gobiernos interesados, con los planes y preparativos para la construcción de un Canal a nivel del mar en esa región, que el Canal actual es ya anticuado, y así los tratados que regularon su establecimiento, que fueron firmados en 1903 por lo que es tiempo de proyectar la construcción de un Canal al nivel del mar”, y en la parte

³ Además de los miembros principales de la misión negociadora que se han mencionado, el resto del equipo panameño queda integrado hasta la conclusión de las negociaciones, en junio de 1967, por Octavio Fábrega, presidente del Consejo Nacional de Relaciones Exteriores, Ignacio Molino, vicepresidente y Ernesto Castillero Pimentel, jefe del grupo de trabajo técnico. En la Oficina en Panamá de la misión negociadora, el abogado César Quintero será el nuevo asesor jurídico y Narciso Garay substituye a Eloy Benedetti como asesor legal de la Cancillería.

medular de su mensaje, el presidente afirmaba: “Hoy hemos informado al gobierno de Panamá que estamos dispuestos a negociar un nuevo tratado sobre el Canal de Panamá. En ese tratado, debemos conservar los derechos que son necesarios a la operación y protección eficaces del Canal y la administración de las zonas necesarias para estos fines. Ese acuerdo reemplazaría al tratado de 1903 y sus enmiendas. Debe reconocer la soberanía de Panamá. Debe fijar su expiración para cuando entre en funciones un Canal a nivel del mar y debe prever el cumplimiento efectivo de nuestras responsabilidades comunes respecto a la defensa hemisférica” (Jaén Suárez, 2002, pp. 185-186).

En opinión del autor que venimos comentando, esta declaración, aunque enfatiza mucho el tema del Canal a nivel del mar, se consideraba “un gran triunfo para la causa panameña, más allá de toda expectativa del Consejo Nacional de Relaciones Exteriores, ya que reconoce los tres temas fundamentales: abrogación, soberanía y fin de la perpetuidad. Era lo que buscaba Panamá desde el 10 de enero de 1964 y que no se había logrado todavía antes del 18 de diciembre de ese año de manera tan contundente”. De forma que esta manifestación del presidente Johnson despertó, en opinión de Jaén Suárez (2002), “una gran sensación de alivio; la impresión generalizada de que se estaba, al fin, en buen camino para resolver un espinoso problema que envenenaba las relaciones bilaterales y aún más allá, las relaciones de Estados Unidos con América Latina; después, despertó un sentimiento de alborozo la mayoría de las veces. Los mejores comentarios van desde la esperanza más irracional hasta el optimismo reservado”.

7. La declaración conjunta Robles-Johnson de 1965

A pesar de las buenas intenciones y propósitos de las declaraciones del 3 de abril y del 18 de diciembre de 1964, las negociaciones sobre el nuevo Canal no avanzaron al ritmo deseado por lo que el presidente Robles decidió viajar a Washington en septiembre de 1965, con la finalidad de conversar personalmente con su colega estadounidense y buscar fórmulas conjuntas que impulsaran el proceso negociador. Como resultado de este encuentro se suscribió la *Declaración conjunta Robles-Johnson*, el 25 de septiembre de 1965.

Como toda declaración de principios, esta contiene los lineamientos generales que servirían de guía a las futuras negociaciones, aunque el texto hace referencia a la negociación y firma de tres nuevos tratados, pues el documento precisa en el preámbulo: “Con el fin de satisfacer sus necesidades presentes y futuras los dos países están negociando separadamente un nuevo y moderno tratado que reemplace el tratado de 1903 y sus modificaciones; un acuerdo concerniente a bases militares y status de las fuerzas armadas y un tratado conforme al cual pueda construirse en Panamá un nuevo Canal a nivel del mar”. Reitera que los dos países “reconocen que su interés primordial consiste en asegurar la adopción de arreglos para el funcionamiento y defensa efectivos del Canal y de un nuevo Canal que pueda en el futuro construirse en Panamá”. Expresa que el propósito que mueve a los dos países es “asegurar que Panamá compartirá con los Estados Unidos la responsabilidad de la administración, manejo y funcionamiento del Canal según lo determinen los tratados.

Panamá también compartirá con los Estados Unidos los beneficios directos e indirectos provenientes de la existencia del Canal en su territorio” (Julio Yau, 1974).

En resumen, esta Declaración expresa que: 1. El tratado de 1903 será abrogado. 2. El nuevo tratado reconocerá de manera efectiva la soberanía de Panamá sobre el territorio de la actual Zona del Canal. 3. El nuevo tratado expirará en una fecha determinada o en la fecha de apertura del Canal a nivel, cualquiera que sea la que ocurra antes. 4. Será objetivo primordial del nuevo tratado el de proveer a una apropiada integración política, económica y social del territorio que se usa para el funcionamiento del Canal con el resto de la República de Panamá. Los dos países reconocen que es necesario una transición ordenada que eviten dislocaciones abruptas y posiblemente perjudiciales. Las partes reconocen que deben hacerse ciertos cambios a lo largo de un periodo de tiempo. La nueva administración del Canal tendrá facultad para hacer esos cambios de acuerdo con pautas estipuladas en el nuevo tratado. 5. Los dos países reconocen la importante responsabilidad que tienen de ser justos con y dar ayuda a los empleados de toda nacionalidad que sirven tan bien y eficientemente en el funcionamiento del Canal. Se harán arreglos apropiados para garantizar la protección de los derechos e intereses de esos empleados. 6. Los nuevos tratados proveerán lo necesario para la defensa del Canal existente y de cualquier Canal a nivel que pueda ser construido en Panamá. Las fuerzas e instalaciones militares de los Estados Unidos se mantendrán conforme a un acuerdo sobre bases militares y estatus de fuerzas armadas. 7. En relación con el Canal a nivel, los Estados Unidos harán estudios y exploraciones sobre el terreno de posibles rutas en Panamá y se continuarán las negociaciones con respecto a métodos y condiciones de financiamiento, construcción y administración de un Canal a nivel, a la luz de la importancia de dicho Canal para Panamá, los Estados Unidos de América, el comercio mundial y el progreso de la humanidad. 8. Ambos países buscarán las soluciones necesarias a los problemas económicos que causaría la construcción de un Canal a nivel, y 9. El Canal actual y cualquier Canal que se construya en el futuro estarán abiertos, en todo tiempo, a las naves de todas las nacionalidades sin discriminación y con peajes que sean razonables (Yau, 1974, pp. 333-335).

Y a pesar de que la Declaración conjunta era categórica al estipular que el Tratado Hay-Bunau Varilla sería abrogado, que el nuevo tratado reconocería la soberanía efectiva de Panamá en la Zona del Canal y que era finalidad del nuevo acuerdo proveer la integración del territorio nacional desarticulado por la existencia de la vía interoceánica y la Zona del Canal, en el fondo algunos estudiosos del tema mostraban preocupación y recelo, pues como dice el internacionalista Julio Yau (1989), el acuerdo era “vago e impreciso en muchos otros aspectos, por lo que pronto despertó suspicacias entre los sectores de oposición al gobierno del presidente Robles y entre los grupos nacionalistas identificados con la gesta patriótica del 9 de enero de 1964. Para estos sectores, en la citada declaración no había compromiso alguno sobre la fecha de terminación del tratado pues se dejaba abierta las fechas del futuro Canal. También rechazaban la legalización de bases militares ya que no se establecía ninguna forma de desmantelamiento y la duración de estas aparecía incierta en la medida en que la responsabilidad de las bases se extendía a la defensa de un Canal que aún no había sido siquiera construido”.

En pocas palabras, concluía este autor, esta declaración concitó un rechazo inmediato y puso en marcha a los nacionalistas que iniciaron una auténtica campaña contra las negociaciones. Para este autor, desde fines de 1965 hasta su conclusión a mediados de 1967, las negociaciones tendrían el efecto de “modernizar el Canal y perpetuar la presencia militar de Estados Unidos en Panamá. En el curso del año y medio siguiente y al calor de las rivalidades y crisis políticas de los sectores dominantes, se cristalizó lo que resultó una tenaz campaña para derrotar los objetivos de la declaración Robles-Johnson. A través de todos los medios de comunicación disponibles y actos de masas, se hicieron enjundiosos análisis históricos, económicos, jurídicos y geopolíticos que llegaron a conformar, tomados en su conjunto y comprendidos en su enfoque unitario, una verdadera teoría de la nacionalización del Canal de Panamá” (Yau, 1989).

Por otro lado, mientras continuaban las negociaciones en los Estados Unidos, en la ciudad de Panamá se firmó el 15 de febrero de 1966 el Canje de notas Eleta-Adair, por el que las partes se comprometían a “realizar estudios y exploraciones para un futuro Canal a nivel del mar por la ruta del Darién, acuerdo que si bien se enmarcaba dentro de los parámetros de la Declaración de 1965, fue muy cuestionado, pues se consideraba que el mismo era violatorio de la soberanía nacional, chocaba contra ciertas normas constitucionales y por la forma como fue elaborado y suscrito, se sustraía del debate parlamentario y público” (Yau, 1974).

8. Los proyectos de tratados “tres en uno” de 1967

Luego de casi tres años de intensas e irregulares negociaciones, los representantes de Estados Unidos de América, Robert A. Anderson, Robert S. Woodward y John N. Irwing y de la República de Panamá, Roberto Alemán Zubieta, Ricardo Arias Espinosa y Diógenes de la Rosa suscriben, el 22 de junio de 1967, en la ciudad de Nueva York, un acta formal en la que declaran haberse puesto de acuerdo en tres proyectos de tratados, a saber: a). Un tratado concerniente al Canal de Panamá, que consta de 41 artículos, dos anexos, un acuerdo y ocho notas para su canje; b). Un tratado concerniente a la defensa del Canal de Panamá y de su Neutralidad, que consta de un preámbulo, 20 artículos, dos anexos, un acuerdo anexo relativo a asuntos varios y un canje de notas, y c). Un tratado concerniente a un Canal a nivel del mar que une los océanos Atlántico y Pacífico, el cual contiene un preámbulo, 17 artículos y tres anexos.

En opinión de los negociadores panameños de los tratados de 1967, los principales beneficios obtenidos por la República de Panamá eran los siguientes:

1. Abrogación del tratado de 1903.
2. Eliminación de la cláusula de la perpetuidad y señalamiento de plazos precisos para la terminación de los nuevos tratados.
3. La bandera panameña exclusivamente ondeará en la actual Zona del Canal, en las bases militares y en los barcos que transiten por el Canal.
4. Panamá tendrá participación efectiva en el manejo y administración del Canal.

5. Como norma general, las leyes panameñas tanto civiles como fiscales y penales se aplicarán en el área del Canal, dejando de tener vigencia allí las leyes norteamericanas. (En los casos excepcionales en que no se aplican las leyes panameñas, se aplicarían los estatutos promulgados por la administración conjunta).

6. Los tribunales de justicia panameños civiles y penales, tendrán jurisdicción en el área del Canal, dejando de tenerla los tribunales de justicia norteamericanos. Se exceptúan los pocos casos específicos que se han señalado en este escrito.

7. Reversión a la República de Panamá del actual Canal a esclusas y de todas las obras auxiliares, edificios y tierras comprendidas dentro de la Zona del Canal.

8. Establecimiento de una cláusula de arbitraje para dirimir las diferencias que surjan entre Panamá y los Estados Unidos respecto de la interpretación o aplicación de los tratados y de la validez de los actos de la administración conjunta.

9. Protección efectiva para los empleados panameños que laboran en la Zona del Canal.

10. Incremento sustancial en los beneficios económicos, tanto directo como indirectos, que Panamá percibirá como consecuencia del funcionamiento del Canal, y

11. Concertación de un acuerdo sobre el futuro Canal a nivel en el que se deja la puerta abierta para que los panameños a quienes corresponda defender entonces la posición de Panamá puedan demandar una compensación justa a cambio de la concesión que se otorgaría para la construcción de dicho Canal (Revista Lotería, 1978, pp. 57-85).

9. Voces en contra de los tratados suscritos

Tanto los grupos que adversaban políticamente al gobierno del señor Robles como los sectores nacionalistas vinculados a los sucesos del 9 de enero de 1964 estaban descontentos con la administración y se encontraban en estado de alerta por lo que podía suceder con las negociaciones con los Estados Unidos. Por lo que una vez se conoció el contenido de los tratados “tres en uno”, éstos despertaron toda clase de expectativas, sentimientos y reacciones. Esto era de esperarse si tenemos en cuenta que el asunto del Canal y la soberanía panameña en la Zona del Canal son temas muy sensitivos para los distintos sectores sociales del país, por lo que la discusión de dichos proyectos generó un intenso, acalorado y prolongado debate tanto en el ámbito oficial (en el Consejo Nacional de Relaciones Exteriores) como en las esferas no oficiales, particularmente en la opinión pública. Distinguidas personalidades del foro nacional,⁴ importantes instituciones académicas,⁵ medios de comunicación

⁴ El informe final de la Comisión nombrada por el Colegio Nacional de Abogados para estudiar los proyectos de tratados de 1967 fue publicado en *El Panamá América*, el martes 9 de enero de 1968 (segunda sección, pp. 1-4b). Esta Comisión especial fue presidida por el abogado Erasmo de la Guardia y la integraban, además, César A. Quintero (vicepresidente), Rómulo Escobar Bethancourt (secretario), Rodrigo Arosemena, Guillermo Endara Galimany, Jorge Fábrega Ponce, Mario Galindo, Julio E. Linares y José Antonio Molino.

⁵ Ver “Informe que presenta la Comisión designada por la Universidad de Panamá para estudiar los proyectos de tratados negociados entre el gobierno de la República de Panamá y el de los Estados Unidos de América de 1967”, Panamá, 28 de febrero de 1968, 314 p. “Las conclusiones y recomendaciones” del informe aparecen en Universidad de Panamá *Anuario de Derecho*, órgano de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, año VIII, N° 8, 1968-1969, pp. 163-178.

social,⁶ entre otras, hicieron exhaustivos análisis sobre el contenido, alcance, ventajas y desventajas de los mencionados proyectos de tratados.

A continuación, se reproducen las conclusiones a que llegaron los miembros de la Comisión especial nombrada por el Colegio Nacional de Abogados para analizar detenidamente los proyectos de tratados “tres en uno” de 1967. Dichas conclusiones fueron las siguientes:

1. “Los proyectos de tratados utilizan un lenguaje confuso e innecesariamente complicado. Contienen numerosas cláusulas que permiten diversas interpretaciones lo que significa un grave riesgo para la República de Panamá porque en las relaciones con los Estados Unidos se tiene sobrada experiencia acerca de las interpretaciones favorables a sus intereses a que suele recurrir este país como el más fuerte.”
2. En los proyectos de tratados existen estipulaciones incompatibles con las normas de la Constitución Nacional.
3. Nuestros órganos de gobierno carecen de competencia para transferir, a cualquier otra autoridad, el ejercicio del poder público que les confía la Constitución Nacional, tal como se pretende hacer en el proyecto de tratado concerniente al Canal a nivel.
4. La abrogación de los tratados vigentes es simplemente formal y no real porque muchas de sus disposiciones se incorporan a los nuevos proyectos y se mantienen las situaciones que son causa de conflictos entre los dos países.
5. La entidad jurídica internacional que se crea para la actual Zona del Canal impide la reafirmación de nuestros derechos soberanos sobre la Zona del Canal.
6. La entidad jurídica internacional que se crea para el futuro Canal a nivel y el área correspondiente al mismo, pugna con los derechos de la República sobre su territorio y con la Constitución Nacional.
7. El proyecto de tratado denominado “Defensa del Canal y de su Neutralidad”, consagra la ocupación militar de cualquier parte del territorio de la República por las fuerzas armadas norteamericanas.
8. La fecha de terminación del proyecto aludido es indefinida y sujeta virtualmente a la voluntad de los Estados Unidos por lo que podría prolongarse a perpetuidad.
9. El proyecto en cuestión vendría a legalizar la presencia del ejército norteamericano en la actual Zona del Canal y en el resto del país para el futuro, en abierta oposición a una de las aspiraciones básicas de la República.
10. El proyecto de Tratado del Canal a nivel crea un área nueva de conflictos entre Panamá y los Estados Unidos; impone a Panamá obligaciones claras y precisas sin determinar ni la compensación que recibiría ni la forma de resolver los trastornos que dicho Canal ocasionaría al país en sus órdenes económico, social y político, y

⁶ Ver por ejemplo la serie de editoriales publicados por el periódico *La Hora* en el mes de agosto de 1967.

11. Los proyectos de tratados conducen a la perpetuación del colonialismo existente en la Zona del Canal y otorgan nuevas concesiones a los Estados Unidos, en detrimento de la soberanía y de la integridad territorial de la nación panameña” (El Panamá América, 9 de enero de 1968, pp. 1-4b).

Como puede apreciarse, los acuerdos concertados en el mes de junio de 1967 no llenaron las expectativas y aspiraciones del pueblo panameño expresadas en la declaración conjunta del 3 de abril de 1964, por lo que dichos tratados fueron objeto de fuertes cuestionamientos y opiniones adversas por parte de amplios sectores de la sociedad civil y política, así como de la prensa nacional. En esas circunstancias, se desató una campaña feroz de parte de los partidos de oposición en contra de los susodichos acuerdos, aunque como dijo un destacado abogado de la época, tras el repudio a los tratados “tres en uno” se “ensayaba una oposición electoral al gobierno de Robles, oposición que buscaba calado político a propósito de ese candente e histórico problema nacional”.

A tal punto llegó el nivel de desaprobación de dichos proyectos que los mismos no llegaron siquiera a ser debatidos por la Asamblea Nacional de Panamá ni por el Congreso de los Estados Unidos de América. En este contexto, la Asamblea Nacional aprobó, por unanimidad, una resolución propuesta por el diputado Carlos Iván Zúñiga Guardia, el 14 de diciembre de 1967, en la que en una de sus partes expresaba: “Con motivo del vigésimo aniversario del rechazo del Convenio Filós-Hines, la Asamblea Nacional reitera sus propósitos históricos de lograr la abrogación cierta y total de los tratados existentes entre Panamá y los Estados Unidos y formula sus deseos de que el próximo gobierno logre negociar un nuevo tratado fundado en los principios y aspiraciones del pueblo panameño, expresados en enero de 1964”.

Desde entonces, los proyectos de tratados “tres en uno” de 1967 entraron en una especie de lo que Jaén Suárez (2002) denomina “limbo jurídico”, y se mantuvieron así por varios años hasta que finalmente el gobierno militar, que había ascendido al poder mediante un golpe de Estado contra el presidente Arnulfo Arias Madrid, el 11 de octubre de 1968, y luego de aplacar una ola de protestas, levantamientos y el descontento popular surgido tras la acción militar que derrocó al mandatario panameño y de haber recibido las recomendaciones de una *Comisión Asesora de la Cancillería* (que substituyó al Consejo de Relaciones Exteriores y a la que se le había encomendado la tarea de estudiar exhaustivamente los tratados de 1967)- decidió, el 5 de agosto de 1970, rechazar oficialmente los proyectos de tratados suscritos en la ciudad de Nueva York el 22 de junio de 1967, ya que éstos “no satisfacen la finalidad expresada en la Declaración conjunta expedida por los representantes de los gobiernos de Panamá y los Estados Unidos el 3 de abril de 1964, de procurar la pronta eliminación de las causas de conflicto entre los dos países”. En la nota diplomática que se le envío ese día al secretario de Estado, William P. Rogers, el gobierno panameño reiteró, además, que “está anuente a que continúen las negociaciones para tratar de encontrar soluciones justas a los conflictos que han surgido entre Panamá y los Estados Unidos, a la cual se refiere la declaración conjunta de 1964”.

En síntesis, el rechazo por parte del gobierno reformista liderado por el General Omar Torrijos Herrera de los proyectos de tratados “tres en uno” de 1967, cierra una etapa e inaugura otra en el largo camino de las luchas

sociales y políticas panameñas por su liberación y autodeterminación nacionales. Las negociaciones que se inician en la década de 1970, se desarrollan en un contexto internacional y nacional muy distinto al de la década precedente, por lo que el país buscará a lo interno la “unidad nacional” mientras a lo externo inicia un proceso de diálogo y conversaciones con gobiernos y miembros de la sociedad civil y política de diversas partes del mundo a fin de conseguir apoyo y solidaridad a la causa panameña por parte de los países de América Latina y el Caribe, algunos de África y del sudeste asiático y en especial de los miembros del Movimiento de Países No Alineados; además, es digno de destacar que la llegada al poder del presidente Jimmy Carter en Estados Unidos y su postura moral y visión del mundo genera un ambiente internacional más propicio para el diálogo y el mejoramiento de las relaciones interamericanas, por lo que Panamá aprovecha dicha coyuntura histórica para reiniciar nuevas negociaciones con Washington que posibiliten la concertación de un nuevo Tratado sobre el Canal de Panamá que se ajuste a la letra y espíritu de la Declaración del 3 de abril de 1964.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, Adolfo (2014). *9 de enero: testimonio y significado*. Panamá: edición de la Autoridad del Canal de Panamá.
- Aparicio, Fernando y García, P. (1999). *La operación soberanía y el resurgimiento del nacionalismo panameño*. Panamá: Universidad de Panamá y Colegio Panameño de Historiadores.
- Araúz, Celestino (1994). *Panamá y sus relaciones Internacionales* (dos tomos). Panamá: Vol. 15, Editorial Universitaria.
- Araúz, Celestino y Pizzurno, P. (1996). *Estudios sobre el Panamá republicano, 1903-1989*. Panamá: Editorial Manfer, S. A.
- Ávila., Víctor (1995). “Del tratado colonialista de 1903 a la insurrección patriótica de 1964”, en: *Revista Universidad, IV época, Panamá*.
- Del Cid, José A. (2016). *Relatos de los héroes*, Panamá: Imprenta Universitaria.
- Del Vasto, César (2021). *El color de la sangre jamás se olvida. Historia de la Federación de Estudiantes de Panamá (1922-1984)*. Panamá: Ruby Creations.
- Díaz, Francisco (1994). *Surgimiento de la conciencia popular nacional: de mayo de 1958 a la siembra de banderas*. Panamá: Trabajo de graduación, Universidad de Panamá.
- El Panamá América* (1968). “Informe de la Comisión del Colegio Nacional de Abogados sobre los proyectos de tratados de 1967”, Panamá: martes 9 de enero de 1968, pp. 1-4b.
- García, Pantaleón (2020). *Panamá: historia de luchas, 1904-1964. Jornadas populares por la reafirmación de la soberanía nacional*. Chitré.
- Gasteazoro, C. M., Araúz, C. y Muñoz, A. (1980). *La historia de Panamá en sus textos*. Tomo 2, Panamá: Editorial Universitaria.
- Guillén, A. (2023). “El 9 de enero y nuestra soberanía nacional”, en: *La Prensa*, 9 de enero.

Gurdián, R. (2014). “La estrategia negociadora de los tratados Torrijos-Carter”, en: *Revista Tareas*, 146, enero-abril.

Gurdián, R. (2023). “La gesta del 9 de enero de 1964 y sus consecuencias”, en: *La Estrella de Panamá*, lunes 9 de enero.

Jaén Suárez, O. (2002). *Las negociaciones sobre el Canal de Panamá 1964-1970*. Bogotá: Editorial Norma, Colección Vitral.

La Nación, 3 de mayo de 1958.

La Hora, edición de agosto de 1967.

Ministerio de Relaciones Exteriores (1960). *Memoria de 1960*. Panamá.

Navas P. Luis (1999). *Panamá: Nación, Estado y Canal*. Edición especial de la Revista Cultural Lotería, agosto.

Noriega, L. C. (1977). *Cronología. La lucha heroica de un pueblo por su independencia y su liberación*. Panamá: Publicaciones del Tribunal Electoral.

Noriega, R. (2023). “El 9 de enero de 1964 y la idea de soberanía nacional”, en: *La Prensa*, 9 de enero.

Ortega Durán, O. (1989). *La lucha por el Canal*. Madrid: Rufino García Blanco Impresores.

Ríos Torres, R. (2013). *La épica de la soberanía*. Panamá: Editora Géminis.

Revista Cultural Lotería (2014). Edición especial dedicada al cincuentenario de la gesta heroica del 9 de enero de 1964.

Revista Lotería, 191, octubre del 1971.

Revista Lotería, 266-267, abril-mayo de 1978.

Sánchez, D. (2012). “Gesta patriótica. El 9 de enero de 1964. Una lección para la historia”, en: *La Prensa*, 9 de enero.

Universidad de Panamá (1968-1969). *Anuario de Derecho*, órgano de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, año VIII, 8.

Yau, Julio (1974). *El Canal de Panamá. Calvario de un pueblo*. Madrid: Editorial Mediterráneo.

Julio Yau, “1964-1968. Inicio de una nueva fase de las relaciones: los tratados tres en uno”, en: autores varios, *75 años de relaciones entre Panamá y Estados Unidos*, Panamá: 1989, pp. 67-80

El movimiento Mama Tatda y la historia de la autonomía Ngäbe en Panamá

The Mama Tatda movement and the history of Ngäbe autonomy in Panama

Jorge Luis Roquebert Leon

Universidad de Panamá. Panamá

Jorge.roquebert@up.ac.pa

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

Aceptado 6/11/25 Recibido 4/12/25



DOI: <https://doi.org/10.48204/j.cnacionales.n38.a9324>

Resumen:

El artículo forma parte de una investigación que aborda la relación que ha tenido el Estado panameño y el grupo Ngäbe en Panamá a partir de la segunda mitad del siglo XX hasta el presente. En el mismo se estudiará el movimiento religioso Mama-Tatda ocurrido a inicios de 1960, después de una huelga bananera que, a diferencia de anteriores, unió a los tres grupos étnicos que trabajaban en ella, y que a pesar de que consiguió concesiones por parte de la United Fruit Company, esta no los respeto, despidiendo a la mayoría del grupo Ngäbe que trabajaba en ella, por lo que se vieron obligado a regresar a sus tierras. Es entonces que Mama-chi, mujer Ngäbe con conocimientos del mundo no-indígena, lideró un movimiento religioso, con matices políticos y sociales, que puede ser considerado el inicio de la lucha por el logro de la comarca Ngäbe-Buglé en 1997, cuando se propuso la formación de un nuevo mundo con una cosmovisión diferente a los dos mundos hasta entonces conocidos, sincretizando elementos de la cultura Ngäbe y la occidental.

Palabras clave: religión, autonomía, etnicidad, aculturación

Abstract:

The article is part of a research project that addresses the relationship between the Panamanian State and the Ngäbe group in Panama from the second half of the 20th century to the present. It will study the Mama-Tatda religious movement that occurred in the early 1960s, following a banana strike that, unlike previous ones, united the three ethnic groups working in it. Although the strike achieved concessions from the United Fruit Company, the company did not respect them, dismissing most of the Ngäbe group who worked there, forcing them to return to their lands. It was then that Mama-chi, an Ngäbe woman with knowledge of the non-indigenous world, led a religious movement with political and social nuances. This movement can be considered the beginning of the struggle for the establishment of the Ngäbe-Buglé Comarca in 1997, as it proposed the formation of a new

world with a different worldview from the two worlds known until then, syncretizing elements of the Ngäbe and Western cultures.

Keywords: religion, autonomy, ethnicity, acculturation

Introducción

La información brindada por Young (1978) al señalar, en 1960, que era extraño encontrar algún hombre Ngäbe (guaymí) que desconociera el uso del dinero – aunque sí era posible que sucediera entre las mujeres-, en contraposición a las investigaciones de su predecesor Johnson, quien, en 1931, señalaba que había encontrado muchos hombres “guaymíes” que no lo comprendían, sirve para inferir que la sociedad Ngäbe empezaba la convivencia en dos mundos paralelos: el tradicional, basado en el intercambio familiar o comunitario, y el occidental con un sistema capitalista local, al cual no estaban integrados en su totalidad, lo que dio lugar a que su participación fuera en el nivel más bajo, sufriendo el desprecio hacia su cultura por los no indígenas, viviendo la usurpación de sus territorios, y sintiendo la indiferencia por parte del gobierno nacional al momento de hacerle justicia.

Este periodo podría considerarse como uno de aprendizaje para el grupo Ngäbe, para sus posteriores demandas al gobierno central, para la aprobación, principalmente, de su comarca como un territorio propio a su cultura. Y es que, a pesar del señalamiento anterior, en el periodo de 1940 a 1968, también se dieron los primeros intentos por parte del Estado panameño de institucionalizar el indigenismo, entendido como el reconocimiento, la valorización y la protección de las culturas indígenas. Estas ideas iniciaron en Panamá con su participación y reconocimiento de lo dispuesto en el Congreso de Patzcuaro de 1940, que más tarde llevaría a la promulgación de la ley en 1952 que creaba el Departamento de Estudios Indígenas como dependencia del Ministerio de Gobierno y Justicia, y del Instituto Nacional Indigenista y de Antropología Social como una dependencia del Ministerio de Educación. En 1958, el primero desapareció y solo permaneció el Instituto Nacional Indigenista y de Antropología Social como la única institución encargada en la materia indigenista, aunque ahora bajo dependencia del Ministerio de Gobierno y Justicia, situación criticada por la posibilidad de que los asuntos indígenas fueran tratados como asuntos policiacos. Esto agravado por ocurrir en momentos de la Guerra Fría, cuando alguna demanda por tierra colectiva podía ser acusada de comunismo.

Uno de los eventos significativos ocurridos entre estos años fue la celebración del Congreso Indigenista de Panamá en 1956, que en el caso del grupo Ngäbe, hizo evidente sus demandas por la instauración de una comarca propia, su llamado a la intervención del Estado ante la explotación laboral que hacía la compañía bananera y sus demandas por una mayor justicia social.

A pesar de lo anterior, sus demandas siguieron siendo ignoradas, y luego de la huelga bananera de 1960, surge el movimiento Mama Tatda, considerado como religioso y político, que buscó una autonomía frente a la cultura occidental, representada primero por la “latina”, que inició en los primeros contactos con los colonizadores españoles en el siglo XVI, pero que se acentúa en el siglo XIX, cuando en palabras de Sinclair, la fuente principal de alimentos de la ciudad de Panamá se extendió de las provincias centrales a Chiriquí, apareciendo fincas que absorbieron su mano de obra o los hicieron desplazarse fuera de sus territorios. La cultura estadounidense fue la otra representante de la cultura occidental o no-Ngäbe, que desde inicios del siglo XX, los incorporó al sistema capitalista como obreros en los enclaves estadounidenses bananeros de la United Fruit Company (UFCO) en las provincias de Bocas del Toro y Chiriquí.

Su líder fue Delia Bejerano de Atencio quien entraba en el grupo de las mujeres Ngäbes que conocía el mundo externo al Ngäbe, al haber participado con su esposo en la huelga bananera de 1960. Como dirigente inició la religión Mama Tatda en septiembre de 1961 o 1962, que fue un sincretismo de creencias cristianas y el animismo Ngäbe, situación comprensible ya que la actividad bananera demanda la permanencia de sus trabajadores en el área de trabajo durante todo el año, que dio lugar al surgimiento de una hibridez en su visión del mundo, aun cuando la convivencia tuviera características negativas, como la segregación y la discriminación entre grupos étnicos y de clase.

Sin embargo, en esta religión se pueden encontrar aspectos políticos e ideológicos que llamaban a la transformación de su sociedad, al plantear una reivindicación del pueblo Ngäbe ante la explotación del mundo foráneo, por lo que puede ser visto como una revolución que buscaba elevar la autoestima de su pueblo. Así se pronunció en contra de prácticas tradicionales, incluso religiosas, y su suplantación por nuevas que buscaban el progreso, al tomar elementos aprendidos en las bananeras y que debían ser emulados. En este sentido, Sinclair (1987) interpreta que el movimiento “permitió la unificación de las diversas unidades

en conflicto hasta entonces, pues en esta sociedad sin estado no existía una unidad global, ni instituciones políticas centralizadas que hubieran permitido oponerse eficazmente al invasor (...). Su “poder y autoridad” fue aceptado como resultado de una “esfera superior: la del sobrenatural” (Sinclair, 1987, pp. 94-95).

No obstante, Gjording (1991) explica que, al haberse constituido en un movimiento apocalíptico, con su muerte, el movimiento disminuyó tan rápido como surgió, regresando nuevamente a los patrones predominantes de autonomía por parentesco. A pesar de esto, reconoce que aunque el movimiento tuviera una corta duración, fue una respuesta en contra del poder político y económico, en donde participaron antiguos obreros de los enclaves bananeros, en donde eran explotados al asignárseles las labores más riesgosas que daban lugar al padecimiento de enfermedades que transmitían al regresar a sus tierras.

Es así como el movimiento surgió como respuesta para la conformación de su propio mundo, uno nuevo formado por el sincretismo de los dos mundos a los que estaban confrontados. Por esta razón, el surgimiento del movimiento Mama Tatda es explicado por Bourgois (1994) como cónsono con la realidad vivida por el grupo Ngäbe, llegando a compararlo a otros movimientos ocurridos con anterioridad a nivel mundial, como el de los indígenas estadounidenses entre 1870 y 1910, los cultos de Melanesia, y el movimiento de los afroamericanos en la década de 1920:

(...) estos grandes altibajos de un culto religioso tan radical deben ser entendidos en el contexto de la opresión conjugada etnia/clase que pesan sobre los guaymíes. Es la naturaleza dual de la opresión guaymí, y más específicamente la dimensión del racismo internalizado, lo que hace posible un fenómeno tan explosivo. Una inversión maniquea tiene lugar cuando el autodesprecio se convierte en autoadulación; la deferencia a la cultura dominante se convierte en rechazo militante de lo no tradicional (...) (217).

Si bien Gjording menciona que el movimiento como religioso se desintegró con la muerte de Mama-chi y fuese descartado como peligroso por las autoridades, también explica que fue guardado en la memoria como subversivo por las frecuentes reuniones de Mama-chi, cerradas a foráneos, al asociarlo con el movimiento que inició la demanda de los Ngäbes a favor de su comarca, motivando a que, todavía en 1969 y 1970, sus líderes fueran arrestados

acusados de comunistas. Aunque en la década de 1970 se reconoció una negociación a favor de la creación de la comarca, formándose comisiones para alcanzarla, no se logró ningún acuerdo, sobre todo después de la muerte del general Omar Torrijos, en 1981.

Metodología y procedimientos

La presente investigación se fundamenta en una metodología integral que combina la revisión bibliográfica y documental con un enfoque hermenéutico. Esto permite una interpretación profunda y crítica de los datos históricos. A continuación, se detallan las fuentes y etapas del proceso metodológico.

1. Literatura Especializada: libros y artículos científicos y estudios relevantes.
2. Memoria del Congreso Indigenista Panameño de 1956 que muestra el debate sobre el progreso del indigenismo en Panamá, el sentir de los Ngäbes y las posiciones de las instituciones del gobierno nacional y la compañía bananera UFCO.
3. Leyes promulgadas por la república que complementan una visión sobre las medidas tomadas por el Estado para responder a las demandas indígenas en Panamá.

El enfoque hermenéutico se aplica para interpretar los datos históricos de manera crítica, desentrañando significaciones implícitas y contextos culturales. Este enfoque permite comprender cómo las creencias y experiencias de los Ngäbes han influido en la construcción de la historia de Panamá. Además, se llevará a cabo un análisis sobre el desenlace del movimiento Mama-Tatda, con repercusiones en el presente.

El grupo Ngäbe y su relación con el mundo occidental en el presente.

En la actualidad, el pueblo Ngäbe es el grupo mayoritario de la población indígena en Panamá, que forma el 17% de la población panameña. En las últimas décadas ha sido el grupo indígena más beligerante ante acciones del gobierno central que han podido afectar su comarca. Incluso, como miembros del sindicato de las bananeras, han participado en contra de acciones negativas a los intereses de los trabajadores a nivel nacional (Roquebert, 2019).

Con la aprobación de su comarca, en 1997, el Estado delimitó las tierras que son propiedad colectiva de los pueblos Ngäbe y Buglé, y reconoció que las tierras tienen el “objeto de lograr el bienestar cultural, económico y social de su población”. Sin embargo, esta visión ha perdido este objetivo cuando lejos de hacer prosperar el nivel económico del

grupo, lo mantiene en el olvido. Un informe del Banco Mundial muestra que la pobreza multidimensional – (1) educación, (2) vivienda sin servicios básicos o internet, (3) ambiente, entorno y saneamiento, (4) trabajo y (5) salud - en la Comarca Ngäbe-Buglé es del 81.1%, mientras que en las provincias vecinas es del 9.6% en Chiriquí, del 12.6 en Veraguas, y 38.9% en Bocas del Toro (Mapa de información económica de la República de Panamá). Visto así, sería válido preguntarse si, en lugar de cumplir el ideario de ser un territorio para el desarrollo y conservación de la cultura de la comunidad Ngäbe, sigue siendo un enclave de pobreza, en donde se encuentra recurso humano económico, al servicio de los centros agropecuarios cercanos, altamente productivos, a donde regresan en el caso de no cumplir con el lineamiento impuesto por el orden capitalista. Sin embargo, a diferencia de los tiempos del movimiento Mama Tatda, el logro de la aprobación de su comarca muestra que el servicio como enclave de reclusión, no es tolerado en su totalidad, al existir miembros mejor preparados para enfrentar una nueva realidad en el sistema político y económico panameño.

Siguiendo esta línea, se debe mencionar que Herrera (2012) señala que, a pesar de que desde la década de 1990, la aprobación de las comarcas indígenas por el Estado panameño pudo generar una percepción favorable, contrapone que también los partidos políticos y los grupos empresariales han mostrado resistencia a estas propuestas territoriales, sobre todo por las políticas neoliberales que hacen que sus tierras marginales, sean una fuente de ingreso por los recursos naturales que pueden explotarse en ellos, como los minerales, hídricos y turísticos, entre otros.

Ante la contradicción mostrada – cesión de tierras comunitarias para la integración y desarrollo cultural de los grupos indígenas, frente a los intereses económicos de la élite gobernante -, Herrera explica que las mismas se pueden entender como una estrategia en donde el Estado busca neutralizar las demandas sociales, concediendo espacios territoriales, mientras se fortalecen sus estructuras de control político y social.

Por otro lado, un informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2025) indica que el nivel de pobreza en la Comarca alcanza una tasa de 78.2%, y señala que la proporción es alarmante en comparación con otros grupos étnicos de Panamá. Sin embargo, también llama la atención a que “desde los pueblos indígenas, la pobreza no puede entenderse únicamente en términos económicos o de carencia en el acceso a servicio. Se trata de un concepto que debe incluir la dimensión espiritual, cultural y territorial. Desde esta

cosmovisión, perder el vínculo con la tierra, la lengua o la comunidad puede ser más grave que no tener una cuenta bancaria”.

Con lo anterior, se puede inferir que en la integración del grupo Ngäbe al mundo occidental ha existido una diferenciación de concepciones, que puede explicar desde el presente, el éxito del movimiento Mama Tatda como una religión que exaltaba sus valores, unidos a un sentimiento de pertenencia a su tierra, siendo posible alcanzar el desarrollo de su cultura con autonomía al mundo exterior, sobre todo en un momento en que fueron expulsados de una tierra que no consideraban propia a su mundo, sino en donde eran menospreciados. Así, con el regreso a sus tierras, se buscó también disminuir la relevancia del sistema económico que considera la riqueza material como esencial, y de la cual eran excluidos, para reintentar una nueva sociedad basada en sus propios valores.

Teniendo esto presente se puede explicar la desconfianza que muestra el grupo Ngäbe hacia el mundo occidental en la actualidad, cuando comprendiendo el sistema político y económico después de varias décadas de participar en él, se muestran contrarios a la explotación del recurso cuprífero en Cerro Colorado, uno de los mayores en América Latina, y el hídrico de Barro Blanco, y que si bien podría beneficiar su desarrollo social, otros proyectos nacionales como el de Minera Panamá en Donoso,¹ los pone en estado de alerta, al poder significar la concesión de sus tierras a intereses foráneos, tanto los nacionales de la élite gobernante, como los internacionales de las compañías transnacionales.

El impacto de los mundos tradicional y occidental en la sociedad Ngäbe.

Al referirnos al mundo occidental desde el punto de vista del grupo Ngäbe, se hace referencia a aquel formado por las sociedades “latinas”, con quienes los Ngäbes habían tenido contacto desde la Colonia, y a los enclaves bananeros, que llegaron al país a finales del siglo XIX, que formaron dentro de estos una sociedad centralizada en torno a la compañía, siendo ellos, junto a los grupos latinos y afrodescendientes, miembros de la masa de trabajador, solo que por el desconocimiento del sistema capitalista y de los derechos laborales alcanzados hasta el momento, aceptaron trabajos y condiciones de vida que los otros dos grupos no

¹ La actividad minera en Donoso ha sido motivo de conflictos por la renovación del contrato con la empresa canadiense First Quantum Minerals, que fue declarado inconstitucional por la Corte Suprema de Justicia, provocó protestas y cierre de calle, y en la actualidad tiene un matiz político a un nivel nacional cuando el gobierno considera su reapertura, mientras a un nivel internacional está pendiente una demanda en contra del Estado panameño por la compañía debido al cierre de la mina.

toleraban.

Vol.38, enero-junio 2026

pp. 30-55

Frente al grupo latino, la observación realizada por el obispo de David en 1969 sirve para comprender la mala distribución de las tierras que podía causar en sus palabras “acciones nefastas” posteriores, al señalar que en el Chiriquí occidental (Boquete, Bugaba, Alanje y Barú) existían pequeños propietarios, mientras que en los distritos del oriente chiricano (San Lorenzo, Remedios, San Félix y Tolé) existían agricultores pobres que vivían en condiciones infrahumanas, sin tierras donde trabajar, concluyendo que se debía entregar el mínimo de condiciones para que vivieran con dignidad, y no encontraran elemento para un ambiente desfavorable. Se debe mencionar que parte de las tierras del oriente chiricano fueron tomadas para la creación de la Comarca Ngäbe-Buglé, al ser habitadas por estos dos grupos.

Con relación a esto, Sinclair (1988) también hace referencia a la desventaja que tenían los Ngäbes frente al grupo “latino” cuando en la actividad ganadera, el último necesitaba dos hectáreas por animal, mientras que los Ngäbe necesitaban de cuatro a ocho hectáreas por animal. Por otro lado, si Sinclair señala que el problema estaba en la calidad del suelo, previo al movimiento religioso, en el Congreso General Indigenista de 1956, el Inspector General de la Comarca del Tabasará, el delegado Antinori, explicaba que, aunque la región del Tabasará contaría con buenos pastos y tuviera buen clima, la raza bovina era pobre y se hacía necesario el cruce con buenos sementales para mejorar el ganado, peticiones que no eran atendidas por el gobierno central.

Es decir, tres elementos se conjugaban en la zona habitada tradicionalmente por los Ngäbes en su contra: la falta de tierras propias para una mejor forma de vida, una calidad del suelo por debajo a la perteneciente a los “latinos” – la discrepancia en las opiniones de Sinclair y el inspector general de la Comarca se puede explicar en que en las alturas la tierra es rocosa, mientras que en las tierras bajas podían encontrarse sábanas y valles - y la mala calidad de la raza bovina que poseían.

Con respecto a la relación que tenían los Ngäbes con la empresa bananera, Caldentley Albert, P. y P. Caldentley Del Pozo (1993) explican cómo durante la primera parte del siglo XX, la UFCO mantuvo un monopolio de la producción y exportación bananera de Costa Rica, Panamá y Guatemala, mientras controló el 73% de la hondureña, aunque previamente los campesinos se dedicaban a la siembra y cosecha del banano, que era vendido a los comerciantes extranjeros. No fue sino hasta a inicios del siglo XX, en que la zona ocupada

hoy por las provincias de Chiriquí y Bocas del Toro, cuando los Ngäbe se integraron al sistema capitalista global con la compañía bananera transnacional.

