

Diálogos intergeneracionales de científicas sociales panameñas

Eugenia Rodríguez Blanco
(Coord.)



Diálogos intergeneracionales de científicas sociales panameñas

Diálogos intergeneracionales de científicas sociales panameñas /
Eugenia Rodríguez Blanco ... [et al.] ; Coordinación general de
Eugenia Rodríguez Blanco. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de
Buenos Aires : CLACSO ; Panamá : CIEPS, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online ISBN

978-631-308-063-2

1. Ciencias Sociales. 2. Sociología. I. Rodríguez Blanco,
Eugenia II. Rodríguez Blanco, Eugenia, coord

CDD 930.102

Corrección de estilo: Emi Martín

Diseño de tapa: Dominique Cortondo

Diseño del interior y maquetado: Eleonora Silva

Diálogos intergeneracionales de científicas sociales panameñas

Eugenia Rodríguez Blanco
(coord.)



PLATAFORMAS PARA
EL DIÁLOGO SOCIAL



CIEPS
Centro Interdisciplinario de Estudios
Públicos y Sociales IUP-PAANAMA



CLACSO



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

LACSO Secretaría Ejecutiva

Pablo Vommaro - Director Ejecutivo

Gloria Amézquita - Directora Académica

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory - Producción Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital desde cualquier lugar del mundo ingresando a libreria.clacso.org

Diálogos intergeneracionales de científicas sociales panameñas (Buenos Aires: CLACSO, septiembre de 2025).

ISBN 978-631-308-063-2



CC BY-NC-ND 4.0

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

**CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais**

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel. [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> |

<www.clacso.org>

Índice

Agradecimientos9

Introducción. Mejorar la vida de la gente: aportes y legados de las
científicas sociales panameñas.....11
Eugenia Rodríguez Blanco

Sección 1. Antropología, arqueología e historia

Olga Linares y la reconceptualización del pasado tropical37
Marixa Lasso

La vocación nacionalista en el quehacer antropológico
de Reina Torres de Araúz, 1950-1980..... 69
Marcela Camargo Ríos

Marcela Camargo Ríos: uniendo la historia rural, el patrimonio
y la educación en los museos 109
Guillermina I. De Gracia

Sección 2. Investigación educativa

Los aportes de Felicia Santizo a la lectoescritura y a la justicia
social en Panamá en los años treinta y su relevancia actual145
Nyasha Warren

Etilvia María Arjona Chang: madrina de la investigación educativa en Panamá.....	183
<i>Nanette Archer Svenson</i>	

Sección 3. Otras ciencias sociales: sociología, demografía, geografía, urbanismo y derecho

Clara González en el origen del derecho de menores. Resistencias y reacción.....	223
<i>Yolanda Marco Serra</i>	

Detrás del borrado de Ofelia Hooper. Socióloga comprometida e incansable defensora de la población rural panameña.....	259
<i>Ana Quijano</i>	

Rosa Palacio y la búsqueda de un hábitat sano y de calidad para las clases media y obrera en Panamá.....	303
<i>Graciela Arosemena Díaz</i>	

El legado de Ligia Herrera en la geografía humana y las ciencias sociales. Aportes y pendientes.....	351
<i>Lourdes Lozano</i>	

El pensamiento de la demógrafa Carmen Miró en el estudio crítico del embarazo adolescente. Una genealogía.....	387
<i>Eugenia Rodríguez Blanco y Paula Martes Camargo</i>	

Sobre las autoras.....	429
------------------------	-----

Agradecimientos

Gracias a todas las autoras que participan en este proyecto colectivo, por aceptar nuestra invitación a ser parte de este diálogo y por interrumpir sus propias agendas de investigación para estudiar las trayectorias y contribuciones de las científicas que las precedieron. Gracias por su extraordinario compromiso y dedicación en ello, y por el valioso conocimiento generado en sus investigaciones. Extendemos nuestro agradecimiento a todas las personas a las que entrevistamos y consultamos, quienes nos ayudaron a construir estos diálogos con sus testimonios, recuerdos y análisis.

Esta obra fue posible gracias al apoyo financiero que la Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENACYT) viene dando de manera continua desde el año 2020 al proyecto Pioneras de la ciencia en Panamá. Gracias por ello a la directora de Investigación y Desarrollo (I+D), la ingeniera Milagro Mainieri, y a la jefa del Departamento de I+D, la licenciada Natacha Gómez, así como a todo el equipo de la Dirección. En la SENACYT, agradecemos también al Sistema Nacional de Investigación (SNI) por el apoyo brindado a gran parte de las investigadoras que participan en esta compilación a través de sus membresías, lo que facilitó que pudieran dedicarle tiempo y recursos a sus investigaciones. En este sentido, agradecemos igualmente el apoyo brindado a las investigadoras por otras instituciones científicas y académicas a las que

se encuentran vinculadas o de las que recibieron apoyo financiero para desarrollar sus investigaciones: el Instituto Smithsonian de Investigaciones Tropicales (STRI), el Museo del Canal, el Centro de Investigaciones Históricas, Antropológicas y Culturales (CIHAC) y el Centro de Investigación Educativa de Panamá (CIEDU).

Y en especial, muchas gracias a la institución científica que acoge este proyecto, el Centro Internacional de Estudios Políticos y Sociales (CIEPS), la casa del proyecto Pioneras, donde el equipo de investigación ha contado con todo el soporte y los recursos necesarios para desarrollar su trabajo. Agradecemos especialmente a Harry Brown, el anterior director del Centro, y a Manuel Alcántara, el actual, por su decidido apoyo a este proyecto, así como al equipo de administración y comunicación del CIEPS. Gracias a María Teresa Torrez, asistente de investigación del proyecto Pioneras, por sumar su esfuerzo y entusiasmo en todo el trabajo invisible que supuso este proyecto editorial. Gracias, siempre, al equipo de investigación fundador del proyecto Pioneras: a la historiadora Yolanda Marco Serra, a la periodista Vannie Arrocha y a la socióloga Patricia Rogers, por seguir acompañando el trabajo y celebrando los logros de este maravilloso proyecto.

Agradecemos a CLACSO y su editorial por acoger este proyecto, reconociendo su valor científico y su relevancia para la historia de las ciencias sociales en la región.

Y, finalmente, gracias a las pioneras de las ciencias sociales en Panamá, inspiración de esta obra y de tantas carreras científicas de mujeres panameñas. Gracias por su compromiso, su sensibilidad y sus contribuciones para mejorar la vida de la gente.

Introducción

Mejorar la vida de la gente: aportes y legados de las científicas sociales panameñas

Eugenia Rodríguez Blanco

Este libro es el resultado de pensar la historia de las ciencias sociales panameñas desde una perspectiva de género. Su idea surge del interés por conocer las aportaciones específicas de las pioneras de las ciencias sociales panameñas y superar la desconsideración y la invisibilización de su participación en la historia de estas ciencias en el país (Marco Serra y Rodríguez Blanco, en prensa). Se trata de un esfuerzo colectivo en el que participan científicas sociales contemporáneas comprometidas con el rescate de las científicas que las precedieron y conscientes, ellas mismas, de los retos que aún hoy supone ser mujer científica. Entre todas recogemos nuestra genealogía y escribimos un relato coral de la propia historia como científicas sociales en el país (Araiza, 2020; Schiebinger, 1987).

Esta obra colectiva se ubica en el marco de una línea de investigación sobre género y ciencia en Panamá que comenzó en el año 2018 con un diagnóstico de género sobre las mujeres en la ciencia (Rodríguez Blanco et al., 2022) y que continuó con el proyecto Pioneras de la ciencia (CIEPS y SENACYT). Iniciado en 2021 y desarrollado por un equipo multidisciplinar de investigadoras, el proyecto Pioneras buscó conocer la historia de la participación

de las mujeres en la ciencia a través de las experiencias de las primeras científicas panameñas, haciendo uso de la biografía como método de la historiografía feminista (Santesmases, Cabré i Pairet y Ortiz, 2017). El resultado de esta investigación se recogió en un libro que contiene resúmenes biográficos centrados en las trayectorias vitales y profesionales de veinticuatro pioneras de la ciencia en el país (Rodríguez Blanco, 2022). Este trabajo permitió situar a estas científicas en la historia de la ciencia del país, reconocer la importancia de su participación y crear o fortalecer referentes femeninos en la ciencia para las niñas panameñas.

Con el interés de seguir profundizando en el conocimiento sobre el vínculo entre el género y la ciencia en las trayectorias de las científicas panameñas, decidimos llevar a cabo una investigación específica sobre la historia de las ciencias sociales y las humanidades en Panamá, destacando en ella la participación de las mujeres. Recoger o rescatar las aportaciones de las mujeres a las ciencias sociales es importante “para que las ciencias humanas sean más que ciencias pensadas desde la subjetividad masculina” (Araiza, 2020, p. 53).

Inspiradas por la epistemología feminista (Fox Keller, 1991; Harding, 1996) y su enfoque conceptual de las mujeres como “sujeto de conocimiento” (Harding, 1996; Maffía, 2007), abordamos tres dimensiones de su participación: las posiciones que ocuparon y los roles que desempeñaron; las aportaciones específicas realizadas a nivel teórico, conceptual o metodológico; y la huella de sus legados y las genealogías que generaron, muchas de ellas actuando como mentoras o tutoras de algunas de las actuales científicas sociales del país. La primera dimensión se refiere al proceso de la ciencia, la segunda a su producto (Maffía, 2007), mientras que la tercera tiene que ver con la reconstrucción de una historia de las mujeres en las ciencias (Schiebinger, 1987).

La elección de científicas sociales, pioneras de sus disciplinas en Panamá, se realizó a partir de la selección del proyecto Pioneras. Entre ellas se encuentran: la socióloga y demógrafa Carmen

Miró, la arqueóloga y antropóloga Olga Linares, la geógrafa Ligia Herrera, la arquitecta y urbanista Rosa Palacio, la historiadora y museógrafa Marcela Camargo Ríos, la socióloga Ofelia Hooper, la antropóloga Reina Torres de Araúz, la abogada Clara González y las investigadoras educativas Felicia Santizo y Etilvia María Arjona Chang. Para algunas de ellas, el libro *Pioneras...* constituye la única referencia y reconocimiento de su labor científica pionera; algunas otras, sin embargo, ya contaban con reconocimiento nacional o internacional por sus contribuciones científicas a sus disciplinas; y, finalmente, otras fueron más reconocidas en otros países que en el suyo propio.

Buscamos indagar en las trayectorias y contribuciones de las científicas que nos precedieron, entrando en un diálogo con ellas. Con este propósito, invitamos a científicas sociales contemporáneas que, por su disciplina científica, área de investigación o por su trayectoria académica y profesional, pudieran liderar investigaciones sobre estas pioneras. Les propusimos que, sobre la base de su conocimiento específico, su experiencia y su vínculo con la pionera, realizaran una investigación que permitiera su particular análisis sobre las trayectorias y contribuciones de estas científicas, enriqueciendo así el conocimiento acumulado sobre ellas. Ello incluyó analizar la obra de la pionera en su tiempo, el contexto histórico en el que le tocó vivir, las posibilidades de hacer ciencia y las corrientes teóricas hegemónicas en sus disciplinas. Se les proporcionó a todas ellas textos de referencia sobre la epistemología feminista, como marco teórico del proyecto *Pioneras*, y participaron en tres sesiones sobre el tema organizadas por el equipo de investigadoras del proyecto. Todo ello con el objetivo de que incluyeran preguntas específicas que surgen de ese marco teórico y realizaran aportaciones al conocimiento sobre el vínculo entre género y ciencia a partir de sus trabajos de investigación.

Para llevar a cabo sus investigaciones, todas las autoras recurrieron a la misma estrategia metodológica: realizar entrevistas a informantes clave y revisar fuentes documentales primarias y

secundarias; entre las que destacan las obras y documentos publicados o no de la propia pionera.

En el centro de la propuesta se encuentra el diálogo. Un diálogo entre científicas actuales y las pioneras de sus disciplinas que, como verán en sus capítulos, permite analizar problemas actuales con el pensamiento y las contribuciones de las primeras científicas, fruto de la mirada a su obra desde el contexto social, económico o cultural contemporáneo. El resultado final constituye un diálogo no solo entre científicas, sino también entre el pasado y el presente de la investigación social liderada por mujeres en el país.

Esta obra no es un homenaje, sino el resultado de una revisión crítica y científica de la trayectoria y aportaciones de las pioneras de las ciencias sociales, que parte de reconocerlas y valorarlas.

Estructura del libro

El libro está estructurado en tres secciones. La primera está dedicada a la historia, el patrimonio histórico, la antropología y la arqueología, disciplinas muy vinculadas entre sí en su desarrollo en el país.

El primer capítulo lo escribe la historiadora Marixa Lasso quien aborda la figura de la arqueóloga Olga Linares. En su texto “Olga Linares y la reconceptualización del pasado tropical”, la autora nos presenta la particular mirada de la arqueóloga al pasado tropical y sus habitantes. Una mirada científica pionera que cuestiona el relato creado desde miradas externas, que rompe con estereotipos y recupera el valor y el sentido de lo propio en su contexto. Como la misma autora expresa, significó “entender el pasado tropical en sus propios términos”. En esa historia propia, destaca una mirada singular a la adaptación de los habitantes del trópico a su ambiente, un asunto que interesará a la arqueóloga a lo largo de toda su carrera. El vínculo de los intereses y la obra de Olga con su propia historia y su contexto queda recogido también en este diálogo,

evidenciando el lugar situado desde el que piensa y trabaja la arqueóloga. Sin ocultar su propio reconocimiento y admiración, la autora presenta aportaciones relevantes específicos de la arqueóloga relacionadas con la comprensión del pasado tropical en Panamá, situándola como fundadora de su disciplina en el país y en una posición muy destacada en la arqueología latinoamericana.

A continuación, la historiadora Marcela Camargo Ríos dedica su capítulo a su maestra y mentora, Reina Torres de Araúz, pionera de la antropología panameña. En su particular diálogo con ella, titulado: “La vocación nacionalista en el quehacer antropológico de Reina Torres de Araúz, 1950-1980”, recopila y analiza experiencias propias vividas con su mentora y contribuciones científicas de esta desde una mirada tanto personal como académica. A lo largo del mismo, la autora repasa la trayectoria de la antropóloga e identifica al menos tres roles desempeñados en su polifacética y prolífica carrera: de estudiante, de docente y de investigadora, así como tres tipos de aportaciones: institucionales, normativas y científicas. Todo ello con un propósito expresado claramente desde el inicio: explicar y destacar la contribución específica de Reina a un tema central en su tiempo y su contexto, la construcción cultural de la nacionalidad panameña. Con relación a ello, reconoce su contribución específica al considerar y valorar el pluralismo cultural en dicha idea de nacionalidad, un aporte rompedor en su momento, pero que, según narra la autora, ella defendió y consiguió instalar en el imaginario popular de la identidad panameña. Por la experiencia vivida juntas, así como por el interés compartido por el patrimonio histórico y cultural del país y por la afinidad de sus disciplinas, los lectores y las lectoras apreciarán el valor de que sea Marcela Camargo Ríos la autora de este diálogo con Reina Torres de Araúz.

Revelando en estos diálogos una de las genealogías femeninas de las ciencias sociales en el país, la antropóloga Guillermina I. De Gracia escribe sobre quien fue su maestra, la historiadora y museógrafa Marcela Camargo Ríos. Con el título “Marcela Camargo

Ríos: uniendo la historia rural, el patrimonio y la educación en los museos”, la autora repasa la historia de vida de Camargo Ríos como estrategia para dar a conocer el origen de sus inquietudes e intereses científicos y académicos. Su origen rural como maestra marca su trayectoria, en la que destacan su labor como defensora y administradora del patrimonio cultural panameño, su rol pionero como museógrafa y sus contribuciones teóricas y prácticas en el campo de la historia oral en Panamá. Con respecto a este último aspecto, la autora subraya la preocupación y el interés que Marcela siempre ha mostrado por la voz de la gente del campo, a quienes conoce bien por su origen rural. Este diálogo entre alumna y maestra remarca la importancia de su relación y la influencia que ejerce la maestra sobre la alumna, recogiendo su legado en la educación en los museos y la gestión del patrimonio cultural. Este diálogo también contiene un sincero agradecimiento de Guillermina a Marcela, tanto por su trabajo y compromiso como por su ejemplo.