Si Young señala que en 1930 algunos Ngäbes desconocían el uso del dinero, mientras que en 1960 los varones lo conocían, Bourgois hace la diferenciación entre los “guaymíes” de Bocas del Toro, que eran todavía monolingües, analfabetos y con poca experiencia con los grupos no-indígenas, mientras que los de Chiriquí y Veraguas tenían mayor acceso a comercializar sus productos agrícolas, pero sí confirma la situación de competencia por tierras con los no-indígenas, viéndose forzados a realizar trabajo asalariado en fincas agropecuarias. Con respecto a su mayor incorporación en estas dos provincias y su vinculación con la UFCO está que, si bien esta entró por el lado caribeño panameño y costarricense, en las vertientes de los ríos Cricamola y Sixaola, la enfermedad de Panamá afectó a las plantaciones, por lo que la compañía trasladó sus operaciones a Armuelles.

Mientras que estas fincas propiedades de los latinos, eran productoras de café, azúcar y arroz, en donde podían alternar su modo de vida tradicional y el occidental, permitiéndoles regresar a sus tierras para los períodos de cosecha, fue en los enclaves bananeros donde tuvieron una mayor inmersión en el sistema capitalista, el mundo de los Otros, cuando a partir de la segunda guerra mundial, se combinaron la necesidad de los Ngäbes de tener dinero para la adquisición de artículos necesarios, como utensilios de cocina o telas para la vestimenta, y la necesidad de la UFCO de remplazar su fuerza laboral tradicional porque la cantidad de afrodescendientes y latinos emigraron a las ciudades de Panamá y Colón por los puestos de trabajo con mejor remuneración económica durante la guerra, y por esto, la compañía bananera inició la contratación directa de los Ngäbes, debido también al alce de la demanda en la producción de abacá por el ejército estadounidense.

Sin embargo, la entrada de la actividad bananera también afectó la misma sociedad Ngäbe en su interior. Bourgois explica que los habitantes en la costa caribeña tuvieron contacto con la compañía bananera antes de establecerse como enclaves propiamente, por lo que los miembros Ngäbes que inicialmente tuvieron contacto con los extranjeros tuvieron oportunidad de aprender la comercialización del banano directamente con esta y los compradores privados y, algunos con mayor éxito, lograron comprar propiedades para su propia producción, o se volvieron pescadores para comerciar sus productos haciendo uso del dinero. Otros tuvieron contacto con los grupos afrocaribeños y latinos, formando un nuevo

grupo diferenciado, que hablaba los tres idiomas, y que eran tratados de manera diferente, convirtiéndose incluso en intermediarios en la contratación de los nuevos grupos que luego provendrían de río arriba, incluso sintiéndose superiores a los recién llegado.

En la sociedad formada dentro del enclave bananero, la compañía haría uso de la diferenciación de los grupos étnicos de sus trabajadores para promover la división. Si la contratación de los Ngäbes estuvo dirigida a realizar las faenas más peligrosas, en donde la utilización de sustancias con químicos nocivos a la salud provocaba enfermedades como la tuberculosis o la ceguera, en un primer momento, la segregación étnica también estaría presente en otros tipos de trabajos asignados a los Ngäbes, como la realización de trabajos que implicaban una exposición prolongada al sol y lluvia, como la limpieza de la maleza o el mantenimiento de los rieles del ferrocarril. Bourgois también refiere la explotación que hicieron los miembros del grupo latino y afrodescendiente hacia el grupo Ngäbe, al subcontratarlos para faenas y no ofrecerles una justa remuneración.

Los no-indígenas intimidaban a los guaymíes monolingües y analfabetos, quienes no tenían conciencia del valor de su trabajo en el mercado. Durante el decenio de los cuarenta fue una práctica común de los latinos y los trabajadores negros, firmar un contrato con la UFCO para limpiar o cosechar un determinado lote de cacao o abacá, sólo que en lugar de llevar a cabo la labor física ellos mismos, contrataban a inmigrantes guaymíes recién llegados por una suma irrisoria. (Bourgois, 1994, p. 169)

El desconocimiento a sus derechos incidiría en que no exigieran los beneficios que otros grupos recibían, como lo era la oportunidad de habitar complejos más salubres a aquellos de las zonas en donde eran asignados, agravado por el choque cultural cuando eran vistos como de superior calidad a aquellos propios en su tierra, al poseer servicios como electricidad, agua potable o una vivienda amplia. Un informe presentado en 1956 por el delegado-Jefe de Tabasará, miembro nombrado por el gobierno como intermediario de estos, describe que,

En lo que respecta a las condiciones de vivienda de los trabajadores indígenas de la referida Compañía, éstas son de lo más irrisorias. A los indígenas se les asigna, para vivir, unos barracones de madera, en su mayoría viejos y desaseados. Ahí, en malsana promiscuidad, viven cientos de ellos, sin tener facilidades de ninguna clase, así como tampoco mobiliario alguno.

El modo de vida al que estaban sujetos en las bananeras, explotados y segregados por la administración y por los compañeros de trabajo de otros grupos étnicos, explica el éxito del movimiento Mama Tatda, al servir como una válvula de escape en donde se protestaría abiertamente en contra del mundo occidental.

“(...) Ellos no perciben su opresión solamente en la esfera económica de la organización del trabajo, sino como indígenas que sufren el abuso de los latinos y negros racistas. El resentimiento guaymí es, en consecuencia, canalizado dentro de un antagonismo étnico, y no desde una percepción de clase o inclusive hacia una toma de conciencia de un interés económico propio. La mayoría de los guaymíes perciben el racismo y a los no indígenas como la raíz de sus problemas en la plantación.” (Bourgois, 1994, p. 196)

Finalmente, otro de los grupos que explotaban económicamente a los Ngäbes – y que serían criticados y combatidos por la Mama-chi, ordenándosele a los Ngäbes a apartarse de ellos – eran los comerciantes locales, que no tenían relación con las bananeras, pero que los estafaban al cobrarles más por los productos que en un inicio podían considerarse como de lujo, pero que al momento del movimiento eran necesarios como jabón, artículos de cocina y telas para su vestimenta, siendo engañados con el precio para obtenerlos.

Relación del Estado panameño y el grupo Ngäbe previo al movimiento Mama Tatda

Dos factores pueden ser vistos al estudiar el tiempo previo al movimiento Mama Tatda: el desarrollo del pueblo Ngäbe en la sociedad panameña y la relación del Estado panameño con el grupo, teniendo al movimiento indigenista desarrollado a un nivel regional, como una referencia a ser seguida. Para visualizar el desarrollo de ambos factores es posible utilizar tres eventos: la creación del Instituto Nacional Indigenista y de Antropología Social en 1952, la celebración del Congreso Indigenista de Panamá en 1956 y la Huelga Bananera de 1960.

En el punto anterior se señaló cómo era posible situar la entrada formal del grupo Ngäbe en el mundo occidental en la década de 1940, cuando se integró al sistema económico capitalista en las fincas bananeras, con funciones de nivel bajo, pero que debido a su lento accionar participaría en la huelga de 1960, que fue exitosa en un primer momento en razón al convenio alcanzado entre el sindicato y la compañía, pero que su incumplimiento fue la causa inmediata del movimiento Mama Tatda. Este periodo de veinte años podría

considerarse como uno de aprendizaje por el grupo Ngäbe para sus posteriores demandas al gobierno central, sobre todo en la creación de su comarca.

Siguiendo la línea de la relación de los Ngäbes y la sociedad latina se encuentra lo expresado por sus miembros en el Congreso Indigenista de 1956, al señalar que ellos sentían que se encontraban todavía en un proceso de “civilizarse”, sustentado en que era la primera vez que asistían a un congreso indigenista panameño, además de sentir que esta era la razón que movía a los académicos (no-indígenas) a inclinarse a favor de los gunas, que tenían una trayectoria de contacto más exitosa con el mundo occidental, fueran latinoamericanos, estadounidenses y europeos.²

Por parte del Estado panameño también ocurría un proceso de cambio frente al problema de reconocer un país con otras culturas diferentes a la hispana, cuando se reanuda la política propuesta a inicios de la década de 1940 de institucionalizar el indigenismo en el país, sobre todo cuando la Constitución de 1946 reserva un capítulo a las “Colectividades Campesinas e Indígenas”. Así, en 1952 se crearon la Comarca de Tabasará y el Instituto Nacional Indigenista y de Antropología Social.³ Mientras que este sería reformado en 1958, la Comarca quedaría simplemente definida como las regiones ocupadas al momento por los grupos principales de la tribu “guaymí” en las provincias de Veraguas y Chiriquí, sin realizarse ninguna definición geográfica. Este vacío jurídico no sería resuelto hasta 1997 cuando se creó la Comarca Ngäbe-Buglé, siendo un asunto conflictivo entre el Estado panameño y el grupo Ngäbe y Buglé hasta entonces - dos generaciones después del movimiento Mama Tatda – cuando ambos grupos estaban mejor integrados a la política nacional.

A pesar de esto, la explicación brindada por Herrera sobre la particularidad de que, en Panamá, la concepción política del indigenismo, a pesar de tener dentro de sus características la posesión de tierras por los indígenas, yuxtapone la visión de “reservas” estadounidense, percibidas como un área aislada del Estado, con pobreza dentro de ella, y el

² Hay que señalar que los Gunas tuvieron una conexión con el mundo occidental desde el periodo colonial, cuando intercambiaban armas con los ingleses para combatir a los españoles, que explica su fortaleza a enfrentarse al gobierno central cuando a inicios de la república protagonizaron la Revolución Dule, en 1925, frente a la amenaza a intervenir en su cultura y que también explica la participación de su líder Rubén Pérez Kantule en congresos indigenistas internacionales. Por su lado, la respuesta de los Ngäbe ante la entrada de los españoles fue su movilización a tierras fuera del alcance de estos.

³ La Ley 18 del 14 de febrero de 1952 creaba la Comarca de San Blas, la Comarca del Bayano y el Darién, la Comarca del Tabasará y la Comarca de Bocas del Toro.

“resguardo” colombiano, que siguiendo el modelo colonial, tenía una institucionalización de la propiedad común para la salvaguarda del territorio y la cultura. La conjugación de estas percepciones tendría efecto en los intereses de grupos al enfrentarse la posesión de las tierras baldías del Estado y aquellas ocupadas por los indígenas que, al no ser propiedades registradas, podían ser concesionadas a grupos no-indígenas, llegando a ser luego propiedad de terratenientes, tal como sucedió con la Reforma Agraria en 1963.

Sin embargo, se debe mencionar el cambio de visión, al menos, por parte del Estado hacia lo que debían ser las comarcas o reservas indígenas, en cuanto a la asimilación o integración cultural en el plano legal. Es así como en 1952, el Estado dando cumplimiento a la Constitución, procedería a crear “organizaciones católicas a fin de coadyuvar a las tribus indígenas a la civilización” (Artículo 5, punto e), pero en la nueva ley de 1958 no se incluye este compromiso. En un plano académico, al tratarse la relación de las iglesias Católica y Protestante – que influyeron en el movimiento Mama Tatda y que seguían una tradición hispana o anglosajona – y el grupo Ngäbe, como vínculo de estos con el mundo exterior, resalta la controversia que causó una nota del obispo de David, leída en el Congreso Indigenista de 1956, por la que se disculpaba por su ausencia, debido a la invitación tardía que se le hizo, resaltando “la presentación protestante y elementos de extrema izquierda.” Esto fue refutado por los organizadores, aduciendo que fueron invitados todos los sectores interesados en el problema indigenista.

Con relación a esto, Bourgois explica la presencia de la Iglesia Metodista como mediadora entre la UFCO y la comunidad indígena, sobre todo al momento de que les permitiera regresar a sus tierras en los meses de noviembre y diciembre, para cumplir los ritmos de los ciclos de la siembra y la cosecha en la economía de subsistencia, aunque el pastor reconocía que las instituciones políticas “guaymíes” no eran capaces de adaptarse al desarreglo causado a la bananera debido a la emigración de su mano de obra, a la vez que manifestaba su interés en educar y preocuparse en cambiar sus hábitos de sobriedad, disciplina, obediencia, además de inculcarles el anticomunismo.

Otro de los temas de fricción de los Ngäbes y el Estado era su representación en este. Así se tiene que, en 1952, se creó la figura de Intendente de comarca, funcionario dependiente del Ministerio de Gobierno y Justicia, encargado de la comunicación con las otras dependencias relativos a educación, salud y gobernanza propia. Sin embargo, la misma ley

que lo creaba establecía la dificultad para la postulación a la mayoría de los miembros del grupo Ngäbe, cuando establecía como requisito para ocupar el puesto el poseer título de maestro de enseñanza primaria o de bachiller, o haber demostrado tener conocimiento sobre problemas que se relacionan con la vida indígena.

En el Congreso Indigenista se planteó que la figura del Intendente debía estar bajo alguna institución de orden social y no como dependencia del Ministerio de Gobierno y Justicia, que lo convertiría en una figura policiaca. Hay que señalar que en el Congreso se discutió que no existía alguna institución como la planteada, por lo que debía ser creada. En relación con esto, el presidente del grupo “Guaymí” manifestó el sentimiento de ser utilizados solo para fines políticos y, por esta razón, nuevamente hace referencia a su anuencia a “civilizarse”, para no seguir siendo siervos de nadie. Sin embargo, en el mismo congreso también se expuso el manifiesto del Comité de Acción Provincial India (API) que llamaba a la unidad de la comunidad indígena para alcanzar el progreso, la seguridad y el bienestar, y exigía la representatividad de la población Ngäbe en el gobierno, al manifestar su aspiración a lograr la elección de un “indio” en la Asamblea Legislativa, el reconocimiento de la Intendencia de Urracá y el nombramiento de un Gobernador e Intendente “indio”. Sin embargo, la participación ciudadana activa del pueblo Ngäbe en la vida política del país no se daría sino una década de 1970, cuando esta generación de jóvenes trabajarían con un gobierno de régimen autoritario, pero populista, que inauguró una democracia racial, que “manejó un discurso solidario a los oídos de las grandes mayorías olvidadas – campesinos, indígenas, obreros, afropanameños”, y conformó un gobierno sin importar el origen étnico o de clase (Pizzurno, 2011, pp. 243-244).

Con la relación a los miembros del grupo incorporados al trabajo en las bananeras, estaba el reclamo al gobierno por apoyar los intereses de esta. Uno de los presentados por la API fue las medidas tomadas en su contra en las huelgas de 1952 y 1953. Por otro lado, Bourgois hace referencia al puesto de los “inspectores” contratados por la UFCO, que tenían como función el hacer “promesas inescrupulosas” para que los jóvenes abandonaran las montañas hacia las plantaciones, abandonando luego a los “(...) “inmigrantes monolingües, descalzos y harapientos, en el puerto de Almirante, sin dinero, comida y ni un lugar donde dormir. A veces no había inmediatamente trabajo disponible. No sorprende, pues que el jefe

de relaciones indígenas (él mismo un indígena) pronto se ganara el odio de sus hermanos.

(...)" (Bourgois, 1994, p. 174).

Es posible encontrar en los debates sostenidos en el Congreso Indigenista, una visión por parte de los miembros no-Ngäbe, de que aquellos indígenas que reclamaban por los derechos de su grupo eran subversivos, cuando el alcalde de Tolé acusó al Congreso de tener dentro de sus miembros organizadores a uno de estos. Ante esto se alegó en contra de esta acusación, sosteniendo la discriminación que sufría un miembro de su etnia que tenía inicialmente la función de “comisionista” en la compañía – que refleja la mencionada por Bourgois de “inspectores” de la UFCO -, pero a quien se le había impedido la entrada al distrito de Barú, a no ser que tuviera salvoconducto, al ser considerado subversivo en contra de la United Fruit Company o la Chiriquí Land Company. Así se leyó una carta que se puede interpretar como la concientización de un miembro del grupo Ngäbe, que conoció el sistema y demandaba justicia a cambio,

(...) Cuando fui al exterior me dieron la consigna de que el hombre después de tres meses de trabajo, si no se sentía conforme, le daban el pasaje de regreso, como le daban el de venida, para poder traerlo aquí. Si ese hombre, de acuerdo con los compromisos contraídos y adquiridos por mi conducto no se sentía satisfecho con el sueldo que se le pagaría diariamente, sólo bastaba que trabajara tres meses, (...)

Todas estas cosas no fueron cumplidas. Se faltó al cumplimiento de la palabra; se venció el término de seis meses, no de tres; de un año y la situación era peor cada día y así sucesivamente. Lógico es que estos cientos y millares de hombres que vinieron a verme a mí me responsabilizaban de la situación, como si yo fuera el culpable y el obligado a hacer cumplir aquellas cosas, cuando yo era un simple infeliz trabajador lo mismo que ellos.

En vista de esa situación y acusado hasta por mi propia conciencia, al ver que no era posible que la Compañía cumpliera lo prometido, tuvimos que recurrir a la huelga y entonces la compañía consideró que yo era elemento subversivo, peligroso y que estaba en contra de los intereses de ella y que había que sacarme de la finca, del distrito, del puerto y hubo que sacarme hasta de la Provincia. Sin embargo, algún tiempo después regresé con la mayor cautela. Logré organizar

y una vez que nos consideramos organizados, tres mil y pico de hombres volvimos a demandar a la Compañía para que se portara en una forma más ecuánime, más humana y más equitativa con esos infelices.

Demandábamos servicios médicos; demandábamos que se nos hicieran campamentos, que entonces no los había, y una serie de cosas que no teníamos. Nuevamente la empresa arremetió contra mí porque consideraba que era el único responsable de eso y llegó al extremo no sólo de privarme de la libertad, sino de llevarme de un lugar a otro y a otro, amarrado, y un oficial de la Policía - hoy Guardia Nacional - estando yo amarrado se permitió golpearme con el tolete.”
(Memoria del Congreso Indigenista Panameño).

Finalmente es necesario abordar el tema de la pobreza en la comunidad Ngäbe y el reclamo de no ser asistido por el gobierno. En el manifiesto del API demandando una mayor participación en las decisiones, se declaraba que “La Historia enseña que desde la conquista a esta parte ha habido siempre indiferencia hacia nuestros problemas por parte de los gobernantes no indios. Así, se nos ha mantenido en la miseria, en el abandono y en la indigencia durante siglos. No ha habido aprecio ni consideración para nosotros.”

En el área de educación, se ha visto que el grupo se sentía “incivilizado” e incluso en desventaja en relación con el grupo Guna. En una nota enviada al Congreso Indigenista, el delegado-jefe de la Comarca del Tabasará hacía un llamado a las autoridades nacionales explicando que se habían construido dos locales escolares y otro estaba en vías de construcción, pero con material y mano de obra de los propios indígenas, haciendo un llamado al gobierno para que brindara capacitación al indígena en materia de agricultura, ganadería y artes manuales. En el tema agropecuario, se debe recordar lo arriba señalado de que las mejores tierras para esta actividad eran las ocupadas por los grupos no-indígenas, a lo que Sinclair (1988) adiciona que un año antes, en 1955, la cría fue diezmada por la enfermedad. Además, esto significó que se perdía uno de los vínculos que unía al grupo Ngäbe con su mundo exterior. Siendo el trabajo en las bananeras el otro, su despido masivo después de la huelga de 1960 propulsó el aislamiento que promulgaba el movimiento Mama Tatda.

En el área de la salud, el gobierno se comprometió en 1952 a crear una Unidad Sanitaria Móvil en el sitio elegido como asiento de las autoridades administrativas de la

comarca. Sin embargo, arriba se ha mencionado que una epidemia de sarampión fue desatendida por el gobierno central, por lo que en el Congreso Indigenista se solicitaba a “las autoridades de sanidad, para que ellas corten o por lo menos traten de amortiguar la propagación de esa enfermedad.” También se llamaba la atención que, debido a la mentalidad mercantilista de la UFCO, unido al modo de ser del indígena (su dejadez y poca preocupación por el mañana), ocurría la exposición a sustancias tóxicas para combatir la enfermedad del banano, llamada Sigatoka, que debilitaba los pulmones, por lo que había un alto índice de enfermos de tuberculosis, que al regresar a sus tierras facilitaba la contaminación a la población.

Sindicalismo, la huelga bananera de 1960 y el nacimiento de Mama Tatda

Bourgois explica cómo en la década de 1950 hubo huelgas en las bananeras que fueron fuertemente reprimidas por la UFCO. Estas huelgas fueron dirigidas por latinos y no atrajeron a los Ngäbes, quienes intentaron organizarse independientemente en la promoción de sus intereses, sobre todo en sus preocupaciones étnicas y demandas hacia reivindicaciones económicas. Estos primeros intentos de formar un sindicato independiente fueron reprimidos por la transnacional con despidos y lanzamientos de las familias de las habitaciones.

La compañía bananera puso atención a cualquier intento de organización de los indígenas, aun cuando no trataran de asuntos laborales o de la vida en la plantación, sino más bien reclamos a favor de sus derechos humanos, políticos y territoriales, al considerarlas peligrosas al orden establecido en la plantación. Es así como, en la década de 1950, “(...) aunque los trabajadores latinos e indígenas no lograron hacer causa común, la bananera no dudó en reprimir indiscriminadamente a ambos grupos cuando trataron de organizarse. La transnacional desarrolló una sofisticada red de vigilancia que culminaba en una lista negra, la cual era consultada antes de contratar nuevos trabajadores.” (Bourgois, 1994, p. 209)

La situación de finales de la década de los cincuenta explotó en 1960 con una huelga general que duró tres semanas.

Durante un breve momento histórico, los intentos de organización sindical de los trabajadores latinos convergieron con el movimiento de derechos indígenas, resultando en una explosiva movilización. Los guaymíes jugaron un rol clave en la huelga, pues respondieron con mayor militancia y unidad de acción que

cualquier otro grupo étnico. La huelga desató la energía reprimida, internalizada y asociada con la opresión ideológica, y la fusionó con demandas económicas concretas que compartían con el resto de los trabajadores no indígenas. (...)"

(...) la huelga dio a los guaymíes, quienes habían soportado con estoicismo el prejuicio racial y la explotación económica durante muchos años, un sentido de autoestima y confianza, hasta el punto de alzarse y afirmar su dignidad y su poder sobre sus antiguos jefes. Tal es la naturaleza explosiva de un pueblo que sufre la conjugación de la explotación económica y la dominación racial (cf. Fanon, 1961)." (Bourgois, 1994, pp. 210-211)

A pesar de que en un primer momento la compañía bananera reaccionó con medidas represivas como el despido masivo y la sustitución de la mano de obra indígena con la introducción de innovaciones tecnológicas, debido a la intervención del gobierno, se acordó un aumento de treinta y cinco centavos la hora al salario y la celebración de una elección sindical el 26 de febrero de 1961. Sin embargo, entre noviembre de 1960, cuando se firmó el acuerdo, y la elección en febrero, la unidad del movimiento sindical se desintegró, sucumbiendo a la estrategia de la compañía que explotó la diferencia étnica de los grupos. Mientras que los "guaymíes" se inscribieron para las elecciones en gran número, los latinos y negros se asustaron de perder sus puestos de trabajo, no se inscribieron para votar y se alejaron de los líderes organizadores de la huelga. En las elecciones venció un grupo formado en su mayoría por el latino, que trabajaría a favor de la gerencia, opuestos a cualquiera inclinación al comunismo en el sindicato.

Dentro de los enclaves bananeros, la situación de separación y discriminación por grupos regresó a ser igual a la previa de la huelga, realizando los Ngäbes los trabajos menos favorables, además de ocurrir el incumplimiento de parte de la compañía y despedirlos en gran número, teniendo que regresar a sus tierras.

El movimiento Mama Tatda y la venida del nuevo mundo Ngäbe

El comienzo del movimiento de Mama Tatda y su líderesa están relacionados. Delia Bejerano de Atencio, mujer que buscó la unión de su pueblo al regresar a su tierra después de las experiencias en la lucha a favor de su pueblo en las bananeras. Si en la huelga bananera, los Ngäbes alcanzaron un sentimiento de autoconfianza, siguiendo con devoción a

un líder sindical del grupo latino,⁴ Mama-chi llenó el vacío después de la huelga bananera, al representar la unión de los valores propios del mundo Ngäbe y los pensamientos del mundo exterior no-indígena que los oprimía. Sin el conocimiento de ambos no hubiera sido posible la creación de un nuevo mundo, ansiado con fervor por la comunidad. De ella se conoce que,

“(...) la joven Delia Bejerano de Atencio de 20 años o Mama Chi (Mamá pequeña) en oposición a Mama Kri (Mama grande quien es la Virgen), vivía con su esposo, jornalero, en la bananera de Chiriquí cuando estalló la huelga más importante que se dio en la Compañía.

Mama Chi vivió estos eventos y ciertamente percibió por lo menos las lecciones sindicalistas recibidas en la plantación. (...).

Hecho poco común en 1960, ella poseía una cédula, hablaba español y estaba casada según la ley occidental, lo que implica un contacto aculturativo directo que podría ser el de una misión religiosa. Estos elementos conforman un personaje peculiar, pues por otra parte, su condición de mujer la mantiene profundamente arraigada a la tradición” (Sinclair, 1988, pp. 77-78).

Sinclair (1987), utilizando como fuente un discurso pronunciado por Besigo – Mama-chi -, da como inicio del movimiento el 22 de septiembre de 1962, cuando tuvo la visión de un hombre y una mujer bajando del cielo, montados en un aparato que parecía una motocicleta, que identificó como la virgen María y Dios, pidiendo una parcela de tierra para la realización de su obra.⁵ Young (1978) explica que la visión se dio en septiembre de 1961 cuando Mama Chi tuvo una aparición de la Virgen María y su esposo Jesucristo desde la profundidad del río Fonseca, añadiendo otra versión, que cuenta que vinieron desde el cielo en una carreta con un mensaje para el pueblo “guaymí”.

La aceptación por la profetisa de la visión, así como su compromiso de revelación a su pueblo de la venida de Dios, anima a solicitar la abolición de los ritos tradicionales como la

⁴ Bourgois (1994, p. 210) explica que el líder carismático que dinamizó el apoyo Ngäbe durante la huelga, rayando casi en una fe religiosa, fue Virgilio Schuverer, quien, a pesar de ser latino, diferente a su grupo étnico – o quizás por serlo – logró que sintieran que la huelga se asemejara a una experiencia catárctica, que llevaba la transformación de su fuerza laboral complaciente y tímida, a uno unificado y políticamente movilizado.

⁵ La autora explica que el bajar en un aparato parecido a una motocicleta no era de sorprender porque era común su utilización por los estadounidenses en las bananeras.

claridad, la balsería y la chichería, además de la búsqueda de su salvación, por medio de la oración y el trabajo.

Una síntesis realizada por Sinclair (1988) sobre los puntos propuestos por Mama-chi muestra que no se limitan al espacio religioso, sino que plantean una revolución sociocultural, propias del pueblo Ngäbe:

- a) El tema de la unión entre el pueblo Ngäbe dejaba a un lado los vicios, como el alcohol, las peleas y las fiestas, como la chichería y la balsería, y muy importante el terminar con la práctica de entregar los hijos a los latinos o mandarlos a escuelas occidentales. Con respecto a este último punto, Sinclair (1987) también explica que la orden de retirar a los niños de las escuelas se debía a su oposición a la educación impartida por los maestros latinos en español y por ser estos hostiles con los niños Ngäbes.
- b) El tema del trabajo de la tierra daba importancia a los conocimientos adquiridos en las haciendas latinas para su aplicación en los territorios ocupados por los Ngäbes.⁶ La cría de rebaños bovinos y porcinos sería dejada a un lado por ser percibida como una fuente de intercambio con los latinos y evitar así su contacto. La alimentación se fundamentaría en la cría de gallinas, y la cría de caballos se sustentaría como fuerza de trabajo.
- c) El tema del rezo recibió la influencia de las iglesias cristianas y del trabajo en las bananeras, al celebrarse los sábados y los domingos los días dedicados a Dios y al descanso.
- d) El tema del pacifismo hacía alusión a la convivencia tranquila de los hermanos en la reserva, incluso con aquellos que no fuesen miembros de la religión. Con el mismo se buscaba también vivir en mundos paralelos, sin contacto con los no-Ngäbes, que se lograría con las prácticas de sacar a los niños de las escuelas y evitar el comercio agropecuario.

⁶ Sinclair (1987, pp.104-105) explica que Mama-chi era consciente que el “SABER es PODER” y que esto se alcanzaba con la educación para la “adaptación al cambio (...). [y] Por ello, alentó a los Ngobe a practicar las técnicas agrícolas aprendidas con los “latinos”.

- e) El tema anti-latino apuntaría a los terratenientes, comerciantes y autoridades panameñas, percibidos como explotadores de indígenas y campesinos sin tierra, ya que se permitiría la participación de los miembros de este último grupo.
- f) Los temas tradicionales buscaban remplazar los pilares de la sociedad tradicional Ngäbe, como lo eran la balsería, la chichería, la poliginia y el misterio de la Claridad (*Urote*), paso del adolescente a hombre en la selva, el cual debía ser revelado por los *sukias*. Con referencia a esto, Sinclair (1987) menciona que con Mama chi inicia una “competencia” entre el saber de los “latinos” y aquel “engendrado por la tradición” (*Sukia*), por la revelación (cristianismo) y por la modernidad (jóvenes)”.

A lo anterior, se puede agregar que Young (1978) se refiere a que en el “Tema de la Unión” se hacía una excepción de la chicha agria, por su contenido alcohólico bajo y ser consumido por hombres, mujeres y niños, y que en el “Tema del pacifismo” estaba la orden a los hombres que dejaran el maltrato a sus esposas y niños. Además, como los latinos eran vistos como los responsables de todo lo malo y las desgracias en la sociedad “guaymí”, el retiro del contacto con ellos era considerado como el medio para obtener una vida más satisfactoria (“Tema anti latino”).

Sinclair (1987) también explica la organización eclesiástica del movimiento Mama Tatda. En la punta de la pirámide se encontraba Mama-chi, quien como Cristo o Moisés recibió los mandamientos para un pueblo atormentado y sin tierra. Seguidos estaban los apóstoles o mensajeros que enseñaban el mensaje, luego los *sukias*, que enseñaban la tradición, los predicadores, y finalmente el pueblo por todo el territorio Ngäbe, incluso hasta las montañas de Talamanca en Costa Rica. El objetivo fue reformar la estructura tradicional y crear una unidad de todos los Ngäbes.

Este orden propuesto explica la división que ocurrió dentro del movimiento después de la muerte de Mama-chi, el 14 de septiembre de 1964, de tuberculosis. Uno grupo se inclinó por la política, dejando a un lado el matiz religioso, quien bajo la figura de un “regente”, nombrado por Mama-chi hasta que su hija fuera mayor de edad, lideró un movimiento de separación de una república ngäbe, pero al ceder en una negociación con el gobierno, perdió credibilidad ante su pueblo. El segundo grupo fue el formado por los *sukias*, que siguieron la línea dura de Mama-chi en espera que su hija creciera. El tercer grupo estuvo formado por

los jóvenes políticos que orientaron sus esperanzas a otras formas de luchas, buscando otros mecanismos para alcanzar los medios para terminar con la explotación. Young (1976) explica que, aunque en un momento el control del movimiento estuvo bajo los jóvenes alfabetos, luego fue recuperado por los *sukias*.

El movimiento Mama Tadta en el presente

Aunque Young (1976) explica que, al momento de hacer sus investigaciones, no había evidencia de la continuidad de la religión Mama Tatda, Sinclair (1987) contradice lo anterior, diciendo que esto se debía a la región en donde realizó su investigación. Por su parte, Bourgois agrega que al realizar su trabajo de campo “(...) la influencia de los mamachí era mínima. En unas pocas comunidades la religión aún persistía, pero sin su fuerza o pretensiones anteriores” (Bourgois, 1994, p. 217).

La desaparición o vigencia de la religión Mama Tadta como movimiento religioso puede ser motivo de discusión si se toma en cuenta la participación de sus miembros en el II Congreso General Ordinario celebrado en Kena (Alto de Jesús), Veraguas, en marzo de 1983, o la celebración de la Conferencia local de la Religión de Mama Tada en diciembre de 1984 en Quebrada de Hacha, distrito de San Lorenzo, Chiriquí.

Además, la Carta Orgánica de la comarca Ngäbe-Buglé también establece el reconocimiento y respeto del Estado como religión profesada por los pueblos Ngäbe y Buglé:

Capítulo IV

Religión

Artículo 279: Los congresos, autoridades e instituciones del Estado reconocerán y respetarán la religión MAMA TATDA. Su reglamentación y funcionamiento son de competencia de las autoridades de dicha religión.

Artículo 280: La Religión MAMA TATDA es una doctrina espiritual profesada por una parte del pueblo NGÖBE-BUGLÉ y su enseñanza moral, tanto oral como escrita, se efectuará en Ngöbe Buglé.

Esto lleva al punto de cómo se expresa el movimiento en la actualidad. Si es visto que con la muerte de Mama-chi hubo una división del movimiento en grupos que daban mayor relevancia al tema político, académico o religioso, también es posible encontrar cómo estas corrientes se han mantenido. Aunque la Mama-chi promulgaba en lo religioso el aislamiento, este no ocurrió totalmente, sino que se buscó la integración a través de la educación, que

permitió el avance en las mejoras de sus demandas, que serían cumplidas dos generaciones después de iniciado el movimiento, con la creación de su comarca.

Finalmente, en la primera mitad de la década del 2010 (2011-2015), el grupo Ngäbe protestó contra el gobierno, en contra de la construcción de la represa de Barro Blanco que afectaba territorios de la Comarca Ngäbe-Buglé, cuando se autorizó una modificación en la altura de la represa, sin contar con el permiso de algún congreso Ngäbe. En las protestas resultaron dos personas muertas y varias heridas. Hay que señalar que el grupo que lideró la oposición, el Movimiento 10 de abril (M-10), se identificó como seguidores de la religión Mama Tatda, y una de las razones argumentadas fue que las aguas inundarían tierras que tenían petroglifos, consideradas como sagradas en su religión.

Conclusión

La lucha del grupo Ngäbe por una justa integración a la sociedad panameña ha sido paulatina durante el siglo XX, cuando se enfrentaron de una manera permanente y continua a los dos mundos que habían girado en torno a ellos, el suyo tradicional y el occidental, siendo esta contradicción la formadora de una nueva cosmovisión, propia de un grupo que les permitiría luchar por sus derechos.

Aunque hubo una primera inmersión de individuos en el sistema capitalista, no fue hasta la década de 1940 cuando como grupo entró a trabajar plenamente en el mundo occidental, específicamente en las bananeras, en donde su trabajo era requerido durante todo el año, y que pesar de que su modo de vida y pensamiento tradicional continuaba, y la segregación era una práctica social aceptada, también se vieron influenciados por creencias de grupos occidentales que les mostraron y enseñaron un mundo desconocido, sobre todo en el plano espiritual, cuando siguiendo la profesión de la fe cristiana que espera la venida de un mundo más justo, bajo el liderazgo de un salvador enviado por Dios, alcanzado al final de los tiempos.

De tomarse la década de 1940 como la entrada del grupo de una manera permanente a la sociedad panameña y al enclave bananero, no es una coincidencia que veinte años después, exactamente transcurrida una generación de jóvenes que había vivido la contradicción de los dos mundos, se apoyó el cambio en su modo de ser y se anheló la creación de uno nuevo y diferente. Esta transformación puede ser palpable cuando su alejamiento inicial a los intereses de otros grupos ligados a la etnia, dentro de las bananeras, se transformó a una

proximidad a los intereses como trabajadores, y que a pesar de que el triunfo del sindicato haya sido efímero, su participación le permitió tomar conciencia como grupo, con una autoestima desarrollada y capaz de reclamar sus derechos en los planos económicos, políticos y culturales.

Si el movimiento Mama Tadta fue la primera concreción de su lucha por su transformación como grupo, el objetivo propuesto por su líder Mama-chi, no debe considerarse simplemente como un aislamiento del resto del mundo occidental, sino que se procuró una adaptación del grupo a las nuevas circunstancias, segregando las prácticas y conocimientos positivos aprendidos del mundo occidental, separando aquellas que evidenciaban el ultraje hacia el grupo, proponiéndose la creación de una institucionalidad religiosa y política propia, que sirvió como un primer llamado de atención a los grupos gobernantes ante la posible aparición de otro movimiento que manifestara su autonomía y, de la cual, el Estado no estaría totalmente preparado para enfrentarlo, ya fuera con la fuerza o la negociación.

Siguiendo esta línea, se debe mencionar que la sociedad panameña, académica, también propugnaba un cambio en las políticas estatales, reflejado en la Constitución de 1946 y en las leyes promulgadas en la década de 1950, iniciándose una transformación en el plano institucional, que mostrara a los ciudadanos indígenas en general, que se sentían utilizados hasta el momento solo para fines electoreros, que serían representados de una manera menos asimiladora en el plano social y cultural. Es así como el indigenismo también comenzaría a ser aceptado lentamente, sobre todo en un país en donde ya se tenía el antecedente de un movimiento demandando el respeto a su diferenciación, como lo fue la Revolución Dule de 1925.

De igual manera, el movimiento Mama Tadta puede considerarse como una primera visualización de las demandas de grupo de los Ngäbes que conduciría a la aprobación de su comarca en 1997. Sin embargo, aún se hace necesario el trabajo en la conceptualización de esta como un territorio para la conservación de un sistema político, socioeconómico y cultural propio al grupo, en donde sus intereses sean respetados y valorados, y no como un territorio que sirva para apaciguar su descontento y aceptar las inequidades y desigualdades frente al resto del país, hasta cuando los intereses de las élites nacionales y transnacionales logren los

medios para beneficiarse de la explotación de sus recursos, sin prestar atención a los del grupo Ngäbe.

Si en la actualidad existe un movimiento que se pronuncia como seguidor de la religión Mama Tadta, tal como se vio en la protesta en contra de la represa de Barro Blanco, y que, previamente a este, sus miembros se opusieron al extractivismo minero en Cerro Colorado, es necesaria la continuación de una investigación que muestre su vigencia, aceptándose conocerla en su totalidad, incluyendo sus matices políticos, tal como sucede en todo tipo de creencia, que marcará la concreción de una relación óptima entre el Estado panameño y el grupo Ngäbe, teniendo en consideración la diferencia en la conceptualización de progreso, en los planos material y espiritual de ambos grupos.

Referencias bibliográficas

- Banco Interamericano de Desarrollo. Mapa de información económica de la República de Panamá, en <https://minerpa.com.pa/pobreza-multidimensional-por-provincias/>, consultado el 8 de noviembre de 2025.
- Bourgois, P. (1994). *Banano, etnia y lucha social en Centroamérica*. San José, Costa Rica: Editorial Departamento Ecuménico de Investigadores (DEI).
- Caldentley A. y Caldentley Del Pozo, P. P (1993). “Sistema agroalimentario y enclaves bananeros en América Central”, en *Revista de Estudios Agro-Sociales Número 164*, Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente, abril-junio.
- Comisión Permanente del Primer Congreso Indigenista Panameño (1959). Memoria del Congreso Indigenista Panameño, 18 al 22 de abril de 1956.
- Gjording, C. N. (1991). *The Guaymí Indians and Mining Multinationals in Panama*. Washington and London: Smithsonian Institution Press.
- Decreto Ejecutivo 194, del 25 de agosto de 1999, Por el cual se adopta la Carta Orgánica Administrativa de la Comarca Ngobe-Buglé.
- Herrera, F. (2012). “La evolución de las demandas indígenas sobre la tierra y las respuestas del Estado en Panamá”, en *QuAderns-e*, Institut Català d’Antropologia, páginas 44-59. España.
- Ley 18 del 14 de febrero de 1952, Por la cual se desarrolla el Artículo 94 de la Constitución Nacional y se dictan otras medidas. (Reservas Indígenas)

Ley 27 del 30 de enero de 1958, Por la cual se crea el Instituto Nacional Indigenista y de Antropología Social y se dictan otras medidas.

Pizzurno, P. (2011). *Memorias e imaginarios de identidad y raza en Panamá, siglos XIX y XX*. Panamá: Editorial Mariano Arosemena (INAC).

Programa de las Naciones Unidas para el Progreso (2025). Pobreza desde la mirada indígena, <https://www.undp.org/es/panama/blog/pobreza-desde-la-mirada-indigena>, consultado

Roquebert León, J. L. (2019). “El extractivismo bananero y la transformación del grupo ngäbe (1946-2014)”, en *Societas*, enero-junio, 2019, páginas 51-76. Panamá.

Sinclair, F. G. (1988). *Proceso de cambio en la sociedad Ngobe (Guaymí) de Panamá*. Panamá: Universidad de Panamá.

Sinclair, F. G. (1987). *Movimiento profético e innovación política entre los Ngobe (Guaymí) de Panamá: 1962-1984*. Panamá: Universidad de Panamá.

Young, P. D. (1978). La trayectoria de una religión: el movimiento de mama chi entre los guaymíes y sus consecuencias sociales, en *La Antigua*, Año VII, No. 11, páginas 45-75, Nov. 1978.

**Tradición y cambios en los hábitos alimentarios en las comunidades de
Ustupu y Yandup, Guna Yala. 2025.**

Tradition and changes in eating habits in the communities of Ustupu and
Yandup, Guna Yala. 2025.

Taira Edilma Stanley

Universidad de Panamá, Panamá

taira.stanley@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0003-0837-0324>

Recibido 24/11/25 Aceptado 15/12/25



DOI: <https://doi.org/10.48204/j.cnacionales.n38.a9325>

Resumen

El presente estudio descriptivo narra los procesos de transformación alimentaria que viven las comunidades de Ustupu y Yandup, ubicadas en la comarca de Guna Yala, Panamá. A partir de observaciones directas, entrevistas informales y registros visuales, se analizan las prácticas culinarias tradicionales y los cambios introducidos por el comercio y la modernización producto del turismo y la apertura de la carretera Llano-Gardi. La investigación revela que la dieta guna, antaño basada en productos del mar, plátano, coco y yuca, ha incorporado alimentos procesados y bebidas azucaradas, modificando los hábitos y la salud comunitaria. La narración combina descripción cultural y análisis social, resaltando la tensión entre la conservación de la identidad y la adaptación a la economía contemporánea.

Palabras clave: alimentación guna, cultura tradicional, cambio cultural, hábitos alimentarios.

Abstrac

This descriptive and ethnographic study explores the transformations in dietary habits within the Guna communities of Ustupu and Yandup, located in the Caribbean region of Guna Yala, Panama. Through field observation, informal interviews, and photographic records, the research narrates how traditional food practices—rooted in the use of coconut, plantain, cassava, and seafood—are gradually giving way to processed foods and imported products. The narrative highlights the cultural meaning of eating and the social tensions generated by modernization and tourism. The findings reveal that while traditional culinary customs persist as a form of identity and community cohesion, new consumption patterns are

reshaping health, economy, and cultural practices. The study concludes that food in Guna Yala represents a dynamic intersection between tradition, adaptation, and cultural resilience.

Keywords: Guna diet, cultural change, traditional food.

Introducción

El territorio de Guna Yala, extendido sobre una franja caribeña del noreste panameño, conserva una de las tradiciones culturales más vigorosas del istmo. Sin embargo, las comunidades insulares, como Ustupu y Yandup, enfrentan transformaciones profundas en su alimentación. Lo que antes era una rutina colectiva de pesca, cultivo y preparación comunal, se ha visto afectado por la llegada de productos empacados, el turismo y el comercio marítimo.

El presente estudio tiene como propósito describir y narrar los cambios en los hábitos alimentarios en estas comunidades, observando las dinámicas cotidianas, las motivaciones de las familias y los significados culturales asociados al acto de comer.

El análisis de los hábitos alimentarios en las comunidades de Ustupu y Yandup requiere partir de una visión integral del sistema alimentario como un conjunto interrelacionado de factores sociales, ecológicos y culturales. Según Bertalanffy (1976), un sistema “es un todo que no se puede separar en partes independientes, pues posee propiedades que no tiene ninguna de las partes por sí solas”. En este sentido, los sistemas alimentarios no pueden entenderse como simples cadenas de producción o consumo, sino como estructuras vivas en las que se articulan prácticas, saberes y valores comunitarios.

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, 2017) define el sistema alimentario como “la suma de los diversos elementos, actividades y actores que, mediante sus interrelaciones, hacen posible la producción, transformación, distribución y consumo de alimentos” (p. 4). Esta definición enfatiza la dimensión interdependiente del sistema, que abarca tanto los procesos materiales como los simbólicos asociados al acto de alimentarse.

De forma complementaria, Erickson (2007) concibe los sistemas alimentarios como redes complejas determinadas por factores biogeofísicos y socioeconómicos que inciden

directamente en la seguridad alimentaria y el bienestar social. Estos sistemas comprenden desde la producción agrícola y pesquera hasta la comercialización y el consumo final, pasando por los contextos ambientales, políticos y culturales que los condicionan.

Dimensiones del sistema alimentario

Ericksen (2007) identifica cinco dimensiones clave para entender los sistemas alimentarios:

1. Las interacciones entre los ambientes humanos y biogeofísicos, que influyen en la forma en que los recursos naturales son utilizados.
2. Los factores ambientales, como el clima, la calidad del suelo y la disponibilidad del agua.
3. Los factores socioeconómicos, relacionados con la tecnología, la cultura, la demografía y las condiciones económicas.
4. Las actividades propias del sistema, desde la producción hasta el consumo.
5. Los resultados que se reflejan en la seguridad y soberanía alimentaria, la sostenibilidad ambiental y el bienestar social.

En el contexto guna, estos factores se expresan en la relación que las comunidades mantienen con el mar, la tierra y los alimentos. Ustupu y Yandup son comunidades insulares cuya subsistencia tradicional ha dependido de la pesca artesanal, la recolección de productos del mar y el cultivo de alimentos básicos como el plátano, el coco y la yuca. Sin embargo, la creciente inserción en los circuitos comerciales nacionales ha generado cambios en los hábitos alimentarios, incorporando productos procesados y reduciendo el consumo de alimentos tradicionales.

Cultura y comportamiento alimentario

El comportamiento alimentario constituye un fenómeno biopsicosocial, en el que confluyen factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales. Contreras (1995) explica que la manera de comer responde tanto a necesidades fisiológicas como a procesos culturales que otorgan sentido al acto de alimentarse. Desde esta perspectiva, la alimentación no puede

entenderse como un hecho individual, sino como una práctica social en la que se expresan las identidades colectivas.

Geertz (2001) señala que las prácticas alimentarias son expresiones simbólicas que comunican valores y pertenencias dentro de un grupo social. De manera similar, Goody (1995) sostiene que la comida no solo cumple una función nutricional, sino también social, al estructurar jerarquías, rituales y vínculos de solidaridad.

En el caso de Ustupu y Yandup, la preparación de los alimentos tradicionales —como el pescado con coco, el banano hervido— está cargada de significados culturales. Estas prácticas refuerzan los lazos familiares y comunales, además de transmitir conocimientos ancestrales. No obstante, el ingreso de alimentos industrializados y enlatados ha modificado gradualmente los valores asociados a la alimentación, introduciendo patrones de consumo propios de la economía global.

Seguridad y soberanía alimentaria

La seguridad alimentaria se define como la condición en la cual “todas las personas tienen, en todo momento, acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimentarias” (FAO, 2017, p. 12). Por su parte, la soberanía alimentaria, propuesta por movimientos sociales y teóricos como Altieri y Toledo (2011), hace referencia al derecho de los pueblos a decidir sus políticas de producción, distribución y consumo de alimentos, en armonía con su entorno cultural y ambiental.

En Guna Yala, la dependencia creciente de alimentos importados ha debilitado la soberanía alimentaria. Las condiciones geográficas y la apertura de la carretera Llano Gardi han facilitado la llegada de productos procesados, pero también han contribuido a la pérdida de autosuficiencia local y a un incremento en los niveles de desnutrición infantil. La FAO (citada en *La Estrella de Panamá*, 2018) reporta que el 55 % de los niños y niñas en la comarca Guna Yala sufren desnutrición crónica, lo cual refleja el impacto de los cambios en los sistemas alimentarios tradicionales.

El sistema alimentario en Ustupu y Yandup

Históricamente, las comunidades gunas han mantenido un equilibrio entre la producción agrícola, la pesca y el intercambio solidario. En Ustupu y Yandup, la pesca sigue siendo una actividad central, tanto para el autoconsumo como para la venta a hoteles y comerciantes. Los productos del mar —como peces, pulpos, langostas y cangrejos— forman parte esencial de la dieta local y del intercambio económico (Pérez, 2020).

Sin embargo, los procesos de modernización y turismo han transformado la economía local. Muchos habitantes han sustituido el trabajo agrícola por actividades comerciales o de servicios, reduciendo la producción de alimentos tradicionales. Esta transformación ha generado una dependencia alimentaria que impacta directamente en la salud y en la identidad cultural de los Gunadule.

Desde la perspectiva teórica, estas transformaciones pueden entenderse como parte del proceso de globalización alimentaria, donde los sistemas locales se ven absorbidos por modelos de consumo masivo. En consecuencia, las comunidades de Ustupu y Yandup enfrentan el desafío de equilibrar la preservación de sus tradiciones culinarias con las presiones del mercado moderno.

Metodología

El presente estudio se enmarca en un enfoque descriptivo cualitativo, dado que el fenómeno objeto de análisis se centra en el hábito alimentario tradicional y no tradicional en las comunidades indígenas de Yandup y Ustupu, en la Comarca Guna Yala. Este enfoque nos permitió comprender, interpretar y describir las prácticas alimentarias, así como las transformaciones que estas han experimentado en relación con factores culturales, ambientales y sociales producto de los cambios ocurridos en estos últimos años por la afluencia del turismo y la apertura de la carretera Llano Gardi.

Asimismo, la investigación adopta un diseño transversal o transeccional, el cual se caracteriza por observar y describir las variables de interés en un momento determinado, sin manipularlas intencionalmente. Como indican Hernández, Fernández y Baptista (2006), este

tipo de diseño tiene como objetivo fundamental describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento específico (p. 154). Por lo tanto, se considera un diseño no experimental, ya que los datos se recogen y analizan en condiciones naturales, lo que permite una aproximación objetiva a los hábitos alimentarios de las comunidades, objeto de estudio en el contexto temporal estudiado.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), los niveles de investigación pueden clasificarse en exploratoria, descriptiva y correlacional. En este estudio, se combina el enfoque descriptivo con el correlacional. La investigación descriptiva, según Achaerandio (2012), se centra en estudiar, interpretar y referir fenómenos, incluyendo la observación sistemática, el registro y la evaluación de variables en contextos naturales. Este enfoque permite analizar la conducta humana y social, así como las prácticas culturales, en su entorno cotidiano, con el propósito de comprender los patrones alimentarios actuales y su relación con la identidad cultural de la comunidad.

Por otro lado, la investigación es también correlacional, dado que busca examinar y medir el nivel de relación existente entre las variables estudiadas, específicamente entre el hábito alimentario tradicional y el no tradicional de las comunidades de Yandup y Ustupu. Este enfoque permite establecer asociaciones y tendencias, identificando posibles factores que influyen en la adopción de prácticas alimentarias modernas o externas, y evaluar cómo estas transformaciones pueden impactar la preservación de la cultura gastronómica y la seguridad alimentaria local. De esta manera, la investigación no solo describe la situación actual, sino que también alerta sobre los medios y estrategias necesarias para promover la sostenibilidad y la continuidad de las tradiciones alimentarias.

El estudio combina un enfoque descriptivo cualitativo con un diseño correlacional transversal, lo que permite analizar de manera integral la interacción entre los sistemas alimentarios tradicionales y no tradicionales en las comunidades indígenas señaladas, proporcionando información relevante para la toma de decisiones en políticas culturales, educativas y de seguridad alimentaria.

El instrumento principal de la investigación se centró en la técnica de la observación, complementada con la toma de fotografías durante las visitas a las comunidades de Yandup y Ustupu. La observación permitió registrar de manera sistemática los hábitos alimentarios

de los miembros de la comunidad, identificar los alimentos consumidos, las formas de preparación y los contextos en los que se realizan las comidas. Esta técnica resultó fundamental para captar tanto los elementos tradicionales como los cambios recientes introducidos por influencias externas, preservando así la riqueza del fenómeno estudiado en su contexto natural.

Por su parte, el uso de fotografías como instrumento de registro facilitó la documentación visual de los alimentos, las prácticas culinarias y los espacios de preparación y consumo. Estas evidencias visuales complementan la observación, permitiendo un análisis más detallado y objetivo de las transformaciones en los hábitos alimentarios, así como la comparación entre las prácticas tradicionales y las nuevas tendencias adoptadas por la comunidad.

En cuanto al procedimiento, la investigación se desarrolló mediante visitas programadas a ambas comunidades, durante las cuales se realizaron observaciones directas y se tomaron fotografías de los alimentos y prácticas culinarias cotidianas. Estas visitas incluyeron la interacción con miembros de la comunidad, lo que permitió contextualizar los registros y obtener una comprensión más profunda de la dinámica alimentaria local. Posteriormente, los datos visuales y de observación fueron analizados sistemáticamente, con el fin de identificar si existían cambios significativos en los hábitos alimentarios y determinar las posibles causas de estas transformaciones.

En síntesis, el procedimiento combinado de observación directa y registro fotográfico ofreció un enfoque integral y riguroso, garantizando la validez y confiabilidad de los datos, al tiempo que respetó las particularidades culturales de las comunidades de Yandup y Ustupu. Esta metodología permitió documentar y analizar de manera objetiva los patrones alimentarios tradicionales y no tradicionales, proporcionando información clave para comprender la evolución del sistema alimentario en estas comunidades.

Resultados y discusión

Los hallazgos obtenidos mediante la observación en las comunidades de Yandup y Ustupu evidencian cambios significativos en los hábitos alimentarios de sus habitantes. Tradicionalmente, la dieta de estas comunidades se basaba en productos locales como

pescado, mariscos, maíz, guineos y coco, con los cuales se preparan la comida tradicional dule masi.

Figura 1.

Comida típica de Guna Yala



Fuente: Fotografía tomada por la autora

En la foto de la imagen Nº1, se aprecia la comida tradicional compuesto de productos locales como el cangrejo, el maíz, el guineo, la Yuca y el coco. Sin embargo, la alimentación actual refleja un proceso de transformación asociado al intercambio comercial y a la influencia de productos externos.

También hemos observado que la presencia de embarcaciones colombianas y panameñas que recorren las islas ha generado un flujo constante de productos enlatados, café, chocolate y otros alimentos no tradicionales. Este intercambio comercial ha modificado los patrones de consumo, introduciendo alimentos procesados que antes no formaban parte de la dieta Kuna. De manera paralela, productos provenientes de las ciudades de Panamá y Colón llegan a abastecer las abarroterías locales, facilitando la disponibilidad de alimentos industrializados que compiten con los productos autóctonos.

Figura 2.

Pequeña abarrotería en la comunidad de Ustupu



Fuente: Fotografía tomada por la autora

En la imagen anterior vemos las abarrotería donde se venden productos importados, lo que evidencia la relación entre la disponibilidad de recursos económicos y los hábitos alimentarios. Es decir, se observó que las personas con mayores recursos tienden a consumir productos importados y de alto valor económico, como pollo, carne, arroz y enlatados, mientras que aquellos con menores recursos continúan alimentándose principalmente con productos tradicionales, como pescado, guineos, tubérculos y preparaciones locales. Este patrón evidencia una diferenciación socioeconómica en la dieta, que refleja tanto la capacidad de acceso a productos comerciales como la permanencia de prácticas alimentarias tradicionales en los sectores económicamente más vulnerables.

En términos de discusión, estos hallazgos coinciden con investigaciones previas sobre comunidades indígenas en proceso de transición alimentaria, donde la introducción de alimentos industrializados está mediada por factores económicos, culturales y de disponibilidad (FAO, 2019; Kuhnlein et al., 2020). En el caso de Yandup y Ustupu, la dieta cotidiana muestra un equilibrio entre adaptación y preservación cultural: las familias con mayor poder adquisitivo adoptan alimentos externos, mientras que las de menores ingresos mantienen hábitos tradicionales que fortalecen la identidad cultural y la sostenibilidad del sistema alimentario local.

Figura 3.

La autora saboreando la comida tradicional de Guna Yala



Fuente: Fotografía tomada por la autora

Los resultados reflejan que el hábito alimentario de las comunidades estudiadas se encuentra en un proceso dinámico de transformación, influenciado por factores como el comercio, la disponibilidad de productos externos y la capacidad económica de los habitantes. Este fenómeno evidencia que, mientras algunos sectores adoptan alimentos importados y procesados, otros mantienen prácticas tradicionales vinculadas a la identidad cultural y a la sostenibilidad de los recursos locales. En este sentido, los hallazgos subrayan la necesidad de implementar estrategias que promuevan la conservación de la identidad cultural a través de la alimentación, fomentando al mismo tiempo la valoración y el consumo de productos autóctonos.

Asimismo, se hace evidente la importancia de establecer políticas de soberanía alimentaria que fortalezcan el cultivo y la producción de alimentos locales, tales como maíz, tubérculos, guineos, coco y pescado, con el objetivo de reducir la dependencia de productos importados y garantizar la seguridad alimentaria de la comunidad. La promoción de la agricultura y la pesca sostenible no solo contribuiría a preservar las prácticas culturales, sino que también permitiría mantener la diversidad nutricional y fortalecer la economía local, fomentando un modelo de alimentación resiliente, culturalmente pertinente y ambientalmente sostenible.

Los resultados invitan a reconocer la interrelación entre cultura, economía y alimentación, resaltando que la preservación de los sistemas alimentarios tradicionales requiere un enfoque integral que combine educación, políticas públicas y prácticas locales sostenibles, asegurando que las futuras generaciones continúen conservando la identidad alimentaria de las comunidades de Yandup y Ustupu.

Referencias bibliográficas

- Achaerandio, A. (2012). *Metodología de la investigación científica: Principios y técnicas*. Madrid: Pirámide.
- FAO. (2019). *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2019: Protegerse contra el clima cambiante y la pobreza*. Roma: FAO.
<https://www.fao.org/publications>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.^a ed.). México: McGraw-Hill.
- Kuhnlein, H. V., Erasmus, B., & Spigelski, D. (2020). *Indigenous peoples' food systems: The many dimensions of culture, diversity and environment for nutrition and health*. Rome: FAO. <https://www.fao.org/3/i9037en/i9037en.pdf>
- Mongabay Latam. (2025, abril 20). *In Panama, indigenous Guna prepare for climate exodus from a second island home*. <https://news.mongabay.com/2025/04/in-panama-indigenous-guna-prepare-for-climate-exodus-from-a-second-island-home>

**Escuela de las Américas: Pedagogía del imperialismo, dictaduras y
violencia capitalista en Abya Yala (1946-2025)**

School of the Americas: Pedagogy of imperialism, dictatorships and capitalist
violence in Abya Yala (1946-2025)

Jorge D'Orcy Sáez^{1*}

Universidad Católica del Norte, Chile

dorcyjorge@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-8559-0099>

Estos estudiantes provienen de países de América Central, el Caribe y América del Sur...Representan lo mejor de sus respectivos países y son una parte importante de las esperanzas de su nación de un futuro seguro.”²

Recibido 13/10/25

Aceptado 28/11/25



DOI: <https://doi.org/10.48204/j.cnacionales.n38.a9326>

Resumen

Este ensayo analiza críticamente la influencia de la Escuela de las Américas (SOA), fundada en 1946 en la Zona del Canal de Panamá. La SOA ha sido una institución fundamental en el entrenamiento de militares vinculados a golpes de Estado, dictaduras y violencia sistemática, orientados a asegurar la hegemonía estadounidense y la implementación del modelo neoliberal en Abya Yala. Desde una perspectiva marxista, se argumenta que la violencia imperialista no es una anomalía, sino un componente estructural necesario para la expansión del capitalismo y la reproducción de sus relaciones de dominación. Así, la SOA se revela como un aparato central del imperialismo estadounidense, operando como un laboratorio de adoctrinamiento basado en la Doctrina de Seguridad Nacional. Esta pedagogía imperial definió como "enemigo interno" a cualquier sujeto social que cuestionara el orden capitalista o a las élites locales. Finalmente, el ensayo sostiene que, pese a su traslado y cambio de nombre a WHINSEC en 2001, su núcleo doctrinario permanece intacto. Las nuevas

^{1*} Historiador y antropólogo social. Sus líneas de investigación incluyen, derechos de los pueblos originarios, colonialismo interno, crítica al indigenismo estatal y políticas neoliberales, así como el estudio de las relaciones transfronterizas del pueblo atacama/atacameño entre Argentina, Bolivia y Chile.

² *The Big Picture* (1955). *Soldier in Panama* [Serie documental producido por Signal Corps Pictorial Center, United States Army]. El narrador hace referencia a los estudiantes que ingresan a la SOA. Fragmento: 15:54-16:20.

narrativas, como la lucha contra el terrorismo, actúan como fachadas para continuar la persecución de movimientos sociales. Esta persistencia se evidencia en los patrones de represión observados en las protestas recientes en la región, confirmando la vigencia de sus objetivos de control económico y geopolítico.

Palabras claves: SOA; imperialismo estadounidense; Doctrina de Seguridad Nacional; Golpes de Estado; Abya Yala

Abstract

This essay provides a critical analysis of the influence of the School of the Americas (SOA), founded in 1946 in the Panama Canal Zone. The SOA has been a fundamental institution for training military personnel linked to coups d'état, dictatorships, and systematic violence, all aimed at securing U.S. hegemony and the implementation of the neoliberal model in Abya Yala. From a Marxist perspective, it is argued that imperialist violence is not an anomaly, but a necessary structural component for the expansion of capital and the reproduction of its relations of dominance. Thus, the SOA reveals itself as a central apparatus of U.S. imperialism, operating as a laboratory for indoctrination based on the National Security Doctrine. This imperial pedagogy defined as an "internal enemy" any social subject who questioned the capitalist order or the associated local elites. Finally, the essay contends that, despite its relocation and name change to WHINSEC in 2001, its doctrinal core remains intact. New narratives—such as the "war on terror"—function as facades that allow for the continued persecution of social movements. This persistence is evidenced in the patterns of repression observed in recent protests across the region, confirming the ongoing relevance of its objectives of economic and geopolitical control.

Keywords: SOA; U.S. imperialism; National Security Doctrine; Coups d'état; Abya Yala.

1. Introducción

La Escuela de las Américas (School of the Americas, SOA), creada en 1946 en la Zona del Canal de Panamá, no fue únicamente un centro de instrucción militar en el contexto de la Guerra Fría. Su existencia responde a un proyecto político más amplio que es la consolidación de la hegemonía estadounidense en Abya Yala y la defensa de sus intereses geoestratégicos, económicos y empresariales. La formación impartida a miles de militares de países de la región es parte de una política imperial que busca asegurar el control sobre territorios, recursos estratégicos, rutas comerciales, procesos políticos y pueblos que intentaran desafiar el orden capitalista instaurado en el continente.

La primera ubicación de la SOA, dentro del enclave colonial-militar que fue la Zona del Canal de Panamá, no fue casual. El territorio ocupado en Panamá constituyó la base material y simbólica de la expansión estadounidense, ya que el Canal de Panamá es un corredor marítimo estratégico para el comercio global, el movimiento de tropas y centro de control continental y mundial. Desde allí se proyectó una severa línea de acción militar –la Doctrina de Seguridad Nacional– que redefinía la noción de enemigo. Este ya no era solo una potencia extranjera, sino cualquier sector interno que cuestionara el sistema capitalista, los intereses de las élites locales que secundaban a Estados Unidos o el orden geopolítico dominante. Las voces disidentes en los países del sur del continente como campesinos, pueblos originarios, defensores de derechos humanos, estudiantes, periodistas, abogados, obreros, sindicatos, sacerdotes, intelectuales progresistas, partidos de izquierda o movimientos por la reforma agraria pasaron a ser considerados amenazas a la seguridad de los Estados regionales e incluso del propio Estados Unidos.

Entre 1946 a 1984, la Zona del Canal de Panamá sirvió como centro neurálgico para la formación de militares y policías provenientes de países de la región para ser entrenados en bases estadounidenses como Fuerte Gulick. Varios de estos graduados tuvieron trayectorias nefastas, ascendieron a jefes de inteligencia y encargados directos de aparatos represivos. Por lo menos una decena se convirtieron en verdaderos tiranos que fueron responsables de asesinatos en masas entre otros crímenes de lesa humanidad. Militares entrenados en la SOA ejecutaron y participaron en golpes de Estado—como los de Guatemala (1954), Paraguay (1954), Ecuador (1963), Honduras (1963), República Dominicana (1963), Brasil (1964), Panamá (1968), Bolivia (1971), Chile (1973), Uruguay (1973) y Argentina (1976)—que se sumaron a las profundas injerencias del gobierno estadounidense en los regímenes de Colombia, El Salvador, México, Perú, Venezuela, y a los infames yugos que ya sometían a Cuba (hasta 1959), Nicaragua (hasta 1979) y Haití. Los golpes de Estados y gobiernos subordinados estuvieron orquestados, financiados y respaldados por Estados Unidos. Tenían como fin primordial implementar una estrategia continental para suprimir intentos de reformas nacionalistas, progresistas o socialistas que amenazaran los vastos intereses de las corporaciones estadounidenses, incluidas empresas mineras, bananeras, petroleras y financieras.

La SOA fue, en ese sentido, más que un centro de acuartelamiento de militares, en sus aulas se enseñó la pedagogía del imperialismo que fue un instrumento de colonialismo militar estadounidense al servicio del capitalismo transnacional. Sus manuales —desclasificados parcialmente en los años noventa— incluían métodos de espionaje, interrogatorio, tortura, guerra psicológica, infiltración de sindicatos y control de poblaciones civiles. Estas prácticas se articularon luego con grupos operativos de terror recurrente como los escuadrones de la muerte y planes como la Operación Cóndor, que fue una gigantesca telaraña de coordinación represiva y violación de derechos humanos que entrelazó a dictaduras del Cono Sur con apoyo de la Agencia Central de Inteligencia de los Estados Unidos.

En 1984, la SOA fue expulsada de Panamá para mudarse a Fuerte Benning, en Georgia, Estados Unidos. En 2001 cambió su nombre, pero su pedagogía sigue igual. A más de dos décadas de su cierre formal y su transformación en el Instituto del Hemisferio Occidental para la Cooperación en Seguridad (WHINSEC en sus siglas en inglés), las lógicas de militarización, control interno y defensa de intereses corporativos, -que es parte de la pedagogía imperial- persisten bajo nuevos discursos como lucha contra el narcotráfico, terrorismo, vandalismo (protesta social), indianismo, migración irregular e incluso derechos humanos, pero su enfoque no deja de centrarse en comunidades campesinas, pueblos originarios, estudiantes, sindicatos y movimientos sociales que buscan alternativas al capitalismo y hegemonía estadounidense. Golpes de Estado en Haití (1991), Honduras (2009), Paraguay (2012), Bolivia (2019), casos como los desaparecidos en Ayotzinapa (México), ejecuciones extrajudiciales en el Plan Colombia, o las brutales represiones recientes contra las demandas sociales en Chile (2019), Ecuador (2019, 2022-2025), Honduras (2019), Panamá (2023, 2025) y Perú (2022-2025), demuestran la continuidad de prácticas aprendidas en esas escuelas.

Este artículo busca, por tanto, analizar críticamente la trayectoria de la SOA como parte de un sistema de dominación imperial. Desde la perspectiva marxista sostendemos que la violencia —lejos de ser un exceso o un accidente histórico— constituye un requisito estructural para la expansión del capitalismo a escala global. En este sentido, la acumulación, la expansión de mercados y la apropiación de territorios y poblaciones han dependido

sistemáticamente de mecanismos coercitivos, represivos y bélicos. En este sistema de dominación encajan la imposición de regímenes autoritarios.

Consideramos pertinente adentrarnos a los orígenes de la SOA en las bases militares Zona del Canal de Panamá. Este territorio, fue espacio colonizado que se consolidó como un laboratorio del poder imperial estadounidense. De manera que, al abordar la Zona del Canal de Panamá como punto geohistórico y geopolítico de referencia, la SOA no aparece como una institución aislada, sino como un nodo fundamental en la producción y circulación de tecnologías militares y doctrinas políticas. Su misión principal fue proyectar las políticas de control y seguridad nacional destinadas a asegurar la hegemonía de Estados Unidos en Abya Yala.

A través de documentos, videos y discursos se examinará el origen e influencia de la SOA en las entrañas de la Zona del Canal de Panamá, su papel en la formación de las dictaduras en el continente, su relación con las violaciones de derechos humanos y la vigencia de la pedagogía imperialista en las doctrinas de seguridad actuales.

Más que narrar hechos, este trabajo pretende exponer las estructuras de poder que hicieron posible –y aún sostienen– la militarización de la vida, la economía y los cuerpos en Abya Yala al servicio de intereses geopolíticos e imperiales.

2. Capitalismo, imperialismo y violencia: una articulación teórica

La relación entre capitalismo, imperialismo y violencia constituye uno de los ejes de la necropolítica que ha gobernado desde hace 500 años (Mbembe, 2003). Desde esta lógica, Abya Yala ha sido históricamente concebida como un espacio de apropiación y extracción por medio de la administración de la muerte.

“Por ello es que la mercancía capitalista llega —en palabras de Marx— chorreando sangre humana al mercado” (Bautista Segales, 2022, p.18).

La literatura marxista ha mostrado consistentemente que el capitalismo, en su despliegue histórico, no puede comprenderse sin la violencia estructural que lo sostiene. Esta relación no es contingente, sino estructural. El capitalismo solo es posible mediante la violencia, y el imperialismo es su forma histórica más acabada.

K. Marx (1867/2000), señaló que la acumulación originaria —despojo, expropiación y destrucción de formas de vida comunales— no fue un episodio fundacional ya superado, sino un mecanismo recurrente en la expansión del capital. La acumulación exige ampliación constante de mercados, fuentes de materias primas y fuerza de trabajo disponible; por ello el capitalismo necesita salir de sus límites internos para expandirse hacia territorios subordinados.

“La historia de nuestro país demuestra clara y trágicamente que la violencia y el poder no son de ningún modo ajena al capitalismo, no son ‘accidentes’ contingentes de la historia ni están recluidas en una supuesta esfera ‘exterior’ a la economía” (Kohan, 2001/2005, p.217).

R. Luxemburgo (1913/1970) analizó que, para su supervivencia, el capitalismo debe permanentemente destruir, absorber y subordinar los territorios, las comunidades y las formas sociales que aún no están plenamente mercantilizadas. De esta necesidad de expansión se desprende que el derramamiento de sangre y la fuerza van junto al intercambio capitalista, haciendo que la violencia colonial, la ocupación militar y la intervención estatal sean instrumentos económicos indispensables para su desarrollo.

Lenin profundizó la tesis marxista al caracterizar el imperialismo como la “fase superior del capitalismo” (Lenin, 1917/1973). Un estadio histórico que se caracteriza por la concentración monopolista, el predominio del capital financiero y la competencia por el reparto del mundo. En ese sentido la violencia —económica, militar y política— se convirtió en el motor del sistema. Lenin mostró que, el saqueo de recursos, la dependencia estructural y las dictaduras funcionales no son desviaciones del orden capitalista, sino manifestaciones necesarias para su reproducción.

Un componente importante de la violencia imperialista es el racismo. C. Robinson (1983/2021), muestra que el capitalismo nació como un proyecto racializado, en el cual la violencia ejercida sobre cuerpos y territorios no blancos fue condición de posibilidad para la acumulación global. La estructura racial del capitalismo produce jerarquías que legitiman la explotación y hacen funcional la violencia colonial, esclavista y contemporánea.

En ese sentido, es ejemplificador de las tesis marxistas la historia militar de los Estados Unidos. El general de la Infantería de Marina de los Estados Unidos, S. Butler (1935/2025), cuenta en sus memorias haber actuado como “pandillero del capitalismo”. Participó en campañas militares destinadas a proteger intereses corporativos y financieros en Latinoamérica, el Caribe y Asia. Su testimonio muestra que la violencia imperial no es accidental, sino que constituye una estrategia deliberada para garantizar el flujo de recursos, la apertura de mercados, la protección de intereses corporativos y la neutralización de resistencias.

Históricamente el imperialismo estadounidense se ha sostenido mediante una combinación de violencia militar, racismo, presión económica y dominación cultural. Ya en 1822, Zozaya y Bermúdez, diplomático mexicano, advertía esta aspiración hegemónica:

La soberbia de estos republicanos no les permite vernos como iguales sino como inferiores; su envanecimiento los lleva a creer que su capital lo será de todas las Américas; aman entrañablemente a nuestro dinero, no a nosotros, ni son capaces de entrar en convenio de alianza o comercio sino por su propia conveniencia. Con el tiempo han de ser nuestros enemigos jurados, y con tal previsión los debemos tratar desde hoy... En las sesiones del Congreso General y en las sesiones de los Estados particulares, no se habla de otra cosa que de arreglo de ejército y milicias..." (Zozaya y Bermúdez, 1822, citado en Flores, 1972, p.32).

Desde el siglo XIX, Estados Unidos inició una carrera de conquista, justificada en la Doctrina Monroe-Adams y en el Destino Manifiesto. Primero fue la eliminación de la población nativa de grandes extensiones territoriales a través del colonialismo de asentamiento, racismo y genocidio, también provocó guerras con países limítrofes para anexar territorios y después

intervino en múltiples regiones con el pretexto de proteger intereses económicos, como la producción bananera en Centroamérica y el Caribe. En la práctica estas acciones respondían al deseo de control geoestratégico y acceso a recursos naturales. La violencia empleada incluyó ataques, ocupaciones prolongadas y toma de territorios como es el caso de Puerto Rico. En el siglo XX, continuaron con la violencia a través de invasiones y golpes de Estado apoyados por su aparato militar y de inteligencia. En el siglo XXI, en el marco de democracias tuteladas en Abya Yala, se combinan la legalidad electoral con sistemas represivos que incluye -lo que Bourdieu y Passeron (1970/1998) denominaron- violencia simbólica. Estos sistemas, apoyados por Estados Unidos bajo el discurso de "democracia y seguridad hemisférica", reproducen formas de violencia colonial y control social sin necesidad de imponer dictaduras formales.

La violencia no es una falla moral del sistema, ni un exceso de gobiernos autoritarios, sino que es un mecanismo constitutivo, indispensable para abrir mercados, asegurar el acceso a recursos estratégicos, disciplinar cuerpos, territorios y asegurar la reproducción ampliada del capitalismo.

En síntesis, capitalismo e institucionalización de la violencia forman un binomio inseparable. El brazo armado estatal garantiza la expansión del capitalismo, protege intereses económicos y disciplina cuerpos y territorios. Desde el marxismo la conclusión es clara, la violencia no es externa al sistema capitalista, sino un mecanismo estructural y persistente, indispensable para la reproducción del orden capitalista global.

De manera que, desde el colonialismo, pasando por las dictaduras, hasta el neoliberalismo, demuestran que la violencia de la pedagogía imperial opera como el principio organizador en que se articula capitalismo e imperialismo. Sin esta clave, la comprensión de la desigualdad global, el saqueo de recursos, la represión estatal y la expansión de fronteras extractivas queda mutilada. La violencia no es externa al capitalismo; es su fundamento operativo y su condición histórica de existencia.

3. Orígenes geopolíticos de la SOA en la Zona del Canal de Panamá

El control del istmo de Panamá ha sido uno de los pilares del expansionismo estadounidense desde inicios del siglo XX. La separación de Panamá de Colombia en 1903, no fue un proceso propio y autónomo de liberación nacional. Varios investigadores exponen que la independencia fue una intervención directa promovida y financiada por Estados Unidos para asegurar la construcción y control del futuro Canal en beneficio de los intereses estadounidenses (Terán, 1976; Díaz Espino, 2001; Araúz Monfante, 2003; Méndez, 2003; Araúz Magallón, 2004; Beluche, 2006, entre otros).

En apenas quince días, el recién estrenado gobierno panameño aceptó casi sin oposición el Tratado Hay–Bunau Varilla en noviembre de 1903, redactado en Washington D.C., mediante el cual Estados Unidos impuso la ocupación y administración, a perpetuidad de una franja de territorio panameño que denominó Zona del Canal de Panamá.

“A Teddy Roosevelt [presidente de los Estados Unidos entre 1901-1909] se le preguntó con qué derecho había adquirido la posesión del canal. Al menos, en las palabras honestas de un ladrón, él dijo: ‘Lo tomé’. Eso no te otorga ningún derecho en la ley...”³.

Entre 1903 y 1979, la Zona del Canal de Panamá fue administrada como un territorio bajo el control militar estadounidense y varias bases militares continuaron hasta 1999. Era un área de aproximadamente 1.432 km² justo en medio de la república de Panamá. Aunque formalmente estaba dentro del territorio panameño, pero la Zona del Canal de Panamá en la práctica funcionaba como una colonia. Por medio de un gobierno zoneíta, los Estados Unidos ejercía control político, administrativo, cultural, judicial, educativo, sanitario y militar completo sobre esa franja territorial, lo que anuló de hecho la validez de la soberanía panameña sobre su territorio durante décadas.

Este poder fue esgrimido bajo el discurso de proteger el Canal; sin embargo, en la práctica, se utilizó para establecer una infraestructura de control profunda que se materializó en instituciones militares, bases aéreas, estaciones navales, prisiones, centros de inteligencia y

³ W.R. Clark, ex Fiscal General de los Estados Unidos (1967-1969). Declaración sobre Theodore Roosevelt en *The Panama Deception*, 1992. Fragmento: 8:56-9:10.

campos de entrenamiento. Además, este control permitió la construcción de áreas residenciales segregadas, y exclusivas para ciudadanos estadounidenses, separadas de viviendas, empleos y escuelas diferenciadas para personas no blancas. Consolidaron un sistema social, colonial y militar de carácter permanente que se sumó al racismo y clasismo histórico que ya se daba en Panamá desde tiempos coloniales.

“Crearon un sistema separatista en Panamá, un sistema que observaba la segregación racial, donde los negros no podían gozar de las mismas casas, ni beber de la misma fuente. Las leyes Jim Crow que se practicaban en el sur de los Estados Unidos se implementaron en Panamá por el gobierno norteamericano.”⁴

Durante casi todo el siglo XX la Zona del Canal de Panamá fue una colonia supremacista. Los Estados Unidos regularizó la presencia de bases militares, mantuvo leyes propias y tribunales que vigilaban una rígida jerarquía racial.

De manera que Panamá se constituyó en un país con una soberanía severamente limitada, cuyo territorio estaba dividido por un enclave colonial racializado que funcionaba como un símbolo visible de subordinación geopolítica. No obstante, esta situación encendió un profundo sentimiento nacionalista entre las clases populares panameñas, quienes lideraron la lucha por la recuperación del territorio y la descolonización. Estos levantamientos y manifestaciones populares provocaron enfrentamientos directos con las fuerzas armadas estadounidenses y, crucialmente, fue un factor que presionó a los sucesivos gobiernos panameños para buscar negociaciones diplomáticas con Estados Unidos que llevaron a una serie de acuerdos para terminar la presencia colonial y militar estadounidense en Panamá, aunque es importante mencionar que los gobiernos posteriores no han dejado de mantener un comportamiento complaciente ante política internacional de los Estados Unidos.⁵

⁴ H. Brown, historiador y ex diplomático panameño. Se refiere al sistema segregacionista en la Zona del Canal de Panamá. En *The Panama Deception*, 1992. Fragmento: 9:37-9:57.

⁵ Si bien se eliminó la relación colonial en la Zona del Canal, pero se reforzó la relación neocolonial que hizo a Panamá más dependiente y vulnerable. (COFADEPA-HG, 2009: 139). Estados Unidos ha impuesto una serie de tratados sin aprobación legislativa, subordinado el territorio panameño a sus necesidades estratégicas. El más reciente de estos acuerdos es el *Memorandum of Understanding* (MOU) de 2025 que

Para los Estados Unidos, el Canal no solo fue infraestructura económica, sino una pieza estratégica del proyecto imperial; garantizaba el tránsito comercial entre el Atlántico y el Pacífico y facilitó la rápida movilización de tropas y flotas militares. Durante las dos guerras mundiales y conflictos bélicos posteriores – como las guerras de Corea y Vietnam- en que se vio involucrado los Estados Unidos, el Canal reforzó su importancia geoestratégica y las bases militares que, junto con la Zona del Canal de Panamá se convirtieron en plataforma de vigilancia continental. De manera que este lugar se convirtió en un sitio adecuado para una escuela militar que enseñara la pedagogía imperialista y proyectara el dominio estadounidense en la región.

La elección de establecer la SOA en las bases militares de la Zona del Canal de Panamá obedeció a una serie de factores geo-estratégicos. En primer lugar, el Ejército de los Estados Unidos no instaló una escuela de tácticas cuestionables – como tortura- en su territorio con el propósito de evitar la jurisdicción legal de tribunales federales. Al no existir intervención legal panameña en la Zona del Canal —dado que varios gobiernos locales se sometían y funcionaron como protectorados de Estados Unidos—, se facilitaba entrenar militares extranjeros lejos de la mirada pública y de la prensa, tanto estadounidense como de los países de origen de dichos militares, de manera que se mantenía una cara oficial de un país democrático que no atenta contra los derechos humanos a nivel internacional. En segundo, la Zona del Canal ofrecía un entorno tropical que replicaba las condiciones geográficas y climáticas de muchos países de Abya Yala, por lo tanto, proporcionada el escenario ideal para entrenar tropas en este tipo de ambientes. Y tercero, simbólicamente la Zona del Canal de Panamá representaba el centro del dominio imperial estadounidense en Abya Yala; por lo que, en este territorio colonial, a los Estados Unidos se le facilitaba la circulación de tropas, armas, equipo e instructores a través del todo el continente.

En ese sentido la Zona del Canal de Panamá, fue utilizada no solo como territorio ocupado sino como plataforma pedagógica del imperialismo y expansión estadounidense. Desde el territorio colonial se exportaron métodos de represión, doctrinas de seguridad y alianzas con

permite -previa autorización de Panamá- el desplazamiento de personal y propiedad del Departamento de Defensa estadounidense en áreas estratégicas en Panamá y cercanas al Canal de Panamá.

élites militares de la región dispuestas a defender intereses extranjeros a cambio de poder interno.

De manera que la Zona del Canal de Panamá se convirtió en un laboratorio de control social, militarización y guerra, donde se ensayaron métodos de vigilancia, clasificación racial, y administración colonial. Es en este contexto es donde se instaló la SOA.

4. Anticomunismo, expansionismo estadounidense y SOA

En el marco del nuevo orden global de la Guerra Fría, los gobiernos de Estados Unidos catalogaron al comunismo como un enemigo amenazante que debía ser combatido a escala global. El anticomunismo dejó de ser una simple postura política para convertirse en un sistema de vigilancia, propaganda y legitimación del poder estatal e imperial estadounidense. “La era posterior a la Segunda Guerra Mundial produjo un gran número de causas radicales, guerras de liberación, y alianzas políticas, que a su vez crearon una atracción romántica hacia los delincuentes revolucionarios, interpretándolos como campeones de las causas populares” (Escuela de las Américas, s.f., introducción párr.4).

En marzo de 1947, el presidente Harry S. Truman presentó ante el Congreso la doctrina que llevaría su nombre. Declaró que Estados Unidos debía “apoyar a los pueblos libres que resisten intentos de subyugación por minorías armadas o presiones externas” (Truman, 1947). Ese discurso, sentó las bases del anticomunismo global. Más que una simple declaración, significó que Estados Unidos se adjudicó como garante del orden mundial capitalista. Pero el anticomunismo no significaba la defensa de la libertad; defendía la autoridad de los Estados Unidos y los intereses del capitalismo (Zinn, 1980/1999).

El anticomunismo dejó de ser temor social para convertirse en política de Estado. Se reorganizaron agencias de inteligencia (como la CIA en 1947), se formularon doctrinas militares, y con el macartismo se comenzó a asociarse comunismo con traición. El anticomunismo se transformó así en una cultura del miedo y el comunismo fue puesto como una plaga a exterminar. Ser pacifista, miembro de un sindicato, posturas antiracistas o simplemente crítico era suficiente para ser imputado como “*un-American*” ya que se consideraba que no se apegaba a los valores del estilo de vida estadounidense, por lo tanto,

un comunista. Incluso organizaciones por los derechos civiles, como la Asociación Nacional para el Progreso de las Personas de Color (NAACP) y la Conferencia de Liderazgo Cristiano del Sur (SCLC) del Dr. Martin Luther King, Jr., fueron vigiladas bajo la sospecha de ser infiltradas por comunistas (American Civil Liberties Union, 2002).

El miedo no solo protegía al Estado, también disciplinaba a la sociedad. El anticomunismo nació del miedo, se consolidó como política de Estado y sirvió para construir un consenso basado en la idea de un enemigo permanente y peligroso.

“Terroristas Marxistas Revolucionarios. Son responsables por la mayoría de los actos terroristas preparados a través del mundo”. (Escuela de las Américas, s.f., Tipos de Grupos Terroristas, párr. 3).

La doctrina anticomunista no solo fue una persecución mediante leyes y tribunales, sino que también por medio de símbolos, manuales escolares, historietas, campañas mediáticas y películas. Fue “la ingeniería del consentimiento” (Bernays, 1947). El comunista fue representado como un enemigo sin rostro, capaz de infiltrarse en cualquier fábrica, escuela, universidad o incluso en la familia. Se construyó lo que fue el perfil del enemigo interno.

El discurso del enemigo comunista justificó intervenciones militares en todo el mundo. Pronto, el anticomunismo sirvió para intervenir contra cualquier gobierno reformista o nacionalista que cuestionara intereses capitalistas estadounidenses. En 1953, la Agencia Central de Inteligencia tuvo mucho que ver con el derrocamiento del primer ministro iraní Mohammad Mosaddeq, quien había nacionalizado el petróleo (Kinzer, 2003). Un año después, en Guatemala, el presidente Jacobo Árbenz fue acusado de comunista por impulsar una reforma agraria que afectó los intereses de la United Fruit Company. La reacción estadounidense articuló una operación dirigida por la CIA que financió, armó y entrenó a una fuerza contrarrevolucionaria (Murillo, 1985), garantizando así que el golpe de Estado contara con el beneplácito oficial y apoyo logístico del gobierno de los Estados Unidos.

“Esta noche quisiera hablarles sobre Guatemala. Es el escenario de acontecimientos dramáticos. Ellos revelan el propósito maligno del Kremlin de destruir el sistema interamericano y ponen a prueba la capacidad de los

En esta etapa se consolidó también la red global de bases militares estadounidenses desde Okinawa (Japón), Yigo (Guam), Yongsan (Corea del Sur), Luzón (Filipinas), U-Tapao (Tailandia), Pine Gap (Australia), Aguadilla (Puerto Rico), Ben Guerir (Marruecos), Diego García (Océano Índico), Zaragoza (España), Ramstein (Alemania Occidental), Aviano (Italia), entre muchas más y por supuesto en la Zona del Canal de Panamá. Convirtiendo a las fuerzas armadas de Estados Unidos como la única con mayor presencia a nivel global. Tal como manifestó R. Barnet (1972:102): “Estados Unidos no exportaba solamente capital, sino tropas, doctrinas militares y golpes de Estado”.

En la expansión militar y anticomunista, fue clave el rol del Ejército de Estados Unidos. En 1946, creó la Latin American Training Center–Ground Division en el Fuerte Amador en el área del Pacífico de la Zona del Canal de Panamá, más tarde conocida como School of the Americas en el Fuerte Gulick cerca a la desembocadura Caribe del Canal de Panamá. Su misión era "adiestrar personal militar latinoamericano en un ambiente profesional y exponer a los estudiantes a los valores y la ética del Ejército de EE.UU." (U.S. Army, s.f., p. 55), valores que, por supuesto, incluían el anticomunismo. Sin embargo, su creación respondió a una necesidad estratégica más profunda de Estados Unidos, la cual es blindar sus intereses económicos y geopolíticos frente a la creciente influencia de movimientos nacionalistas, antioligárquicos, socialistas o reformistas (Gill, 2004).