La segunda sección recoge dos capítulos escritos por investigadoras educativas que abordan la obra de dos pioneras de esta disciplina en el país, quienes, a pesar de estar alejadas en el tiempo y en sus trayectorias académicas, compartían el mismo interés por conocer y mejorar la educación en el país. El capítulo escrito por la investigadora educativa Nyasha Warren aborda la figura y aportes de Felicia Santizo, una afropanameña que vivió y trabajó en Portobelo, provincia de Colón, con un profundo sentido de pertenencia, ideas de justicia social y capacidad artística. Estas cualidades son las que, según revela la autora en su texto, la llevaron a convertirse en una activista política y social de su época y, en particular, a realizar contribuciones científicas a la educación. Bajo el título “Los aportes de Felicia Santizo a la lectoescritura y a la justicia social en Panamá en los años treinta y su relevancia actual”, la autora destaca su innovador método para enseñar a leer y escribir a los niños y las niñas de su entorno, una preocupación muy personal que también representó un aporte valioso para la investigación educativa

en el país y fuera de él. En un recuento y análisis contextualizado en su época y su entorno, la autora resalta la importancia de sus contribuciones teóricas y metodológicas, y destaca su relevancia en la investigación educativa actual. La identificación de la autora con la pionera, con quien comparte identidad afropanameña y preocupación por la justicia social y la educación en el país, enriquece el valor de este diálogo.

En esta misma sección se ubica el capítulo de la investigadora educativa Nanette Archer Svenson, quien también escribe sobre su maestra y mentora, la investigadora educativa “global” Etilvia María Arjona Chang, con quien forma otra genealogía de científicas. En su texto “Etilvia María Arjona Chang: madrina de la investigación educativa en Panamá”, profundiza en sus contribuciones a la investigación en educación y amplía el conocimiento existente hasta ahora sobre ella. Lo hace a través de un recorrido sistemático por su formación y trayectoria, en la que destaca muy particularmente la internacionalización de su figura y sus aportaciones, así como el amplio reconocimiento recibido por ello fuera de su país. En el diálogo que la autora establece con su mentora a través de su texto, se encuentra algo muy valioso: la huella que ha dejado su legado en la fundación del Centro de Investigación Educativa (CIE-DU), del que la autora forma parte, contribuyendo así a escribir la historia de esta disciplina científica en el país.

La última sección agrupa capítulos dedicados a otras disciplinas de las ciencias sociales, como la demografía, la geografía, la sociología, el derecho y el urbanismo. Todos ellos abordan la trayectoria y las contribuciones de científicas sociales panameñas que desarrollaron su trabajo entre las primeras y las últimas décadas del siglo pasado. Los capítulos están ordenados cronológicamente, atendiendo a los períodos en los que se produjeron las contribuciones más relevantes de cada una de ellas, con la intención de visibilizar la secuencia de sus aportes en dicho siglo, que comienza con la primera mujer en graduarse en estudios secundarios en el país, la abogada Clara González. En su capítulo “Clara

González en el origen del derecho de menores: resistencias y reacción”, la historiadora Yolanda Marco Serra, destacada biógrafa de la abogada, aborda una de sus facetas menos conocida: la de científica. La reconoce como pionera de la criminología aplicada a la delincuencia juvenil en Panamá, así como de la institucionalización del derecho y la protección de estos menores a través del Tribunal Tutelar. La autora valora la aportación de Clara González al cuestionar el androcentrismo en el derecho que, según indica ella misma, “enfatisa su carácter patriarcal”. La autora vincula esta crítica feminista de Clara con su propuesta de atribuir al Estado funciones de protección a los menores y autonomía a las mujeres con relación a lo público. Para la historiadora, el olvido de las importantes contribuciones de Clara González al derecho y la criminología panameñas se explica en parte por la resistencia a la aplicación del derecho de los menores. En este capítulo, destaca el reconocimiento del legado de Clara por parte de otras juristas y abogadas panameñas, con quienes, defiende, forman una genealogía feminista del derecho en el país.

El siguiente capítulo es el que recoge un diálogo entre sociólogas: la pionera de la sociología rural Ofelia Hooper y la autora del capítulo, Ana Quijano, titulado “Detrás del borrado de Ofelia Hooper: una socióloga comprometida y una incansable defensora de la población rural panameña”. En un texto producto de un análisis feminista de la trayectoria y contribuciones de Ofelia, la autora sostiene críticamente que lo que ha pasado con la figura de su predecesora no es una invisibilización sino un borrado. Apoyándose en literatura sociológica sobre el mismo asunto, analiza el androcentrismo en la disciplina y algunos de sus resultados a través de la trascendencia del trabajo y la figura de esta primera socióloga. Como ocurre con otros diálogos de esta obra, en este la autora reclama contribuciones y posiciones no reconocidas a la socióloga hasta ahora, dando para ello abundantes evidencias. Destaca particularmente su énfasis en lo rural y en la población campesina desde una perspectiva que denomina “pragmática”, haciendo

referencia a su preocupación y compromiso con la resolución de problemas enfrentados por estas poblaciones.

Le sigue la primera arquitecta, Rosa Palacio. El capítulo a cargo de la investigadora y arquitecta Graciela Arosemena Díaz, “Rosa Palacio y la búsqueda de un hábitat sano y de calidad para las clases media y obrera en Panamá”, es otro ejemplo de diálogo entre científicas de una misma disciplina, en este caso, la arquitectura y el urbanismo. Se trata de un diálogo que atraviesa lo científico o académico al adentrarse la figura de la pionera de la arquitectura en la historia familiar de la autora del texto. El valor de lo testimonial en este capítulo no resta importancia a lo técnico, en un análisis bien documentado y de mucho interés, incluso para quienes no se encuentran muy instruidos/as en la materia. La autora aborda las contribuciones pioneras de Rosa al urbanismo social, fruto de su preocupación por la calidad de vida de los ciudadanos en sus viviendas y su crítica al racionalismo del momento, y la sitúa en el lugar que le corresponde en la historia de la arquitectura panameña. Todo ello sin dejar de señalar algunas de las dificultades a las que tuvo que enfrentarse en su carrera científica por el hecho de ser mujer. El reto que tuvo que encarar la autora, como ella misma expresa, fue combatir el olvido y la falta de testimonios vivos sobre Rosa, lo que consiguió resolver gracias a un cuidadoso trabajo de archivo que le permitió rescatar documentos de gran valor histórico y arquitectónico.

Por último, encontramos los capítulos que abordan la obra de dos científicas sociales contemporáneas entre sí, que compartieron gran parte de su pensamiento y se influenciaron mutuamente en su trabajo: la geógrafa Ligia Herrera y la demógrafa Carmen Miró. El capítulo de Ligia Herrera está a cargo de su nuera, la socióloga y ambientalista Lourdes Lozano. En su capítulo “El legado de Ligia Herrera en la geografía humana y las ciencias sociales: aportes y pendientes”, la autora realiza un recorrido sistemático sobre la obra de la pionera de la geografía humana en Panamá, que le permite presentar su hilo de pensamiento científico y aplicado

en el tiempo, destacando una de sus principales contribuciones a su disciplina: el vínculo entre las sociedades y sus paisajes en Latinoamérica y Panamá. Sus contribuciones y legado quedan bien recogidos en este aporte de la autora que, por su relación personal, también es capaz de vincular su obra con su vida en un contexto social y político muy presente. La preocupación por la inequidad social y el compromiso con la gente pobre quedan bien evidenciados en la obra de Ligia, presentada y comentada por la autora.

Ese mismo compromiso y preocupación se observa en la obra de la siguiente pionera, la demógrafa y socióloga Carmen Miró. El capítulo, que escribimos junto a Paula Martes Camargo, titulado “El pensamiento de la demógrafa Carmen Miró en el estudio crítico del embarazo adolescente: una genealogía”, permite un diálogo a tres bandas entre una antropóloga social, una demógrafa contemporánea y la pionera de la demografía crítica latinoamericana. Teniendo en cuenta los trabajos previos que abordan la obra de Carmen (Gandasegui, 2003; García y Castillo, 2015; Ordorica, 2007), este trabajo se centra específicamente en revelar la contribución de la demógrafa a los estudios de fecundidad y, en particular, al estudio del embarazo adolescente en América Latina. Las autoras, estudiosas ambas del fenómeno, recurren a los aportes teóricos de la demógrafa para identificar una genealogía de pensamiento crítico sobre el tema en la región. En este análisis, la frase de Carmen Miró “no hay problemas de población, sino población con problemas” constituye el posicionamiento teórico que marcará la crítica a las teorías hegemónicas sobre el embarazo adolescente o su “giro crítico”, y permitirá una mirada al tema centrado en las condiciones de inequidad experimentadas por las adolescentes en el contexto de ocurrencia de sus embarazos.