“Para nuestro gobierno [estadounidense] es importante que las repúblicas centroamericanas tengan una economía sana y el vigor para resistir la plaga de la infiltración comunista en el hemisferio occidental”.⁷

La Guerra Fría ofreció el discurso perfecto, la lucha contra el comunismo en el continente y el mundo. Bajo ese lenguaje, los gobiernos estadounidenses articularon una doctrina que identificaba como “enemigo interno” a todo aquello que pudiera alterar la estabilidad del

⁶ J.F. Dulles Secretario de Estado de los Estados Unidos en un discurso radiotelevisado sobre Guatemala, 30 de junio de 1954.

⁷ *The Big Picture* (1955). *Soldier in Panama* [Serie documental producido por Signal Corps Pictorial Center, United States Army]. Fragmento: 11:00-11:10.

orden capitalista (Leal Buitrago, 2003). Esta designación tomó como blanco a una amplia gama de actores sociales y políticos como: sindicatos, líderes de pueblos originarios, obreros, comunidades campesinas, intelectuales progresistas estudiantes universitarios, periodistas independientes, exponentes y sacerdotes de la teología de la liberación e incluso gobiernos elegidos democráticamente que promovieran reformas agrarias o nacionalización de recursos naturales.

La SOA se volvió el centro de formación ideológica y militar de este dispositivo anticomunista en la región. Su currículo se centró en la enseñanza de tácticas de contrainsurgencia, interrogatorio, manejo de inteligencia, infiltración de movimientos sociales, propaganda, guerra psicológica y control de poblaciones. Muchos de esos manuales —desclasificados a mediados de los años 1990— incluían directamente instrucciones para aplicar tortura, desapariciones, ejecuciones sumarias y espionaje político (Priest, 1996, citado en Gill, 2004). Si bien se impartieron otros cursos principalmente técnicos, como purificación de agua, mecánica especializada, cocina e idiomas, pero los que más repercusión tuvieron en casi todo el continente fueron los relacionados con violaciones sistemáticas de los derechos humanos, estableciendo una clara relación entre la pedagogía del SOA y la represión interna ejercida por las dictaduras del continente.

“En este momento tenemos 39 cursos. Comenzamos desde el nivel básico, desde enseñar la reparación de frenos en los automóviles hasta como manejar las finanzas de los países”.⁸

5. Pedagogía imperialista, dictaduras y neoliberalismo

La Doctrina de Seguridad Nacional proporcionó la base ideológica fundamental para el desarrollo de la pedagogía imperialista en la región. Fue elaborada y difundida desde los Estados Unidos para institutos como el SOA y las academias militares en el continente. Esta doctrina reemplazó la noción de soberanía nacional por la de seguridad hemisférica, situando a los ejércitos regionales bajo la tutela de agencias de inteligencia estadounidenses. El enemigo ya no era una potencia extranjera, sino el propio pueblo.

⁸ Coronel C.J. Bauer, Comandante de la SOA 1975-1977 en *Panamá* (s/f) [Documental]. Fragmento 44:01-44:21.

La pedagogía imperialista se enfocaba en la creación de un enemigo interno. Esta era una definición amplia y conveniente para englobar cualquier actor social que cuestionara el orden capitalista, el poder de las élites o la presencia estadounidense en la región. La SOA fue el centro principal de difusión de la pedagogía imperialista, enseñando que la patria se defendía no solo en fronteras, sino contra lo que se denominó como subversivos que eran generalmente población civil desarmada que proponía otras alternativas frente a la política exterior estadounidense.

En el Fuerte Gulick se enseñó una nueva forma de concebir el poder militar, no como defensor del Estado frente a amenazas externas, sino como actor político interno destinado a crear una estabilidad para el mercado capitalista internacional frente a la amenaza comunista o incluso salvar la democracia a pesar que sus régímenes resultantes no fueron en nada democráticos.

Uno tras otro, casi todos los países del continente fueron aplastados bajo crueles golpes de Estado que terminaron por imponer gobiernos militares en la región. Varios de los cuadros militares que pasaron por las aulas del SOA se convirtieron en protagonistas de las más terribles dictaduras que han llenado de luto a respectivos países hasta la actualidad. En todos estos casos, el patrón se repite, los golpes de Estado no surgieron como actos aislados de ambición personal de generales, sino más bien son piezas de estrategias coordinadas de defensa de intereses económicos y geopolíticos estadounidenses, en alianza con élites locales y corporaciones multinacionales.

“No veo por qué deberíamos esperar mientras un país se vuelve comunista por la irresponsabilidad de su gente. Los temas son demasiado importantes como para dejar que los votantes chilenos decidan por sí mismos” (H. Kissinger, 1975, citado en Bartlett et al., 2023).

Los militares golpistas formaron gobiernos no legítimos que, acompañados de aparatos de represión organizaron detenciones arbitrarias, desapariciones forzadas, torturas, masacres, ejecuciones extrajudiciales y campañas de terror que afectaron gravemente a poblaciones

originarias, campesinas, sindicatos, profesores y grupos estudiantiles, justificándose en una cruzada contra el comunismo. Irónicamente decían defender la libertad.

“Las FF.AA. y Carabineros están unidos para iniciar una histórica y responsable misión de luchar por la liberación de la Patria y evitar que nuestro país siga bajo el yugo marxista; y la restauración del orden y la institucionalidad”.⁹

Bajo la lógica de la pedagogía imperialista, las fuerzas armadas y no los pueblos se convertían en garante del orden político y económico, borrando a su paso a las ya frágiles instituciones civiles democráticas. Los militares se encargaron de ser los tutores políticos de los países que obedientemente seguían las líneas de las Doctrinas de Seguridad y los manuales del SOA en beneficio de los intereses estadounidenses.

“El ejército ha sido el baluarte tradicional de las cruzadas anticomunistas, sin lo cual, como lo aseveran diversos análisis, casi todas las repúblicas latinoamericanas se encontrarían más a la izquierda de lo que actualmente están” (Horowitz, 1966, p.135).

La idea del enemigo interno de la pedagogía imperialista normalizó la violencia estatal contra la población indefensa. Los manuales de entrenamiento utilizados por los instructores de la SOA fueron expuestos entre 1996-1997 a través de documentos desclasificados del Pentágono, revelando un programa sistemático que enseñó la deshumanización del opositor. Estos manuales como, *Human Resource Exploitation Training Manual* y *KUBARK Interrogation Manual*, detallaban una gama de técnicas coercitivas y represivas, incluyendo métodos de tortura física (como la asfixia, golpes, insomnio forzado y la privación sensorial) y psicológica (amenazas a familiares, propaganda y rumores). De manera que impusieron la tortura y la violación como un instrumento del Estado y no como un crimen. Así pues, el contenido ético, moral y la dimensión punible de la tortura eran eliminados y reemplazados por un procedimiento racional y técnico, pero inhumano.

⁹ Punto N°.2 del Comunicado N.º1 de la Junta de Gobierno de Chile, 11 de septiembre de 1973.

“Estabilidad militar era la única doctrina de los gringos de aquel entonces... Para ellos no eran ningún inconveniente los sistemas represivos en su vecindad”.¹⁰

Adicionalmente, instruían sobre la infiltración de organizaciones civiles —tales como sindicatos, iglesias, comunidades originarias y movimientos estudiantiles—, la detención secreta de individuos, la desaparición de cuerpos y la eliminación de pruebas para encubrir las operaciones.

En la SOA se enseñó a ver la protesta social y el pensamiento crítico no como actos de expresión ciudadana y democracia, sino como una amenaza militar a los nuevos ordenes impuesto. Esta pedagogía justificó, en consecuencia, la adopción de medidas drásticas por parte de los militares contra civiles desarmados, a tal punto de declararles la guerra.

“Yo debo manifestar que Chile está en este momento en estado de guerra interna”.¹¹

“El 25 de enero de 1984, en un cable del embajador estadounidense en El Salvador, se describe a las masas como ‘civiles que no pueden considerarse espectadores inocentes’, en virtud de que ‘viven en estrecha proximidad a’ y están ‘entremezclados con’ el ejército rebelde”. (Molinari, 2009).

Desde la SOA, se les inculcó a los alumnos una visión donde el comunismo, la protesta social, lo popular, intentos de reformas al sistema eran amenazas al orden y a la cristiandad aristocrática. Se les entrenaba para ver al opositor político como enemigo militar y se promovía un sentimiento de élite como guardianes de la civilización occidentalizada contra el caos. Es por eso que se percibían como especie de libertadores y refundadores de sus países. No es extraño que se emplearan símbolos como el "Ángel de la Libertad" que apareció en las monedas chilenas de 10 pesos, -acuñada en 1976- donde la palabra "Libertad" se plasmó junto a la fecha del golpe de Estado, o que la Junta Militar de Argentina denominó a su régimen "Proceso de Reorganización Nacional". Estas denominaciones y simbologías reflejaban la pretensión de las dictaduras de refundar sus países a través de una violenta represión.

¹⁰ S. Mejía, ex alumno del SOA citado en M. Marevek y S. Weniger (2014).

¹¹ General A. Pinochet citado en Valdivia Ortiz de Zárate, 2010:167.

“El ejército tiene una ideología muy bien definida de salvación y redención nacionales; se observa a sí mismo como la única fuerza capaz de unificar la política nacional y reforzarla en intereses seccionales por medio de la fuerza de las armas si no es que por medio de la ley” (Horowitz, 1966:136).

Los militares golpistas implementaron una serie de medidas drásticas para desmantelar los sistemas políticos y sociales como la clausura total de órganos e instituciones estatales, llegaron incluso a disolver concejos municipales.

En lo educativo sus acciones fueron despiadadas, con una especial saña contra la juventud (Luciana, 2017, citada en Águila, 2023). Cerraron colegios, clausuraron carreras y universidades, varios profesores y estudiantes fueron asesinados, arrestados o partieron al exilio. La censura alcanzó niveles extremos. Prohibieron obras de casi todo tipo de literatura y no eran extrañas las hogueras de libros en medio de las plazas y calles.

Las dictaduras militares continuaron y agudizaron el ciclo de violencia, despojo y racismo contra los pueblos originarios. Estos regímenes convirtieron a las comunidades originarias en objetivos políticos y militares, utilizando su poder para negar derechos históricos y autonomías bajo la justificación de civilización y desarrollo. De esta manera, las dictaduras profundizaron el trato racista, cruel e intensificaron las acciones destinadas a destruir las formas de vida comunitaria a través del desplazamiento forzado, las masacres y el despojo masivo de tierras, configurando una etapa de violencia y genocidio. Un ejemplo notorio contra los pueblos originarios, lo muestra la Comisión para el Esclarecimiento Histórico en Guatemala (1999), auspiciada por la O.N.U. La Comisión determinó que el 93% de las violaciones documentadas durante la guerra civil fueron responsabilidad las fuerzas armadas del Estado. El 83% de las víctimas fueron grupos del pueblo maya, lo que constituye actos de genocidio y lesa humanidad (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999).

En lo político aplicaron la suspensión, prohibición e ilegalización de varias agrupaciones. Cuartaron y violaron todas y cada una de las libertades y derechos fundamentales como la

libertad de circulación, pensamiento, conciencia, expresión, juicio justo, y derecho a la vida e integridad física y moral.

“En varios testimonios reunidos por Calveiro se expresa claramente el poder absoluto que los represores ejercían sobre los detenidos. Jorge Reyes recuerda que, cuando los prisioneros imploraban por Dios, los guardias respondían con un mesianismo irracional: ‘acá Dios somos nosotros’. De manera similar, Graciela Geuna relata que, después de que un guardia encontrara la hoja de afeitar con la que intentaba suicidarse, éste le advirtió: ‘aquí dentro nadie es dueño de su vida, ni de su muerte. No podrás morirte porque lo quieras. Vas a vivir todo el tiempo que se nos ocurra. Aquí adentro somos Dios’”.¹²

Las dictaduras desataron un período marcado por la proscripción política y la restricción de libertades, que se desplegó mediante un sofisticado sistema de control cultural e ideológico, apoyado en la violencia, mientras que a la vez hablaban de democracia y derechos.

“Nossa vocação é a liberdade democrática, governo da maioria com a colaboração e respeito das minorias.”.¹³

Los regímenes militares no solo buscaban acabar con individuos, sino con la capacidad de resistencia de los pueblos. Sembraron el terror como forma de gobierno. Las sociedades de los países golpeados convivieron en un entorno de miedo y obediencia frente a un poder militar violento y asesino que se asumía como superior y necesario. En ese contexto de violencia, fueron comunes los escuadrones de la muerte y batallones especializados. En un acto de cruel ironía, algunos de estos batallones llevaban nombres originarios, como el Batallón Atlácatl —creado y entrenado por la SOA—. Sin embargo, su misión real consistió en la masacre sistemática de comunidades originarias y campesinas, entre otros crímenes.

Los escuadrones y batallones estuvieron asociados con las embajadas de Estados Unidos. (T. R. C. 1983).¹⁴ La política de terror era conocido y apoyado por instituciones

¹² Jorge Reyes y Graciela Geuna, testimonios citados en Calveiro, (1998, pp. 31–32).

¹³ Mariscal Humberto de Alencar Castelo Branco, discurso de investidura, 15 de abril de 1964.

¹⁴ La autoría del artículo aparece únicamente con las iniciales “T. R. C.” en el ejemplar digital y en la ficha bibliográfica oficial de la revista *Estudios Centroamericanos*. Tras la búsqueda en bases de datos no se halló el nombre completo del autor; por ello, la cita se reproduce tal como está registrada en la fuente original.

gubernamentales de los Estados Unidos que sabían de las torturas y asesinatos. Pero legitimaban las dictaduras ya que protegían las inversiones estadounidenses.

Muchas dictaduras no actuaron aisladas, crearon redes de cooperación para perseguir a opositores que huían a otros países, de manera que podían exportar la represión. Se consolidó una red transfronteriza de oficiales que violaron derechos humanos a nivel local e internacional, pero que eran fieles a la política exterior estadounidense en la región. La más conocida de estas redes fue Operación Cóndor que actúo en el cono sur del continente.

Fue establecida en 1975 en Santiago de Chile, pero coordinada desde la Zona del Canal de Panamá y con un fuerte apoyo logístico y tecnológico de las agencias de inteligencia de los Estados Unidos. La Operación Cóndor se trató de una serie de acciones coordinadas rápidas y violentas sin precedentes que involucró el intercambió de lista de opositores y perseguidos para sistematizar secuestros, métodos de interrogatorio, torturas y asesinatos entre las dictaduras de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, además de la participación en algunos casos de Ecuador y Perú. Sin el entrenamiento común recibido en la SOA, hubiese sido más difícil establecer el alcance que tuvo en la región como una zona de cacería de seres humanos.

“[La importancia de la SOA] es que podemos traer una muestra representativa de los países de América Latina. Le damos oportunidad de estar juntos para que se olviden que vienen del país A, B o C, y para que trabajen como miembros de una fuerza militar interesada en el mejoramiento de sus países”.¹⁵

El trasfondo económico de estas políticas represivas fue la implementación del modelo neoliberal. Los expertos denominados *Chicago Boys*, fueron instalados en ministerios e instituciones claves, y en base a la lógica neoliberal, empezaron aplicar medidas que rigieron a los países bajo el formato de un nuevo modelo no solo económico, sino de vida. Las dictaduras impulsaron reformas neoliberales tempranas, como reducción del Estado en la administración, eliminación de derechos laborales, privatización de empresas públicas y

¹⁵ Coronel C.J. Bauer, Comandante de la SOA 1975-1977 en *Panamá* (s/f) [Documental]. Fragmento 41:17-41:53

ampliación del mercado capitalista en casi todas las áreas incluidas educación y salud. Pero en la mayoría de los países fue necesario la represión y la muerte para imponer este modelo. Sumado a lo anterior, la corrupción de las dictaduras y saqueo de sus víctimas fue una característica estructural. Al concentrar el poder político y el dominio de la violencia, eliminaron los mecanismos de fiscalización, lo que les permitió cometer varios delitos con impunidad total. Además, crearon redes clientelares que beneficiaron a las élites económicas, a miembros de las fuerzas armadas, sus familias y a corporaciones extranjeras. Con la excusa de seguridad nacional, desviaron fondos públicos hacia cuentas personales e impusieron sin mecanismos legales o legislativos la privatización de recursos estratégicos. Los generales administraron la avaricia, mientras decían salvar el país del comunismo.

La corrupción no solo fue económica, sino también moral y política. Manejaron la justicia a conveniencia para el ocultamiento de crímenes de lesa humanidad y la perpetuación de una cultura de impunidad que, en muchos países, continúa afectando a los gobiernos posteriores a las dictaduras.

La SOA fue una herramienta clave en el proceso del surgimiento de las dictaduras. Como laboratorio militar jugó un papel fundamental para entrenar personal capaz de disciplinar a los pueblos, lo que permitió el acceso libre a un modelo de economía política para toda la región. Las dictaduras garantizaron la libre circulación del capital al mismo tiempo que la subordinación de los pueblos.

La mayoría de las dictaduras de este periodo terminaron entre los años 80 y principios de los 90 del siglo XX. Hubo transiciones hacia gobiernos elegidos por votación popular. Pero las dictaduras ya habían dejado un escenario idóneo para la consolidación del autoritarismo y especialmente para el neoliberalismo, el cual no es solo un proyecto económico, sino una propuesta civilizatoria, que propone que la sociedad funcione con las mismas lógicas de empresa privada, en que las relaciones sociales, culturales, políticas, laborales y judiciales quedan subordinadas a los intereses del mercado capitalista.

Las dictaduras formales terminaron; sin embargo, dejaron un pesado lastre sobre los países donde se impusieron. Los gobiernos sucesivos continuaron con los programas neoliberales, cedieron el control económico a corporaciones privadas, y su lógica tuvo un profundo impacto en la esfera social.

Esta política socio-económica promovió la inserción de fuertes valores individualistas en las relaciones sociales, lo que debilitó el sentido de conciencia de clase. Como consecuencia, se amplió el fenómeno en que los sectores desposeídos y oprimidos a menudo defienden los métodos, intereses y políticas de sus propios explotadores.

Las personas entraron a una sociedad de mercado en que su valor estaba definido y medido por su capacidad de consumir y no como ciudadanos, lo que también dificultó la organización y deliberación colectiva (Salazar, 2011). De manera que se impuso una lógica del individuo atomizado sobre lo comunitario; competencia sobre cooperación; lo urbano sobre lo rural y el interés de maximizar ganancias sobre cualquier criterio.

Si bien el neoliberalismo generó altos índices de crecimiento económico en países como Chile, Panamá, o en Argentina a inicios de los 90, pero eso solo es una ilusión de prosperidad macroeconómica que no se tradujo en desarrollo social generalizado. Por el contrario, la aplicación del neoliberalismo ha generado un aumento alarmante en los índices de desigualdad y pobreza. Precisamente varios de los países que sufrieron dictaduras encabezan la lista de los más pobres y más desiguales no solo de la región, sino a nivel global (Ver Informe de Banco Interamericano de Desarrollo, marzo de 2024).

Los nuevos gobiernos electos no rompieron del todo con las dictaduras. En varios países, los programas económicos, leyes claves e incluso las constituciones políticas promulgadas durante los gobiernos de facto han mantenido su vigencia, creando un fenómeno de herencia institucional que impacta las políticas públicas actuales.

El trabajo de estas dictaduras fue la de acabar con gran parte del movimiento social organizado. Dejaron a los países agotados, sin capacidad de resistencia contra las reformas

estructurales que se solidificaron con el neoliberalismo, pero especialmente dejaron una huella de miedo que todavía es recordada en casi todo el continente.

Las muertes y desapariciones se cuentan por cientos de miles, son emblemáticos los casos como los de Haití, República Dominicana, Guatemala, Nicaragua, El Salvador y Argentina. De forma más amplia, los afectados por la represión son millones en todo el continente. La violencia no solo se inscribió en los cuerpos también en la memoria como una lección a los que sobrevivieron y como amenaza a las próximas generaciones en caso de oponerse a los intereses de las grandes corporaciones.

6. Cambio de nombre, pero misma pedagogía

“La base más grande para la desestabilización en América Latina”. (Illueca, 1984 citado en Vargas Velarde, 2024). Con estas palabras, el presidente de panameño Jorge Illueca, anunció el cierre de la SOA en el Fuerte Gulick. La declaración representa una de las denuncias más contundentes a nivel oficial emitidas por un jefe de Estado contra este centro de entrenamiento.

Sin embargo, este no fue el capítulo final de la SOA. Rápidamente encontró una nueva sede en el Fuerte Beninng en Georgia, Estados Unidos. Pero a pesar de su cambio de domicilio continuaron las denuncias especialmente de organizaciones como SOA Watch que han ejercido una fuerte campaña para el cierre de la escuela.

En el año 2000, frente a crecientes protestas locales e internacionales, investigaciones periodísticas y denuncias por violaciones de derechos humanos cometidas por sus egresados, el gobierno de Estados Unidos anunció el cierre de la SOA. Sin embargo, no fue un cierre real, sino una reformulación institucional y simbólica.

En 15 de diciembre de 2000, la SOA cerró, pero para abrir apenas unos días después. En enero de 2001 se inauguró el Western Hemisphere Institute for Security Cooperation (WHINSEC), en el mismo edificio de la SOA, y se mantuvieron los mismos cursos que precisamente tienden a la violación de derechos humanos.

La controvertida SOA solo experimentó una especial reestructuración cosmética, que incluyó la adopción de un nuevo nombre, nuevos símbolos, también una nueva dirección de internet con el propósito de renovar su imagen pública. El cambio también supuso la incorporación de nuevas materias a su currículo, tales como derechos humanos, ética militar y valores democráticos, e incluso se permitió la participación simbólica, pero sin mayor peso de observadores civiles. Sin embargo, a pesar de estas modificaciones de fachada, los elementos centrales y operativos de la institución se mantuvieron inalterados. Su financiación sigue proviniendo directamente del Departamento de Defensa de Estados Unidos y su objetivo primordial se mantiene centrado en el entrenamiento de policías y militares latinoamericanos contra el enemigo interno que, en esta nueva fase, continúan siendo los campesinos, organizaciones estudiantiles, defensores de derechos humanos, sindicatos y cualquiera que critique o se oponga al sistema de dominación. Además, la continuidad doctrinaria se evidenció en la conservación de varios manuales y programas de contrainsurgencia que habían sido objeto de críticas históricas.

Diversas organizaciones de derechos humanos, como SOA Watch, Amnistía Internacional y el Centro de Justicia y Derecho Internacional (CEJIL), sostienen que WHINSEC es simplemente una “continuidad maquillada” de la vieja SOA. Cambió el nombre, pero la pedagogía imperialista continúa sin alterarse.

La lógica subyacente de la instrucción, históricamente enfocada en el enemigo interno, se mantiene vigente, adopta nuevos términos como terrorismo, narcotráfico, migración irregular, o incluso la criminalización de la protesta social.

A pesar que la violencia asociada a la SOA -rebautizada como WHINSEC-, suele ubicarse en el pasado dictatorial, pero su legado persiste de manera documentada en el siglo XXI a través de la participación de sus egresados y programas derivados en violaciones a los Derechos Humanos en Abya Yala. Ejemplos notorios incluyen el Golpe de Estado de 2009 en Honduras dirigido por el general Romeo Vásquez, exalumno de la SOA, tras lo cual se documentaron detenciones y asesinatos de líderes sociales. En México, la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa (2014), involucró a militares del 27º Batallón entrenados

en programas estadounidenses. En Colombia oficiales entrenados en WHINSEC participaron en los "falsos positivos" (ejecuciones extrajudiciales) con al menos 6.402 víctimas registradas entre 2002 y 2008 (Torres y Huertas, 2023). Por supuesto, reaparecen estrategias coordinadas que han sido foco de graves violaciones de los derechos humanos como el Plan Colombia, los cuales son pensadas desde las oficinas de inteligencia estadounidense. Más recientemente, durante las protestas en Perú (2022–2025), mandos militares y policiales (bajo cooperación con Estados Unidos) fueron señalados como posibles responsables de varios asesinatos de civiles (Fowks, 2023; World Socialist Web Site, 2023; FIDH, 2025). Finalmente, durante el Estallido Social de 2019 en Chile, Carabineros y oficiales del Ejército con entrenamiento en programas derivados de la SOA, fueron acusados por organismos internacionales y tribunales nacionales de crímenes como torturas y mutilaciones oculares. Sin embargo, este patrón de represión ya se había manifestado previamente en los territorios mapuches, y también se reproduce la subordinación y disciplinamiento de las comunidades atacameñas en las áreas próximas a los yacimientos de cobre y litio. Todo lo cual subraya la permanencia de estas doctrinas en la justificación de la violencia militar y policial contra civiles.

El capitalismo y neoliberalismo en la región se mantiene como una relación social de dominación. Para muchos movimientos populares, la represión en favor de las élites locales y las corporaciones extranjeras no cesó en el contexto que ahora se denomina como democracias. Sienten que la etapa de las dictaduras solo se transformó, y perciben a varios gobiernos actuales como nuevas formas de dictadura, caracterizadas por la残酷和 la coerción.

"Se roban la democracia, quieren imponer una dictadura y a eso tenemos que oponernos".¹⁶ A pesar de la transición a regímenes que se presentan como democráticos, estos gobiernos son presidencialistas autoritarios, que en la práctica son muy similares a las dictaduras

¹⁶ Dirigente sindical S. Méndez, del Sindicato Único de Trabajadores de la Construcción y Similares (SUNTRACS) y actualmente exiliado, se refiere a la situación política en Panamá. En *La Estrella de Panamá*, 20 de julio de 2025,

anteriores. Es la continuidad estructural que permite que la violencia capitalista persista, ahora manifestada en su fase neoliberal.

Esta violencia no es una contradicción del ideal democrático-neoliberal, sino que constituye su fundamento operativo. En la práctica se expone la inherente brutalidad del neoliberalismo y su limitada concepción de la democracia, a pesar de presentarse como la forma más acabada de gobierno democrático. (D'Orcy, 2022).

“La irrupción de militares al campus de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) representa un hecho claro de violación a la Autonomía Universitaria, como centro de pensamiento libre, crítico, deliberativo, constructivo. Así mismo, la militarización de los centros educativos de básica y media, constituye un riesgo al ejercicio de la libertad de expresión y la libre manifestación pública de educandas, educandos, educadoras y educadores”. (Comunicado de la Red Latinoamericana de Sitios de Aprendizaje y Desarrollo [REDCLADE], 2019, párr. 1).

De manera que el patrón de violencia continúa. La WHINSEC no representa una ruptura, sino la continuación de la pedagogía imperialista de la SOA, que es formar fuerzas armadas latinoamericanas alineadas con los intereses estratégicos de Estados Unidos.

En las últimas décadas países como Bolivia, Costa Rica, Nicaragua, Venezuela entre otros han dejado de enviar militares y policías debido a las controversias históricas que rodean a la SOA/WHINSEC y su relación con graves violaciones a los derechos humanos y crímenes de lesa humanidad.

Reflexiones finales

Preguntarse por el origen de tanta violencia, mortalidad y guerra en Abya Yala no puede responderse con una explicación simplista desde la lógica de la Guerra Fría. Detrás de los golpes militares, las dictaduras y las campañas de terror se encuentran los intereses históricos que han guiado la intervención estadounidense en el continente. Estos intereses radican en el control del petróleo, gas, cobre, estaño oro, litio, madera, agua, así como el dominio de

rutas estratégicas, mercados y poblaciones. La búsqueda y consolidación de este control ha sido el motor que han impulsado las intervenciones. Como señaló el sacerdote Roy Bourgeois, la región es víctima de los “nuevos conquistadores”, amparados en doctrinas de seguridad, discursos de libertad, anticomunismo y estrategias guerra interna. Al aplicar la doctrina del imperialismo han instaurado y transformado a los países en nuevos virreinatos que responden a los dictados de las corporaciones transnacionales.

La SOA fue una pieza central de esa arquitectura imperial. Su instalación en la Zona del Canal de Panamá —territorio colonizado, racializado y geoestratégicamente controlado— evidencia que su función excedió la defensa continental proclamada en tiempos de la posguerra. Operó como un espacio de formación doctrinaria donde se sistematizó la contrainsurgencia, la inteligencia militar, la guerra psicológica y el disciplinamiento social. Bajo la Doctrina de Seguridad Nacional, las fuerzas armadas regionales fueron instruidos para considerar enemigo interno a sus propios pueblos, consolidando un modelo represivo que produjo dictaduras, torturas sistemáticas, desapariciones forzadas e incluso genocidios. Su cierre formal en 2001 y su sustitución por WHINSEC no alteraron esta lógica. La narrativa de la “seguridad hemisférica” actualizó —pero no superó— las estructuras de violencia. Todavía hoy, militares formados bajo estas doctrinas participan en la represión de protestas, en ejecuciones extrajudiciales, desapariciones y en la militarización de territorios. La SOA, por ende, es una expresión de la condición colonial permanente de la región.

La continuidad demuestra que el problema es histórico, estructural y ético, responde a una relación colonial y racial de subordinación en la cual las élites locales y el capitalismo transnacional convergen para asegurar el control territorial, económico y político.

Pese al exacerbado discurso nacionalista y soberanista de las dictaduras, sus ejércitos operaban subordinados a los mandatos de agencias de inteligencia de los Estados Unidos. Todas las fuerzas armadas de Latinoamérica quedaron estandarizadas en base al modelo estadounidense. La supuesta cooperación en seguridad reveló, en realidad, una larga historia de obediencia militar a intereses extranjeros, donde los ejércitos dejaron de proteger a sus sociedades para custodiar los privilegios de élites nacionales e intereses empresariales globales. En lo económico también se da esa obediencia. El modelo neoliberal marco el paso de casi todas las economías en el continente.

A pesar del fin de las dictaduras, la transición a gobiernos civiles ha dejado intacta la matriz neoliberal heredadas, consolidando un orden institucional funcional a los poderes económicos.

En cuanto a los militares, muchos han sido juzgado y condenados por sus crímenes. No obstante, pese a rol decisivo en el financiamiento, formación y respaldo a dictaduras, Estados Unidos nunca ha sido juzgado internacionalmente por el impacto de la SOA. La combinación de poder geopolítico, tratados bilaterales e imperialismo ha blindado su responsabilidad, de manera que se perpetua la impunidad de una política exterior que se presenta como defensora de la democracia mientras sostiene regímenes autoritarios con máscaras de democráticos.

La SOA no fue solo un edificio ni un capítulo cerrado del siglo XX. Constituye parte de una estructura profunda de sometimiento y condición colonial en Abya Yala. En el siglo XXI, es la continuidad del dominio imperial más allá de la independencia formal de los Estados y eso es evidencia de colonización. Aún persisten los intereses estadounidenses a través de doctrinas de seguridad, en fronteras militarizadas, en discursos oficialistas y en la economía política del extractivismo global.

La experiencia histórica demuestra que la retórica que afirmaba que los alumnos del SOA eran “lo mejor de sus países” y que proponían un “futuro seguro”, no fue exacta. En realidad, fueron operadores del terrorismo de Estado para asegurar las ganancias de grandes corporaciones y expandir el proyecto colonial aplicada a través de la pedagogía del imperialismo. La SOA, no buscaba proteger a los pueblos, sino resguardar un orden geopolítico y económico que mantuviera la continuidad del dominio imperial. La seguridad proclamada no era la protección de la vida, sino la preservación de un orden favorable al capital transnacional y a las élites locales.

Sin embargo, frente a la pedagogía del imperialismo se ha levantado una pedagogía de la memoria y la dignidad. Son los estudiantes que desbordaron la alambrada colonial para exigir soberanía en la Zona del Canal, madres y abuelas incansables que buscan a sus hijos desaparecidos y secuestrados, pueblos originarios que reivindican a sus muertos, líderes

sociales y religiosos que reclaman contra las injusticias por crímenes de lesa humanidad; estos actos constituyen prácticas de resistencia que impiden que el pasado se cierre en el silencio y olvido. La memoria, más que un ejercicio historiográfico, es una forma de supervivencia ética frente a la repetición del horror que sigue siendo una amenaza en varios gobiernos que se hacen llamar democráticos.

En última instancia, el conflicto que atraviesa los pueblos de Abya Yala no es solo militar o político, sino profundamente histórico. Se trata pues, de un choque entre imperio y dignidad, entre olvido y memoria; entre justicia e injusticia, entre lucha de clases. La historia de Abya Yala sigue escribiéndose en ese intersticio de resistencias.

Referencias bibliográficas

- Águila, G. (2023). La última dictadura militar argentina: Fases y estrategias (1976-1983). *Nueva Sociedad*, (308).
<https://www.nuso.org/articulo/308-la-ultima-dictadura-militar-argentina/>
- American Civil Liberties Union. (2002). *The FBI's war against Martin Luther King, Jr.* ACLU. <https://www.aclu.org/sites/default/files/FilesPDFs/mlkreport.pdf>
- Araúz Monfante, C. (2003). Estudio historiográfico sobre las interpretaciones en torno a la separación de Panamá de Colombia en 1903. *Papeles de Población*, nueva época, 9(38), 63–96.
- Araúz Magallón, V. (2004). *Cien años de colonialismo monetario*. Centro de Investigaciones Educativas y Nacionales.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2024, 6 de marzo). *Las complejidades de la desigualdad en América Latina y el Caribe*.
<https://www.iadb.org/es/noticias/las-complejidades-de-la-desigualdad-en-america-latina-y-el-caribe>
- Barnet, R. J. (1972). *Roots of War: The men and institutions behind U.S. foreign policy*. Atheneum.
- Bartlett, J., Goñi, U., & Borger, J. (2023, 30 de noviembre). Latin America Kissinger's “profound moral wretchedness”. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/us-news/2023/nov/30/henry-kissinger-chile-argentina-south-america>

Bautista Segales, J. J. (2022). ¿Pensar Marx desde América Latina?: el problema de la descolonización del pensamiento crítico contemporáneo. *Tabula Rasa: Revista de Humanidades*, (42), 153–185. <https://doi.org/10.25058/20112742.n42.07>

Beluche, O. (2006). La separación de Panamá de Colombia: mitos y falsedades. *Tareas*, (122), 93-118.

Bernays, E. L. (1947). The engineering of consent. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 250(1), 113–120.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1998). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. (Trabajo original publicado en 1970).

Butler, S. D. (2025). *La guerra es una estafa: El alegato antiimperialista del militar más condecorado de la historia de Estados Unidos* (J. Fernández Rubio, Trad.). El Desvelo. (Obra original publicada en 1935).

Calveiro, P. (1998). *Poder y desaparición: Los campos de concentración en Argentina*. Colihue.

Castelo Branco, H. A. (1964). *Discurso de posse do Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco na Presidência da República em 15 de abril de 1964* [PDF]. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro. <https://gedm.ifcs.ufrj.br/upload/documentos/50.pdf>

Central Intelligence Agency. (1963). *KUBARK counterintelligence interrogation* (pp. 1–60). National Security Archive. (Declassif. 1997). <https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB122/CIA%20Kubark%201-60.pdf>

Central Intelligence Agency. (1983). *Human Resource Exploitation Training Manual – 1983*. National Security Archive (NSAEBB122). <https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB122/CIA%20Human%20Res%20Exploit%20A1-G11.pdf>

COFADEPA-HG. (2009). Las causas del golpe militar en Panamá. *Tareas*, (13), 129–142. Comisión para el Esclarecimiento Histórico. (1999). *Guatemala: Memoria del Silencio*. Naciones Unidas.

Díaz Espino, O. (2001). *How Wall Street Created a Nation: J. P. Morgan, Teddy Roosevelt, and the Panama Canal*. Four Walls Eight Windows.

D’Orcy, J. (2022). “Oro rojo y oro blanco”: Ensayo comparativo entre el pueblo ngäbe- buglé (Panamá) y las comunidades atacameñas (Chile) frente a las políticas neoliberales y minería (2011–2016). *Cuadernos Nacionales*, (31), 85–121. https://revistas.up.ac.pa/index.php/cuadernos_nacionales/article/view/3038

Dulles, J. F. (1954, 30 de junio). *Radio and Television Address on the Situation in Guatemala*.

Escuela de las Américas. (s.f.). *Manual de Terrorismo y Guerrilla Urbana* [Documento desclasificado].

Federación Internacional por los Derechos Humanos. (2025). *Perú: Dina Boluarte supervisó la violencia masiva contra manifestantes*.

<https://www.fidh.org/es/region/americas/peru/dina-boluarte-superviso-la-violencia-masiva-contra-manifestantes>

Flores, J. (1972). Apuntes para una historia de la diplomacia mexicana (1810–1824). *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 4(4), 27–65.

<https://moderna.historicas.unam.mx/index.php/ehm/article/view/69222>

Fowks, J. (2023, 4 de junio). Tropas de EEUU llegan a Perú para ejercicios conjuntos cuando se retoman las protestas contra Boluarte. *Público*.

<https://www.publico.es/internacional/tropas-eeuu-llegan-peru-ejercicios-conjuntos-retoman-protestas-boluarte.html>

Gill, L. (2004). *The School of the Americas: Military training and political violence in the Americas*. Duke University Press.

Guédez, J. E. (Director). (s.f.). *Panamá* [Documental]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=yn8myfzHw88>

Horowitz, I. L. (1966). El militarismo en América Latina. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 12(45–46).

http://rmcps.unam.mx/wp-content/uploads/articulos/045_046_05_militarismo.pdf

Junta Militar de Gobierno de Chile. (1973, 11 de septiembre). Primer comunicado de la Junta Militar. *Memoria Chilena*.

<https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-92134.html>

Kinzer, S. (2003). *All the Shah's Men*. John Wiley & Sons.

Kohan, N. (2005). *El capital: Historia y método – Una introducción* (3.^a ed.). Editorial de Ciencias Sociales. https://lahaine.org/amauta/b2-img/nestor_capital.pdf

Leal Buitrago, F. (2003). La doctrina de seguridad nacional: materialización de la Guerra Fría en América del Sur. *Revista de Estudios Sociales*, (15), 74–87.

<https://doi.org/10.7440/res15.2003.05>

Lenin, V. I. (1973). *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1917).

Luxemburgo, R. (1970). *La acumulación del capital* (W. Roces, Trad.). Siglo XXI

- Editores. (Obra original publicada en 1913).
- Marevek, M., & Weniger, S. (2014, 15 de agosto). De escuela de dictadores a hotel cinco estrellas. *DW Español*.
<https://www.dw.com/es/de-escuela-de-dictadores-a-hotel-cinco-estrellas/a-17857673>
- Marx, K. (2000). *El capital: Crítica de la economía política* (T. E. Peña, Trad.; Vol. I). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1867).
- Mbembe, A. (2003). Necropolitics. *Public Culture*, 15(1), 11–40.
- Méndez, R. (2003). Verdades y “medias” verdades sobre la separación de Panamá de Colombia. *Tareas*, (114), 133–140.
- Méndez, S. (2025, 3 de agosto). “Saúl Méndez desde Bolivia: Quieren imponer una dictadura en Panamá y a eso tenemos que oponernos”. *La Estrella de Panamá*.
<https://www.laestrella.com.pa/panama/nacional/saul-mendez-desde-bolivia-quieren-imponer-una-dictadura-en-panama-y-a-eso-tenemos-que-oponernos-BA14632641>
- Molinari, L. (2009). “Escuadrones de la Muerte”: Grupos paramilitares, violencia y muerte en Argentina ('73-'75) y El Salvador ('80). *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 10(1), 94–116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43913137004>
- Murillo Jiménez, H. (1985). La intervención norteamericana en Guatemala en 1954. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 11(2), 149–155.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5075978.pdf>
- RedCLADE. (2019, 21 de junio). *Honduras: Manifestantes enfrentan represión y violencia en protestas contra la privatización de la salud y la educación*.
<https://old.redclade.org/noticias/honduras-manifestantes-enfrentan-represion-y-violencia-en-protestas-contra-la-privatizacion-de-la-salud-y-la-educacion/>
- República de Panamá; Estados Unidos de América. (2025). *Memorándum de Entendimiento entre el Ministerio de Seguridad Pública de la República de Panamá y el Departamento de Defensa de los Estados Unidos de América [Memorando de Entendimiento]*. Ministerio de Relaciones Exteriores.
- Robinson, C. J. (2021). *Marxismo negro*. Traficantes de Sueños. (Obra original publicada en 1983).
- Salazar, G. (2011). *En el nombre del poder constituyente*. LOM.
- Signal Corps Pictorial Center, United States Army. (1955). *The Big Picture. Soldier in Panama* [Serie documental]. <https://www.youtube.com/watch?v=9i2A2JKA-TA>

- Torres-Vásquez, H., & Huertas-Díaz, O. (2023). Los 6402 “falsos positivos” como crímenes de Estado en Colombia y su relación con los crímenes de lesa humanidad. *Jurídicas*, 20(2), 100–121.
- T. R. C. (1983). Estados Unidos y los escuadrones de la muerte en El Salvador. *ECA: Estudios Centroamericanos*, 38(421–422), 997–1000.
- Trent, B. (Directora). (1992). *The Panama Deception* [Documental]. Empowerment Project.
- Truman, H. S. (1947, 12 de marzo). *Mensaje especial al Congreso sobre Grecia y Turquía*. National Archives. <https://www.archives.gov/milestone-documents/truman-doctrine>
- U.S. Army. (s. f.). *Adelante Historical Edition: Fort Benning History* [PDF]. <https://mcoecbamcoepwprd01.blob.core.usgovcloudapi.net/library/Fort-Benning-History/Adelante%20Historical%20Edition.pdf>
- Valdivia Ortiz de Zárate, V. (2010). ¡Estamos en guerra, señores!: El régimen militar de Pinochet y el “Pueblo”, 1973–1980. *Historia*, 43(1), 163–201. <https://doi.org/10.4067/S0717-71942010000100005>
- Vargas Velarde, O. (2024). El cierre de la Escuela de las Américas en Panamá. *Anuario de Derecho*, (53), 17–75. <https://doi.org/10.48204/j.aderecho.n53.a4846>
- World Socialist Web Site. (2023, 30 mayo). *El Pentágono envía tropas para entrenar a los asesinos del régimen golpista peruano*. <https://www.wsws.org/es/articles/2023/05/30/peru-m30.html>
- Zinn, H. (1999). *La otra historia de los Estados Unidos*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1980).

**Interpretación y epistemología en la construcción de subjetividades:
Esa esquina del paraíso (1987), de Rosa María Britton**

Interpretation and Epistemology in the Construction of Subjectivities: *Esa esquina del paraíso* (1987), by Rosa María Britton

Silvia Solano Rivera

Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
silisori@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4429-5819>

*Vivimos desde un ser pretendido,
tenemos la pretensión de ser algo
distinto de lo que somos.*

Augusto Salazar Bondy

Recibido 3/8/25

Aceptado 6/9/25



DOI: <https://doi.org/10.48204/j.cnacionales.n38.a9327>

Resumen

Este ensayo tiene como principal objetivo poner de relieve cómo *Esa esquina del paraíso* (1986), de la panameña Rosa María Britton (1936-2019), manifiesta el proceso pedagógico a través del cual las niñas en su seno familiar aprenden a interpretarse a sí mismas y destaca cómo las implicaciones de la episteme desde la cual leen e interpretan sus cuerpos tienen consecuencias en sus proyectos de vida. Esto en virtud de que en el texto se plantea la relación entre Rosa, una mujer “de pelo negro y piel oscura” que cría sola a sus hijas Eugenia y Clotilde en el contexto panameño de 1957 a 1977. Rosa inculca en sus hijas una episteme aprendida, una manera de interpretar a los otros, de interpretar los cuerpos de los demás y el suyo propio. De sus hijas, Eugenia es la rubia y blanca de la familia, mientras que Clotilde comparte los rasgos del cabello y tez de su madre. Ambas hijas han interiorizado la interpretación de los cuerpos blancos como modélicos y paradigmáticos de lo humano, así como a los cuerpos negros como los “peores” y “salvajes”, alejados del paradigma de lo humano. Interpretación que tiene consecuencias importantes en la vida de cada una, pues a Eugenia se le ha enseñado que debe *mejorar la raza* y rechazar toda relación o matrimonio que haga a la familia retroceder o *saltar para atrás*. Mientras que a Clotilde se la ve justamente como el atraso. Ambas personajes han aprendido a

leer en sus cuerpos una serie de signos que les restan humanidad y que por lo tanto requieren de asociarse o mezclarse con otros cuerpos, específicamente blancos, que les permitan alcanzar un estatuto de lo humano.

Palabras clave

subjetividades, racismo, sexismo, literatura panameña, Rosa María Britton.

Abstract

This essay aims to shed light on how *Esa esquina del paraíso* (1986), by the Panamanian author Rosa María Britton (1936-2019), reveals the pedagogical process through which girls in their family context learn to interpret themselves and highlights how the implications of the episteme from which they read and interpret their bodies has consequences in their life projects. The text presents the relationship between Rosa, a woman “of dark hair and dark skin” [“de pelo negro y piel oscura”] who raises her daughters Eugenia and Clotilde by herself in the Panamanian context of 1957-1977. Rosa inculcates in her daughters an epistemic framework, a way of interpreting others, the body of others and their own. Among her daughters, Eugenia is the blonde and white-skinned of the family, while Clotilde shares the hair and skin traits of her mother. Both daughters have internalized the interpretation of the white bodies as model and paradigmatic of what is human. Interpretation that has its important consequences in each one's life, given that Eugenia has been taught that she needs to improve the race and reject every relationship or marriage that sets the family back, whereas Clotilde is seen as the reason for that setback. Both characters have learnt to read in their bodies a series of signs that diminish their humanity, therefore feel compelled to associate or mix with other bodies, specifically white ones, that allow them to attain a status recognized as fully human.

Keywords

subjetivities, racism, sexism, Panamanian literature, Rosa María Britton.

Introducción

Este ensayo tiene como principal objetivo poner de relieve cómo *Esa esquina del paraíso* (1986), de la panameña Rosa María Britton (1936-2019) manifiesta el proceso pedagógico a través del cual las niñas en su seno familiar aprenden a interpretarse a sí mismas y destaca cómo las implicaciones de la episteme desde la cual leen e interpretan sus cuerpos tienen consecuencias en sus proyectos de vida. Esto en virtud de que en el texto se plantea la relación entre Rosa, una mujer “de pelo negro y piel oscura” que cría sola a sus hijas Eugenia y Clotilde en el contexto panameño de 1957 a 1977. Rosa inculca en sus hijas una episteme aprendida, una manera de

interpretar a los otros, de interpretar los cuerpos de los demás y el suyo propio. De sus hijas, Eugenia es la rubia y blanca de la familia, mientras que Clotilde comparte los rasgos del cabello y tez de su madre. Ambas hijas han interiorizado la interpretación de los cuerpos blancos como modélicos y paradigmáticos de lo humano, así como a los cuerpos negros como los “peores” y “salvajes”, alejados del paradigma de lo humano. Interpretación que tiene consecuencias importantes en la vida de cada una, pues a Eugenia se le ha enseñado que debe *mejorar la raza* y rechazar toda relación o matrimonio que haga a la familia retroceder o *saltar para atrás*. Mientras que a Clotilde se la ve justamente como el atraso. Ambas personajes han aprendido a leer en sus cuerpos una serie de signos que les restan humanidad y que por lo tanto requieren de asociarse o mezclarse con otros cuerpos, específicamente blancos, que les permitan alcanzar un estatuto de lo humano.

Este texto dramático de Britton muestra la manera en la que aprendemos una única interpretación sobre nosotros mismos y ese aprendizaje de la interpretación que se nos impuso tiene lugar en la familia, en el hogar. Recordemos que los procesos de enseñanza y aprendizaje desbordan el ámbito de las aulas e involucran a todas las personas con las que interactuamos en nuestra vida cotidiana. De modo que la pedagogía a la que me refiero no se circunscribe ni se limita al sistema educativo, sino que involucra a las personas con las que niños y niñas entran en contacto desde la primera infancia: todo proceso de formación involucra los saberes de quienes conforman el entorno vital, vivencial, experiencial y lúdico de niños y niñas.

Aunado a lo anterior, es mi interés poner el acento en el cómo aprendemos a interpretar e interpretarnos, reflexión que ha ocupado un lugar importante en el pensamiento latinoamericano, ya que desde la conquista fuimos interpretados como seres inferiores y ese modo de leernos se nos inculcó con sangre, tanto así que, a pesar de los años, el arte, un texto literario en este caso, nos sigue poniendo sobre la mesa, en 1986, el modo en que aprendemos, de generación en generación, a interpretar nuestros cuerpos y quiénes somos, a construirnos sobre la base de la inferioridad humana que encarnamos.

Si bien la reflexión en torno a nuestra humanidad como latinoamericanos pareciera clausurada ya y podríamos pensar y sentir que nuestra calidad y dignidad como personas humanas ya no está en tela de juicio, lo cierto es que Britton nos demuestra lo contrario al colocarnos en escena a esta familia afrodescendiente que anhela borrar los signos de sus antepasados afro para

no ser leída- interpretada como una familia de subhumanos. De modo tal que el texto literario nos pone de cara a aquello que quizá ya no es una preocupación filosófica, pero continúa definiendo el curso de la vida no solo de Rosa, Eugenia y Clotilde, sino de muchos habitantes de esta parte del mundo.

La reflexión epistemológica en torno a América y los americanos: la interpretación

Varios han sido en América Latina quienes han abocado sus trabajos en torno a la interpretación y la importancia que dicho proceso cognitivo reviste para quienes somos. Como bien indica Helio Gallardo: “nuestro filosofar americano empieza con una polémica sobre la esencia de lo humano Las Casas/Sepúlveda y en la relación que esta esencia tenga con los “raros” habitantes del continente descubierto, conquistado y colonizado” (Gallardo, 1974, p. 195).

Edmundo O ‘Gorman en su imprescindible libro *La invención de América* (1958) subraya que el famoso “descubrimiento” de América por parte de Cristóbal Colón no es un hecho sino la interpretación dada a un hecho, es decir, una invención. O ‘Gorman separa con claridad a *América* como cosa en sí, del *Descubrimiento* como lectura e interpretación de dicha cosa, resaltando así que los sucesos dependen del sentido que se les conceda dentro del marco referencial de la realidad del momento. Deudora de esta línea, Silvia Wynter (1992) inicia su texto “1492: Una nueva visión del mundo” planteándose las preguntas sobre ¿cómo debe interpretarse 1492?, ¿qué ha significado, para qué grupo y desde cuál perspectiva?

Como puede advertirse, tanto O ‘Gorman como Wynter apuntan al tema de la interpretación de América y a que dicha interpretación se ha llevado a cabo desde un contexto histórico, político y cultural específico, pero también señalan que dicha interpretación surge específicamente de una episteme occidental, pues cabe subrayar que “conocemos-percibimos según objetivos específicos, comportamientos ordenados como procesos preceptuales cognitivos específicos” (Wynter, 1992, p. 376). De manera tal que la especificidad de cada interpretación, su situacionalidad particular tiene un papel fundamental el proceso interpretativo en sí.

A partir de las consideraciones de O ‘Gorman y Wynter, me interesa trasladar la esfera de interpretación de *América* y el *Descubrimiento* a una dimensión más tangible y palpable como los cuerpos, los sujetos humanos que habitamos esta región y que al igual que la masa continental

fuimos y continuamos siendo interpretados por la episteme occidental, es decir, somos, aún hoy, inventados por otros y dicha invención nos reviste de una categoría de subhumanidad. Gallardo lo anota de la siguiente manera en relación con el debate sobre una posible filosofía latinoamericana: “Sabemos que la *particular cuestión* por la posibilidad de *nuestra filosofía* encuentra su antecedente en el *descubrimiento* de América y en nuestro cuestionamiento general desde la perspectiva del paradigma europeo, cuestionamiento que afecta al ser mismo de *lo americano*” (Gallardo, 1974, p. 208. El destacado es del original).

Tal y como refiere Leopoldo Zea en su libro *La filosofía latinoamericana como filosofía sin más* (1969), la episteme occidental difunde una discriminación entre “los hombres Hombres y los subhombres, apenas aspirantes a Hombres” (Zea, 1969, p. 14). Zea señala que esta distinción es una monstruosidad (Zea, 1969, p. 11) y es frente a ella que

los hombres de esta América, como ahora los hombres de otros continentes sometidos a la misma negación, argumentarán, contestarán, tratando de mostrar su propia humanidad. Y son estas argumentaciones las que inician y continúan lo que hemos llamado nuestro extraño filosofar. (Zea, 1969, p. 15)

Esta distinción está marcada por el modelo occidental: “ser como el cristiano, el europeo o el occidental, serán las metas por alcanzar para poner fin al regateo de humanidad” (Zea, 1969, p. 18). Puede verse en las reflexiones de Zea, que los cuerpos latinoamericanos son interpretados como objetos y los hombres como subhombres, cuestión que está según su razonamiento, vinculada directamente con el cuerpo-fenotipo y con el ascendente étnico-racial: “el latinoamericano es algo peor, el que, siendo hombre, *por su origen europeo u occidental, se ha rebajado a subhombre* [...] Hijos de Europa, hijos del llamado mundo occidental, pero *rebajados por la mestización*” (Zea, 1969, p. 19).

Esta discriminación monstruosa se perpetúa a través del pensamiento, dado que como indica Zea desde su contexto: los latinoamericanos no han “alcanzado la emancipación mental, pero en cambio sí nuevas formas de subordinación” (Zea, 1969, p. 24). Gallardo por su parte al reseñar la polémica dirá “No es por *casualidad* que el problema por la posibilidad de nuestra filosofía no sea sino una expresión de nuestro problema por constituirnos como seres humanos (Gallardo, 1974, p. 208), ya que considera que “Esta pregunta no es sino expresión de nuestro

intento de mostrar-confirmar nuestra propia humanidad, fenómeno que constituye una constante existencial que acompaña a todos los esfuerzos iberoamericanos por construirnos como hombres y como pueblos” (Gallardo, 1974, p. 192. El destacado es mío).

En el ejercicio de mostrar-confirmar su propia humanidad y para rebatir esta subvaloración, Zea sostiene que la dignidad humana es intrínseca a la capacidad de raciocinio, de manera tal que todos deberíamos poder disfrutar de ella:

El hombre que se caracteriza como tal, no por tener un determinado color de piel, o por pertenecer a un determinado grupo social, o por haber nacido en una determinada región del mundo que resulta no ser la de la metrópoli imperial, sino por ser, simplemente, un hombre, esto es, por poseer lo que es común a todos, lo que Descartes, padre y creador del enunciado sobre los derechos del Hombre, llamaba razón y otros filósofos espíritu. (Zea, 1969, p. 52)

Sin embargo, para conseguirlo es necesaria una “desenajenación colonial, que habrá de empezar por serlo respecto a la conciencia que sobre sí mismo ha de tener el no occidental” (Zea, 1969, p. 135). En este orden de cosas, Zea consideró que lo que se abría paso en este debate sobre un pensamiento o filosofía latinoamericana fue en realidad *el establecimiento de la interpretación desde el punto de vista latinoamericano*:

Dos ideas del hombre que han pugnado y pugnan por prevalecer. El occidental ha impuesto la propia, *el no occidental trata ahora de establecer la suya*. Una idea que no implica la anulación de otros hombres, pero sí la anulación de un humanismo que niegue humanidad. (Zea, 1969, p. 137. El destacado es mío)

En este sentido, puede observarse en Zea la necesidad de abrir el horizonte de interpretaciones y no simplemente considerar a las otras y los otros como no-interpretaciones. Abrir ese horizonte implica entonces no cerrar el sentido en torno a una idea-interpretación fija en el tiempo de lo que somos, cuestión que constituye un estereotipo, sino más bien entendernos no solo como signo abierto a las interpretaciones, sino como intérpretes y lectores de nosotros mismos.

Interpretar y ser interpretados: el cuerpo como texto

He dicho líneas antes que hemos aprendido una interpretación de nuestros cuerpos, porque sí, nuestros cuerpos son leídos e interpretados de modo semejante a los textos, ya que “el cuerpo adquiere significación a través de los discursos que lo representan, que lo materializan, que le dan su materialidad constitutiva” (Torras y Acevedo, 2008, pp. 9-10). El cuerpo es, como el texto, un generador de significado:

La corporeidad puede definirse como una encrucijada intertextual, como lugar de cruce entre varios discursos –y alguna que otra paradoja, puesto que esos discursos no son armoniosos ni nos brindan las piezas de un puzzle que terminará ofreciéndonos la imagen-. Ese cuerpo desnudo que, aparentemente, se revela y se delata en su elaborada naturalidad, no está haciendo otra cosa que mostrarse como el enigma que es. (Torras y Acevedo, 2008, p. 10)

Hoy entendemos el cuerpo como proceso continuo de producción de significados, a pesar de que

en filosofía, durante siglos, el cuerpo ha sido representado como el reverso negativo del espíritu, del alma, la conciencia o el ser -según la época-. En todo caso, el cuerpo era/es la parte material, fija, que no admitía una re(escritura), porque era/es natural o biológica. Desde la fenomenología, el posestructuralismo, los feminismos, las teorías queer, esta tendencia ha cambiado considerablemente: *el cuerpo es un proceso de escritura, una encarnación de todos aquellos discursos que nos definen como sujetos -y nos sujetan a un poder/saber hegemónicos.* (Torras y Acevedo, 2008, p. 10. El destacado es mío)

A este respecto, Rodrigo Parrini (2012) señala que el cuerpo puede considerarse “un lugar límite, por el que pasan todos los procesos de significación, pero sin que ninguno pueda dar

cuenta cabalmente de él”. En tal sentido, el cuerpo, como un texto, también se reserva siempre un ámbito de significación e interpretación que no alcanza a ser leído.

Por otra parte, el mismo Parrini (2012) plantea que el cuerpo puede considerarse no solo como texto, sino además como archivo, dado que es “temporalmente complejo, pues remite al pasado desde el presente; pero también es un acto, por así decirlo, del pasado respecto al presente. El archivo es en un sentido material un registro específico que permite conservar ciertos textos e imágenes”. Parrini (2012) puntualiza: “un archivo del cuerpo es una forma de rescatar lo no dicho y lo olvidado en relación con el cuerpo, para darle cierta densidad histórica y reflexiva” (p. 13).

En estrecha relación con estas concepciones del cuerpo como texto y como archivo, cabe añadir que uno de los signos que lo atraviesan es la raza. Como plantea Segato (2015), la raza es un signo inscrito en el cuerpo:

el signo racial en el cuerpo mestizo es nada más y nada menos que indicio de que se estuvo en una determinada posición en la historia y de que se pertenece a un paisaje: signo corporal leído como trazo, resto y huella de un papel que se ha venido desempeñando, de un arraigo territorial y de un destino particular en los eventos que en ese paisaje, nuestro suelo geopolítico, se suceden. (Segato, 2015, pp. 224-225. El destacado es mío)

Pero ¿cómo aprendemos a interpretar el cuerpo? Lo hacemos a través del lenguaje, pues solamente por medio de este es que llevamos a cabo el proceso de aprendizaje y la configuración de una identidad y una subjetividad. Con el lenguaje aprehendemos la realidad, la nombramos y la interpretamos. El lenguaje mismo es el que nos permite imaginarnos y constituirnos, dada su función en el proceso imaginativo del sujeto. Como plantea María Noel Lapujade, en su libro *Homo Imaginans I* (2014), es en el lenguaje donde surge una función imaginativa, la cual atraviesa el proceso de constitución del yo. La relación entre el yo y el lenguaje está mediada por la imaginación, por el proceso de simbolizar, el cual es indispensable en la construcción del discurso sobre sí mismo. El lenguaje nos ofrece la posibilidad de estructurar, construir vínculos espaciales y temporales, y semejante al espejo, según Lacan, en nuestra relación con el lenguaje transformamos, deformamos o manipulamos la realidad. En tal sentido, es fundamental analizar el lenguaje con que somos educados y formados, ya que este lenguaje que aprendemos desde la

infancia será el que rija nuestras relaciones con la realidad circundante: el entorno, los otros sujetos y nosotros mismos.

Así las cosas, puede observarse la necesidad de analizar los discursos con los cuales somos educados y criados, puesto que de ellos aprehendemos un marco interpretativo de la realidad, una episteme desde la cual explicamos el mundo y nos explicamos a nosotros mismos. En el caso de *Esa esquina del paraíso*, el peso de dotar a las niñas de dicho marco interpretativo recae sobre la figura de Rosa, la madre, quien como veremos a continuación aprendió durante su vida que su cuerpo oscuro valía menos que los cuerpos blancos y por eso se esfuerza para que su hija blanca se aleje lo más posible de la familia, a fin de que pueda disfrutar del paraíso con que se asocia la blanquitud que representan los gringos de la Zona del Canal.

Ser interpretados y aprender a interpretarnos: ubicación epistemológica

Antes de continuar con Britton, conviene destacar cómo las feministas negras y descoloniales han sido quienes se encargan con mayor ahínco de señalar que los cuerpos siempre están situados, hablan desde un *lugar de enunciación*: “nuestras producciones discursivas y perspectivas del mundo están marcadas por la geopolítica y la corporopolítica”. Es decir, esa materialidad corporal con la cual percibimos el mundo está situada tanto en el mapa como en la historia, en la cultura y en una episteme, es por eso que proponen “sustituir el objetivismo patriarcal por *conocimientos situados*” (Hernández, 2011, p. 79).

En todo proceso de enunciación, así como de interpretación, hay un lugar encarnado desde el cual se enuncia y se interpreta: El *locus enuntiationis* tiene que ver con la conciencia del lugar desde el que se habla como sujeto político y social consciente de que el conocimiento es históricamente producido en una determinada geopolítica y corporo-política. Esto es “la situacionalidad geohistórica y corporalizada que articula la producción de conocimiento” (Restrepo y Rojas, 2009, p. 12), pues “el lenguaje siempre se halla encarnado en un cuerpo” (Gordon, 2009, pp. 222-223).

Así pues, interesa en este apartado analizar cómo es el proceso por el que Eugenia y Clotilde aprenden a interpretar e interpretarse a sí mismas, pero, además, desde qué lugar de enunciación surgen esas interpretaciones que aprenden. Este es el proceso que constituye el eje central del texto de Britton, quien nos lo ofrece en la crianza de las hijas de Rosa, especialmente en la de Eugenia. Veamos cómo se da ese proceso.

En su aprendizaje cotidiano, tanto Eugenia como Clotilde van a ser instruidas en una interpretación cerrada y fija alrededor del cuerpo femenino como objeto o herramienta al servicio de los demás. Sin embargo, al aprendizaje de los roles asociados a lo femenino, se le suma una diferenciación étnico-racial que jerarquiza los roles en función de si se es una mujer blanca o una mujer negra. Pues de acuerdo con Rosa, los blancos tienen oportunidad de salir adelante, mientras que los negros están condenados a la pobreza y las peores condiciones, tal como se puede ver en la siguiente cita: “No todos tenemos las mismas oportunidades. Unos nacen pobres, otros ricos, unos blancos, otros negros... ¡No! Las oportunidades no son las mismas. Hasta la inteligencia Dios la otorga a veces y con cuenta gotas” (Britton, 1986, p. 22).

Pero la manera de entender esta diferenciación, de acuerdo con Rosa, no acaba allí, sino que culmina con la completa deshumanización y asociación de Clotilde y Elsa, sus hijas negras, como ella misma, con la mierda:

Mis otras dos hijas son negras y sin suerte, preñadas las dos antes de los diez y ocho años... Mira a Clotilde (la señala, sin que ella se dé por aludida) otra vez embarazada de quien sabe qué maleante. Ni ella misma sabe cómo fue... Yo la mantengo y he soportado la situación sin protestar, porque sé que no tiene esperanzas de salir de todo esto. La otra, tiene marido, pero ¿de qué le sirve? Un borracho, sinvergüenza y vago que la tiene trabajando en el mercado todo el día mientras que él se pasea con otras. Mira a mi nieto, Carlitos (señala al monigote) que sigue el mismo camino de vagancia. En la escuela, no lo aguantan y me dicen que necesita educación especial y para un pobre ¿eso qué es? ¿Cómo te atreves a decirme que no he aceptado mi realidad? Pero Eugenia... (la voz se le suaviza, los ojos se humedecen). Ella es distinta. Dios me la trajo para aliviar el resto de la mierda que me ha tirado encima toda la vida. (Britton, 1986, pp. 47-48. El destacado es mío)

Mientras que claramente, a Eugenia se le asocia con lo divino, pues es el alivio enviado por Dios. Este proceso de significación que establece lo blanco como bueno y divino, y lo negro como lo malo y escatológico será el principio rector y orientador de la vida de Eugenia y de Clotilde. Así por ejemplo, a Eugenia se le inculca férreamente que ella es bella, que su fisonomía se interpreta como el modelo de estético femenino: “Quiero que mi hija se luzca. *Ella es la más bonita de su clase* y por eso, muchas le tienen envidia” (Britton, 1986, p. 31). Inclusive, ya que el texto nos presenta un contrapunto temporal entre la juventud de Eugenia y su vida adulta, puede verse que el aprendizaje de interpretar su cuerpo como objeto estético conlleva algunas directrices en cuanto a su alimentación: “ve y sírvete un buen plato de arroz con porotos *a ver si engordas*” (Britton, 1986, p. 29), le indicaba Rosa a Eugenia cuando estaba en el colegio. Del mismo modo, se le inculca a Eugenia que debe conservar su blancura, lo cual le restringe la posibilidad de tomar el sol con sus amigas: “*Con tu piel blanca, no te conviene asolearte.* El sol reseca el cabello y *mancha la piel.* Ni falta que te hace ir a la playa...” (Britton, 1986, p. 26. El destacado es mío).

Eugenia crece internalizando la interpretación de su mamá, creyendo que por ser blanca y bella tiene el destino a sus pies: “Por eso es que yo, como nací inteligente y *bella, tengo al destino cogido por el rabo, y se lo puedo torcer cuando me venga en gana*” (Britton, 1986, p. 22. El destacado es mío). Y una vez que ya es adulta la preocupación por encajar en el modelo estético del momento la abruma constantemente, pues sabe que de acuerdo con la sociedad en la que vive se le agota el tiempo para casarse y su tan apreciada belleza empieza a desvanecerse: “Sé la edad que tengo exactamente. Tú nunca me permites olvidar cada minuto, cada segundo que pasa sobre mi cuerpo” (Britton, 1986, p. 20).

Eugenia de adulta, sigue viviendo su vida en función de ser un objeto estético para otros, tal como se puede observar en todos los cuidados a que se somete, los cuales pasan por tratamientos faciales:

JENNY (Leyendo la etiqueta del frasco) Primero, usas la crema limpiadora. Frotar hasta que desaparezca, siempre de abajo para arriba. Después, sigue el refrescador de piel, muy muy humectante y por último, la crema No. 58 de Helena Rubinstein... (Se mira en el espejo). A ver, piel, si con tanto tratamiento evitas las arrugas... La 58 de Helena, está garantizada para eliminar las malas noches, los tragos y sobre todo las caricias a

destiempo, con su fragancia exclusiva y maravillosas hormonas revitalizadoras de toda una mala vida (ríe con amargura) ... A ver Helena si este año te ganas el trofeo Ponce de León que se concede en Hollywood al que logra vencer la maldad del tiempo... (Britton, 1986, p. 27)

Así como una estricta dieta que le impide comer aquello que su madre le prepara y que comiera tantas veces en su juventud para engordar:

¿Porotos, arroz? Estoy a dieta y tú quieres empujarme una comida de miles de calorías... ¿Estás loca? Si fuera por ti estaría hecha una bola de manteca... UNA BOLA DE GRASA (se abre la bata pinchándose la piel por encima de la cintura y los muslos). ¿Ves esto? Es lo peor que le puede suceder a una mujer moderna; celulitis... CE-LU-LITIS... Bolitas de grasa que se van acumulando y enseñan sus horribles cabecitas bajo la piel. Para estar de moda hay que pasar hambre todo el tiempo; hambre como los niños en África... HAMBRE... Ellos por necesidad y nosotras por moda... Hambre... Tengo que rebajar seis libras y no me vuelvas a tentar con tus malditos cocinados. (Britton, 1986, pp. 27-28)

El texto de Britton detalla la pesada carga en que se convierte una interpretación, una lectura sobre los cuerpos al mostrarnos cómo esto afecta la vida de Eugenia y Clotilde en múltiples maneras. Considerarse a sí mismas como objetos en función de otros, mayoritariamente masculinos, es lo que conduce a Eugenia, en particular, a vivir siempre pendiente de seguir siendo ese cuerpo estéticamente modélico. Pero como se ha podido ver en las citas anteriores, ese modelo de belleza que encarna Eugenia no se circunscribe a su peso o talla, sino que está dado sobre todo por su blanquitud, cuestión que la lleva a considerarse también como *el salto adelante*, según la terminología colonial del sistema de castas: “soy el salto adelante, como decía mi hermana Clotilde...” (Britton, 1986, p. 38).

Mientras, por el contrario, su hermana Clotilde al no ser blanca ni rubia, ha asumido que ella es menos, que su cuerpo es menos valioso porque se aleja del modelo estético y es visto únicamente como objeto de placer para los hombres. Aquí se remarca de nuevo la diferencia que Rosa como madre instaura en sus hijas desde una interpretación patriarcal y racista de los

cuerpos: las mujeres deben ser en función del otro-varón. La mujer bella-blanca como Eugenia es interpretada como objeto estético para el deleite del varón, en tanto que la mujer fea-negra, lo es como objeto de placer, también para el varón. Esto implica que desde la perspectiva patriarcal a la primera se la considera con plena posibilidad de ser tomada como esposa, mientras que a la segunda solamente se la ve como instrumento que se usa y se desecha. En tal sentido, pasamos ahora a detenernos en esta interpretación de la mujer como objeto para el varón.

En el caso de Eugenia, que encaja en el cuerpo modélico de lo bello, ella fue criada para esperar un *buen matrimonio*, a la altura de su blanquitud. Sin embargo, tales exigencias la tienen de adulta como solterona, razón por la cual reclama a su madre:

¡Pero ninguno estaba a la altura! ¿No lo recuerdas, mamá? *Unos eran pobres, otros demasiados feos y lo que era peor, negros...* ¿No recuerdas, mamá? *Hay que mejorar la raza, decías, hay que mejorar la raza...* *No tiene sentido casarse con alguien peor que uno* y en eso he pasado los años, en busca de ese alguien perfecto para mí... (Britton, 1986, p. 22. El destacado es mío)

Eugenia asume el estándar de esposo que su madre le ha enseñado que se merece por el simple hecho de ser blanca:

EUGENIA: Y ¿dónde están los candidatos a mi blanca mano? En el Banco, los que no son casados, ni locos se dejan enganchar por una muerta de hambre como yo y mucho menos si se dieran cuenta de la familita que tengo. Quizás, debería contentarme con uno de los muchachos del barrio. ¿Qué te parece, mamá? No hay día que al pasar por la esquina no me silben tres o cuatro; ¡y las cosas que me dicen...!

ROSA-JOVEN: (Sombría) ¿Dios te libre! *Son todos unos vagos, sin oficio ni beneficio que acabarán algún día en la cárcel por maleantes.*

EUGENIA: *Se te olvidó decir lo peor: todos son negros... NEGROS...! y el negro es negro y lo que suda es tinta, y donde cae mancha... y la mancha jamás se quita...* (Britton, 1986, p. 43. El destacado es mío)

El matrimonio sirve entonces para establecer también las coordenadas de interpretación de los cuerpos masculinos, pues como podemos observar, de acuerdo con Rosa existen hombres

específicos con los cuales Eugenia puede aspirar a casarse y esos hombres no son pobres, ni negros, incluso, tampoco son panameños:

ROSA-JOVEN Eugenia no tiene ningún apuro. Además, con el inglés que está aprendiendo, podría hasta casarse con un gringo. Ella se lo merece... No hay mejores maridos que los gringos; no hay más que verlos en la Zona del Canal, como atienden a sus familias, bien vestidos, decentes, no hay más que verlos... (Britton, 1986, p. 46)

Los hombres Hombres, como anotaba Zea siguiendo a Fanon, son para Rosa los gringos, por eso la Zona del Canal es análoga en el texto al paraíso, pues ellos son abismalmente diferentes a los panameños:

ROSA-JOVEN: No hay más que pasar por la Zona del Canal, para darse cuenta que esa gente es distinta a nosotros. Allá, todo está limpio, las casas son bonitas y amplias, las calles rectas sin basura. No hay mosquitos, nadie habla en voz alta ni hace escándalos. Y esos comisariatos tan llenos de cosas baratas y finas; allá tienen de todo. ¡Viven como reyes!”. (Britton, 1986, p. 46)

Debido a esto, Rosa le insiste a Eugenia en que desprecie a cualquier pretendiente pobre o negro y que se case con un gringo: “Cásate con tu gringo, hija; no hay mejor marido que un gringo. No hay más que verlos con sus familias en la Zona del Canal, no hay más que verlos, tan elegantes, tan finos” (Britton, 1986, p. 70). Según el marco interpretativo de Rosa, los gringos son Hombres adecuados para el matrimonio, no así los panameños negros:

EUGENIA (Pensativa) Así que Fernando se casa... Él estuvo detrás de mí mucho tiempo. ¿No lo recuerdas, mamá? *Un muchacho delgado, bastante moreno, que a ti te caía muy mal. Siempre que aparecía a invitarme a salir, tú asegurabas que ése nunca iba a servir para nada, porque el negro es negro y lo que suda es tinta y donde cae mancha y la mancha nunca se quita...*

ROSA-JOVEN (Algo molesta) ¡Qué cosas dices, hija! No recuerdo al tal Fernando, pero si es así como dices, es mejor que no le hayas hecho caso. *Seguro que está contratado en el “silver roll”.* (Britton, 1986, p. 54. El destacado es mío)

Para Rosa, los panameños son infieles: “se casó hace años y como buen panameño, anda todo el tiempo con otras mujeres” (Britton, 1986, p. 69) y tienen la cualidad de corromper el paraíso canalero, como bien expresará Eugenia ya de adulta:

¡Está lleno de panameños! Con Torrijos empujando para firmar nuevos tratados, *la Zona está convirtiéndose en tierra de nadie*, no tienes idea de la cantidad de personal de Pan Canal que ha pedido traslado para los States. Tienen miedo que *si el gobierno coge la Zona todo se irá al carajo.* (Britton, 1986, p. 39. El destacado es mío)

Congruente con la visión religiosa desde la cual el mejor destino para el hombre y la mujer es el matrimonio, Rosa también enseña a sus hijas que los cuerpos femeninos son para la maternidad, pero que la maternidad se percibe de manera diferente, dependiendo de si se es mujer blanca o negra. Esto se pone de relieve en el texto cuando ante la insistencia para que se case y tenga hijos, Eugenia responde así: “¿de qué te quejas? tú, tienes como doce nietos y otros tantos biznietos. ¿Cuántos son por fin? Ya perdí la cuenta, porque mis sobrinas salieron como sus madres: putas como las gallinas y paridoras como conejas...” (Britton, 1986, p. 21). De manera tal que los nietos anhelados por Rosa son aquellos que sean producto del matrimonio de su hija blanca con un gringo igualmente blanco, pues los que ya tiene para ella no cuentan. Son tan insignificantes para ella como su propia hija Clotilde:

ROSA-JOVEN (Sin hacerle caso) [Sobre Clotilde] Va a acabar igual que Elsa, con una barriga sin nombre... Mírala, colgada el día entero de la rejilla, sin preocuparse lo más mínimo por nada, sacándole fiesta a todo hombre que pasa por aquí. Desde que fracasó en la escuela y tuvo que salirse, más nunca se ha ocupado en aprender algo útil. Traté que le cogiera gusto a la costura y acabó cosiéndose los dedos. ¡No sabe pegar ni un botón! quise enseñarle a cocinar y quemó hasta el arroz. Le pido a Dios que se compadezca de mí y se la lleve pronto antes de que nos avergüençe aún más... (Britton, 1986, p. 34)

Tanto se aferra Rosa a verse a sí misma, a sus hijas, sus yernos y sus nietos negros como subhumanos que no solamente pide por la muerte de su hija, sino que desea impedir que esta se

reproduzca, manifestando así un discurso netamente eugenésico según el cual las personas negras no merecen vivir, ni casarse, ni tener hijos:

Elsa viene a cada rato a pedirme algo. Por eso es que ha dejado a los hijos conmigo para que se los crie y *el marido, lo poco que gana, se lo gasta en licor y mujeres. Negro tenía que ser...* *Y Clotilde, ya la ves, nació sin suerte. Va por el segundo marido y éste es peor que el anterior. Ojalá que esta vez la operen para no tener más hijos. Con el tercer parto, yo fui al hospital para rogar que la esterilizaran y no quisieron escucharme, porque dizque no tiene la edad...* Esos médicos no saben que los pobres nacen viejos y con problemas que se agravan con el tiempo. *Si Clotilde se apura, va a tener diez hijos antes de cumplir los treinta y cinco...* (Britton, 1986, p. 63. El destacado es mío)

Como se puede ver, para Rosa la descendencia ideal sería blanca, no obstante, omite contemplarse a sí misma en el *continuum* genético, cuestión que Eugenia le hace ver como una amenaza a su blanquitud:

¿Malagradecida yo? Al contrario, Rosa. Todos los días, cuando me miro en el espejo, aplaudo y me pongo contenta de haber salido tan distinta al resto de la familia. ¿Sabes, mamá? Clotilde heredó ese don tuyo de juzgar a la gente. No tienes idea de lo bien que lo hacía cuando estábamos chicas. . . ¡Lástima que nunca quisiste prestarle atención. Bien que me advirtió de los peligros del salto atrás. “Cuidado con un hijo, pues...” decía. “*Cuidado que te sale igualito a la abuela...*” *Y esa abuela, eres tú...* (Señala a Rosa en el espejo que inclina la cabeza sin atreverse a contestar). (Britton, 1986, p. 38. El destacado es mío)

Como se ha podido ver hasta el momento, en Rosa se conjuga el discurso patriarcal y racista de tres versiones distintas: a) el racismo colonial que concibe a las mujeres como vientres que permiten alcanzar el blanqueamiento, o el soñado *salto adelante*, b) el racismo eugenésico de finales de siglo XIX y principios de siglo XX que reedita la visión colonial defendiendo “científicamente” el *mejoramiento de la raza* y c) el racismo de tradición estadounidense al mejor estilo segregacionista impuesto en el Canal desde finales de siglo XIX con el sistema diferenciado de *Golden roll* y *Silver roll* para clasificar a los trabajadores.

Dentro de su propia narrativa, Rosa justifica su proceder con un discurso religioso que legitima este régimen de Humanidad y subhumanidad:

Todos tenemos derecho a aspirar a algo mejor. Para eso Dios nos dio la inteligencia y la ambición. Todos tenemos derecho a subir en la escala social. Si nos conformamos con lo que tenemos al nacer, el hombre estaría aún viviendo en una cueva sin salir jamás a descubrir el mundo; a inventar cosas nuevas... Seríamos todos unos salvajes en la selva, ignorantes, arañando la tierra para sobrevivir... (Britton, 1986, p. 32)

Claramente, esa posibilidad de mejoramiento racial y ascenso social está dada por el color de la piel, razón por la cual Eugenia tiene asegurada una mejor posición que el resto de la familia: “*Eugenia no va a tener el destino de sus hermanas.* Ya verás, Mercedes, ya verás. *No será como tú ni como yo y mucho menos como sus hermanas... ¡Ella sí volará!*” (Britton, 1986, p. 36. El destacado es mío). Sin embargo, ese vuelo implica para Rosa la urgencia de cercenar en Eugenia cualquier vínculo con su familia negra. No se trata ya de *esconder a la abuela negra*, tópico ampliamente difundido en la literatura latinoamericana, sino de esconder a los tíos, la tía, las hermanas, los cuñados, los sobrinos y las sobrinas, inclusive la propia madre:

MERCEDES: La dejaste ir sola [a Eugenia], vestida de primera comunión, sola por las calles, como si se tratara de un día cualquiera, *para que no supieran las monjas ni las otras niñas que la madre de Eugenia es morena... Te has pasado los años escondiéndote* y es por gusto, Rosa. En esta aldea todos te conocemos... *Desde que pariste a esa muchachita blanca te estás escondiendo... avergonzada de todos nosotros.* (Britton, 1986, p. 36. El destacado es mío)

En el texto de Britton, todos los discursos que atraviesan los cuerpos de estas mujeres se dan en el ámbito doméstico del hogar. El aprendizaje de este marco interpretativo y de las interpretaciones ya dadas ocurre en casa, a manos de la madre. Aunque es posible inferir que todo esto se refuerza en el aparato educativo, ya que la única vez que se hace referencia a ello, Rosa destaca el papel segregador y diferenciador que tienen las monjas que dirigen el colegio en que estudia Eugenia:

¿Monjitas? [...] Nunca les ha importado discriminar en contra de las alumnas que tienen menos recursos y sobre todo las de piel más oscura. ¿A que nunca has visto a una morena tocando en la banda en las paradas del 3 de noviembre? Ni mucho menos llevando la bandera o el estandarte en las procesiones... Lo que no le perdonan a mi hija es que a pesar de ser pobre, y vivir tras una rejilla, tiene la piel blanca, el pelo rubio y es mucho más inteligente que otras que se supone que son de sangre azul. (Britton, 1986, pp. 31-32. El destacado es mío)

Paradójicamente, Rosa denuncia en la cita anterior la discriminación que ejercen las monjas, sin reconocer la que ella misma ejerce en su casa hacia sus hijas. Inclusive también la ha ejercido en múltiples ocasiones para con los de fuera, los pretendientes de Eugenia a quienes clasifica y descarta. Este proceso queda patente en el reproche que Eugenia le dirige:

¿Y, por qué te escandalizas? Creí que ya estabas acostumbrada, Rosa. Te he visto espiarme noche tras noche, a ver si el amigo de turno tenía la pinta adecuada. Porque, de eso se trata, ¿verdad? tú, a golpe de ojo, puedes determinar si una persona vale la pena o no. Siempre te he admirado ese talento que tienes para catalogar a la gente a distancia y lo mejor es que raramente te equivocas. Donde pones la nariz, hueles la verdad... inmediatamente sabes de raza y procedencia social. (Britton, 1986, p. 37. El destacado es mío)

Como se desprende de lo anterior, vemos en el modo de interpretar los cuerpos según Rosa que se da un cierre absoluto sobre el sentido que estos puedan construir, dado que para ella los cuerpos blancos significan esperanza, posibilidad de vuelo, de concretar aspiraciones a una mejor posición social, económica y étnico-racial. Por el contrario, los cuerpos negros como los de sus hijas Elsa y Clotilde, así como el suyo propio, los asocia con lo peor, con la vergüenza. En su horizonte interpretativo no existe posibilidad de que los cuerpos escapen a este binarismo.

El texto de Britton nos coloca sobre la mesa un cierto procedimiento interpretativo que consiste en identificar, clasificar y asignar sentido a los cuerpos. El detalle está en que esa asignación de sentido no es construida por Rosa, sino que está dada desde la colonia: los negros no fueron considerados por Occidente como personas humanas, interpretación que ha sido

continuada y revitalizada, a lo largo de los años. Se trata de una interpretación que se construyó a sí misma como la única y verdadera con el propósito de anular cualquier otro posible significado. Esto es lo que se concreta en *Esa esquina del Paraíso*.

Conviene recordar acá lo señalado por Quintana (2020) en cuanto a los peligros de cerrar el sentido: “Todo cierre de sentido niega justamente la conflictividad, esa misma que permite reiterar la persistencia de los cuerpos y sus múltiples formas de apropiación de lo que aún puede ser en la apertura de lo que ha sido”. La incapacidad de Rosa de poder asociar los cuerpos negros a un sentido distinto de lo escatológico, lo despreciable o lo subhumano le imposibilita *ser*, ya que como le hace ver su hermana Mercedes en varias ocasiones, ella se esconde, se anula con tal de no ser esa mancha en el árbol genealógico de Eugenia que le impida concretar el matrimonio ideal:

MERCEDES: La dejaste ir sola [a Eugenia], vestida de primera comunión, sola por las calles, como si se tratara de un día cualquiera, para que no supieran las monjas ni las otras niñas que la madre de Eugenia es morena... Te has pasado los años escondiéndote y es por gusto, Rosa. En esta aldea todos te conocemos... Desde que pariste a esa muchachita blanca te estás escondiendo... avergonzada de todos nosotros. (Britton, 1986, p. 36)

A tal punto llega el afán de Rosa de ocultarse o desaparecer, que su hermana Mercedes no duda que sea capaz de suicidarse con tal de que Eugenia disfrute de su Humanidad:

MERCEDES: ¿Carajo, Rosa! Mírate en el espejo... (la agarra por el brazo hasta llevarla frente al espejo). ¿Mírate! Eugenia es hija tuya, ¿verdad? Por muy blanca y rubia que haya salido, es hija tuya. El gringo que te ponga los ojos encima, sabrá en seguida a qué atenerse. *Ella todavía no es huérfana, aunque no dudo que seas capaz de matarte para esconderte una vez más.* ¿A eso es lo que llamas tú devoción maternal? No seas ridícula y acepta tu realidad antes de que sea demasiado tarde para esa muchacha. (Britton, 1986, p. 47)

Los esfuerzos de Rosa por ocultarse llegan al punto de hacerse pasar por la empleada doméstica de la Eugenia adulta que se hace llamar Jenny y que vive en un pequeño apartamento

de la Zona del Canal, ocupando una esquina de ese paraíso. Cuando Rosa quiere recuperar su rol de madre, la misma Eugenia le niega esa posibilidad, pues no está dispuesta a ver truncada su posición de blanca privilegiada reconociendo que su madre es negra: “Rosa, recuerda que esa *fue idea tuya para mantener el cuento de la pureza de mis orígenes intacto... Tú me enseñaste a negarte desde que me despegué de la teta* (Britton, 1986, p. 65. El destacado es mío).

Vemos entonces que el cierre de sentido no solamente anula a Rosa, sino que además le impide a Eugenia revertir las sujetaciones a que está sometida como cuerpo femenino blanco proveniente de familia negra: discursos y prácticas patriarcales y racistas. Y es que, si atendemos a lo planteado por Quintana sobre la potencia de las corporalidades, nos damos cuenta de que en el caso de Eugenia ella decide ocupar esa potencialidad en beneficio propio, sin importar los demás. De acuerdo con Quintana (2020), las corporalidades “una vez que se reconocen inscritas o conformadas desde múltiples dispositivos de poder y dominación, que se despliegan en sus prácticas, formas de percibir y sentir habituales, *pueden revertir esas sujetaciones y transformarse*”. Para Quintana (2020), los cuerpos tienen la capacidad de liberarse “reinventarse, desde las posiciones, los roles y las prácticas que los sujetan”. Sin embargo, vemos que, en el caso de Eugenia, a pesar de ser consciente de los discursos con que su madre la sujetó y reprochárselo constantemente en su vida adulta, ella elige cuáles transformar y reinventar a conveniencia.

Por ejemplo, de cara al discurso patriarcal que la interpreta como objeto estético y como cuerpo para el matrimonio en una dinámica de subordinación al varón, Eugenia decide no casarse y dedicarse a la prostitución, asegurándose los medios económicos que le garanticen su independencia y “un apartamento de lujo en el Cangrejo” y “todo esto a lo que estamos acostumbradas” (Britton, 1986, p. 51); pero, al mismo tiempo, no renuncia a la farsa de decir que Rosa es su empleada, a pesar de que la propia Rosa le pida que ya deje eso.