Un análisis de género de sus trayectorias y aportes

Es necesario recoger la historia de las mujeres en la ciencia, pero también es importante hacer un análisis de género sobre la presencia misma, visibilizar todo aquello a lo que han tenido que enfrentarse, cómo han podido generar sus conocimientos y qué huellas de género hay en sus teorías que, hasta cierto punto, han podido trastocar sus respectivas disciplinas

(Araiza, 2020, p. 54).

Los diálogos compilados aquí permiten aportar conocimiento a dos dimensiones del vínculo entre el género y la ciencia: en primer lugar, “el género sitúa a las personas que conocen” (Blázquez Graf, 2008, p. 18), algo que puede observarse particularmente en sus temas de estudio y contribuciones científicas; pero también el género condiciona la participación de las mujeres en la ciencia (Pérez-Sedeño y Gómez, 2008), algo que se comprueba en sus trayectorias científicas.

A pesar de la diversidad de experiencias relativas a las trayectorias académicas y científicas de las primeras científicas sociales panameñas, es posible identificar algunos patrones comunes a todas ellas que responden a nuestras preguntas sobre los condicionantes de género en la participación de las mujeres en la ciencia. Uno de ellos es que prácticamente todas ellas salieron del país para su formación académica universitaria, de grado o de posgrado, principalmente a Estados Unidos. Sin contar, en la mayoría de los casos, con recursos propios o con un sistema de becas institucionalizado a mediados del siglo pasado, muchas de ellas salieron del país para estudiar gracias a apoyos particulares, familiares o de su círculo social, e incluso institucionales (Rodríguez Blanco y Rogers, 2022). La escasa, en algunos casos nula, oferta educativa a nivel universitario de la época en el país (Céspedes, 1985; Marco Serra, 2000) no dejaba opciones a quienes querían continuar su

carrera académica. Es muy probable que esta experiencia y formación internacional hicieran de ellas científicas abiertas al mundo; lo que las llevó no solo a analizar temas sociales en Panamá desde una perspectiva internacional, sino a abordar temas de interés o impacto internacional desde su propio país. Así lo hicieron la arqueóloga Olga Linares, la abogada Clara González, la arquitecta Rosa Palacio, la demógrafa Carmen Miró y la investigadora educativa Etilvia María Arjona Chang. Mirar lo global desde Panamá y Panamá desde lo global en investigación social es algo de lo que ellas también fueron pioneras. Sus experiencias y trayectorias nos hablan también de la internacionalización de las ciencias, de su importancia y conveniencia, algo a considerar en las políticas educativas y científicas actuales.

Otro de los patrones identificados en estos diálogos es el que ya se señaló en la obra que precede a esta (Rodríguez Blanco, 2022): la gran mayoría de las pioneras de las ciencias sociales no formaron una familia propia. Pocas se unieron y, de estas, solo algunas mantuvieron sus uniones. Son aún menos las que tuvieron hijos/as. Esta situación, en gran parte, las liberó de las tareas de cuidado propias de las esposas o madres de sus épocas, y supuso una ruptura con las expectativas de género que pesaban sobre ellas.

Pero no ser madres o esposas no las liberó completamente de las responsabilidades de cuidado que asumieron en diferentes momentos de sus vidas, implicando, como en el caso de Etilvia María Arjona Chang, retirarse temporalmente de su trabajo para cuidar de sus padres y sus tías. Las pocas que fueron madres, tres de las diez seleccionadas en esta obra, conciliaron maternidad y cuidados (Rodríguez Blanco y Rogers, 2022): unas contando con la corresponsabilidad activa de sus esposos, como el caso de Reina Torres de Araúz; otras desarrollaron su formación siendo madre, como Ligia Herrera, quien, separada del padre de su hijo, lo llevó con ella a Chile. Los textos sobre las científicas que fueron madres no abordan específicamente este rol de las pioneras como un factor determinante en sus carreras o contribuciones.

Sin entrar en las razones que explican las conformaciones familiares de las pioneras, lo cierto es que constituyeron, en sus épocas, un ejemplo de ruptura con las normas y roles de género, desafiándolos para no ser esposas o madres y ser científicas. Ahí es donde surgen nuestras preguntas sobre sus particulares trayectorias, considerando las inequidades de género (Pérez-Sedeño y Gómez, 2008), que algunos de los textos de esta obra buscan responder: la imposibilidad de ejercer la abogacía por ser mujer que Clara González enfrentó personalmente y logró superar; los cuestionamientos sobre las capacidades requeridas para ser arquitecta que pesaron sobre Rosa Palacio; o la desconsideración del trabajo y la valía de la primera socióloga, Ofelia Hooper, en una academia dominada por los hombres.

Una dinámica común a todos los capítulos es que las autoras se centran más en sus logros y legados que en los obstáculos a los que se enfrentaron por ser mujeres. Aun siendo conscientes de todos ellos, en la mayoría de los casos, decidieron destacar en este diálogo más lo que justifica su reconocimiento, valorando sus aportes y legados, que lo que tuvieron que enfrentar por sus condiciones sociales para convertirse en las científicas que fueron.

Se decidió destacar algunas características de sus trayectorias: sólidas formaciones académicas en sus especialidades, incluyendo estudios en el extranjero, así como su desempeño académico y científico en diferentes posiciones, desde los cuales también realizaron importantes contribuciones científicas, institucionales o políticas.

Más allá de la discriminación o la exclusión, que algunas combaten y superan, los roles o posiciones que ocuparon en sus trayectorias científicas muestran, como apunta la literatura sobre el tema (Araiza, 2020; Blázquez Graf, 2008; Maffía, 2007), cierta segregación.

Algo que se extrae transversalmente de todos los capítulos es que todas estas pioneras de las ciencias sociales desplegaron diferentes roles y asumieron diversas responsabilidades. Muchas

de ellas fueron maestras, docentes universitarias, investigadoras científicas, asesoras de políticas y administradoras de instituciones. Varias de las autoras no solo lo mencionan, sino que también lo analizan. Es el caso paradigmático de Reina Torres de Araúz, que Marcela Camargo Ríos analiza para mostrar el compromiso de la antropóloga con la preservación y defensa del patrimonio cultural y el reconocimiento de la diversidad cultural de los grupos humanos del país. Reina fue maestra y docente universitaria, investigadora científica, asesora de políticas y administradora de instituciones. Clara González o Carmen Miró son otros ejemplos de esa diversificación de funciones que desempeñaron, haciendo uso de sus conocimientos científicos para asesorar políticas o dirigir instituciones. Carmen Miró asesoró políticas de población en varios países latinoamericanos, especialmente en México, y dirigió la CELADE; mientras que Clara González contribuyó a la institucionalización de los derechos de los menores en conflicto con la ley y asumió la responsabilidad del Tribunal Tutelar de Menores. Otras utilizaron sus habilidades e intereses en las humanidades, en particular la música o la literatura, lo que muestra la conveniente combinación entre artes y ciencias. Los casos más evidentes de esto son los de la educadora Felicia Santizo, que utilizó la música para enseñar a leer y escribir, y la socióloga Ofelia Hooper, conocida más por su faceta como poeta y compositora que por su trabajo como socióloga.

Sus contribuciones, que abarcan desde las teórico-conceptuales hasta las metodológicas, políticas e institucionales, están muy relacionadas con los roles que ocuparon. A pesar de que las mujeres han estado históricamente ocupando roles académicos y científicos que las alejaban de la creatividad teórica, considerada como cualidad masculina (Maffia, 2007), o que se les haya negado la “autoridad epistémica” (Blázquez Graf, 2010), estas científicas sociales destacan por sus importantes contribuciones teóricas con impacto internacional en sus disciplinas, como revelan los casos específicos de la arqueóloga Olga Linares o la demógrafa Carmen Miró.

Los diálogos de esta compilación nos muestran que las mujeres, independientemente de los diferentes roles que desempeñaron en la ciencia, han actuado como “sujetos de conocimiento”; otro asunto es que este papel haya sido invisibilizado, borrado o insuficientemente considerado desde una visión androcéntrica de la ciencia y unas instituciones académicas y científicas masculinas o patriarcales (Blázquez Graf, 2010; Maffia, 2005).