En tal sentido, Eugenia es incapaz de renunciar a su posición de privilegio como mujer blanca, evidenciando lo que apuntara Césaire (2006) en su famoso *Discours sur le colonialisme* en 1950 sobre cómo el colonialismo y el racismo afectan tanto al colonizado como al colonizador, e inclusive lo hacen de manera más terrible con este último, ya que lo embrutecen y lo vuelven salvaje, pues ejerce su colonialismo sobre sí mismo (p. 15). Eugenia dándose cuenta de lo que su madre les ha hecho a ella y a su hermana, decide permanecer en el ejercicio del racismo y

desconocer a su propia madre, pues ello le garantiza sus privilegios. La única relación posible entre ambas será la de empleadora-blanca/empleada-negra. Ambas se encuentran sujetadas y dominadas por la interpretación patriarcal, racista y binaria que se ha hecho de sus cuerpos.

Pero ¿desde qué lugar de enunciación se ha construido y difundido esta interpretación de los cuerpos? Como he dicho líneas antes, en el texto dramático esta tarea es cumplida a cabalidad por Rosa, apoyada por el aparato educativo, pero el mismo texto nos muestra la genealogía de dicha interpretación al remitir al sistema colonial de castas con los términos *salto adelante* o *salto pa' trás* que rigen la vida de esta familia panameña en todas sus esferas: pública y privada, sexual y amorosa, social y económica, etc. En tal sentido, resulta evidente que el lugar geopolítico y corporopolítico del que emanan dichas interpretaciones está ligado a los cuerpos blancos hegemónicos productores de la episteme occidental y difusores de la matriz colonial. De esta manera, los cuerpos de todas las mujeres representadas en el texto de Britton fungen como archivos porque, como explica Parrini (2012), dan cuenta de la densidad histórica de los discursos que las atraviesan y ponen de relieve la vigencia del discurso colonial desde su llegada a América hasta nuestros días.

En este panorama, la figura de Mercedes, hermana de Rosa, y madrina de Eugenia, es quien tiene lucidez respecto a por qué Rosa se esconde, se niega y se autoanula: “*¡Nos han enseñado a odiarnos a nosotros mismos!* Eugenia es hija tuya y de su padre, por muy blanca de piel que haya salido por algún capricho de la naturaleza...” (Britton, 1986, p. 59). Si bien Mercedes no menciona un sujeto concreto como ejecutor de dicho proceso de enseñanza, el texto en su generalidad es claro al enfatizar la importancia que reviste a la familia más cercana en la conformación de la subjetividad de los niños, pues es allí que aprenden a interpretar a los otros y a interpretarse a sí mismos para bien o para mal.

Conclusiones

Si Zea (1969) insistía en que la desenajenación colonial implicaba necesariamente una conciencia del sí mismo, Quintana (2020) nos habla del poder emancipatorio que poseen los cuerpos: “los cuerpos pueden reinventarse, desde las posiciones, los roles y las prácticas que los sujetan”. La emancipación “no implica un cambio en términos de conocimiento, sino en términos

de posición de los cuerpos”, “es entonces, antes que nada, una ruptura con una corporeidad, con una forma de experimentar el cuerpo, que trae consigo una transformación en su posición: su inscripción en otro universo sensible con respecto al asignado”. Britton nos expone la indisoluble relación que hay entre esa conciencia de sí y la manera en que experimentamos nuestros cuerpos. Entre el cómo podemos asumirnos como sujetos con conciencia plena de su Humanidad si nuestros cuerpos mezclados continúan ocupando las mismas posiciones, siguen siendo interpretados desde la matriz colonial que se autoconcibe como pura y que lee lo mezclado como subhumano. La desenajenación en un nivel meramente intelectual y filosófico no basta, el hecho de que las reflexiones filosóficas ya hayan superado el tema de lo latinoamericano no ha devenido en una emancipación, pues los cuerpos mezclados, racializados, continúan experimentando y encarnando una subhumanidad.

Si revisamos la propuesta de Lapujade, encontraremos que le confiere a la imaginación una función epistémica, ética y estética, a la par de la razón. De modo que vale la pena leer e interpretar la función epistémica y ética que la imaginación de nuestra literatura latinoamericana plantea al posicionar en el mapa el proceso de aprendizaje de la interpretación sobre los cuerpos de los Otros y del nuestro propio desde una episteme absolutamente binaria en la que no hay cabida para nosotros los mezclados, los que no somos ni blancos ni negros, para quienes son como Eugenia, físicamente blanca, pero de familia negra y cuya limitada comprensión occidental-colonial le impide *ser* plenamente y disfrutar del estatus de lo Humano, razón por la cual se aferra a sus privilegios y vive con el temor de que sus orígenes sean revelados a la sociedad en la que vive.

La imaginación que hace estallar Britton al ponernos esta representación en escena es la necesidad y la posibilidad de un tercer lugar desde el cual ser, interpretar e interpretarnos. Un lugar que supere las dicotomías blanco / negro, masculino / femenino, pobre / rico. Un lugar que se asuma como la posibilidad de múltiples y diversas interpretaciones. Pues al final de cuentas, como señala Gallardo (1974) encarnamos un nuevo estadio de este proceso que “está constituido por nuestra condición de continente mestizo, no perteneciente ni a lo europeo español ni a lo indio-americano, [cabe agregar: ni a lo africano] rechazado y rechazante por y de ambos” (p. 195).

Si Zea en 1969 vislumbró aquel debate como el establecimiento de una interpretación desde el punto de vista latinoamericano, Britton nos urge a crear una nueva interpretación, desde otra arista, toda vez que aquella que se estableció ha dejado a la gran mayoría del continente por fuera, condenándolos a ser interpretados y nunca intérpretes de sí mismos.

De ahí que encuentro idóneo inscribir a Britton dentro de lo que Quintana (2020) denomina un artista político, que es para la filósofa aquel que logra colocarnos ante otro modo de ver, otra mirada, quien construye un “*sensorium común* que nos permita pensar, sentir, hablar con cuerpos adoloridos que nos complican con lo que les ha pasado”. Ya que Britton nos enfrenta con *Esa esquina del paraíso* a los cuerpos latinoamericanos, a nuestros propios cuerpos habitados por signos raciales convertidos en estigmas que nos expulsan del paraíso en el que todas las personas humanas son tratadas con el mismo respeto y dignidad. Nos coloca y nos implica en “uno de los problemas más urgentes de nuestra realidad: nuestra relación de subordinación con el mundo occidental” (Gallardo, 1974, p. 197).

Aunado a ello, podemos observar también en Britton esa potencia femenina que Quintana (2020) destaca, siguiendo a Rincón, esa potencialidad femenina de exponer su dolor y exponerse ante los demás, cuestión que podemos ver materializada en la manera en cómo Britton nos expone el dolor de Rosa como madre, al haberse anulado como mujer frente a su hija, el dolor de haber sido parte fundamental en el proceso de blanqueamiento del árbol genealógico de Eugenia y la poda de sus raíces afro, el dolor del proceso de orfandad a que somete a su hija y que se le revierte al quedar ella misma huérfana de hija.

Britton asume como propia, la tarea que de acuerdo con Gallardo es *la tarea más apremiante para un intelectual latinoamericano*: “la constitución de la conciencia misma, es decir, nuestra capacidad y posibilidad de realizar la historia” (Gallardo, 1974, p. 208). Nuestra capacidad y posibilidad de interpretar y crear nuevos marcos interpretativos, nuevas epistemes que nos ayuden a interpretar nuestras realidades, nuestros entornos, nuestras historias, nuestros cuerpos y a nosotros mismos. Nuestra capacidad de crear nuevas subjetividades. Si la filosofía reciente ha dado por cerrado el tema y la pregunta sobre la humanidad de quienes poblamos esta parte del mundo, la cual constantemente se reitera y se traslada a los diferentes ámbitos y disciplinas: ¿existe literatura, filosofía, psicología, teología, etc. latinoamericanas? Desde el quehacer intelectual del arte, desde la imaginación, este texto literario nos pone en evidencia que

considerar este debate irrelevante es parte de negarse a abandonar una posición de privilegio, según la cual podemos vivir en la certeza de nuestra plena Humanidad, a costa de que la familia grande y extendida -metonimia de la nación y la región- continúe apenas sobreviviendo a la negación su Humanidad.

Referencias bibliográficas

- Britton, R. M. (2006). *Esa esquina del paraíso*. Ciudad de panamá: Editorial Mariano Arosemena.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Gallardo, H. (1974). El pensar en América Latina. Introducción al problema de la conformación de nuestra conciencia: A. Salazar Bondy y L. Zea. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 35, 183-210.
- Gordon, L. (2009). A través de la zona del no ser. Una lectura de *Piel negra, máscaras blancas* en la celebración del octogésimo aniversario del nacimiento de Fanon. En: F. Fanon, *Piel negra, máscaras blancas* (pp. 217-260). Madrid: Akal.
- Hernández, R. (2011). Feminismos poscoloniales: reflexiones desde el sur del Río Bravo. En L. Suárez y R. Hernández (Eds.), *Descolonizando el feminismo* (pp. 75-112). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lapoujade, M. N. (2014). *Homo Imaginans I*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Parrini, R. (2012). Introducción. ¿Cómo estudiar el cuerpo? En R. Parrini (Coord.), *Los archivos del cuerpo ¿Cómo estudiar el cuerpo?* (pp. 11-33). Ciudad de México: UNAM.
- Quintana, L. (2020). *Política de los cuerpos. Emancipaciones desde y más allá de Rancière*. Barcelona: Herder.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2009). *Instrucción crítica al pensamiento descolonial*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Salazar, A. (1968). *¿Existe una filosofía de nuestra América?* México: Siglo XXI Editores.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Torras, M. y Acevedo, N. (2008). Prólogo en un acto encarnado y no necesariamente rojo. En M. Torras y N. Acevedo (Eds.), *Encarnac(c)iones. Teoría(s) de los cuerpos* (pp. 9-11). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

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

Evaluación de la Calidad de la Enseñanza en la Educación Superior

Evaluation of Teaching Quality in Higher Education

Iraida Magaly Rodríguez Lasso

Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, Panamá

Iraida.rodriguez@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0003-2124-8921>

Recibido: 2/5/25 Aceptado: 14/3/25



DOI: <https://doi.org/10.48204/j.cnacionales.n38.a9328>

Resumen

El documento hace reflexión sobre las nuevas tendencias de evaluación en la Educación Superior (ES), destacando que la globalización, las didácticas tecnológicas, la certificación y la acreditación son fuerzas constantes que exigen la adaptación de los métodos para mejorar la calidad educativa. De esta manera, se destacan aspectos, tales como la Transformación de la Educación Superior, que implica un cambio de paradigma hacia una transformación integral del individuo y el aumento de la flexibilidad dando paso fluido entre el sistema educativo y el mercado laboral; la evaluación como práctica crítica y formativa, la cual plantea un modelo centrado que favorece la autonomía institucional y se alinea con un enfoque crítico o alternativo de la educación, el cual busca la construcción colectiva, flexibilidad y evaluación de procesos de enseñanza; por último, la acreditación y calidad en el contexto global y nacional, donde las universidades de Panamá y la Universidad Tecnológica cada día enfrentan retos de la globalización, el auge de la educación virtual y su participación en los rankings internacionales. Se puntualiza en que el sistema educativo panameño, a nivel superior, ha evolucionado, toda vez que ha dado grandes pasos en la formación de nuevas carreras que exigen demandas de las empresas y de la sociedad.

Palabras clave: Evaluación de la calidad, educación superior, globalización, didácticas tecnológicas, transformación educativa

Abstract

The document reflects on the new trends in evaluation in Higher Education (HE), emphasizing that globalization, technological didactics, certification, and accreditation are

constant forces demanding the adaptation of methods to enhance educational quality. In this way, the document highlights aspects such as: transformation of Higher Education, this involves a paradigm shift toward a comprehensive transformation of the individual and an increase in flexibility, allowing a seamless transition between the educational system and the labor market; evaluation as a critical and formative practice where this proposes a centered model that favors institutional autonomy and aligns with a critical or alternative approach to education, which seeks collective construction, flexibility, and evaluation of teaching processes; and accreditation and quality in the global and national context: Here, universities in Panama and the Technological University increasingly face the challenges of globalization, the rise of virtual education, and their participation in international rankings. It is emphasized that the Panamanian higher education system has evolved, having taken significant steps in developing new career programs that meet the demands of businesses and society.

Keywords: Quality evaluation, higher education, globalization, technological didactics educational transformation

Introducción

El presente documento ofrece algunas reflexiones relacionadas a las nuevas tendencias de evaluación, enfocadas a la Educación Superior, la globalización, las didácticas tecnológicas, certificación, acreditación, los retos antes las nuevas tendencias, reformas y las tendencias actuales de la evaluación, destacando que los cambios son constantes y que es imprescindible adaptarnos y poner en práctica el manejo de estos métodos, para dinamizar el logro exitoso de los objetivos en función del mejoramiento de la calidad educativa.

La Educación superior en Panamá ha sufrido cambios significativos en los últimos años, toda vez que la sociedad actual ha demandado el desarrollo y prácticas de nuevas carreras pues en el pasado sólo se practicaban las más comunes, tales como medicina, leyes, comercio, ingeniería y otras, mientras hoy en día las nuevas carreras se perfilan en colocar profesionales de por ejemplo si es de ingeniería hay diversas profesiones como logística, alimentos, mecánica de aviones, sistemas informáticos, redes, ambiente, marítima, entre otras. De igual manera, se encuentran licenciaturas en administración de vuelo, recursos humanos, logística, mercadeo, marketing, diseño de ambientes, economía del transporte marítimo y muchas otras, estudios éstos que la sociedad y las empresas e instituciones demandan.

La función social de la educación superior ha de responder a las necesidades que la sociedad tiene, en la búsqueda de su transformación. Esto supone realizar cambios en el sistema educativo, tal como lo señala Mora (2004), al precisar que el cambio de contexto en que se ve envuelta la educación superior (sociedad global, sociedad del conocimiento, universalidad, otros), exige realizar cambios en el sistema educativo de ese nivel, para dar respuestas a los nuevos retos planteados. Esas transformaciones deben direccionarse en dos sentidos:

1. Un cambio de paradigma educativo, desde un modelo basado casi con exclusividad en la transmisión del conocimiento, a otro sustentado en la formación integral de los individuos.
2. El aumento de la flexibilidad del sistema, tanto en un sentido temporal (facilitando la formación a lo largo de la vida) como operativo (facilitando el paso del sistema educativo al mercado laboral o entre programas dentro del mismo sistema educativo).

En este sentido, se plantea la autoevaluación y la evaluación como acción reflexiva, consciente, permanente y sistemática de la comunidad sobre los distintos aspectos que hacen parte de la vida institucional, del programa y de sus prácticas; esto contradice el planteamiento de la autoevaluación y la evaluación como requisitos y acciones obligadas para cumplir con una formalidad institucional.

Un modelo institucional centrado en este tipo de autoevaluación y evaluación, y el desarrollo de la autonomía como principio para la orientación de las acciones educativas, se corresponde con el enfoque crítico o alternativo de la educación, en tanto que permite aproximarse al desarrollo de propuestas curriculares coherentes con las necesidades del país y de las instituciones. En este orden de ideas, favorecer “una nueva gestión curricular, que involucre procesos de construcción permanente y colectiva, participación, flexibilidad, practicidad, interdisciplinariedad, evaluación formativa y de procesos investigación, emancipación, diálogo, relación biunívoca entre teoría y práctica, enseñanza y aprendizaje, y asumir al docente como un investigador. (Henríquez, 2001).

La Calidad de la Enseñanza en la Educación Superior

la búsqueda continua del mejoramiento de sus potencialidades, fortaleciendo sus necesidades basándose en el mérito y alentarlos a la reflexión de sus propósitos para el logro de objetivos personales.

El texto ofrece reflexiones relacionadas a las nuevas tendencias de evaluación, enfocadas a la Educación Superior, la globalización, las didácticas tecnológicas, certificación, acreditación, los retos antes las nuevas tendencias, reformas y las tendencias actuales de la evaluación, destacando que los cambios son constantes y que es imprescindible adaptarnos y poner en práctica el manejo de estos métodos, para dinamizar el logro exitoso de los objetivos en función del mejoramiento de la calidad educativa.

El sistema educativo de ese nivel, para dar respuestas a los nuevos retos planteados. Esas transformaciones deben direccionarse en dos sentidos:

1. Un cambio de paradigma educativo, desde un modelo basado casi con exclusividad en la transmisión del conocimiento, a otro sustentado en la formación integral de los individuos.
2. El aumento de la flexibilidad del sistema, tanto en un sentido temporal (facilitando la formación a lo largo de la vida) como operativo (facilitando el paso del sistema educativo al mercado laboral o entre programas dentro del mismo sistema educativo).

En este sentido, se plantea la autoevaluación y la evaluación como acción reflexiva, consciente, permanente y sistemática de la comunidad sobre los distintos aspectos que hacen parte de la vida institucional, del programa y de sus prácticas; esto contradice el planteamiento de la autoevaluación y la evaluación como requisitos y acciones obligadas para cumplir con una formalidad institucional.

Un modelo institucional centrado en este tipo de autoevaluación y evaluación, y el desarrollo de la autonomía como principio para la orientación de las acciones educativas, se corresponde con el enfoque crítico o alternativo de la educación, en tanto que permite aproximarse al desarrollo de propuestas curriculares coherentes con las necesidades del país y de las instituciones. En este orden de ideas, favorecer “una nueva gestión curricular, que involucre procesos de construcción permanente y colectiva, participación, flexibilidad, practicidad, interdisciplinariedad, evaluación formativa y de procesos investigación, emancipación, diálogo, relación biunívoca entre teoría y práctica, enseñanza y aprendizaje, y asumir al docente como un investigador. (Henríquez, 2001).

La Educación Superior en el Contexto Internacional

Las universidades enfrentan una de las épocas más interesantes, inciertas y complejas, pues la globalización implica la posibilidad de aprovechar oportunidades importantes, pero también desafíos y problemas serios con relación al futuro, al cuestionarse el ideal de lo público y del bien común. Los valores tradicionales de la Universidad siguen siendo válidos (la autonomía, la libertad de cátedra, la investigación, el trabajo de los estudiantes, la evaluación), pero son valores amenazados en el contexto de la globalización.

Cabe citar a Aguilar (2015), cuando afirma que el auge de la educación virtual, “ha ido en paralelo a una tecnología que cada vez más ha desarrollado la relación e interacción entre participantes a través de las redes de comunicación”. De manera que los procesos de enseñanza-aprendizaje se han ido, cada vez más, orientando y conformándose según didácticas alternativas, donde, los objetivos, el contenido, los métodos, los medios y su organización, se ven influidos por relaciones entre docente y entre pares, que, ahora, son desarrolladas en un contexto comunicacional más inmediato, más veloz, dominado por el «tecnocentrismo» y la virtualidad.

La Educación Superior en Panamá

La educación superior en el país está sustentada en una serie de normas contenidas en la Constitución Política, en leyes especiales, estatutos, decretos, reglamentos y resoluciones.

Según la Constitución, la Universidad Oficial de la República es autónoma, se le reconoce personería jurídica, patrimonio propio y derecho de administrarlo. Esta norma establece la facultad de la universidad para organizar sus estudios, designar y separar su personal, de conformidad con lo que prevé la Ley.

La Universidad juega un papel importante en el desarrollo del país, toda vez que es el centro que forma a los profesionales para estar aptos a desempeñarse en el mercado laboral, que cada día es más exigente. Dicha formación se imparte, tanto en los centros regionales del interior, como a la que se imparte en el Campus, en la capital del país.

Todas las Instituciones de Educación Superior en Panamá cuentan con mecanismos de evaluación para garantizar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes. La evaluación cumple diversos objetivos: sumativo, cuando se destina a ofrecer una nota o calificación general, las universidades y centros regionales han adoptado la escala de calificación de 1 a 100, con los valores siguientes:

- De 100 a 91 = A (Excelente).
- De 90 a 81 = B (Bueno).
- De 80 a 71 = C (Regular).
- De 70 a 61 = D (Promueve, pero no da crédito)
- 60 y menos = F (Reprueba).

Los tipos de evaluación son diversos: pruebas escritas, trabajos escritos, presentaciones orales, exámenes parciales y finales, trabajos prácticos, trabajos de laboratorio, monografías, elaboración de proyectos y diseños. Con frecuencia se cuestiona que la evaluación no se sustenta en los objetivos de aprendizaje y la información que genera no se utiliza para realizar los correctivos y ajustes al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La Universidad de Panamá introdujo en 1997, la evaluación del desempeño docente, un mecanismo orientado a generar información confiable y oportuna sobre la preparación de los cursos, los métodos y técnicas didácticas empleadas, la relación docente alumno y otros asuntos vinculados a la tarea pedagógica en el aula y papel que asume el profesor. Esta

evaluación es realizada desde diversas perspectivas: evaluación del profesorado por el estudiantado, evaluación del Departamento Académico y la autoevaluación por parte del personal docente. Este esfuerzo ha empezado a ofrecer sus resultados con las acciones de superación profesional y la aplicación de las medidas administrativas correspondientes.

La Evaluación Institucional y la Acreditación son prácticas que empiezan a introducirse en la vida de las instituciones de educación superior, gracias a los apoyos del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y de la Organización Universitaria Interamericana (OUI). Esta evaluación implica un estudio de la institución para describir la situación actual, fundamentar un juicio crítico sobre sus fortalezas y debilidades, sustentar un plan prospectivo y desarrollar un conjunto de acciones destinadas a mejorar la calidad, la pertinencia y la innovación de la institución. (Universidad de Panamá, 2000).

Los criterios que sustentan la evaluación institucional son: la pertinencia, la equidad, la eficiencia, la coherencia, la transparencia, la universalidad y el impacto. En general son aplicados a la evaluación de la docencia, la investigación, la extensión, la oferta académica, la gestión, los recursos, los programas de postgrado, los estudiantes y los graduados en relación con las demandas de la sociedad.

Si bien es cierto, lo anteriormente planteado indica que no solamente la UP participa activamente en la formación profesional, toda vez que la Universidad Tecnológica de Panamá (UTP) también, ha experimentado un crecimiento significativo en Panamá, particularmente en la formación tecnológica y especializada.

Esta investigación es significativa porque aborda una preocupación directa por parte de algunos egresados de las distintas carreras universitarias, quienes sienten que su formación es incompleta, y busca proporcionarles las herramientas necesarias para ser competitivos en el mercado laboral.

La evaluación es una práctica compleja que forma parte de todo proceso educativo, por lo que tanto docentes como alumnos deben atravesarla. Lejos de reducirse a la aplicación de un

instrumento o a la medición de variables, supone una toma de decisiones y un posicionamiento teórico por parte de los docentes y de allí deriva su complejidad. Una distinción ya clásica en el campo pedagógico es la de evaluación sumativa y evaluación formativa

En principio, de ella dependen la certificación y acreditación necesarias de los aprendizajes para la formación de un profesional egresado universitario.

Además, es uno de los elementos que se toma en consideración a la hora de juzgar la calidad de las instituciones universitarias, tanto a nivel nacional como internacional. Tal como lo plantean los mexicanos Rueda Beltrán y García Salord (2013), en las últimas tres décadas la evaluación se ha convertido en un foco de atención para todos los involucrados en el campo de la educación y es uno de los asuntos predilectos de la agenda de organismos internacionales. En nuestro país, la creación de un área de evaluación y acreditación universitaria en el ámbito del gobierno nacional, como la CONEAUPA, representa esta tendencia.

Este tipo de evaluaciones institucionales, en general, se basan en indicadores tales como el de rendimiento académico, basados en análisis meramente estadísticos respecto de cantidad de alumnos aprobados o desaprobados en el cursado de las asignaturas. La evaluación de los aprendizajes, desde esta perspectiva, es uno de los aspectos principales en la evaluación de las instituciones.

Por otra parte, la evaluación de los aprendizajes es, en muchos casos, lo que determina las prácticas de enseñanza (Camilloni, 1998), así como el modo en que estudian los alumnos (Di Matteo, 2013). En efecto, el modo en que se evalúa ejerce “un fuerte efecto normativo sobre las acciones de enseñanza y de aprendizaje tienen un efecto tan poderoso que suelen operar de manera efectiva, en reversa, como determinantes de todas las prácticas pedagógicas.” (Camilloni, 1998: 133)

Según Litwin (2008), se observa que si bien muchos docentes modifican la estrategia con la que se enseñan temas, conceptos o problemas, luego vuelven a una práctica tradicional a la hora de evaluar. Santos Guerra (1988) planteó lo que él mismo denominó “patología general de la evaluación educativa”, la cual tenía, entre otros, los siguientes síntomas: sólo se evalúa al alumno, sólo se evalúan resultados, sólo se evalúan conocimientos, sólo se evalúan resultados directos y pretendidos, sólo se evalúan efectos observables, se evalúa principalmente lo negativo, se evalúa cuantitativamente, se utilizan instrumentos inadecuados, se evalúa de forma incoherente con los procesos de enseñanza y aprendizaje, se evalúa competitivamente, se evalúa estereotipadamente, se evalúa para controlar y para conservar, no se hace autoevaluación.

A pesar de los importantes avances teóricos en el campo de la evaluación, se reconoce que la realidad universitaria no es muy diferente a lo que describía Santos Guerra en la década del '90. De todo ello se desprende la relevancia del tema y la necesidad de visibilizar otro tipo de prácticas, las cuales quedan en el espacio casi privado del equipo docente que las diseña, lleva adelante y reflexiona sobre ellas.

Las Tendencias de la Didáctica Tecnológica en la Educación Superior

- Los rankings están cada vez más de moda. A mediados de los 80s el Asian Wall Street Journal incluía, en una lista de las 10 mejores universidades del mundo, sólo cuatro (Cambridge, Oxford, Sorbonne, Tokio) fuera de EE.UU. “Algunos de estos rankings tienen cierta respetabilidad como el de U.S. News y el del Times Higher Education Suplement (THESE) el competitivo y orientado hacia el mercado mundo académico del siglo XXI, los rankings son inevitables y probablemente necesarios. El desafío es asegurar que provean criterios exactos y relevantes y midan las cosas adecuadas.” (Altbach, 2006).
- Más importante que tener los indicadores de las “World Class Universities” o “Research Universities”, más importante que tener un premio Nóbel, es garantizar que existan buenas escuelas de medicina y buenos programas de formación de

ingenieros agrónomos y educadores para garantizar un nivel adecuado de “capital humano y social”, esto es, de recursos humanos en condiciones de generar desarrollo con equidad. (Ordorika, 2008; López Segrera, 2007; Altbach, 2006).

- La Tabla No.1 muestra las cinco (5) mejores universidades en Panamá que han logrado posicionarse como las mejores al presente año, en cuanto a calidad de enseñanza se refiere, donde la Universidad de Panamá y la Universidad Tecnológica de Panamá encabezan dichas posiciones.

Tabla 1

Ranking de las Universidades en Panamá: Año 2025

5 mejores posiciones

Universidad	Ranking (posición)
Universidad de Panamá	58.72
Universidad Tecnológica de Panamá	58.71
Universidad Autónoma de Chiriquí	43.43
Universidad Interamericana de Panamá	39.52
Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología	38.13

Fuente: <https://www.uniranks.com/ranking/es/panam%C3%A1>

- Los procesos de evaluación y acreditación que nos brindan mayor información sobre las Instituciones de Educación Superior (IES), la masificación de la educación superior, su comercialización, el ataque a la concepción de su condición de bien público, la emergencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el auge de los nuevos proveedores y el deterioro de las condiciones salariales y de trabajo de la profesión académica, entre otros factores, han llevado a un debate sobre lo que muchos consideran un creciente fenómeno de corrupción académica.

Certificación y Acreditación de la Educación Superior ¿calidad educativa?

La Certificación y acreditación remiten al mismo sentido de contar con un certificado que da fe de lo actuado. Estar certificados y acreditados significa estar debidamente preparados para ofrecer tal o cual servicio, en este caso, un servicio educativo.

La metodología de la evaluación consta de tres fases para la certificación y para la acreditación consta de tres fases sustancialmente:

1. Autoevaluación
2. Visita del Comité de pares –revisión *in situ* de las instituciones y programas educativos-.
3. Emisión (o negación) de la distinción de certificación o acreditación

A últimas fechas, una cuarta fase dentro del proceso está tomando fuerza: el seguimiento a los resultados de la evaluación. Al respecto, hemos dicho ya que los comités de evaluación emitían una serie de recomendaciones a fin de subsanar las áreas de oportunidad detectadas; sin embargo, el acatamiento de tales observaciones era un poco obligada y muchas veces solo como preparación para cuando llegara la siguiente evaluación. De aquí que juzgamos que el seguimiento formal puede aportar un sentido más positivo a los procesos aquí señalados.

Los procesos de evaluación de la educación se insertan en la cultura de la transparencia y rendición de cuentas, política pública muy en boga, cuya aspiración es legítima y plausible. Si los resultados de la evaluación dan indicadores para la mejora continua y, con cada paso, ofrecen servicios de más alta calidad, perfecto. La cuestión estriba en que la educación es un derecho y no un servicio y la universidad es una organización educativa y no una empresa. Las exigencias del mundo globalizado y neoliberal, sin embargo, no dejan opción a nuestros países e instituciones educativas: o le entran al concierto o se quedan al margen. De allí que, pese a las deficiencias de origen, la evaluación de carreras, programas e instituciones se ha abierto caminos, coincidentes en cuanto a la metodología y a la estructura de la organización, cada vez más complejas.

Es a esa complejidad a la que todavía no encontramos respuesta para hacer una evaluación formativa y no solo informativa de la educación superior en América Latina, y luego, en cada región, país y universidad; que han desarrollado sus propios mecanismos de evaluación para asegurar la calidad, no aquella con un sentido utilitarista (esa parece ser la que se evalúa y reconoce, en su caso, públicamente), sino a la que aspira a una formación con un sentido de humanismo social.

Las mayores diferencias entre ambos enfoques no son entonces, cuestiones de política educativa ni de metodología, sino las funciones que se le asignan y los fines a los que se destinan los resultados de la evaluación: hay desde genuinamente académico- educativos, pasando por imponer sanciones o conceder gratificaciones, hasta llegar a ser el sentido mismo de la educación: se vive esperando ser evaluado. Y de la evaluación positiva se esperan los recursos financieros.

En esa búsqueda de estrategias de evaluación que respondan a la identidad de la universidad y no del mercado –jugando con reglas semejantes- concebimos la tarea pendiente: formular una evaluación para el desarrollo de una cultura humanista, no para el simple mejoramiento y la gratificación de las IES; para el impulso del desarrollo integral, armónico y equilibrado de las personas y no por el estímulo fácilmente extingüible. Por una evaluación con conciencia del contexto socio-histórico de cada institución en el mundo global y desigual al mismo tiempo, en cuyas diferencias se pueda apoyar cada vez más una educación transformadora.

La Calidad de la Enseñanza en los Centros Universitarios de Prestigio

A lo largo de la historia panameña la educación superior en Panamá se remonta a la fundación de la Real y Pontificia Universidad de San Javier en 1749 por los Padres Jesuitas. Esta institución funcionó hasta 1767, cuando los Jesuitas fueron expulsados de América. Las universidades de mayor prestigio, como ya se ha mencionado, son la Universidad Tecnológica de Panamá (UTP) y la Universidad de Panamá.

La UTP es la institución estatal de mayor jerarquía en lo que respecta a la educación superior científica y tecnológica en Panamá. Surge de la antigua Facultad de Ingeniería de la

Universidad de Panamá, convirtiéndose en el Instituto Politécnico en 1975, y luego en la UTP a través de la Ley 18 del 13 de agosto de 1981. Fue organizada definitivamente el 9 de octubre de 1984 mediante la Ley 17. Desde su primera promoción en 1981, la UTP ha graduado a 43,985 profesionales que contribuyen al desarrollo del país.

La UTP es líder nacional en investigación en el área de ingeniería y sirve como centro de referencia y peritaje en tecnología. Su oferta educativa incluye 116 carreras en diferentes niveles, de las cuales 2 son Doctorados, 64 Maestrías y Postgrados, 1 Profesorado, 18 Licenciaturas en Ingeniería, 21 Licenciaturas con título intermedio de Técnico, 3 nuevas Licenciaturas, 1 Licenciatura en tecnología y 6 carreras Técnicas. La matrícula de la universidad ha crecido de 5,735 estudiantes en 1981 a 27,728 en el primer semestre de 2025. Resulta importante destacar que la Universidad Tecnológica de Panamá (UTP) ha sido reacreditada institucionalmente por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA). Este reconocimiento implica que la UTP ha cumplido con los estándares de calidad establecidos por CONEAUPA para la educación superior. La reacreditación es un proceso continuo y la UTP ha presentado su segundo informe del Plan de Mejoramiento Institucional Ajustado (PMIA) 2024, demostrando su compromiso con la mejora continua.

La UTP ha recibido acreditaciones y certificaciones de diferentes organismos, tanto nacionales como internacionales, incluyendo:

- **CONEAUPA:** Acreditación y re acreditación institucional.
- **Hcéres (Alto Consejo de la Investigación y de la Educación Superior de Francia):** Acreditación institucional por su calidad institucional.
- **QS World University Rankings:** Reconocimiento en el ranking mundial de universidades.
- **ISO 9001:** Certificación del Sistema de Gestión de Calidad de la Secretaría General.
- **ISO 17025:** Certificación del Laboratorio de Análisis Industriales y Ciencias Ambientales.

- **SICEVAES – CSUCA (Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior):** Certificación por la participación en el proceso de evaluación con fines de mejoramiento.
- **IAC (Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad):** Acreditación internacional de más de 35 carreras profesionales.

La UTP también cuenta con la Resolución N°CGU-R-05-2021, que aprueba el proceso de autoevaluación con CONEAUPA. Además, la UTP ha recibido certificados de antigüedad para docentes e investigadores.

En resumen, la UTP ha demostrado un compromiso constante con la calidad educativa a través de diversas acreditaciones y certificaciones, tanto a nivel nacional como internacional. La Universidad Tecnológica de Panamá (UTP) se encuentra clasificada en el rango 1201-1400 a nivel mundial en el QS World University Rankings 2026. Además, se destaca como la universidad número uno en Panamá y se encuentra entre las tres mejores universidades de Centroamérica, junto con dos instituciones de Costa Rica.

- La Universidad Tecnológica de Panamá (UTP) ha sido reconocida una vez más en el QS World University Rankings, edición 2026, ubicándose en el rango 1201-1400 a escala mundial. Este resultado la posiciona dentro del 16% superior de más de 8,000 universidades evaluadas globalmente, consolidando su presencia internacional y su compromiso con la calidad académica, la investigación y la formación de profesionales altamente competitivos, así como se aprecia en la figura1.

Figura 1.
Resultados Greenmetric UTP.



La UTP en el ranking de las universidades más sostenibles del mundo.

Fuente: <https://lawebdelasalud.com/utp-en-el-ranking-de-las-universidades-mas-sostenibles-del-mundo/>

Por su parte, la Universidad de Panamá se destaca a nivel nacional por ostentar el primer puesto en los siguientes indicadores (Tabla 2):

- Citas por Docentes
- Empleabilidad
- Redes Internacionales de Investigación
- Sostenibilidad

Tabla 2.

Qs World University Rankings

Indicadores destacados	Edición		Fuente:
	2025	2026	
Reputación Académica	6.6	8.5	↑
Empleabilidad	49.1	63.1	↑
Sostenibilidad	1.0	25.9	↑
Redes Internacionales de Investigación	9.0	11.2	↑
Estudiantes Internacionales	2.7	4.6	↑

<https://www.topuniversities.com/world-university-rankings>

En el ámbito nacional, la UTP mantiene su posición como la universidad número uno del país, una distinción que ha sostenido de forma ininterrumpida a lo largo de los años. Este liderazgo refleja el esfuerzo colectivo de su comunidad universitaria y su capacidad para responder a los estándares internacionales más exigentes.

Ante este panorama, la UTP no solo mantuvo su presencia en la tabla de clasificación del ranking, sino que logró avanzar en su posición relativa frente a un universo más amplio y diverso de universidades evaluadas, reafirmando así su papel como referente académico de Panamá ante el mundo.

Entre los indicadores que más aportaron al puntaje global de la UTP están:

Proporción docentes-estudiantes: La UTP alcanzó la posición 531, mejorando 25 escaños respecto al año anterior y superando en puntuación a la mediana global. Este indicador refleja la calidad de la enseñanza.

Reputación entre empleadores: La universidad fue reconocida en el puesto 661 a nivel mundial por la alta valoración que empleadores nacionales e internacionales otorgan a sus egresados, destacando su preparación, innovación y empleabilidad.

Reputación académica: Evalúa la percepción de excelencia por parte de la comunidad académica global, y posiciona a la UTP como una institución reconocida por su calidad educativa.

Sostenibilidad: Mide el impacto social y ambiental de la universidad, destacando su compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su orientación hacia un futuro más responsable y sostenible.

Bajo el lema “Camino a la excelencia a través del mejoramiento continuo”, cumple con el principio que orienta cada acción de la Universidad Tecnológica de Panamá y también refleja su compromiso con transformar desafíos en oportunidades y avanzar hacia un futuro guiado por la calidad académica, la sostenibilidad, la innovación y el impacto nacional e internacional.

El QS World University Ranking, es considerado uno de los de mayor impacto mundial; este ranking es elaborado por la consultora Quacquarelli Symonds, en donde a través de encuestas a expertos académicos internacionales y nacionales se evalúa la reputación académica, se valora además la opinión que tienen los empleadores de los egresados, así como la relación docente/estudiante, movilidad entrante y saliente, citas y publicaciones en la base de Scopus. Este ranking se publica desde el año 2004 y la Universidad de Panamá ha estado participando desde el año 2020 (World University Ranking, 2026).

La clasificación mundial de universidades a través del QS, es una ordenación anual de más de 1,500 universidades del mundo, y también se publica a nivel de la región a través del QS Latin American University Ranking.

Los indicadores que se evalúan son los siguientes:

- **Reputación Académica:** (30%), Analiza la calidad de la enseñanza y la investigación en las universidades del mundo. Busca responder a la poderosa pregunta de qué universidades están realizando investigaciones de clase mundial.
- **Reputación Entre Empleadores:** (15%), Se evalúa cómo las instituciones preparan a los estudiantes para carreras exitosas y qué instituciones brindan los graduados más competentes, innovadores y efectivos.
- **Proporción docente/estudiante:** (10%), Este indicador reconoce que una gran cantidad de académicos por estudiante reduce la carga docente y crea una experiencia estudiantil más solidaria. Evaluamos cómo las instituciones brindan a los estudiantes un acceso significativo a profesores y tutores.
- **Citas por Área:** (20%), Se mide la calidad de la investigación universitaria con una métrica de citas por área de conocimiento, tomando el número total de citas académicas en artículos producidos por una universidad en un período de cinco años.
- **Proporción de estudiantes internacionales:** (5%), Este indicador analiza la proporción de estudiantes internacionales con respecto a los estudiantes en general.
- **Proporción de profesores internacionales:** (5%), Este indicador analiza la relación entre el personal docente internacional y el personal general.

- **Red Internacional de Investigación:** (5%), esta métrica considera solo asociaciones sostenidas, es decir, aquellas que resultan en 3 o más artículos conjuntos con citas distintas de cero (excluyendo auto citas) indexadas por Scopus en un período de cinco años.
- **Resultados de empleo:** (5%), Capacidad de las instituciones para garantizar un alto nivel de empleabilidad para sus graduados.
- **Sostenibilidad:** (5%), La puntuación de una institución para Sostenibilidad se basará en la misma metodología que empleamos en nuestro QS Sustainability Ranking.

En base a lo anteriormente planteado, se resalta el importante papel del docente de enfrentar retos con miras al compromiso de brindar una enseñanza de calidad

Las Nuevas Tecnologías en el Aprendizaje y los Retos que Enfrentan

La evaluación es la “actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes a los efectos fundamentales de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de la formación”. Esta definición privilegia un enfoque cualitativo y holista de la evaluación y destaca su rol formativo, como esencial entre las demás funciones planteadas por otros autores.

Considera que es inherente al proceso enseñanza aprendizaje por permitir regular y orientar este. Revela su esencia como una actividad humana, pero limita su acción comunicativa. Estas observaciones le confieren a la enunciación, según el juicio de los autores, sus principales valores y la señalan como una definición de primordial referencia. (González, 2001).

La presencia de nuevas tendencias en torno a la evaluación del aprendizaje ha traído consigo la aparición de concepciones y propuestas diversas; han surgido los términos: evaluación cualitativa, alternativa y auténtica, como abordajes sociales críticos que se disputan el predominio de las ideas y enfoques metodológicos de la evaluación, han llevado el acento a las determinaciones e implicaciones sociales y han revalidado el papel de las relaciones interpersonales al interior de las instituciones educativas y del proceso enseñanza aprendizaje. (Valverde, 2012).

La evaluación cualitativa se caracteriza por la tendencia holística como abarcadora de todo el proceso; plantea que no es otra cosa que Hassanpour (2011) define así: "... valorar, enjuiciar, justipreciar, o mirando el resultado, emitir un juicio sobre la base de la información e interpretación de esta, obtenida por distintos medios, el estadístico, si procede entre ellos". Se reconoce que en la práctica se incluyen acciones cuantitativas, como medir y clasificar, sin embargo, el problema de la definición está en delimitar hasta dónde llegan los atributos cualitativos y cuantificables del objeto de evaluación: el aprendizaje.

El Cambio en la Evaluación Superior

El tercer sistema de evaluación se está desarrollando a lo largo de esta década, como respuesta a los cambios sociales. Está enfocado a considerar la universidad como una institución al servicio de la sociedad en la que ésta toma directamente sus decisiones, sin necesidad de intermediarios que interpreten sus necesidades.

Esto no presupone que el Estado o los profesionales dejen de ejercer sus funciones de liderazgo y evaluación, sino que se los considera como parte de la institución o de los clientes a los que la universidad satisface y que sus necesidades y demandas no deben estar en contradicción con las necesidades y demandas de los demás, ni con la oferta que la universidad puede hacer. (Municipio,2001).

El sistema es, en principio, una respuesta al cambio de época, más allá de los cambios aparentes que con distinto ritmo se están produciendo en los países de nuestro entorno, diferencias que son inevitables entre los grandes bloques socioculturales (Estados Unidos, Unión Europea, América Latina). Paralelamente, y dentro del mismo proceso, el sistema es una respuesta al nuevo concepto de calidad que ha ido ganando terreno en la medida en que cada país va logrando un crecimiento socioeconómico. Aunque en educación existen pocas realizaciones basadas en el sistema ya que se dispone de una amplia literatura y sobre todo la experiencia de los premios EFQM (Fundación Europea para la Gestión de la Calidad), Baldridge o Demming que le utilizan.

El nuevo sistema responde a necesidades y objetivos diferentes refleja el nuevo paradigma cultural, una forma distinta de ver las claves de la educación institucionalizada basada en la necesaria interdependencia entre sociedad y universidad y en el nuevo concepto de Calidad propio de una sociedad que demanda con urgencia, mejores y más completos servicios. El

nuevo sistema no rechaza las exigencias administrativas iniciales ni los controles de acreditación posteriores, siempre que sus consecuencias no se conviertan en fines perversos contra la Calidad. (Municipio, 2001).

La Evaluación Integrada en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje

Las principales transformaciones en la educación superior siempre están íntimamente vinculadas con cambios en los sistemas de evaluación. A menudo esto ocurre en momentos característicos y de definición de nuevos rumbos en la sociedad. No es extraño, pues, que las principales crisis educativas tengan lugar fundamentalmente cuando una crisis mayor en la sociedad comienza a exigir de las instituciones educativas soluciones para problemas antiguos y nuevos que los políticos y las élites económicas no logran resolver. En esos momentos, el llamado a la evaluación se torna más agudo, aunque claramente con aspecto de asumir una responsabilidad. (Dias, 2007).

La evaluación concebida como control es un poderoso instrumento de intervención del Estado en las instituciones. Nina Ranieri (2000) afirma: Autonomía y control son las palabras clave de todo ese proceso. La dimensión de cada una depende del grado de intervención deseado por la política pública, determinada básicamente por la Unión. [...] El ejercicio del poder en el Estado intervencionista permite que en su dinámica de decisión se dé esa ampliación, justificada por la necesidad que tiene el poder público de volver viables las metas que pretende alcanzar (Ranieri, 2000).

Para ejercer el control, el Estado necesita recurrir a evaluaciones que se presentan como objetivas, que se centren en los resultados o desempeños, que sean cuantificables y que, por lo tanto, permitan comparaciones que lleven a establecer rankings. El énfasis en la evaluación de productos y en la ideología de la productividad se sustenta en la creencia de que los resultados medidos, comparados y hechos públicos crearán las bases para asumir una responsabilidad confiable y una mayor claridad para la competencia entre los diversos servicios educativos ofrecidos.

De manera que dicha evaluación administrativa obedece a dos ideas fuertes que presuponen eficiencia: la rendición de cuentas y la información. Como se caracteriza principalmente por su tecnicidad, su rigor científico, es bastante conveniente para los tecnócratas, pero no tanto para los pedagogos, a quienes transmite inseguridad, sobre todo cuando sus resultados se comunican ampliamente al público (Vogler, 1999)

Evaluación Orientada al Aprendizaje

A nivel internacional, en las últimas décadas están surgiendo nuevas propuestas y experiencias sobre cómo llevar a cabo la evaluación en educación superior (Brown y Glasner, 2003; López, 2009), todas ellas englobadas bajo el amplio paraguas del concepto “Evaluación Alternativa”, que son más coherentes y adecuadas con los planteamientos básicos del EESS. Algunos de estos conceptos son: “Evaluación formativa”, “evaluación formadora”, “evaluación para el aprendizaje”, “evaluación auténtica”, “evaluación orientada al aprendizaje” y otros. (López, 2009, 2012).

Uno de los que parece estar despertando cierto interés es el concepto de “Evaluación Orientada al Aprendizaje” (Learning Oriented Assessment (LOA), término acuñado por Carless (2003), que tiene como principales rasgos (Carless, 2011; Carless, Joughin & Mok, 2006).

- las tareas de evaluación deben ser tareas auténticas, es decir, ligadas con la realidad profesional.
- el proceso de evaluación debe implicar activamente al estudiante como evaluador.
- se debe aportar retroalimentación y pro alimentación.

La Evaluación del Aprendizaje, Nuevas Tendencias y Retos

La evaluación auténtica requiere que los estudiantes demuestren la construcción del significado a través de desempeños; es decir, a través de acciones en las cuales aplican sus aprendizajes, porque es colaborativa y necesita de la interacción y el apoyo de los otros, visualiza a los estudiantes como aprendices activos, demuestra su progreso a lo largo del tiempo, valora el incremento del conocimiento y su aplicación; se señala que este enfoque evaluativo tiene, entre sus raíces, la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel y la perspectiva cognoscitiva de Novak. Se recomienda como método de evaluación y a su vez como una herramienta para el pensamiento reflexivo. (Ibarra, 2010).

Las nuevas tendencias sobre la evaluación señalan que el conocimiento no tiene que ver solamente con la acumulación de contenidos, sino que representa un medio para aprender a

hacer y aprender a ser; por tanto, requiere desde la perspectiva del profesor, readecuaciones permanentes de las prácticas evaluativas que contribuyan a que la evaluación sea un proceso para fomentar y dirigir el aprendizaje en correspondencia con las tendencias actuales de la pedagogía y la didáctica en la educación superior (Chaviano, 2016).

Estas tendencias apuntan hacia el desempeño colaborativo de los estudiantes en el aula, a hacerlos más analíticos e independientes y les da la oportunidad de poder expresar sus ideas como parte del aprendizaje grupal mediante las técnicas de aplicación del conocimiento.

Reformas y Tendencias en Evaluación

Los estudiosos de la evaluación lamentan no ser escuchados por los agentes de los ministerios e instituciones que promueven las prácticas de esta. Por un lado, en general, los ministerios y agencias prefieren acoger las ideas de aquellos que consideran la evaluación como algo técnico y objetivo, inmune a las orientaciones políticas y a la subjetividad. Por otro, se inquietan los que no admiten la supremacía de la dimensión técnica, aquellos que cuestionan la intervención dominante y muchas veces exclusiva de agentes y procesos externos sobre los sujetos implicados, la injerencia de especialistas y modelos ajenos y extranjeros, así como la prevalencia de empresas y de órdenes profesionales distintos del campo propiamente educativo.

Inspiradas en los mecanismos de análisis utilizados en los países avanzados, las evaluaciones practicadas por los gobiernos latinoamericanos tienden a fragmentar el objeto, institución o sistema, presuponiendo que así podrán verificarse con precisión y objetividad los diversos resultados que se seleccionan para los objetivos de control de calidad, sin tomar en consideración el principio de conjunto o de globalidad, ni preocuparse por los procesos, contextos y modalidades de realización, ni mucho menos por operar con la idea de cuestionamiento y construcción de sentidos.

La mayor parte de esas evaluaciones tienen como idea principal verificar los grados de correspondencia y distanciamiento entre los objetivos previamente trazados y los resultados efectivamente conseguidos, que pueden ser medidos. Muchas veces los objetivos se establecen de manera abstracta, pues no consideran las realidades diversificadas de las instituciones. Muy frecuentemente, la objetividad que se imprime a los procesos, con el argumento de que es portadora de la verdad, acaba cargando una fuerte dosis de

autoritarismo. Además, al insistir en las dimensiones más palpables y fácilmente susceptibles de esquematizarse, a menudo esconden o extinguen los verdaderos problemas. La lógica de una evaluación tecnocrática es el control, la regulación y la fiscalización.

No sólo no propicia las reflexiones para la comprensión global de una institución y para mejorar la enseñanza y la investigación, sino que también cierra los espacios públicos de los debates y críticas, que son elementos importantes de la dimensión profesional y política de los docentes, al agotar los esfuerzos voluntarios de autoevaluación. Al restringir la autonomía profesional e institucional, dificulta el cumplimiento de las responsabilidades sociales de la universidad, en especial en lo que se refiere al ejercicio de la crítica, a la formación del pensamiento autónomo, a la producción del conocimiento de interés social.

Tendencias Actuales

De acuerdo al Informe Horizon 2013, la tendencia en cuanto a tecnología educativa y proceso de aprendizaje en la formación superior, está estrechamente vinculada a el carácter abierto, los cursos en línea masivos y abiertos, las aptitudes laborales adquiridas en las experiencias informales fuera de las universidades, el interés en utilizar nuevas fuentes de datos para personalizar la experiencia y medir el rendimiento, el cambio en el papel de los docentes debido a la gran abundancia de recursos abiertos en la Web y el cambio de paradigmas de la educación ante la incorporación del aprendizaje por Internet. Las principales tendencias son:

1. El carácter abierto. Ciertamente en la actualidad se habla bastante de la palabra abierto, como lo demuestra el Informe Horizon, esta es una tendencia que aplica para los recursos con esta cualidad, como cursos en línea y algunos softwares. Su impacto se debe que a este término se liga a un carácter gratuito, o de acceso sin limitaciones.
2. Los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC). El nuevo tema de discusión de múltiples universidades es sin duda el tema de los cursos abiertos en línea, los cuales no solo están contemplados como una alternativa de educación a distancia, sino también como un complemento a los cursos universitarios tradicionales. En el último año, los MOOCs han gozado de un reconocimiento público sin precedentes, especialmente en el ámbito universitario. Con materiales gratuitos y accesibles a través de internet y diseñados para ofrecer un aprendizaje en línea de alta calidad, a la medida de las personas que trabajan a su ritmo, dependen de su propio estilo de

aprendizaje y evalúan el progreso de los demás participantes. Los MOOCs han transformado el panorama del aprendizaje en línea. (INTEF, 2013).

3. Aptitudes laborales adquiridas en las experiencias informales fuera de las universidades. Una tendencia conocida como el aprendizaje informal consiste en cualquier tipo de aprendizaje que se adquiere fuera del entorno escolar formal. Es el aprendizaje auto dirigido y que se ajusta a los objetivos de aprendizaje personales de los alumnos.

4. Interés en utilizar nuevas fuentes de datos para personalizar la experiencia y medir el rendimiento. Se analizan los rastros que los alumnos dejan en el internet y las herramientas utilizadas en línea, esto con el objetivo de mejorar los resultados del aprendizaje.

5. El papel de los docentes está cambiando debido a la gran abundancia de recursos abiertos en la Web. El docente debe ser el responsable de empoderar a los alumnos en los criterios necesarios para que puedan identificar los recursos educativos confiables. El profesor debe actuar como guía en el dominio de las competencias requeridas en la Sociedad del Conocimiento.

6. Los paradigmas de la educación están cambiando debido a la incorporación del aprendizaje por Internet. Los alumnos son usuarios nativos del internet y dedican gran parte de su tiempo utilizando esta herramienta es por ello por lo que la educación está adoptando un modelo híbrido, presencial y por internet (Johnson *et al.*, 2013).

Objetivos Generales y Específicos

Generales:

- Evaluar la calidad de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes del nivel superior, en las universidades locales.
- Fortalecer las competencias del docente en cuanto a los métodos empleados y las prácticas didácticas en la enseñanza en el aula.

Específicos:

- Realizar un diagnóstico de la situación de los egresados en el campo laboral
- Conocer el grado de satisfacción de las empresas que emplean egresados de las distintas universidades, a nivel competitivo y su aporte a la organización.

- Analizar la información obtenida de las limitaciones de los egresados de las diferentes carreras y su inserción al campo laboral.
- Conocer el grado de satisfacción de los estudiantes en cuanto al nivel de enseñanza de los docentes.

Preguntas de Investigación:

- ¿Cómo se debe evaluar la calidad de la enseñanza en el nivel superior?
- ¿Cuáles son las prácticas de evaluación más comunes que tienen lugar en los centros universitarios?
- ¿Cuáles son los objetivos que los docentes sostienen respecto a dichas prácticas?
- ¿A quiénes afecta de manera directa la calidad de enseñanza?
- ¿Cómo se realiza el desempeño de los docentes en el aula?
- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las competencias que logran los graduandos para desempeñarse en el campo laboral?
- ¿Qué exigen las empresas hoy día de los egresados universitarios?

Metodología

El enfoque es de tipo mixto **cuantitativo-cualitativo**, toda vez que enmarca los sentidos en que los sujetos tienen respecto de aquello que fue objeto de investigación (Taylor y Bogdan, 1984). Este estudio utilizará, a futuro, la aplicación de una encuesta y entrevistas personales para recopilar datos de una población específica.

Los **criterios de inclusión** del estudio serán estudiantes de las diferentes carreras de las universidades de Panamá y de la Tecnológica, considerando que son las que ocupan las mejores posiciones en los rankings internacionales, lo que les permiten calificarlas con un buen índice en cuanto a calidad de la enseñanza universitaria.

Los **criterios de exclusión** serán estudiantes de otras universidades, personal docente, autoridades universitarias y visitantes del centro educativo. El instrumento de recolección de datos será un cuestionario aplicado a estudiantes, administrativos y docentes. Los datos recopilados se analizarán utilizando el **software estadístico SPSS** para asegurar la fiabilidad de los mismos.

En el enfoque formativo, la evaluación deja de ser un momento de corte abrupto y descontextualizado en el proceso educativo o “un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje” (Celman, 1998:37), para pasar a integrarse a estas acciones.

Dentro de la metodología cualitativa, se utiliza el enfoque de las “buenas prácticas docentes” (Litwin, 1997; Bain, 2004; Zabalza, 2012), que permite una nueva mirada sobre los procesos y prácticas educativas, alejándose de la calidad en términos absolutos y acercándose a la calidad en relación con el contexto específico de las prácticas estudiadas.

A manera de ubicar el estudio de “buenas prácticas” docentes, la investigación persigue el propósito de analizar en profundidad las prácticas que desde determinados criterios y en el contexto específico de su realización, pudieran ser consideradas “buenas”, para identificarlas y hacerlas visibles (Zabalza, 2012). En otras palabras, se focaliza en el contexto específico y local y se entendió que las buenas prácticas docentes no lo son en términos universales, independientemente de los sujetos y condiciones del contexto o situación concreta, sino que lo son en ese marco.

Entre los instrumentos de recolección de información se realizarán entrevistas a estudiantes avanzados, a un referente institucional y a docentes, así como análisis de documentos diversos tales como planificaciones de asignaturas, proyectos, exámenes, memorias docentes, trabajos presentados en jornadas o congresos, entre otros. Una vez se analicen entrevistas y los documentos, se seleccionarán y estudiarán diversos casos de prácticas de evaluación formativa.

Este estudio se ha llevado a cabo tomando como base el nivel de desempeño de los egresados de las distintas universidades en el campo laboral, desde la perspectiva de la calidad educativa, con miras a incentivar y dejar sentado el prestigio de una casa de estudios superiores.

Hipótesis

La hipótesis general de este estudio es que

la evaluación de la calidad de la enseñanza a nivel superior es necesaria, por ello los egresados de las distintas carreras a nivel universitario son contratados por las empresas tomando en cuenta sus habilidades y conocimientos.

Discusión

El objetivo principal de esta investigación es evaluar la calidad de la enseñanza en la educación superior y proponer un cambio de paradigma en cuanto a la enseñanza de los docentes en el aula, con el ánimo de que logren en los estudiantes mayor receptibilidad y un mejor aprendizaje ante los retos que exigen las empresas y el mercado global. Con esto se requiere dinamizar las carreras como licenciaturas en logística y transporte multimodal, comercio, relaciones comerciales e internacionales, farmacia, informática, ingeniería, entre otras

El estudio busca abordar las deficiencias identificadas en el campo laboral, fundamentadas en la calidad de la enseñanza recibida en los estudiantes por parte de los docentes. Se identifican deficiencias, tanto en el idioma, como en la escritura en el propio idioma español, toda vez que se han dado casos en que el profesional ni siquiera es capaz de elaborar un informe técnico y esto es preocupante. Se espera que se realicen ajustes en los actuales programas educativos con miras a preparar mejor a los estudiantes para el mercado laboral, mejorando su capacidad para mantener conversaciones fluidas y dominar el lenguaje técnico de su campo.

Una parte clave del estudio es un diagnóstico de la situación actual de los egresados en el campo laboral, lo cual ayudará a fundamentar los cambios curriculares necesarios. El estudio también analiza la información sobre los desafíos de los egresados para conseguir empleo y evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes con las materias que cursan.

La investigación se orienta más hacia la medición de la enseñanza de los docentes, a fin de evaluar el nivel de cumplimiento y la habilidad para realizar prácticas monitoreadas en el aula de clases.

El estudio sienta las bases para realizar, a futuro, entrevistas a los estudiantes de último año, procurando que las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes persigan demostrar que la aplicación de dichas prácticas de evaluación en el aula, resulten significativas, toda vez que las mismas evalúan la capacidad de aplicar conocimientos, más que la de memorizar información.

Se persigue obtener experiencias que demuestren lo que más les gusta o llama la atención a los estudiantes, donde se mida el nivel de comprensión y análisis de los mismos, con el propósito de evaluar lo aprendido en dichos talleres o prácticas en sitio.

La motivación es otra metodología importante, toda vez que debe estar caracterizada en impartir confianza y seguridad en los estudiantes, donde la aplicación del conocimiento por parte del estudiante promueve la capacidad para resolver un problema. La idea consiste en aplicar lo aprendido en el aula de clases. Ejemplo de estas prácticas es la utilización de libro abierto, a manera de aplicar conocimientos en los exámenes, el docente debe explicar cómo y dónde buscar la información, s fin de que esa búsqueda sea óptima.

Otra de las técnicas incluye el análisis y comprensión de un problema particular, con esto se logra un mayor aprendizaje de los estudiantes, porque se logra evaluar lo reflejado en una problemática. Asimismo, los estudiantes destacan aquellas evaluaciones que no admiten una única respuesta estandarizada y que les permiten responder desde su pensamiento.

El hecho de plantear un problema logra definir un criterio más crítico y analítico en el alumno y eso es importante porque todos y cada uno piensan distinto y no es que se debe seguir un mismo patrón o pasos para llegar al mismo resultado.

También los estudiantes valoran positivamente las prácticas evaluativas que suponen para ellos experiencias formativas en sí mismas, durante las cuales reconocen acerca de lo aprendido. Esta práctica consiste en un trabajo integrador, donde se va aprendiendo mientras se va haciendo, desarrollando algún tema. No se trata de conceptos fijos, sino de evaluar cómo se manejan los conceptos y cómo son transmitidos.

El asunto consiste en que se le da la oportunidad al estudiante de tener una experiencia propia donde exponga su punto de vista. Se trata de identificar una problemática concreta y elaborar un proyecto en relación con esa problemática, donde el docente es una especie de guía, pero las soluciones las desarrolla el estudiante, donde se combina la teoría con la práctica.

Conclusiones

Este proyecto de investigación busca hacer una contribución significativa a la formación de profesionales de logística y transporte multimodal en Panamá, mejorando la calidad de su educación. Al enfocarse en la necesidad crítica de contar con habilidades, dominio de herramientas tecnológicas y de la formación del pensamiento crítico del estudiante.

Adicional, este estudio aborda una preocupación importante tanto para estudiantes como para empleadores, ayudando en última instancia crear una fuerza laboral más competitiva y capacitada. Se espera que los aportes sirvan como base para realizar correctivos en el aprendizaje de estudiantes y, sobre todo, en la formación de los docentes como instrumento de la enseñanza, con la finalidad que garantice que los egresados tengan los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para prosperar en el mercado laboral.

En los casos analizados se observó que la evaluación puede transformarse en una herramienta de conocimiento, es decir, puede ser formativa, cuando se integra y entrelaza de tal modo con las actividades de enseñanza que permite a los estudiantes ir aprendiendo mientras se lleva a cabo (Celman, 1998).

Ejemplo de esto son: el trabajo que se lleva a cabo clase a clase a partir de los Informes semanales, los intercambios propiciados a partir de los informes preliminares y finales de proyectos, las discusiones y debates que en clases se dan en torno al análisis de ciertos problemas de actualidad. La clase, entonces, se convierte en un “escenario en que se da una práctica compartida de aprendizajes” (Steiman, 2008) y el desarrollo de las actividades es, al mismo tiempo, una oportunidad para evaluar, enseñar y aprender.

En segundo lugar, se concluye que, aunque de diversas maneras, en todos los casos analizados, existe un ejercicio de retroalimentación, es decir, una devolución por parte de los docentes de información útil a los estudiantes para la superación de las dificultades que encuentran en el proceso de estudio. La retroalimentación favorece el aprendizaje. Ése es uno de los principios más antiguos derivados de la investigación psicológica; sin retroalimentación, es probable que el que aprende persista en cometer los mismos errores (Shepard, 2006).

En tercer lugar, se observaron en los casos diferentes modalidades de participación de los estudiantes en el proceso evaluativo (autoevaluación, evaluación entre pares, evaluación de la propuesta de enseñanza mediante encuestas, conocimiento previo de objetivos y criterios de evaluación, etc.). Esta participación es lo que convierte a la evaluación en un espacio democrático, ya que dejan de ser sujetos pasivos o meros espectadores, para participar de la toma de decisiones (Álvarez Méndez, 2003). Se entiende que al ser la evaluación un espacio democrático, se vuelve un espacio formativo, en tanto que los estudiantes no sólo aprenden contenidos de la materia, sino que además se forman al ser parte de un ejercicio democrático.

En cuarto lugar, se advierte que las prácticas de evaluación analizadas han sido formativas también para los docentes, no sólo para los estudiantes, ya que han involucrado procesos de reflexión, indagación, cambio y mejora de las propias prácticas y, por lo tanto, son procesos asimilables a instancias de formación y profesionalización para los docentes participantes (Zabalza, 2004). En uno de los casos, incluso, esa reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes toma tal relevancia que da pie al desarrollo de una investigación al respecto.

En quinto lugar, se observó en los diferentes casos que la evaluación se basa en consignas y actividades que suponen para su resolución la activación de diversos procesos cognitivos, más allá de la retención de información.

Cuando la evaluación logra ese “uso activo del conocimiento” (Perkins, 1997), constituye en sí misma una instancia de aprendizaje y no queda meramente al servicio de la constatación de aprendizajes. La evaluación tiene una función más formativa que selectiva (Santos Guerra, 2000); es en sí misma una experiencia formativa, los estudiantes aprenden mientras la realizan, tal como ellos mismos lo manifiestan.

Y finalmente, no se puede dejar sin mencionar que es necesario evaluar, también, al docente en el sentido que es el quien tiene la responsabilidad de formar a los estudiantes y para ello debe contar, no sólo con el conocimiento de la materia, sino con una formación continua que le permita disponer de habilidades y destrezas para comprender y manejar mejor las actitudes de los estudiantes, para ayudarlos con una mejor comprensión de los problemas planteados durante el aprendizaje. Se reconoce que una fuente indispensable para la indagación y análisis de las buenas prácticas docentes es la opinión de los estudiantes (Bain, 2005).

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Álvarez-García, D.; Rodríguez, C.; González-Castro, P.; Núñez, J., & Álvarez, L. (2010). *La Formación de los Futuros Docentes Frente a la Violencia Escolar*. Revista de Psicodidáctica. 15(1), pp. 35 - 56.
- Arenas, L. y Luna, M. (2008). *Calidad y competencias; Propuesta de un Modelo Educativo en la Educación Superior*.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553756884007>

Arroyo Sánchez, J. A., Carvajal Mora, L. J., Lemos, M. C., & Márquez Peniche, J. D. (2018). *Cambios que ha generado la Ejecución de los Planes de Mejoramiento en la Calidad el Servicio Educativo de la Institución San Luis del Municipio de San José de Uré en los años 2015 y 2016.*

Asterhan, C. y Schwarz, B. (2010). *Online Moderation of Synchronous Eargumentation. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 5(3), 259–282. doi: 10.1007/s11412-010-9088-2

Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Camilloni, A. (1998). *Sistemas de calificación y regímenes de promoción*. En Camilloni, A, Celman. S.

Carless, D. (2011). *Learning-Oriented Assessment and the Development of Student Learning Capacities*. Congreso Internacional EVAL trends.

Carless, D. (2015). *Exploring learning-oriented assessment processes. Higher Education*, 69(6), 963-976.

Carless, D., Joughin, G. & Mok, M. (2006). *Learning-oriented assessment: principles and practice. Assessment and evaluation in Higher Education*. 31(4), 395398

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Celman, S. (1998). “*¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento?*”

Camilloni, A, Celman. S. Litwin, E. y M. Palau. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Chávez-Ayala, R.; Rivera-Rivera, L.; Leyva-López, A.; Sánchez-Estrada, M., & Lazcano-Ponce, E. (2013). *Orientación al Rol de Género y Uso de Tabaco y Alcohol en Jóvenes de Morelos*, México. Salud pública de México.

Cuenca, P.; Solís, M.; Guerrero, J.; Rayón, A.; Martínez, C.; Téllez, L., & Hernández, B. (2007). *Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una Cultura de la Innovación*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia.

Díazgranados, F. (2007). *Los niños y las familias frente a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs)*. Revista Psicología desde el Caribe.

Di Matteo, M. F. (2013). *El uso de casos y problemas auténticos en la evaluación de los aprendizajes en la universidad. Su relación con las disposiciones hacia el aprendizaje y las modalidades de estudio de los alumnos.* (Tesis de Maestría en Didáctica) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

González Pérez M. (2001). *La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica.* Educ Med

Guariana Aranguren, Elisa (2012). *Método recolección de datos.* (Métodos, Técnicas e Instrumento de Recolección de Información del Consumo En: Slideshare [diapositivas en línea]. Disponible en:
<http://files.slideshare.netielisaguarinaarangurenknetodo -Recolección -de-Datos>

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research.* Handbook of Qualitative Research.

Gutiérrez, E. (2012). *Comunicación en Entornos Virtuales de Formación: Estudio de la Interacción Didáctica en Diversas Modalidades de Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior.* Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada, España / Dipartimento di Ricerche Filosofiche. Facultad de Letras y Filosofía. Universidad Degli Studi di Roma “Tor Vergata”, Italia.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano.* Buenos Aires: Paidós.

Hassanpour B, Utaberta N, Abdullah N, Spalie, Tahir M. (2011). Authentic assessments or standardized assessment new attitude to architecture assessment.
[Procedia-Social Sciences](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281100886X) and [Behavioral Sciences](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281100886X) <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281100886X>

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de La Investigación.* México.22

Ibarra, María Soledad Gregorio Rodríguez (2010), “Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad”, *Revista de Educación*, núm. 351, pp. 385-407, en:
http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re351/re351_16.html (consulta: 25 de noviembre de 2014).

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. y M. Palau. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 133-148). Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

López Pastor, V. M. (Coord.). (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea: Madrid.

Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Medrano, R. (2021). *Gestión de la calidad en la Unidad de Educación Continua y Posgrado (UECP) de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Carazo*, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.

Mora, J. (2004)- *La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 35 (2004), pp. 13-37

Municipio P, (2001). *Evaluación de la Calidad en la Educación Superior* Red Universitaria de Evaluación de la Calidad

Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Perkins, D.(2010). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.

Pino, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. Lima: Editorial San Marco, p. 134.

Portela, A.(2018). *Los Retos Epistemológicos Actuales en las Ciencias de la Educación*. Colombia.

Ranieri, N. B. (2000), *Educação superior, direito e Estado*, Sao Paulo, EDUSP

Rueda Beltrán y García Salord (2013). *La evaluación en el campo de la educación superior*. En Revista Perfiles Educativos, vol. XXXV, número especial 2013, UNAM, México. Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/mrueda/Rueda2013_PresentacionPerfilesEducativos.pdf.

Santos Guerra, M. A. (1988). *Patología general de la evaluación educativa*. En Revista Infancia y Aprendizaje, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48299.pdf>.

Sampieri, R. H. (1994). *Metodología de la Investigación*. Mexico: MacGrawhill.

Sánchez, L. C. (2004). *Metodología de la Investigación*. Panamá.

Santos Guerra, M. A. (1999). *20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española*. En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2 (1), Recuperado de
http://didac.unizar.es/jlbernal/ensenar_en_la_Universidad/pdf/13_Paradeval.pdf.

Santos Guerra, M. A. (2000). *Evaluación educativa I. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Shepard, L. A. (2006). La evaluación en el aula. En Shepard, L. A. y Brennan, R . Educational Mesasurement, México: Instituto Nacional para la Evaluación del Educación. Recuperado de
http://www.oei.es/pdfs/aprendizaje_en_el_aula.pdf.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAM Edita y Miño y Dávila Editores

Tamayo, M. (1997). *Metodología de la Investigación*. México.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Zambrano Leal, A. (2019). De la pedagogía a las ciencias de la educación: debates y tránsitos. Barcelona, Editorial UOC.

SCIELO. (2018). Mendive. Revista de Educación versión On-line ISSN 1815-7696. Rev. Mendive vol.16 no.1 Pinar del Río ene.-mar. 2018.

Valverde Berrocoso J, Revuelta FI, Fernández Sánchez, MR. (2012). *Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje . Experiencias en la formación inicial del profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación. 60, 51-62.

Vega, J. (2021). *Formación Endógena Alternativa en los Procesos de Mejoramiento de la Praxis Integral Docente*. Desde la Autogestión de la Comunidad Educativa a la Calidad Institucional

Zabalza, M. (2012). *El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria*. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. Disponible en
<http://redaberta.usc.es/redu>.

Zuluaga, Olga y otros (2011). *Pedagogía y Epistemología*. Colección Pedagogía e Historia. Colombia.

Referencias Web

- <https://es.calameo.com/read/00128799482695d682ade>
<https://mefistocastellano.files.wordpress.com/2015/09/zuluaga-y-otros-pedagogc3ada-y-epistemologc3ada.pdf>
- | | | |
|---|-----------|------|
| Mejores universidades en Panamá: | Uniranks® | 2025 |
| https://www.uniranks.com/ranking/es/panam%C3%A1 | | |
- <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings>
<https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/108/101>
https://uip.edu.pa/modalidad-virtual/CSE_resumen471_0.pdf
<https://www.cned.cl/otros-estudios/declaracion-mundial-sobre-la-educacion-superior>
<https://www.inee.mx/directrices-para-mejorar/que-es-la-calidad-educativa/>
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5Q6ZEdQPEFIC&oi=fnd&pg=PA9&dq=competencias+educativas&ots=4eBk3B3i3m&sig=tYcMe-H0M0lfH35vzuvDn8VBAh0#v=onepage&q=competencias%20educativas&f=false>
https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net/65301423/2008_Atencion_de_la_prensa_a_la_situacion_de_emergencia_planetaria-libre.pdf?1609370120=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAtencion_de_la_prensa_a_la_situacion_de.pdf&Expires=1674088178&Signature=YHPbR2lHm6Rm3hYdoOYucZq2a2mMIKs4Ek4
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000100122
https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Instituci%C3%B3n+educativa&btnG=
<http://www.pyramid-sw.com/downloads/pdf/logistica.pdf>
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=52733>
https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net/36805674/l-Variables-libre.pdf?1425133381=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3Dvariables_de_Daniel_Cauas.pdf&Expires=1674101701&Signature=YZV0tOuwuEJINAwDmapd6p0GEgplKHac4jP38WzeRjf42SLVGp6hz--8AtcAwgfklajOPGFa-~anjAGb-r3vqDkC~SP5ERmc-1VqAR0bHlH53yWiIE0mSZVbPOLa0lHnDekrPi2pkK3BYJnqZiR8T3t7tlNeoFUREAK-Jb59z9ZyGTFUMridbK1DUkrUx-BTLd4saJZzearm2G-sseJXzhmu6NW-6K6O2vTOGcO0b2n~UYyEB2aF46DmjpdijqSWsPbz2Vf3Hh-XxNMnUK-MLKTcdIvjtolcYNoYYo7SJCASbzbDUGo4cy3JrYYja0peAS6vAMGNfLXs08NXaQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
<http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/3300>
<https://urosario.edu.co/static/Documentos/Administrativos/Decretos/Titulos/titulo2-capitulo2.pdf>
<https://lawebdelasalud.com/utp-en-el-ranking-de-las-universidades-mas-sostenibles-del-mundo/>

Competencias laborales en los jóvenes egresados de bachiller de los colegios oficiales de la provincia de Colón

Work skills in young graduates from public high schools in the province of Colón

Xenia Patricia Newball Martineau

Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Colón, Panamá

xnewball@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0003-2663-4178>

Jessica Ivette Bovell

Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Colón, Panamá

Bowell.jessica02@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-3443-6957>

Recibido: 4/6/25 Aceptado: 7/8/25



DOI: <https://doi.org/10.48204/j.cnacionales.n38.a9330>

Resumen

El objetivo principal fue analizar la relación entre el desarrollo de las competencias laborales y la formación académica de los estudiantes egresados de los bachilleratos de la provincia de Colón, con el fin de identificar posibles brechas y contribuir al fortalecimiento de su preparación para el mercado laboral. La muestra incluyó 191 estudiantes egresados de los colegios públicos de la provincia de Colón donde los hallazgos revelan debilidades en inteligencia emocional (45% con niveles altos), competencia intercultural (68% con dificultades en idiomas) y dominio tecnológico (solo 10%). Se evidencia un desajuste entre formación y empleo, con solo el 28% trabajando en áreas relacionadas a su preparación y una alta absorción en el sector público (44.9%). Para abordar estos desafíos, se recomienda un rediseño curricular con enfoque práctico (incluyendo inteligencia emocional, tecnologías e idiomas), fortalecer la vinculación empresa-escuela mediante pasantías y crear un sistema de certificación de competencias.

Palabras Clave: competencias laborales, empleabilidad, formación profesional, inserción laboral juvenil, educación secundaria

Abstract

The main objective was to analyze the relationship between the development of job skills and the academic training of high school graduates in the province of Colón, in order to identify potential gaps and contribute to strengthening their preparation for the labor market. The sample included 191 graduates from public high schools in the province of Colón. The findings reveal weaknesses in emotional intelligence (45% with high levels), intercultural competence (68% with language difficulties), and technological proficiency (only 10%). A mismatch between education and employment is evident, with only 28% working in fields related to their studies and a high rate of employment in the public sector (44.9%). To address these challenges, a curriculum redesign with a practical focus (including emotional intelligence, technology, and languages) is recommended, along with strengthening the school-business partnership through internships and creating a skills certification system.

Keywords: job skills. Employability, vocational training, youth employment, secondary education, labor market, skill gap

Introducción

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) destaca que el enfoque por competencias actúa como un puente esencial entre el sistema educativo y el mercado laboral, ya que estas habilidades no solo forman parte del proceso formativo, sino que son un componente clave del aparato productivo (OIT, 2019). En Panamá, las competencias laborales se han convertido en un requisito fundamental para la inserción laboral en el siglo XXI, siendo valoradas por las organizaciones como un diferencial que potencia la empleabilidad y la competitividad (CEPAL, 2020).

Las competencias laborales son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a una persona desempeñarse con éxito en el mundo del trabajo (Tobón, 2017). En el contexto actual panameño, estas capacidades se han convertido en un requisito fundamental para la empleabilidad, funcionando como un puente esencial entre la formación académica y las demandas del mercado laboral (BID, 2018).

Un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en colaboración con el Foro Económico Mundial (FEM, 2016), identificó las habilidades más demandadas en el mercado laboral panameño: Resolución de problemas complejos, pensamiento crítico, creatividad, manejo de personas, inteligencia emocional y adaptabilidad, entre otras. Estas competencias,

junto con el dominio tecnológico, son determinantes para acceder a empleos de calidad en un entorno laboral cada vez más exigente (World Economic Forum, 2016; BID, 2018).

Sin embargo, existe una brecha preocupante entre lo que el mercado necesita y lo que el sistema educativo ofrece. En entrevista con el Ing. José Ortega, presidente de la Cámara de Comercio de Colón, se evidenció que la falta de competencias laborales en los jóvenes egresados de bachilleratos oficiales ha llevado a que muchas plazas de empleo en la provincia sean ocupadas por mano de obra extranjera, limitando las oportunidades para los recién graduados (Ortega, comunicación personal, 2024).

Esta realidad exige una transformación urgente en la formación académica, donde las instituciones educativas no solo aseguren la equidad en el acceso al conocimiento, sino que también adapten sus programas a las demandas del mercado laboral (UNESCO, 2021). El verdadero desafío es que la educación se convierta en un motor de movilidad social, alineado con los nuevos retos económicos y tecnológicos (OIT, 2019; CEPAL, 2020).

En este contexto, la presente investigación busca analizar la relación entre las competencias laborales y la formación recibida por los estudiantes de bachillerato de colegios oficiales en Colón (2016-2024), con el fin de identificar brechas y proponer mejoras que fortalezcan su inserción laboral. Los resultados aportarán datos clave para diseñar políticas educativas más efectivas y reducir la disparidad entre lo que se enseña en las aulas y lo que el mercado realmente necesita (BID, 2018; UNESCO, 2021).

¿Estamos preparando a nuestros jóvenes para los empleos del futuro? La respuesta a esta pregunta definirá no solo el éxito individual de los egresados, sino también la competitividad de toda una provincia. Por tanto, el objetivo de este estudio es el de analizar la relación entre el desarrollo de las competencias laborales y la formación académica de los estudiantes egresados de los bachilleratos de los colegios oficiales de la provincia de Colón, con el fin de identificar posibles brechas y contribuir al fortalecimiento de su preparación para el mercado laboral.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y correlacional, orientado a analizar la relación entre la formación académica y el desarrollo de competencias laborales en egresados de colegios oficiales de la ciudad de Colón durante el período 2016-2024. La población estuvo conformada por 3,024 estudiantes matriculados en el Centro Regional Universitario de Colón, pertenecientes a las Facultades de Administración Pública, Informática, Humanidades y Recursos Humanos. Se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia de 191 estudiantes, considerando como criterio de inclusión el año de egreso del bachillerato.

Las fuentes de información empleadas fueron primarias y secundarias. Las fuentes primarias correspondieron a los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario digital estructurado en Google Forms, respondido por los 191 participantes seleccionados. Las fuentes secundarias incluyeron informes del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y documentos institucionales del Ministerio de Educación de Panamá, los cuales sirvieron para contextualizar el análisis y sustentar el marco teórico.

En cuanto a la manipulación de los datos, las respuestas fueron descargadas en formato CSV y organizadas en hojas de cálculo de Microsoft Excel, donde se realizó la codificación numérica de las variables cualitativas (por ejemplo, sexo = 1/2; nivel de competencia = escala Likert de 1 a 5). Posteriormente, los datos fueron depurados para eliminar respuestas incompletas o inconsistentes, asegurando su confiabilidad.

El procesamiento se efectuó mediante análisis descriptivo y correlacional, utilizando herramientas de tablas dinámicas y gráficos estadísticos. Este procedimiento permitió garantizar la trazabilidad, objetividad y precisión en la interpretación de los resultados, conforme a los principios de validez interna y externa establecidos en la investigación cuantitativa.

Resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación se analizaron mediante técnicas estadísticas descriptivas y correlacionales, con el objetivo de evaluar las competencias laborales de los

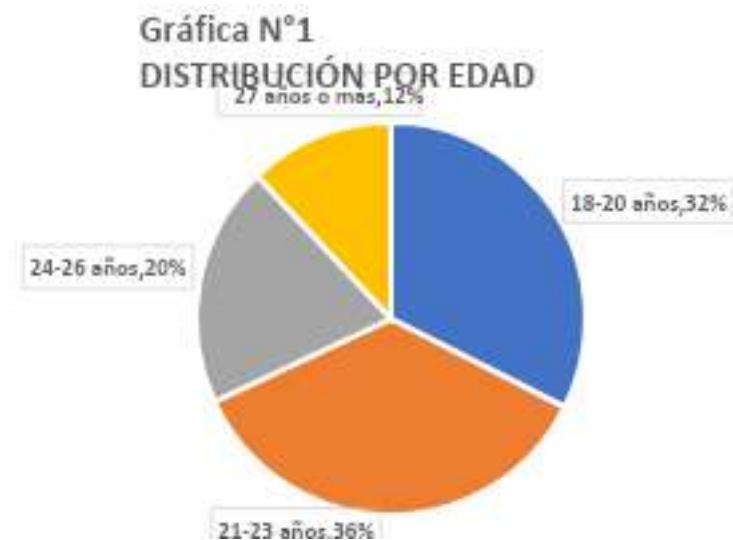
jóvenes egresados de los bachilleratos de los colegios oficiales de la provincia de Colón y su relación con el mercado laboral. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes:

Datos sociodemográficos de la población

La distribución etaria (Figura N°1) de los encuestados revela que el 68.1% (130 estudiantes) se concentra en el rango de 18 a 23 años, lo que evidencia una muestra predominantemente joven, en plena transición entre la formación académica y la inserción laboral. Este grupo es crítico para evaluar competencias adquiridas en el bachillerato y su aplicabilidad en el mercado de trabajo.

Figura 1.

Distribución de la población por edad.



Fuente: Se demuestra la distribución por edad de los encuestados, 18-23 años representa el 68% de los mismos. Información obtenida de los instrumentos aplicados.

Por otro lado, solo el 12% (23 personas) supera los 27 años, sugiriendo que la mayoría de los participantes son egresados recientes o estudiantes universitarios en etapas tempranas de su carrera profesional. Esta característica refuerza la relevancia del estudio para identificar brechas formativas en jóvenes que enfrentan sus primeros desafíos laborales.

Figura 2.

Distribución por género de la población estudiada



Fuente: Un 82% de los encuestados son de sexo femenino. Información obtenida de los instrumentos aplicados.

Los resultados revelan una significativa sobrerrepresentación femenina (Figura N°2) en el estudio, con mujeres constituyendo el 82.2% de la muestra frente a un 17.8% de participantes masculinos. Ésta marcada disparidad refleja realidades educativas y sociales específicas de la provincia de Colón, donde carreras como Trabajo Social y Psicología - que representan el 80.1% de nuestra muestra - tradicionalmente presentan mayor matrícula femenina. Sin embargo, esta composición genera importantes consideraciones metodológicas que deben ser reconocidas al interpretar los hallazgos.

Los resultados evidencian una notable preferencia por carreras del área social entre los egresados de Colón (Tabla N°1), donde Trabajo Social (58.1%) y Psicología (22%) concentran más del 80% de las respuestas. Esta tendencia refleja tanto la amplia oferta académica local en estas disciplinas como la creciente demanda laboral en el sector público y organizaciones sociales de la provincia. Sin embargo, llama la atención la escasa representación de carreras técnicas como Administración e Informática (12%), pese a ser áreas estratégicas para el desarrollo de una región con vocación logística y comercial como Colón. Esta disparidad entre la formación predominante y las necesidades del mercado laboral local podría explicar, en parte, los desafíos de empleabilidad que enfrentan muchos jóvenes al insertarse en sectores productivos clave que requieren competencias diferentes a las adquiridas en su formación académica.

Tabla 1.

Carreras universitarias frecuentes

Carrera	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo Social	111	58.10%
Psicología	42	22.00%
Administración/Informática	23	12.00%
Otras (Recursos Humanos, Educación, etc.)	15	7.90%
Total	191	100%

Fuente: Se denota la participación de carreras como trabajo social (58%), psicología (22%) o administración/informática (12%). Información obtenida de los instrumentos aplicados.

Los datos revelan que la mayoría de los encuestados (84.3%) completó su educación secundaria entre 2016-2021, con una marcada concentración en los egresados del periodo 2016-2018 (46.6%). Este grupo, que ya cuenta con varios años de experiencia posterior al bachillerato, ofrece perspectivas valiosas sobre la transición al mercado laboral. Los graduados más recientes (2022-2024) representan solo el 15.7% de la muestra, lo que sugiere que la mayoría de los participantes ha tenido tiempo suficiente para enfrentar los desafíos de inserción laboral.

Esta distribución temporal resulta particularmente relevante al analizar la evolución de las competencias laborales, ya que permite comparar las percepciones entre quienes llevan más tiempo en el mercado laboral (egresados 2016-2018) con aquellos que están iniciando su trayectoria profesional (egresados 2022-2024). La predominancia de egresados con varios años de experiencia refuerza la validez de los datos sobre adecuación entre formación y empleo, al tiempo que subraya la necesidad de incluir más voces recientes en futuros estudios para capturar posibles cambios en las dinámicas educativas y laborales.

Tabla 2.

Resumen de variables sociodemográficas principales del estudio

Variable	Categoría Principal	% Muestra
Edad	21-23 años	35.60%
Género	Femenino	82.20%
Residencia	Ciudad de Colón	73.80%
Carrera	Trabajo Social	58.10%
Egreso	2016-2018	46.60%

Fuente: Resumen de variables donde se determina el rango de edad predominante (21-23 años en un 35%), género femenino (82%), carrera (trabajo social 58%) y residentes de la ciudad de Colón (73.8%). Información obtenida de los instrumentos aplicados.

El estudio revela un perfil claro entre los encuestados: Se trata principalmente de mujeres jóvenes (82%) entre 21 y 23 años (36%), residentes en la ciudad de Colón (74%), quienes en su mayoría estudiaron Trabajo Social (58%) y egresaron del bachillerato entre 2016-2018 (47%). Este patrón refleja una realidad educativa y laboral específica de la provincia, donde las carreras sociales muestran mayor demanda entre la población femenina urbana, mientras que otras áreas como las técnicas o científicas aparecen menos representadas.

La concentración en egresados con varios años de experiencia (casi la mitad lleva entre 5 y 7 años desde su graduación) permite analizar con mayor profundidad la transición al mercado laboral, aunque también plantea limitaciones. Los resultados reflejan principalmente las vivencias de mujeres profesionales formadas en el área social, lo que debe considerarse al extraer las conclusiones a otros grupos. Asimismo, la escasa representación de zonas rurales (24%) y de carreras técnicas (12%) sugiere que futuras investigaciones deberían ampliar la muestra para capturar la diversidad educativa y geográfica de toda la provincia.