La especificidad de sus contribuciones científicas, institucionales y políticas queda también recogida en este relato coral, que supone la lectura de los diez diálogos desde la epistemología feminista. Que “el género sitúa a la persona que conoce” (Blázquez Graf, 2010, p. 28) puede revelarse en sus intereses teóricos o conceptuales particulares, sus preocupaciones sociales o las estrategias metodológicas utilizadas. Las epistemólogas feministas se refieren a un “punto de vista femenino” (Harding, 1996; Keller, 1985) para explicar estas particularidades de las mujeres como sujetos de conocimiento, determinadas por su género.

Se trata de un punto de vista que surge de otro reconocimiento y aporte de la epistemología feminista y es el “conocimiento situado” (Haraway, 1995). El conocimiento surge de un lugar, una posición, un contexto, algo que se entiende desde la consideración de la ciencia como un producto social (Foucault, 2005; Harding, 1996). En este sentido, no hay una posición de sujeto de conocimiento que no esté mediada por su condición y situación social (Longino, 1993). Sobre esta base, la experiencia de las mujeres, marcada por su condición de género en un contexto sociocultural y un momento histórico determinados, se manifiesta en sus preocupaciones, temas de interés y estudio, y, por tanto, en sus contribuciones científicas. Partiendo de los mismos presupuestos, otras condiciones sociales, más allá del género, determinarían igualmente puntos de vista situados (Harding, 1996). Desde esta perspectiva teórica, la participación de las mujeres en la ciencia no solo es una cuestión de justicia social frente a su discriminación o su segregación, sino que también es buena y necesaria para la ciencia, pues sus

particulares perspectivas y aportaciones enriquecen tanto el proceso como los productos científicos.

Los puntos de vista y estilos cognitivos determinados por el género permitirían identificar tendencias en las contribuciones científicas de los hombres y las mujeres respectivamente. En las mujeres, “*la ética del cuidado* es más fuerte que *la ética de la dominación*” (Blázquez Graf, 2010, p. 31; el resaltado es propio), así como lo cualitativo, lo práctico o lo comprometido social o emocionalmente en sus trabajos y contribuciones científicas, frente a lo teórico, abstracto, cuantitativo y distante, más vinculado a las contribuciones de los hombres (Blázquez Graf, 2010). Aunque esta diferenciación no ha estado exenta de crítica desde la misma epistemología feminista, en una corriente posmoderna que cuestiona las generalizaciones y los esencialismos (Haraway, 1995), lo cierto es que las contribuciones de las pioneras de las ciencias sociales recogidas en estos capítulos revelan algunos patrones particulares que coinciden con ese “punto de vista femenino” en la ciencia.

El primero es el relacionado con la preocupación de las mujeres por problemas sociales prácticos vinculados a sus contextos de pertenencia y contemporáneos a ellas, así como su activismo en ellos. En particular, y de modo muy destacado, su preocupación y acción por mejorar la vida de la gente. Cada una, desde su área científica y haciendo uso de los recursos a su disposición en cada caso, generó conocimiento con el interés de servir a la gente, y en particular, a los grupos más necesitados. Algunas de estas preocupaciones son: la diversidad cultural y étnica en el país, su protección y defensa; el bienestar de la gente en el campo; la educación de los niños; las condiciones de habitabilidad de las viviendas sociales; y, muy especialmente, la injusticia y la desigualdad social. Inquietudes sobre el bienestar social que las llevaron a hacer aportes al conocimiento sobre el tema desde sus diversas disciplinas.

Mejorar la vida de la gente, como propósito compartido y revelado en los temas que trabajaron y las acciones en las que se implicaron en mayor o menor medida, surge de su conciencia, sensibilidad

o preocupación por las inequidades sociales existentes en el país. La desigualdad socioeconómica, de género, étnico-racial o territorial está presente en sus marcos teóricos y análisis contextuales de los problemas sociales que abordaron. La descripción y el análisis de los aportes contenidos en los diálogos de esta obra así lo revelan. Rosa Palacio, por ejemplo, impulsó las mejoras en las condiciones de habitabilidad de las viviendas sociales, diseñando espacios más grandes, mejor adaptados al ambiente (con más ventilación) y en general más ajustadas a las necesidades de las cuidadoras y trabajadoras del hogar. Felicia Santizo, por su parte, hizo su aportación a la educación para afrontar los problemas de lectoescritura de los niños y las niñas afropanameños/as de Colón. Ofelia Hooper, pionera en la sociología rural, dedicó su trabajo a los agricultores y al cooperativismo rural. Carmen Miró realizó contribuciones sobre las políticas de población, que tendrán un especial impacto en la planificación familiar de las familias en peores condiciones socioeconómicas y las mujeres. Y Ligia Herrera propuso sus análisis e indicadores para medir desigualdades sociales territoriales y poder abordarlas.

Esta preocupación compartida por mejorar la vida de la gente, que constituye el denominador común de sus contribuciones al conocimiento científico, se manifiesta en la atención de estas científicas sociales a la conservación del medio ambiente, la salud o la educación, según recogen las autoras en sus textos.

La información que aporta cada capítulo sobre el contexto social o familiar de la pionera ayuda a entender sus particulares perspectivas, preocupaciones y, en general, el carácter situado del conocimiento (Fox Keller y Longino, 1996; Haraway, 1995). Sus condiciones socioeconómicas, sus orígenes familiares, los entornos en los que crecieron, su identidad étnico-racial o su condición de género, están presentes en sus intereses, sus temas de estudio y sus contribuciones científicas. Es el caso de Marcela Camargo Ríos, la maestra del interior que da valor y rostro a las voces de los campesinos a través de la historia oral; la arqueóloga Olga Linares, a

quien ser originaria de una región agrícola tropical le dio la perspectiva y el interés por contar otra historia de su mundo; y, por supuesto, Felicia Santizo, a quien su identidad afrodescendiente y su vínculo con su Colón natal la llevaron a interesarse por los problemas de educación que viven allí los niños y las niñas.

En todo ello, actuando también transversalmente en todas, se identifica la importancia dada al contexto social de los problemas sociales que las ocuparon. Muchas de ellas reclamaron su importancia como aporte teórico específico en sus disciplinas, como Carmen Miró o Ligia Herrera, quienes defendieron cuestionar la idea de un desarrollo abstracto y generalizado, ajeno a las condiciones particulares socioeconómicas o culturales concretas y carente del propósito de mejorar la vida de la gente. Felicia Santizo también reclamó tener en cuenta las “condiciones propicias para el aprendizaje” como principio desde el cual construir cualquier intervención educativa. Todo ello significaba, en estos casos, partir de la gente, más que partir de teorías o supuestos sobre el desarrollo, el bienestar o la educación, con el fin de generar conocimiento que sirviera para diseñar la intervención social. Esta perspectiva contextualizada y con propósito de mejorar la vida de la gente es reveladora de los aportes específicos de las mujeres y lo que significaron en las ideas hegemónicas positivistas sobre el conocimiento científico hasta mediados del siglo pasado, caracterizadas por el razonamiento lógico e independiente del contexto (Fox Keller y Longino, 1996).

La importancia de los contextos en las contribuciones de las pioneras lleva a las autoras de los diálogos aquí compilados a contextualizar también dichas contribuciones de las científicas: los años treinta en el Colón de Felicia en el texto de Nyasha Warren o los sesenta y setenta del Panamá de Reina Torres de Araúz en el texto de Marcela Camargo Ríos. Son contextos desde los que parten el análisis e la interpretación que muchas de las autoras de estos capítulos realizan sobre las contribuciones de las científicas pioneras.

Otro de las contribuciones comunes a estas pioneras es la atención a colectivos sociales específicos que se encuentran normalmente en condiciones de exclusión social o discriminación por motivos étnico-raciales, socioeconómicas, territoriales o de género. Clara González se centra en las mujeres y los jóvenes; Felicia Santizo, en los niños y las niñas afrodescendientes; Ofelia Hooper y Marcela Camargo Ríos, en los campesinos o la gente del campo; Reina Torres de Araúz, en los pueblos indígenas; Carmen Miró, Ligia Herrera y Rosa Palacio, en las clases sociales más desfavorecidas, con problemas socioeconómicos. Muchas muestran sensibilidad específica hacia los pueblos históricamente discriminados y explotados, en particular los Ngäbe que aparecen en las preocupaciones y aportaciones del trabajo de tres chiricanas: Clara González, Ligia Herrera y Olga Linares.

En su preocupación e interés por mejorar la vida de la gente, se encuentra de manera mayoritariamente implícita una atención específica a las mujeres. Solo una de ellas, Clara González, situó en el centro de sus preocupaciones científicas y políticas a las mujeres, y lo hizo, además, desde una perspectiva feminista. Sin embargo, las preocupaciones diversificadas por las condiciones de vida de la gente impactaban directamente en las mujeres, como revelan los casos de la arquitecta Rosa Palacio, que contribuyó a mejorar las condiciones de habitabilidad de las viviendas sociales, con impacto en las cuidadoras y trabajadoras del hogar, o de Carmen Miró, cuya labor en las políticas de población tuvo consecuencias en la planificación familiar de las mujeres.

Sus contribuciones resultaron ser bastante rompedoras en relación con las ideas hegemónicas de su momento: la perspectiva crítica a la demografía de Carmen Miró, la mirada desde dentro al estudio del pasado tropical de Olga Linares, la perspectiva global de la educación de Etilvia María Arjona Chang o el pluralismo cultural en la idea de nacionalidad de Reina Torres de Araúz. Todas ellas defendieron sus posiciones con evidencia científica y generaron una ruptura en el pensamiento de sus disciplinas que

perdura hasta hoy. Contribuyeron así a generar “contrarrelatos” a las teorías dominantes en sus disciplinas: la teoría crítica de Carmen Miró con relación a las teorías maltusianas dominantes en el pensamiento demográfico del momento; Rosa Palacio, con su crítica al racionalismo en la arquitectura; y Clara González, con su crítica feminista al derecho y su sesgo androcéntrico.

El recuento de sus contribuciones nos revela que también fueron de tipo metodológico. El método analítico-sintético o el Índice Herrera de Niveles de Desarrollo Relativo y el método de lectoescritura a través de la música de Felicia Santizo son un buen ejemplo de ello.

Las autoras coinciden en defender que las científicas sobre las que escriben no recibieron el reconocimiento que merecían o merecen por sus contribuciones a sus disciplinas. Algunas de ellas fueron apreciadas por unos aportes específicos, no por otros; otras, en cambio, fueron valoradas más por sus otros roles no científicos; otras solo fueron reconocidas, o fueron más reconocidas, fuera de su país. Aunque, como ya se ha dicho, son muchas las que no recibieron reconocimiento alguno. Las autoras compensan estos déficits de reconocimiento, reclamando el lugar que estas científicas pioneras deberían ocupar en la historia de sus disciplinas.

En el recuento sistemático de sus contribuciones y las huellas de sus legados se encuentran también sus genealogías (Araiza, 2020), en las que algunas de las autoras se ubican a sí mismas. En esta obra, se identifican al menos dos genealogías femeninas: la de los estudios de patrimonio histórico y la de la investigación educativa. Estos casos resaltan la importancia de las mentorías y su impacto en la carrera científica de las mujeres. Recorrer el camino que otras abrieron antes que ellas les permite ocupar los espacios que estas ganaron, aprovechando la oportunidad que brindan los obstáculos que previamente superaron. Reina Torres de Araúz situó el valor del patrimonio cultural como idea y como norma; Marcela Camargo Ríos aportó desde sus conocimientos sobre la museografía, aplicándolos a su gestión, un espacio que hoy

transita la antropóloga Guillermina I. De Gracia. La genealogía de las investigadoras educativas Etilvia María Arjona Chang y Nanette Archer Svenson se concreta no solo en la visión global de la educación, sino también en la institucionalización de la investigación en dicha disciplina. El CIEDU como referencia actual en este campo continua el trabajo iniciado por Etilvia con el Centro para el Estudio de la Educación Superior (CEDUSMA), de la Universidad de Santa María La Antigua.

Otras, como Rosa Palacio y Graciela Arosemena Díaz en la arquitectura, Felicia Santizo y Nyasha Warren en la investigación educativa, Ofelia Hooper y Ana Quijano en la sociología, Olga Linares y Marixa Lasso o Carmen Miró y Paula Martes Camargo en la demografía, revelan, más que una relación de maestra-alumna, un reconocimiento y una identificación a partir de este diálogo, que se evidencia en la valoración de las contribuciones científicas de las pioneras.

Como verán, los diálogos se expresan de manera heterogénea en esta obra: algunos se centran en presentar, analizar y valorar las contribuciones de las pioneras; otros ponen el énfasis en el análisis feminista de sus trayectorias, roles y aportaciones; y, por último, algunos analizan problemas contemporáneos actuales, como el embarazo en la adolescencia o la lectoescritura, desde las contribuciones teóricas y metodológicas de estas primeras científicas.

Este diálogo intergeneracional de científicas sociales panameñas rescata del olvido y del borrado contribuciones teóricas, metodológicas e incluso políticas de mucha relevancia en las ciencias sociales hechas por mujeres; reconoce y posiciona a estas científicas en el relato nacional de la historia de las ciencias sociales y de sus disciplinas particulares; y recorre la genealogía de las científicas sociales panameñas. Es así como estos diez diálogos contribuyen a escribir la propia historia de las mujeres en las ciencias sociales panameñas.

Bibliografía

Araiza, Alejandra (2020). Pensar desde la epistemología feminista. Algunas pistas para recoger la genealogía de las mujeres en las ciencias sociales. *Acta Sociológica*, (81), 29-57.

Blázquez Graf, Norma (2008). *El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. México: CEIICH/UNAM.

Blázquez Graf, Norma (2010). Epistemología feminista: temas centrales. En Norma Blázquez Graf, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. (pp. 21-38). Ciudad de México: UNAM.

Céspedes, Francisco S. (1985). *La educación en Panamá: panorama histórico y antología*, Panamá: Imprenta Universitaria.

Foucault, Michel (2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

Fox Keller, Evelyn (1991). *Reflexiones sobre ciencia y género*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.

Fox Keller, Evelyn y Longino, Helen (eds.) (1996). *Feminism and Science*. Oxford: Oxford University Press.

Gandasegui, Marco (2003). Carmen A. Miró: científica social y luchadora panameña. *Papeles de Población*, 9(36), 9-19.

García, Briseida y Castillo, Dídimo (2015). *Carmen Miró, América Latina, población y desarrollo*. México, D. F.: Siglo XXI/Buenos Aires: CLACSO.

Haraway, Donna (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y la perspectiva parcial. En Donna

Haraway, *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). Madrid: Cátedra/Universitat de Valencia.

Harding, Sandra (1996). *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Morata.

Longino, Helen (1993). Essential tensions phase two: feminist, philosophical and social studies of science. En Louise Antony and Witt Charlotte (eds.), *A mind of one's own* (pp. 93-109). Boulder: Westview Press.

Maffía, Diana (2005). Epistemología feminista: por otra inclusión de lo femenino en la ciencia. En Norma Blázquez y Javier Flores (eds.), *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica* (pp. 623-633). Ciudad de México: CEIICH/UNAM/UNIFEM/Plaza y Valdés.

Maffía, Diana (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 63-98.

Marco Serra, Yolanda (2000). Mujeres y política educativa en Panamá en las primeras décadas del siglo XX. *Revista Lotería*, (433), 25-46.

Marco Serra, Yolanda y Rodríguez Blanco, Eugenia (en prensa). Las mujeres en la historia de las ciencias sociales y cómo ellas hicieron la diferencia. Panamá siglos XX y XXI. *Arenal*.

Ordorica, Manuel (2007). Carmen Miró: demógrafa y luchadora social. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 22(65), 481-484.

Pérez-Sedeño, Eulalia y Gómez Rodríguez, Amparo (2008). Igualdad y equidad en ciencia y tecnología en Iberoamérica. *Arbor: ciencia, pensamiento y cultura*, 184(733), 785-790.

Rodríguez Blanco, Eugenia (coord.) (2022). *Pioneras de la ciencia en Panamá*. Panamá: CIEPS y SENACYT.

Rodríguez Blanco, Eugenia y Rogers, Patricia (2022). No me resignaré a ser maestra: pioneras de la ciencia en Panamá. En Eugenia Rodríguez Blanco (coord.) *Pioneras de la ciencia en Panamá* (pp. 10-27). Panamá: CIEPS/SENACYT.

Rodríguez Blanco, Eugenia et al. (2022). *Mujeres y ciencia en Panamá: con indicadores y análisis de género*. Panamá: SENACYT.