En conjunto, estos datos dibujan un panorama valioso sobre los desafíos de empleabilidad que enfrentan los jóvenes colonenses, especialmente las mujeres egresadas de carreras sociales, al tiempo que señalan la necesidad de políticas educativas que diversifiquen la oferta académica y reduzcan las brechas entre la formación recibida y las demandas del mercado laboral local. La sobrerrepresentación de ciertos grupos en la muestra no invalida los hallazgos, pero sí exige contextualizarlos adecuadamente al plantear recomendaciones.

Figura 3.

Situación de empleo actual de los participantes del estudio



Fuente: Un 61.7% de los encuestados se encontró empleado, mientras un 38.2% en situación de desempleo. Información obtenida de los instrumentos aplicados

Los resultados muestran que el 61.8% de los encuestados se encuentra actualmente empleado, mientras que un 38.2% permanece desempleado (Figura N°3). Esta cifra de desempleo, superior al promedio nacional de desempleo juvenil, refleja los desafíos específicos que enfrentan los egresados de bachillerato en la provincia. Es importante destacar que, entre quienes tienen empleo, solo el 28% considera que su trabajo está totalmente alineado con su formación, lo que sugiere que muchos jóvenes aceptan empleos por debajo de su cualificación o en áreas diferentes a sus estudios.

El alto porcentaje de desempleo (38.2%) puede explicarse por varios factores clave. En primer lugar, la mayoría de los encuestados proviene de carreras del área social (80%), mientras que el mercado laboral local demanda más perfiles técnicos, especialmente en el sector logístico y comercial, motores económicos de Colón. Además, el 44% de los empleados está en su primer trabajo, lo que indica falta de experiencia laboral previa, una de las principales barreras identificadas.

Estos hallazgos coinciden con las preocupaciones expresadas por el sector empresarial colonense, que reporta dificultades para encontrar personal calificado en áreas técnicas, mientras muchos egresados de carreras tradicionales no logran insertarse en el mercado

laboral.

El análisis de la trayectoria laboral de los egresados empleados revela una situación preocupante: el 44.1% se encuentra en su primer trabajo, lo que indica que casi la mitad está iniciando su vida laboral sin experiencia previa. Esta cifra se agrava al considerar que el 34.7% adicional solo ha tenido menos de tres empleos, demostrando que la mayoría (78.8%) cuenta con una experiencia laboral limitada. Estos datos sugieren que los jóvenes colonenses enfrentan serias dificultades para acumular experiencia profesional en sus primeros años tras egresar, lo que limita sus oportunidades de desarrollo y movilidad laboral.

Por otro lado, solo una minoría de los encuestados (21.2%) muestra una trayectoria laboral más consolidada, con más de tres empleos previos. Este patrón revela dos realidades contrastantes: Por un lado, la dificultad inicial para insertarse en el mercado laboral y, por otro, cierta estabilidad una vez conseguido el empleo.

La escasa representación de egresados con amplia experiencia laboral (solo 5.9% con más de seis empleos) podría indicar tanto falta de oportunidades de crecimiento profesional como posibles barreras para cambiar de trabajo en el mercado laboral local. Estos hallazgos refuerzan la urgencia de implementar políticas activas de empleo juvenil y programas de transición escuela-trabajo en la provincia.

Los resultados muestran una preocupante desconexión entre la formación académica y las realidades del mercado laboral en Colón. Solo el 28% de los egresados empleados considera que su trabajo actual se alinea totalmente con su formación, mientras que casi la mitad (46.6%) señala que esta relación es solo parcial. Lo más alarmante es que 1 de cada 4 trabajadores (25.4%) manifiesta que su empleo no guarda ninguna relación con lo estudiado, situación que afecta directamente su satisfacción laboral y desarrollo profesional.

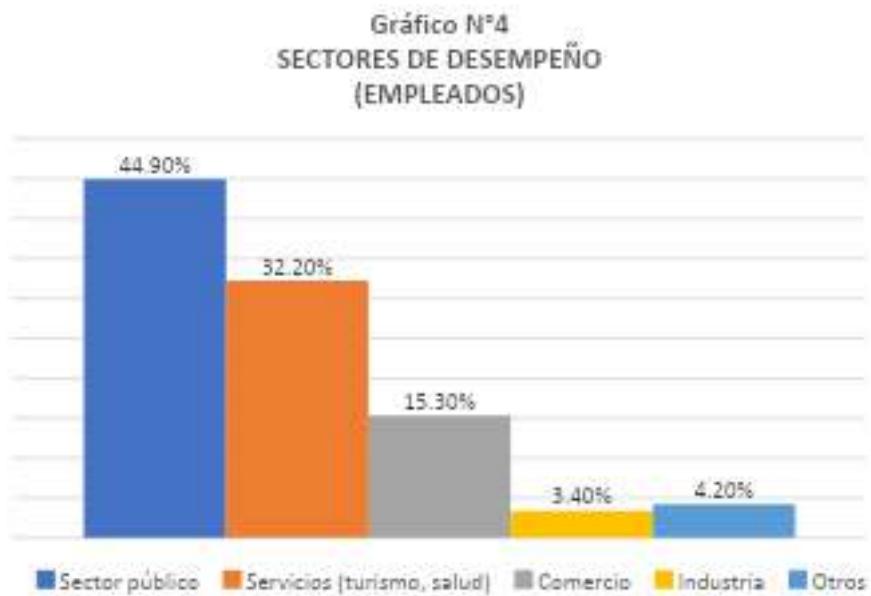
Estos datos revelan dos problemas estructurales fundamentales: la falta de pertinencia entre los programas educativos y las demandas del sector productivo local; y por otro, la necesidad de que los jóvenes acepten empleos por debajo de su cualificación para insertarse en el mercado laboral. La alta proporción de trabajos parcialmente relacionados (46.6%) sugiere que, si bien existe cierta vinculación entre formación y empleo, esta no es óptima ni aprovecha plenamente las capacidades de los egresados.

Esta situación exige una revisión urgente de los planes de estudio y una mayor articulación entre instituciones educativas y empleadores para reducir la brecha entre lo que se enseña y

lo que el mercado laboral realmente necesita.

Figura 4.

Sectores de desempeño de los encuestados con empleo



Fuente: Los sectores donde se emplean a los encuestados son el sector público (44.9%), el sector servicios (32.2%) y comercio (15.3%). Información obtenida de los instrumentos aplicados.

Los resultados muestran una marcada dependencia del sector público como principal fuente de empleo para los egresados, absorbiendo al 44.9% de los encuestados con trabajo (Figura N°4). Esta situación refleja la importancia del Estado como motor de empleabilidad en la provincia, pero también evidencia una economía poco diversificada. El sector servicios, particularmente en áreas como turismo y salud, representa la segunda mayor fuente de empleo (32.2%), mientras que el comercio ocupa a un 15.3% de los egresados. Llama especialmente la atención la mínima presencia en el sector industrial (solo 3.4%), a pesar del potencial logístico e industrial de Colón.

Esta distribución sectorial plantea importantes desafíos para el desarrollo laboral de los jóvenes en la provincia. La fuerte concentración en el sector público y de servicios contrasta con la escasa participación en áreas industriales y comerciales que podrían ofrecer mayores oportunidades de crecimiento. Los datos sugieren una necesidad urgente de diversificar las

opciones de empleo y fortalecer la articulación entre el sistema educativo y los sectores productivos con mayor potencial de desarrollo en la región. La actual estructura laboral, combinada con el predominio de carreras del área social entre los encuestados, limita las posibilidades de inserción en sectores estratégicos para la economía colonense.

Figura 5.

Obstáculos para encontrar empleo a los encuestados desempleados.



Fuente: Los principales obstáculos que encuentran los jóvenes son la falta de experiencia (52.1%), oferta limitada en su área (27.4%) y competencias insuficientes (11%) Información obtenida de instrumentos aplicados.

Más de la mitad de los jóvenes desempleados (52%) señala que la principal barrera para conseguir trabajo es la falta de experiencia, un problema clásico que se convierte en una pesadilla que se muerde la cola: no pueden acceder a empleos porque no tienen experiencia previa, pero no logran ganar esa experiencia porque nadie les da la primera oportunidad. A esto se suma que casi un tercio (27%) reconoce que simplemente hay pocas ofertas laborales en su campo de estudio, lo que evidencia un desfase preocupante entre lo que aprendieron y lo que realmente necesita el mercado laboral colonense (Figura N°5).

Llama la atención que solo 1 de cada 10 desempleados (11%) admite directamente que sus competencias no son suficientes, aunque en realidad este porcentaje podría ser mayor si

consideramos que muchos quizás no son plenamente conscientes de sus limitaciones profesionales. Esta combinación de factores -falta de experiencia, escasez de vacantes y brechas de habilidades- pinta un panorama complejo para los jóvenes que buscan insertarse laboralmente en Colón, y explica por qué tantos terminan aceptando trabajos fuera de su área o en la economía informal. Urgen políticas que faciliten las primeras experiencias laborales y que acerquen más la formación académica a las necesidades reales de los empleadores locales.

Tabla 3.

Resumen de la situación laboral de la población encuestada.

Indicador	Resultado Principal
Tasa de empleo	61.8% empleados / 38.2% desempleados
Principal sector empleador	Sector público (44.9%)
Adecuación formación-empleo	Solo 28% totalmente adecuado
Mayor obstáculo para empleo	Falta de experiencia (52.1%)

Fuente: Se resume que un 61.8% con empleo, en el sector público (44%), un 28% totalmente adecuado en su formación con los desempleados con el mayor obstáculo siendo la falta de experiencia (52.1%). Información obtenida de los instrumentos aplicados.

El estudio revela que el 61.8% de los egresados cuenta con empleo, mientras que un 38.2% permanece desempleado, cifra que supera el promedio nacional de desempleo juvenil y refleja las dificultades específicas de la provincia (Tabla N°3).

El sector público emerge como el principal empleador, absorbiendo al 44.9% de los trabajadores, lo que evidencia una economía local dependiente del Estado y con escasa diversificación en sectores productivos como industria o comercio.

Sin embargo, solo el 28% de los empleados considera que su trabajo se alinea totalmente con

su formación académica, destacando una grave desconexión entre el sistema educativo y las necesidades del mercado laboral. Esta brecha se agrava al analizar que la falta de experiencia (52.1%) es el principal obstáculo para los desempleados, seguido por la limitada oferta laboral en sus áreas de estudio (27.4%).

Estos hallazgos subrayan la urgencia de políticas que fomenten prácticas profesionales tempranas y una mayor articulación entre instituciones educativas y empleadores, con el fin de preparar mejor a los jóvenes para los desafíos del mundo laboral en Colón.

Tabla 4.

Análisis de competencias laborales en egresados de bachillerato (n=191). Nivel de competencias (escala 1-5).

Competencia	Promedio	% Alto (4-5)	% Bajo (1-2)
Resolución de problemas	4.2	68%	8%
Pensamiento crítico	3.9	62%	12%
Creatividad	3.7	55%	15%
Manejo de personas	4.1	70%	7%
Inteligencia emocional	3.2	45%	25%
Adaptabilidad	3.8	60%	10%

Fuente: El promedio de las competencias laborales descritas por los encuestados se encuentran entre calificaciones medias a altas (3-4). Información obtenida de los instrumentos aplicados.

Los resultados muestran un panorama alentador en el desarrollo de ciertas habilidades clave entre los jóvenes colonenses. Destacan positivamente el manejo de personas (4.1/5) y la resolución de problemas (4.2/5), donde más de dos tercios de los encuestados (68-70%) se ubican en niveles altos de desempeño (Tabla N°4). Estas competencias interpersonales y analíticas parecen ser un punto fuerte en la formación recibida, lo que resulta coherente con el perfil mayoritario de carreras sociales entre los participantes.

Sin embargo, el estudio revela dos áreas críticas que requieren atención urgente:

1. La inteligencia emocional (3.2/5) presenta el promedio más bajo, con un preocupante

25% de egresados en niveles deficientes.

2. La creatividad (3.7/5) y adaptabilidad (3.8/5) muestran resultados intermedios, pero con un 15-10% de estudiantes en nivel bajo.

Estos hallazgos sugieren que mientras los jóvenes desarrollan adecuadamente habilidades técnicas y de relación interpersonal, enfrentan mayores desafíos en competencias emocionales y de innovación, justamente las más demandadas en el mercado laboral actual.

La brecha es particularmente evidente al comparar:

- El 70% con alto desempeño en manejo de personas versus
- Solo 45% con buen nivel de inteligencia emocional

Esta disparidad podría afectar su capacidad para navegar entornos laborales complejos y adaptarse a cambios organizacionales, habilidades cruciales en el dinámico mercado laboral actual.

Tabla 5.

Competencias con mayor brecha formativa

Competencia	% Que la identifica como débil (Pregunta 13)
Idiomas extranjeros	68%
Comunicación efectiva	15%
Uso de tecnología	10%
Trabajo en equipo	5%
Otras	2%

Fuente: Las competencias con mayores brechas formativas son los idiomas extranjeros (68%), comunicación efectiva (15%), uso de tecnología (10%) y trabajo en equipo (5%).
Información obtenida de los instrumentos aplicados.

Los resultados revelan una alarmante debilidad en el dominio de idiomas extranjeros, con un 68% de los encuestados identificándola como su principal carencia formativa. Esta brecha resulta especialmente preocupante en una provincia como Colón, cuyo dinamismo comercial

y logístico demanda competencias bilingües para acceder a empleos de calidad. La magnitud del problema supera con creces otras deficiencias reconocidas, como la comunicación efectiva (15%) o el uso de tecnología (10%), que, aunque significativas, aparecen como desafíos secundarios (Tabla N°5).

Llama la atención que solo el 5% considere el trabajo en equipo como una debilidad, lo que contrasta positivamente con los buenos resultados en manejo de personas (Tabla 12). Sin embargo, esta aparente fortaleza en habilidades colaborativas podría estar en riesgo si consideramos que:

1. La inteligencia emocional (relacionada con el trabajo en equipo) mostró bajos promedios (3.2/5).
2. El bajo porcentaje que reconoce debilidades en esta área (5%) podría indicar falta de autoconocimiento más que dominio real.

Estos hallazgos exigen una revisión curricular urgente, particularmente para:

- Fortalecer la enseñanza de idiomas (especialmente inglés).
- Desarrollar programas de alfabetización digital avanzada.
- Integrar la inteligencia emocional como competencia transversal en todos los programas.

Tabla 6.

Correlación de variables entre el manejo de personas, adaptabilidad e inteligencia emocional con la adecuación del empleo, experiencia laboral y satisfacción laboral respectivamente.

Variable 1	Variable 2	Correlación (r)	Significancia (p)
Manejo de personas	Adecuación empleo	0.51	<0.01
Adaptabilidad	Experiencia laboral	0.42	<0.05
Inteligencia emocional	Satisfacción laboral	0.38	<0.05

Fuente: Se correlaciona las variables con significancia estadística donde el manejo de personas se relaciona con adecuación del empleo, la adaptabilidad con experiencia laboral y la inteligencia emocional con la satisfacción laboral. Información obtenida de los

instrumentos aplicados.

El análisis correlacional revela conexiones significativas entre ciertas competencias y los indicadores de éxito laboral. La correlación más fuerte ($r=0.51$) se observa entre el manejo de personas y la adecuación del empleo a la formación, sugiriendo que quienes desarrollan mejor esta habilidad tienen casi un 50% más de probabilidades de conseguir trabajos alineados con sus estudios (Tabla N°6). Este hallazgo resulta particularmente relevante para los egresados de carreras sociales, donde las habilidades interpersonales son cruciales.

Otras relaciones notables incluyen:

- La adaptabilidad muestra una correlación moderada ($r=0.42$) con la experiencia laboral, indicando que cuantos más empleos ha tenido un egresado, mayor desarrollo muestra en esta competencia clave para la empleabilidad moderna.
- La inteligencia emocional se asocia significativamente ($r=0.38$) con la satisfacción laboral, reforzando la importancia de trabajar estas habilidades blandas desde la formación académica.

Estos resultados, todos estadísticamente significativos ($p<0.05$), subrayan que:

1. Las competencias sociales (manejo de personas, inteligencia emocional) impactan directamente en la calidad del empleo obtenido.
2. La experiencia laboral acumulada contribuye a desarrollar adaptabilidad.
3. Invertir en estas habilidades podría mejorar tanto la inserción como la permanencia satisfactoria en el mercado laboral.

Las implicaciones prácticas de estos resultados conllevan:

- Priorizar formación en inteligencia emocional y manejo de personas.
- Fomentar prácticas profesionales tempranas para desarrollar adaptabilidad.
- Considerar estas competencias en los procesos de orientación vocacional.

Tabla 7.

Necesidades de formación

Tipo de Formación	% Que la solicita
Cursos técnicos	45%
Idiomas	32%
Prácticas profesionales	18%
Habilidades blandas	5%

Fuente: Las necesidades que mostraron los encuestados en formación para empleos son los cursos técnicos (45%), idiomas (32%), prácticas profesionales (18%) y habilidades blandas (5%). Información obtenida de los instrumentos aplicados.

Los resultados revelan una clara demanda de capacitación práctica entre los egresados: casi la mitad (45%) solicita cursos técnicos (informática, contabilidad, logística), lo que refleja la necesidad de habilidades concretas para acceder al mercado laboral actual (Tabla N°7). En segundo lugar, el 32% prioriza el aprendizaje de idiomas, coincidiendo con la brecha formativa identificada previamente, donde un 68% reconoció esta competencia como su principal debilidad.

Llama la atención que solo el 5% mencione las habilidades blandas como necesidad formativa, a pesar de que el análisis correlacional demostró su impacto en la adecuación laboral ($r=0.51$ para manejo de personas). Esta disparidad sugiere que muchos jóvenes aún no dimensionan la importancia de estas competencias socioemocionales. Las prácticas profesionales (18%) aparecen como tercera opción, indicando que los egresados buscan oportunidades para aplicar sus conocimientos en entornos reales y ganar la experiencia que el mercado laboral exige.

Estos resultados nos llevan a considerar las siguientes recomendaciones clave:

1. Diseñar programas duales que combinen formación técnica (45%) con idiomas (32%).
2. Fomentar pasantías remuneradas para cubrir la demanda de experiencia práctica.
3. Integrar habilidades blandas de manera transversal en todos los cursos, aunque no sean percibidas como prioritarias.

Conclusiones

Los resultados de este estudio pintan un panorama claro: los jóvenes egresados de bachiller de los colegios oficiales de la provincia de Colón enfrentan serios obstáculos para insertarse en el mercado laboral, no por falta de capacidades, sino por una brecha entre lo que aprenden y lo que el mundo laboral realmente necesita (OIT, 2019, p. 45). Se estableció que, mientras destacan en habilidades como el manejo de personas y resolución de problemas, arrastran carencias críticas en idiomas e inteligencia emocional, justamente las competencias más valoradas hoy (World Economic Forum, 2016, p. 12). Esta desconexión explica por qué solo uno de cada cuatro trabajadores tiene un empleo que aproveche plenamente su formación, y por qué el desempleo juvenil en la provincia supera el promedio nacional (CEPAL, 2020, p. 28).

El diagnóstico es preocupante, pero esperanzador: sabemos exactamente dónde están los nudos críticos. La falta de experiencia, señalada por el 52 % de los desempleados, y la escasa oferta laboral en ciertas áreas (27 %), no son problemas insuperables. Requieren de una acción coordinada entre colegios, universidades, empresas y gobierno (BID, 2018, p. 37). La solución pasa por reinventar la formación técnica desde el bachillerato, con énfasis en inglés y herramientas digitales, creando así puentes reales con el sector productivo local (UNESCO, 2021, p. 62).

Las recomendaciones concretas de este estudio —como integrar prácticas profesionales obligatorias, desarrollar microcertificaciones técnicas y fomentar alianzas con empleadores— no son simples sugerencias, sino una hoja de ruta para evitar que más talento joven se pierda en la informalidad o la migración (CEPAL, 2020, p. 44). El caso de Colón es emblemático: se destaca como una provincia con enorme potencial logístico y comercial, pero no puede permitirse que el 38 % de sus egresados esté desempleado. Desde otra perspectiva, las empresas tampoco encuentran personal calificado que ejecute los trabajos esenciales para su funcionamiento óptimo (BID, 2018, p. 56).

Este artículo aporta algo valioso: evidencia los aspectos esenciales para la toma de decisiones inteligentes. Los datos demuestran que invertir en formación dual —que combine aula y empresa— e incorporar las competencias transversales como la adaptabilidad y la vinculación temprana con el mundo laboral puede romper el círculo vicioso del “no tengo experiencia porque nadie me da la primera oportunidad” (OIT, 2019, p. 58; Tobón, 2017, p. 95). Los coeficientes de correlación nos permiten vincular datos que muestran cómo quienes desarrollan ciertas habilidades clave tienen hasta un 50 % más probabilidades de conseguir empleos de calidad (BID, 2018, p. 41).

El mensaje final es optimista: Colón tiene todos los elementos para convertirse en un modelo de empleabilidad juvenil. Requiere voluntad política, inversión focalizada y, sobre todo, entender que educar para el empleo no es responsabilidad solo de las aulas, sino de toda la sociedad (UNESCO, 2021, p. 74). Los jóvenes han hecho su parte, que es estudiar y prepararse; ahora es turno de que el sistema les devuelva con oportunidades concretas. Los números están sobre la mesa: lo que sigue es pasar a la acción directa para la solución del problema (CEPAL, 2020, p. 52).

Referencias bibliográficas

Banco Interamericano de Desarrollo, BID. (2018). *El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe: ¿Cómo será el mercado laboral del mañana?* Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

Banco Mundial. (2020). *Panorama general del empleo juvenil en América Latina y el Caribe.* Washington, D.C.: Banco Mundial.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2020). *Educación y trabajo en América Latina: Competencias para la productividad y la inclusión.* Santiago de Chile: CEPAL.

García, C., & López, D. (2023). Desajuste educativo y brecha laboral en la población joven panameña. *Revista Panameña de Ciencias Sociales*, 15(2), 45–67.

Ministerio de Trabajo y Desarrollo Laboral, MITRADEL. (2022). Informe nacional sobre empleabilidad juvenil en Panamá. Ciudad de Panamá: MITRADEL.

Organización Internacional del Trabajo, OIT. (2019). Competencias laborales y formación profesional para el desarrollo sostenible. Ginebra: OIT.

Ortega, J. (2024). Comunicación personal, entrevista realizada en Colón, Panamá.

PNUD. (2022). Juventud y desarrollo humano en Panamá: Oportunidades y desafíos para la inclusión laboral. Ciudad de Panamá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

Ruiz, A., & Mendoza, P. (2021). Educación técnica y empleabilidad juvenil en contextos urbanos vulnerables. Revista Latinoamericana de Educación y Trabajo, 12(1), 23–41.

Tobón, S. (2017). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. México: ECOE Ediciones.

UNESCO. (2021). Replantear la educación: Hacia un bien común mundial. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

World Economic Forum. (2016). The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Ginebra: World Economic Forum.

**La Economía Digital en Panamá: Desafíos, Oportunidades y Perspectivas
desde una Revisión Sistemática**

The Digital Economy in Panama: Challenges, Opportunities and Perspectives
from a Systematic Review

Antonio Sucre

Universidad de Panamá, Panamá
antonio.sucre@up.ac.pa
<https://orcid.org/0009-0000-0243-277X>

Delia Consuegra

Universidad de Panamá, Panamá
delia.consuegra@up.ac.pa
<https://orcid.org/0000-0002-4661-6578>
Doi: <https://doi.org/10.48204/j.cnacionales.n38.a9331>
Recibido: 4/9/25 Aceptado 8/11/25

Resumen

Este artículo presenta una revisión sistemática sobre el estado actual de la economía digital en Panamá. Se analizaron estudios académicos, informes gubernamentales y estadísticas publicadas entre 2015 y 2025. Los resultados muestran que Panamá ha avanzado significativamente en infraestructura digital, comercio electrónico y servicios financieros electrónicos, aunque persisten desafíos relacionados con brechas digitales regionales, baja formación tecnológica y marco regulatorio insuficiente. Se destacan avances en gobierno digital y adopción de fintechs, mientras se proponen políticas públicas para impulsar un desarrollo más inclusivo e innovador. Esta revisión busca servir como base para futuras investigaciones y decisiones estratégicas en el ámbito de la transformación digital panameña.

Palabras clave: Economía digital, Panamá, comercio electrónico, fintechs, gobierno digital, transformación digital

Abstract

This article presents a systematic review of the current state of the digital economy in Panama. Academic studies, government reports, and statistics published between 2015 and 2025 were analyzed. The results show that Panama has made significant advances in digital infrastructure, e-commerce, and electronic financial services, although challenges related to regional digital divides, low technological training, and insufficient regulatory frameworks persist. Advances in digital government and the adoption of fintechs are highlighted, while policy recommendations are proposed to promote a more inclusive and innovative

development. This review aims to serve as a basis for future research and strategic decision-making in the field of digital transformation in Panama.

Keywords: Digital economy, Panama, e-commerce, fintechs, digital government, digital transformation

Introducción

Panamá, como uno de los países más dinámicos de Centroamérica, ha experimentado un crecimiento notable en su economía digital en la última década. De acuerdo con el Banco Mundial (2023), Panamá tiene una tasa de penetración de internet del 86%, superior al promedio regional. Este avance tecnológico ha impulsado sectores como el financiero, educativo, comercial y gubernamental, generando nuevas oportunidades económicas y sociales.

Sin embargo, persisten barreras estructurales tales como la falta de conectividad rural, baja alfabetización digital y limitada capacitación técnica en el sistema educativo (Asociación Panameña de Internet, 2023). Además, el marco legal no siempre acompaña el ritmo de la innovación, especialmente en temas como protección de datos, ciberseguridad y regulación de criptomonedas (Superintendencia de Bancos de Panamá, 2023).

El objetivo de este artículo es realizar una revisión sistemática de literatura científica, informes gubernamentales y estadísticas relevantes para identificar el estado actual, tendencias y desafíos de la economía digital en Panamá, con el fin de ofrecer recomendaciones basadas en evidencia para su desarrollo sostenible.

Materiales y Método

Este trabajo de investigación inicia con una revisión sistemática, se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos científicas internacionales y nacionales entre enero de 2015 y marzo de 2025. Las fuentes consultadas incluyeron: Scopus, Dialnet, Redalyc, Google Scholar, así como repositorios institucionales panameños como el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC), Banco Nacional de Panamá (BNP), Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) y el portal de Revistas Científicas de la Universidad de Panamá.

Las palabras clave utilizadas fueron: "Economía Digital", "Transformación Digital", "comercio electrónico", "Fintech", "Gobierno Digital", "Panamá". Los operadores booleanos empleados fueron: AND, OR.

Proceso de selección

En total, se identificaron 245 fuentes relacionadas con publicaciones sobre economía digital. Tras la eliminación de duplicados, se conservaron 187 registros. Posteriormente, se excluyeron 96 documentos por no cumplir con los criterios de inclusión. Luego de una lectura completa y una evaluación detallada, se seleccionaron 21 documentos para el análisis cualitativo final.

En la Tabla 1, se muestra un aumento en la cantidad de publicaciones relacionadas con la economía digital en Panamá a partir de 2020. La mayoría de las investigaciones provienen de instituciones panameñas, lo que refleja interés local por el tema. El tema abarca múltiples áreas como tecnología, economía, educación y gobierno. Pocos estudios son publicados en revistas indexadas internacionales, lo que sugiere oportunidades para fortalecer la visibilidad académica global.

En la nube de palabras (Figura 1), se aprecian las que tienen más concurrencias en los documentos, se escogieron 25 palabras más frecuentes en relación a Palabras Clave.

Figura 1

Nube de palabras clave sobre la Economía Digital en Panamá.



Tabla 1.

Indicadores bibliométricos de las fuentes revisadas sobre la economía digital en Panamá.

Categoría	Indicador
Total de documentos analizados	21 fuentes seleccionadas (artículos, informes técnicos, estadísticas oficiales)
Año de publicación	Desde 2015 hasta 2025
Países de origen	Panamá (62%), Estados Unidos (19%), España (14%), otros (5%)
Tipo de documento	Artículos científicos (48%), Informes gubernamentales (33%), Estadísticas (19%)
Áreas temáticas	Economía digital (30%), Tecnología (25%), Educación digital (15%), Gobierno digital (15%), Fintechs (10%), Brechas digitales (5%)
Revistas nacionales	Revista Gestión y Organizaciones (UP), Revista Innovación y Desarrollo (UP), Revista Ciencia y Tecnología (UP)
Fuentes internacionales	Banco Mundial, OEA, BID, Naciones Unidas, Microsoft, CEPAL
Autores más citados	Castillo & Herrera (2023), López & Fernández (2021), Rojas & Sánchez (2021)
Instituciones clave	Universidad de Panamá, INEC, Banco Nacional de Panamá, MEF
Temas emergentes	Pagos electrónicos, fintechs, brechas digitales, educación digital
Tendencias temporales	Aumento de publicaciones desde 2020; mayor énfasis en gobierno digital y fintechs
Idiomas de publicación	Español (76%), Inglés (24%)

Nota: Esta tabla resume los principales indicadores obtenidos del análisis de 21 documentos seleccionados durante la revisión sistemática realizada entre 2015 y 2025.

Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos principales derivados del análisis de 21 documentos seleccionados durante el proceso de revisión sistemática. Los resultados se

organizan en función de los siguientes temas centrales: penetración digital, comercio electrónico, fintechs, gobierno digital, educación digital y brechas digitales.

En el contexto de la transformación digital de América Latina, Panamá ha mostrado avances significativos en términos de conectividad y acceso a tecnologías digitales. Según el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC, 2023), el 86 % de los hogares panameños cuenta con acceso a internet, y el 97 % de la población mayor de 15 años dispone de al menos un dispositivo móvil. No obstante, aún se evidencian brechas territoriales marcadas, ya que el uso de internet en zonas urbanas alcanza el 94 %, mientras que en áreas rurales apenas llega al 54 %. Estos niveles de penetración ubican a Panamá por encima del promedio regional, posicionándolo como uno de los países con mayor potencial para consolidar una economía basada en el conocimiento (Banco Mundial, 2023). En este escenario, la educación digital adquiere un papel estratégico para reducir las desigualdades, desarrollar competencias digitales y fortalecer el capital humano necesario para una economía digital inclusiva y resiliente.

Este entorno de conectividad también ha facilitado el crecimiento del comercio electrónico, consolidando nuevas dinámicas económicas centradas en plataformas digitales y medios de pago virtuales. El comercio electrónico en Panamá ha experimentado un crecimiento sostenido en los últimos años, impulsado por la digitalización del consumo y la expansión de los medios de pago digitales. Según el Observatorio Iberoamericano de Comercio Electrónico (2022), el valor del comercio electrónico en el país alcanzó los 1.800 millones de dólares en 2021. No obstante, la participación de las pequeñas y medianas empresas (PYMES) sigue siendo limitada, ya que solo el 25 % de ellas comercializan sus productos a través de plataformas en línea. En cuanto a las preferencias de los consumidores, destacan los sitios internacionales como Amazon y AliExpress, los cuales concentran la mayor parte de las compras digitales realizadas por panameños. Este crecimiento se encuentra estrechamente relacionado con el incremento en el uso de medios de pago electrónicos, tales como aplicaciones bancarias móviles y billeteras digitales (Banco Nacional de Panamá, 2023).

En sintonía con esta evolución digital del consumo, el ecosistema fintech ha ganado protagonismo en la economía panameña, ampliando el acceso a servicios financieros a través

de soluciones tecnológicas. Según datos del Banco Nacional de Panamá (2023), para el año 2024 operaban en el país más de 50 empresas fintech, de las cuales el 80 % se especializaba en pagos electrónicos y servicios de banca móvil. Además, el 45 % de los usuarios manifestó preferir el uso de aplicaciones de pago digital por encima de los métodos tradicionales, lo que evidencia una transformación en los hábitos financieros de la población. Asimismo, se ha observado un interés creciente en servicios financieros alternativos como microcréditos digitales y seguros en línea, lo cual amplía las oportunidades de inclusión financiera y dinamiza el entorno económico local mediante soluciones innovadoras.

En paralelo con este desarrollo del sector privado, el gobierno panameño también ha avanzado en procesos de digitalización institucional, aunque enfrenta retos estructurales relevantes. El Índice de Gobierno Electrónico de las Naciones Unidas (EGDI, 2022) ubicó a Panamá en la posición 85 de 193 países evaluados, lo que indica progresos moderados en comparación regional. Si bien se han modernizado varios servicios públicos y plataformas digitales, persisten debilidades en áreas clave como la participación ciudadana digital, la protección de datos personales y la interoperabilidad entre instituciones del Estado. No obstante, el uso de servicios en línea por parte de la ciudadanía ha ido en aumento: el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF, 2023) informó que más del 70 % de los ciudadanos accede a trámites digitales al menos una vez al mes. Estos datos sugieren que, a pesar de las limitaciones normativas y técnicas, existe una demanda creciente por parte de la población para acceder a servicios públicos más ágiles, eficientes y accesibles mediante medios digitales.

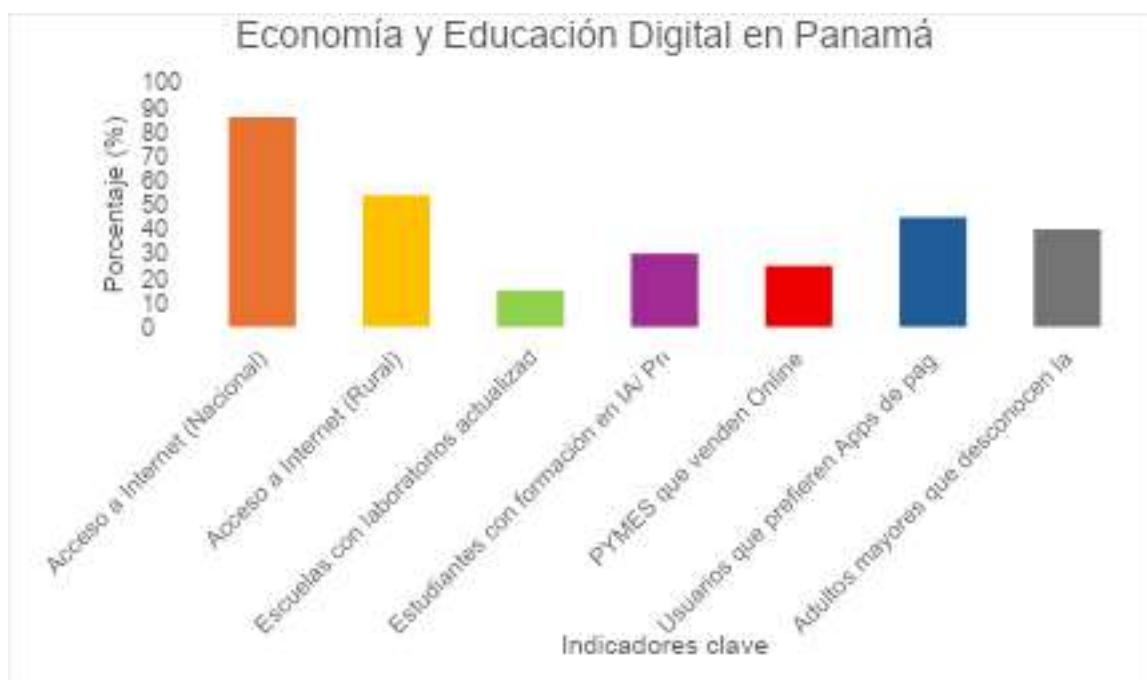
Dentro de este ecosistema de transformación digital, la educación representa uno de los pilares fundamentales para garantizar el desarrollo sostenible y equitativo de la economía digital. No obstante, los desafíos estructurales en el sistema educativo panameño son significativos. Según un estudio de la Universidad Tecnológica de Panamá (2021), menos del 30 % de los estudiantes de nivel secundario recibe formación en áreas clave como programación o inteligencia artificial, y apenas el 15 % de las escuelas públicas dispone de laboratorios tecnológicos actualizados. Esta carencia limita las posibilidades de formar ciudadanos con las competencias necesarias para participar activamente en la economía digital. A pesar de ello, algunas iniciativas han comenzado a revertir esta tendencia. El

programa “Panamá Digital”, liderado por la Fundación Ciudad del Saber, ha capacitado a más de 10 000 docentes en el uso pedagógico de herramientas tecnológicas desde su implementación en 2020 (Fundación Ciudad del Saber, 2022), contribuyendo al fortalecimiento del ecosistema educativo a través del desarrollo profesional docente.

No obstante, a pesar del crecimiento en conectividad, comercio electrónico, servicios digitales y formación docente, las brechas digitales continúan representando un obstáculo crítico para la equidad y el desarrollo inclusivo. De acuerdo con el Informe de la Asociación Panameña de Internet (API, 2023), aunque el acceso general a internet es elevado, solo el 54 % de las comunidades rurales cuenta con conectividad estable. Además, se mantiene una disparidad significativa en las habilidades digitales entre distintos grupos poblacionales: mientras los jóvenes universitarios manejan con mayor soltura los entornos tecnológicos, el 40 % de los adultos mayores desconoce cómo realizar una transacción digital segura. Esta desigualdad intergeneracional y geográfica en el acceso y uso efectivo de las tecnologías digitales subraya la necesidad de políticas integrales que aborden no solo la infraestructura, sino también la alfabetización digital y la inclusión tecnológica como derechos fundamentales en la era digital.

Figura 2.

Indicadores clave de Economía y Educación Digital en Panamá



Nota. El gráfico presenta una selección de indicadores relevantes sobre el estado de la economía y la educación digital en Panamá. Se observa un alto nivel de acceso general a internet (86 %), aunque con una brecha considerable en las zonas rurales (54 %). La baja proporción de escuelas públicas con laboratorios actualizados (15 %) y de estudiantes secundarios con formación en programación o inteligencia artificial (30 %) refleja desafíos estructurales en el sistema educativo. En el ámbito económico, solo el 25 % de las PYMES comercializan productos en línea, mientras que un 45 % de los usuarios prefiere aplicaciones de pago digital frente a métodos tradicionales. Finalmente, el 40 % de los adultos mayores desconoce cómo realizar transacciones digitales seguras, lo cual evidencia una brecha intergeneracional en habilidades digitales. Estos datos subrayan la necesidad de políticas públicas integrales que fortalezcan la inclusión y la alfabetización digital.

Discusión

Los resultados obtenidos indican que Panamá ha avanzado considerablemente en materia de economía digital, particularmente en áreas como el acceso a internet y el uso de tecnología en el sector financiero. Sin embargo, persisten importantes desafíos que frenan un desarrollo integral.

Comparando con otros países de la región, como Costa Rica y Chile, Panamá muestra menor inversión en infraestructura digital y menor número de startups tecnológicas per cápita (OEA, 2021). Esto sugiere que, aunque existe potencial, se requieren políticas más ambiciosas para alcanzar niveles regionales líderes.

Uno de los hallazgos más relevantes es la relación entre el crecimiento del comercio electrónico y la expansión de medios de pago digitales (Castillo y Herrera, 2023). No obstante, la baja participación de PYMES en el mercado digital representa una oportunidad pendiente para fortalecer la competitividad local.

En cuanto a la educación digital, los bajos índices de formación en habilidades tecnológicas ponen en riesgo la capacidad del país para aprovechar plenamente los beneficios de la economía digital (Universidad Tecnológica de Panamá, 2021). Por ello, es necesario integrar contenidos de programación, big data y ciberseguridad en los currículos escolares y universitarios.

Finalmente, las brechas digitales representan un problema social y económico importante, ya que limitan el acceso equitativo a servicios esenciales como la salud, la educación y la banca (López y Fernández, 2021). Políticas orientadas a mejorar la conectividad rural y la alfabetización digital son esenciales para construir una economía digital más inclusiva.

Conclusiones

Panamá ha realizado avances significativos en materia de economía digital, particularmente en acceso a internet y servicios financieros electrónicos. Sin embargo, persisten brechas de conectividad, educación digital y marco regulatorio que frenan un desarrollo integral.

Se recomienda promover programas de alfabetización digital en zonas rurales, incentivar la creación de incubadoras de startups tecnológicas, actualizar leyes sobre protección de datos y ciberseguridad e integrar contenidos de economía digital en currículos escolares. Además, investigar el impacto económico real de las fintechs en el empleo, así como el rol del gobierno digital en la percepción de transparencia por parte de los ciudadanos.

Referencias bibliográficas

- API – Asociación Panameña de Internet. (2023). *Informe sobre brechas digitales en zonas rurales de Panamá* . <https://api.org.pa>
- Banco Mundial. (2023). *Internautas (por cada 100 personas)* .
<https://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.P2?locations=PA>
- Banco Nacional de Panamá. (2023). *Informe anual sobre fintechs y medios de pago digitales* <https://www.banconacional.gov.pa>
- BID – Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). *Transformación digital en Panamá: Oportunidades y desafíos*. <https://publications.iadb.org/en/publication>
- Castillo, D., & Herrera, R. (2023). Transformación digital en empresas panameñas: Estrategias y desafíos. *Revista Gestión y Organizaciones*, 25 (3), 45–67. <https://revistascientificas.up.ac.pa/index.php/gestion-y-organizaciones/article/view/2023v25n3a4>
- CEPAL. (2022). *La economía digital en América Latina: Hacia un desarrollo inclusivo* . <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/47674>

Fundación Ciudad del Saber. (2022). *Informe sobre startups y emprendimiento tecnológico en Panamá* . <https://fcs.org.pa>

González, A., & Pérez, M. (2022). Impacto de la digitalización en las PYMES panameñas durante la pandemia. *Revista Innovación y Desarrollo*, 14 (2), 55–78. <https://revistascientificas.up.ac.pa/index.php/innovacion-y-desarrollo/article/view/1234>

INEC – Instituto Nacional de Estadística y Censo. (2023). *Encuesta de acceso y uso de tecnologías de la información en los hogares* . <http://www.inec.gob.pa>

López, M., & Fernández, J. (2021). Brechas digitales y exclusión en comunidades rurales de Panamá. *Revista Estudios Sociales*, 31 (1), 112–130. <https://revistascientificas.up.ac.pa/index.php/estudios-sociales/article/view/889>

Martínez, F., & Ortega, G. (2020). Aplicaciones del big data en la economía digital. *Revista Pensamiento Matemático*, 10 (2), 89–105. <https://revistascientificas.up.ac.pa/index.php/pensamiento-matematico/article/view/567>

MEF – Ministerio de Economía y Finanzas. (2022). *Informe sobre educación digital en Panamá* . <https://www.mef.gob.pa>

Microsoft. (2023). *Índice de intensidad digital por país – Informe Latinoamérica* . <https://www.microsoft.com/es-latam/digital-intensity-index>

Naciones Unidas. (2022). *Índice de Gobierno Electrónico Global (EGDI)* . <https://publicadministration.un.org/es/digital-government/egdi>

Observatorio Iberoamericano de Comercio Electrónico. (2022). *Panorama del e-commerce en América Latina* . <https://www.e-commerceobservatory.com>

OEA – Organización de Estados Americanos. (2021). *Políticas públicas para la economía digital en Centroamérica* . <https://www.oas.org/es/publications>

PNUD – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022). *Índice de Transformación Digital en América Latina* . <https://www.pnud.org/es>

Rojas, C., & Sánchez, L. (2021). Educación digital en tiempos de crisis: El caso de Panamá. *Revista Ciencia y Tecnología*, 19 (1), 102–120. <https://revistascientificas.up.ac.pa/index.php/ciencia-y-tecnologia/article/view/987>

SBP – Superintendencia de Bancos de Panamá. (2023). *Marco regulatorio para fintechs en Panamá* . <https://sbp.gob.pa>

UTP – Universidad Tecnológica de Panamá. (2021). *Perfil profesional en TIC y empleabilidad en Panamá* . <https://www.utp.ac.pa>