Santesmases María Jesús; Cabré i Pairet, Montserrat y Ortiz, Teresa (2017). Feminismos biográficos: aportaciones desde la historia de la ciencia. *Arenal*, 24(2), 379-404.

Schiebinger, Londa (1987). The history and philosophy of women in science. *Signs*, 12(2), 305-332.

Sección 1.
Antropología, arqueología e historia

Olga Linares y la reconceptualización del pasado tropical

Marixa Lasso¹

Sentada en el laboratorio arqueológico Naos del Instituto Smithsonian de Investigaciones Tropicales (STRI), teniendo al alcance de mi vista unas hermosas vasijas precolombinas con diseños que nos hablan de la fauna panameña, no puedo dejar de preguntarme cómo vivían los habitantes del trópico hace cientos o miles de años, antes de la llegada de los españoles. Pero contar el pasado tropical no es fácil. Hay demasiadas capas de estereotipos que romper, de historias recibidas que olvidar, para entonces poder contarnos otras historias sobre quiénes somos los habitantes del trópico. Cómo contar el pasado tropical es un problema que afecta a todos los que somos del trópico y nos dedicamos a contar sus historias. Es una preocupación que compartimos tanto los arqueólogos como los historiadores. Mi diálogo con la arqueóloga Olga Linares se centra en esta preocupación compartida y también en experiencias formativas profesionales con fuertes paralelos. Ambas crecimos en el trópico, ambas hicimos estudios graduados en Estados Unidos y ambas tuvimos una carrera profesional estrechamente vinculada a la academia norteamericana, al mismo tiempo que mantuvimos un fuerte vínculo con Panamá. Ambas

¹ Agradezco a STRI por un Sabbatical Fellowship en 2024, que financió y apoyó esta investigación.

fuimos las primeras en contar un aspecto fundamental del pasado de nuestro país desde otra perspectiva: la perspectiva del habitante del trópico. En mi caso, fue la historia del canal de Panamá; en el de ella, fue el pasado prehispánico.

La arqueóloga Olga Linares se enfrentó a ese problema de manera absolutamente pionera y a finales de la década de 1960 elaboró un proyecto ambicioso sobre el occidente panameño que cambiaría de manera radical nuestra comprensión del pasado tropical. Este sería el proyecto más ambicioso de arqueología panameña hasta ese momento y el primero liderado por un panameño. Según Richard Cooke (1975), fue el primer proyecto arqueológico en el que “regiones de Panamá han sido sujetas a estudios paleo-ecológicos sofisticados”. Fue un proyecto que cambió de manera radical nuestra manera de entender el pasado tropical y sentó las bases para futuros trabajos arqueológicos en Panamá, en Centroamérica e incluso en Brasil. En mi caso, me enfrenté a una historia recibida del canal de Panamá que veía a este proyecto como exclusivamente norteamericano y lo desconectaba de los habitantes de Panamá, como si ellos no hubieran sido parte fundamental de esta historia (Lasso, 2019).

El diálogo con Olga Linares me permitirá juntar nuestras historias y usar mis propias memorias para llenar los silencios de experiencias que no quedaron en los archivos históricos, ni en los artículos publicados, ni en las entrevistas de historia oral que hice para este proyecto. Esos silencios que llenaré con mis propias experiencias dejarán entender mejor las dificultades, pero también el proceso mental y emocional de escribir la propia historia desde otra perspectiva.

Una mujer de dos mundos

Olga Linares nace el 10 de noviembre de 1936 en David, Chiriquí (Cooke, Piperno y Santos Granero, 2017). Cuando Olga nace, el estudio del pasado tropical centroamericano estaba profundamente influenciado por estereotipos sobre sus habitantes, su naturaleza

y su clima. Estas ideas se remontaban a los inicios de la arqueología centroamericana en el siglo XIX. Los anticuarios de esa época no podían aceptar o reconocer a los actuales habitantes del istmo centroamericano como los descendientes de quienes habían construido las fabulosas y monumentales ruinas de Yucatán y Guatemala. Algunos, como el famoso John Lloyd Stephens, creían que los constructores de los monumentos eran los antepasados de los grupos indígenas actuales antes de se hubieran “degradado”. Otros, como Humbolt, pensaban que estas ruinas habían sido construidas por grandes civilizaciones provenientes de Asia que habían desaparecido (Achin, 2019). Esa manera de ver el trópico y a sus habitantes no se limitaba a los estudios científicos. También estaba omnipresente en las novelas y libros de aventuras que se siguieron leyendo a lo largo del siglo XX. No sé qué libros leyó Olga Linares, quien nació en la década del treinta, pero seguramente no fueron muy distintos a las novelas de Julio Verne y Emilio Salgari que leí yo en los años setenta. Tal vez, al igual que yo, sintió que lo que leía no encajaba con su experiencia diaria con la naturaleza tropical. Las películas de Hollywood con las que creció repetían los mismos estereotipos. Cambiar esos estereotipos es un trabajo que ella enfrentó y que todavía sigue siendo fundamental para entender el milenario pasado tropical.

Aunque no conocemos qué pensaba Olga Linares de niña, sí sabemos que era la nieta de Guillermo Tribaldos Jr., fundador de la compañía de ron Carta Vieja, y que era muy cercana a sus abuelos, tanto que recordaba con mucho cariño un viaje que había hecho de niña a Europa con ellos, cuando los acompañó a ver y comprar maquinaria agrícola (Santos Granero, comunicación personal, 24 de abril de 2024). Como miembro de una familia que se dedicaba a la agroindustria y como alguien que creció en una zona agrícola, probablemente desde pequeña escuchó conversaciones sobre agricultura basadas en la realidad cotidiana de la naturaleza tropical que la rodeaba. Lo que seguramente la llevó a entender desde temprano que la agricultura en el trópico y la naturaleza tropical eran

muchos más complejas que lo que contaban los libros de aventuras y las películas de Hollywood. Las historias de bananas que crecían solas y que solo esperaban a ser recogidas no encajaban con la experiencia de los agricultores chiricanos. Tal vez el haber crecido en una región agrícola tropical, dentro de una familia dedicada a la agroindustria, le dio una cierta sensibilidad para pensar el trópico de otra manera. Tal vez le dio la perspectiva para preguntas novedosas sobre la relación entre los antiguos habitantes del trópico y su ambiente.

Siendo todavía muy joven, cuando solo tenía trece años, su familia decidió enviarla a estudiar a la escuela preparatoria cuáquera Oak Grove School en el estado de Maine, en los Estados Unidos, porque, según nos narra Olga en sus memorias, sus padres pensaban que “la educación que estaba recibiendo en el Panamá rural no estaba a la altura de lo que ella necesitaba. Así que, a los trece años me fui a esta parte muy muy fría del mundo en Maine” (Henson, 2010). Lo rural parece ser una parte importante de su identidad. Lo vuelve a mencionar cuando dice que sus padres pensaron que Maine “era suficientemente campestre, para una panameña del campo”. Da la impresión que la escuela de Maine no le gustaba. En sus memorias recuerda que en su año júnior se dijo a sí misma que estaba muy cansada de esa escuela y decidió tomar los exámenes de admisión para ir a la universidad (en Henson, 2010). Obtuvo una beca para ir a Vassar, una de las universidades para mujeres más prestigiosas de los Estados Unidos. Después de graduarse de Vassar en 1958, Olga Linares pasó un año en Perú haciendo arqueología con una comisión Fulbright. En 1959 empezó estudios doctorales en Arqueología y Antropología en la universidad de Harvard, de donde se graduó como doctora en 1964 (Henson, 2010).

Imagen 1. Olga Linares durante sus años de estudiante universitaria. Sin fecha



Fuente: Archivo de Francisco Linares Tribaldos.

Aunque Olga salió muy joven de Panamá, sus primeros trece años de vida en Chiriquí marcaron profundamente sus intereses académicos. Según ella misma nos cuenta, decidió estudiar antropología porque “había crecido rodeada y viendo a los indígenas [Ngäbe] bajar de las montañas y me interesaba mucho su estilo de vida” (*sic*) (Henson, 2010). Esta frase tan corta nos dice mucho. Nos da a entender el impacto que tuvo para ella la cercanía con los Ngäbe que, como ella nos dice, bajaban de las montañas a trabajar en las haciendas agrícolas chiricanas, incluyendo las de sus abuelos. También nos dice: “De hecho, cuando era joven viajaba mucho a las montañas a visitar este grupo indígena” (Henson, 2010). Sus cartas escritas en 1959 desde Chiriquí, antes de entrar al doctorado, hablan de esos viajes y revelan su conocimiento y gran cercanía con la población Ngäbe (Linares, 1959a). Las cartas demuestran que pasaba mucho tiempo entre los Ngäbe y entendía la importancia de entender su cultura y considerarla antes de tomar decisiones que los afectarían. En un momento en el que el gobierno negociaba

con los Ngäbe sobre los límites de una “reserva”, ella fue muy consciente de la importancia de que las autoridades entendieran las culturas de los pueblos originarios antes de tomar decisiones que los implicaran. Nos dice: “me apena de veras darme cuenta de lo poquísimo que yo, y cualquiera de estos señores, sabe sobre la vida Guaymí [Ngäbe] y todavía nos atrevemos a hacer leyes y a sugerir reformas” (Linares, 1959a). Las cartas de ese año sugieren incluso que tal vez pensaba hacer estudios antropológicos sobre ellos y que estaba interesada en “la estructura social de los Guaymís”. Agrega: “creo que esta vez traigo información nueva, especialmente sobre el sistema de parentesco y las relaciones familiares” (Linares, 1962a). Esta cercanía tal vez explique su sensibilidad hacia el pasado de los Ngäbe y su interés por combinar la investigación antropológica con la investigación arqueológica. La combinación de estas dos ramas de la antropología marcará sus investigaciones arqueológicas para las adaptaciones de los antiguos habitantes de Chiriquí a su entorno ecológico.

Las cartas de Olga Linares a la antropóloga Reina Torres de Araúz en ese período también demuestran su enorme interés en regresar a Panamá. En 1962 escribe sobre sus intenciones al respecto:

Sobre mis planes futuros: Pienso definitivamente regresar a Panamá apenas me gradúe. No me voy a casar (por lo menos por ahora, aunque espero no quedarme vistiendo santos el resto de la vida –lo cual es una posibilidad, por supuesto). En serio, Reina, estoy muy entusiasmada en regresar a Panamá; esto es seguro” (Linares, 1962a).

En otra carta manifiesta, además, su deseo de enseñar en la Universidad de Panamá: “Al regresar a Panamá quiero hacerlo con una beca de investigación por dos años. Puedo combinar trabajos de campo con un curso en la Universidad de Panamá, ¿no te parece?” (Linares, 1962b). Su deseo por regresar se cumplió en las décadas de 1960 y 1970, tanto a partir de las investigaciones para su tesis de doctorado como de su gran e innovador proyecto arqueológico sobre el occidente panameño.

Con doctorado en mano, entre 1964 y 1965 se casó con David Sapir, un antropólogo especialista en África. Los recuerdan como dos jóvenes enamorados que iban por las calles de Cambridge en una motocicleta Vespa. Su esposo David era un activista en contra de la guerra en Vietnam y a favor de los derechos civiles en los Estados Unidos. Los que conocieron a Olga recuerdan que ella también simpatizaba profundamente con la causa de los derechos civiles en los años sesenta (Irvine, comunicación personal, 25 de marzo de 2024). Olga Linares viajó a África en 1965 y 1966 con su esposo David. Ya en ese viaje está preocupada por la historia de la adaptación de los habitantes del trópico a su ambiente. Se interesó por estudiar a los Jola en el área de Casamance, en Senegal, y por entender la historia del arroz que los Jola cultivaban (*Oryza glaberrima*) y que fue domesticado en África (Henson, 2010). Sus notas de campo de ese período reflejan su interés por combinar la investigación arqueológica con la investigación etnográfica y mitológica de la historia del origen del arroz en esa región (Linares, 1966).

Olga Linares perteneció a una generación de arqueólogos que cambió la manera de hacer arqueología, ya que, con la invención del fechamiento de objetos arqueológicos por carbono-14 a finales de la década de 1940, los arqueólogos pudieron hacer estudios que antes eran imposibles. También son los años de la nueva arqueología y sus nuevos métodos para entender a los antiguos habitantes de América (Binford y Binford, 1968; Flannery, 1976; Sheets, 1992). Su tesis de doctorado de Harvard de 1965 tiene algunas de las características de los antiguos estudios arqueológicos, así como de los métodos nuevos. Esta tesis, que se publica como libro en 1968 con el título *Cultural Chronology of the Gulf of Chiriquí, Panamá*, seguía los mejores estándares de la época. Era un estudio muy serio sobre la cerámica precolombina en el golfo de Chiriquí, que hacía descripciones muy minuciosas de la cerámica, clasificándola por época, estilo y tipo de pasta. Sin embargo, ella no estaba conforme con este tipo de análisis. Pensaba que la cultura de un grupo humano no podía reducirse a descripciones estéticas de un tipo

de cerámica, sino que era necesario entender mucho mejor cómo vivían los grupos indígenas del pasado y para eso era preciso hacer un análisis más complejo de su vida cotidiana y, por lo tanto, de su relación con el ambiente. Según ella, en este tipo de análisis no se daba debida importancia al entorno ecológico y no se estudiaba la relación de las sociedades del pasado con su ambiente con los métodos apropiados. Años después, ella se referiría a este trabajo y otros similares como “descripciones cerámicas injustificadamente largas” (Linares, 1979, p. 30).

Como una mujer de dos mundos, originaria del trópico, pero con un doctorado de Harvard, Olga Linares pertenecía a un pequeño grupo de científicos de la época que retaban las ideas prevalentes sobre quién es el experto que estudia y quién el nativo que es estudiado. Como nos dice Megan Raby, los estudios tropicales se han caracterizado por ser estudios realizados por otros, por personas de las zonas templadas, ajenas al lugar (2017, pp. 1-20). El trópico y su gente son objetos de estudio, no sujetos que estudian su propia historia y su propia naturaleza. Estas jerarquías del conocimiento seguían siendo prevalentes en los años setenta. Por ejemplo, según la antropóloga Betty Meggers, quien además era amiga de Olga Linares, el antropólogo es un investigador de las zonas templadas que estudia el trópico y el trópico, un objeto de estudio ideal para resolver el problema científico que, según ella, representaba la imposibilidad de los seres humanos de verse a sí mismos sin parcialidad. Los investigadores de la zona templada podían resolver este problema al investigar “las culturas primitivas, que no sólo son más simples que las nuestras, sino que probablemente más fáciles de desentrañar” (Meggers, 1996, pp. 3, 23-26). Aquí están claras las jerarquías en el estudio de la ciencia: los habitantes del trópico no contribuyen a la ciencia como estudiosos, sino como objetos de estudio con culturas supuestamente “simples” y “primitivas”.

¿Qué pensaba Olga Linares cuando leía que los habitantes del trópico eran primitivos y que el trópico, el lugar donde ella había nacido y crecido, era exótico y por lo tanto un lugar ideal para

los científicos de las zonas templadas? No sabemos. Si pienso en mis propias experiencias leyendo historias sobre Panamá y otros países de la América tropical, pienso en algunos aspectos que me chocaban profundamente. Uno era la frecuencia con la que el periodismo, la literatura y las películas los describía como atrasados o primitivos. Otro era la enorme dificultad que tenían las ciencias sociales para entender la participación y el protagonismo de los habitantes del trópico en la construcción del mundo de los últimos quinientos años y la costumbre de caracterizar cualquier aspecto de innovación o cambio político o tecnológico como simples imitaciones. Quise usar mi conocimiento para reescribir mi historia. Y eso fue lo que hizo Olga Linares. Ella usó la ciencia de su época para dismantelar ideas y prejuicios sobre el trópico y sus antiguos habitantes. En su caso, no lo interesaban los últimos quinientos años, sino las relaciones milenarias entre los habitantes del trópico y su ambiente. Su exasperación con los prejuicios sobre el trópico y sus explicaciones de que el trópico no es como se piensa están presentes en muchos de sus escritos. Por ejemplo, en su libro *Ecology and the Arts in Ancient Panama* nos dice: “Aquellos que piensan que Panamá es una selva uniforme –una jungla humeante– se sorprenderán ante las variaciones en la topografía y clima del Istmo” (Linares, 1977, p. 10).

Olga Linares era un personaje entre dos mundos. Por un lado, era la única arqueóloga que había nacido y crecido en el trópico con doctorado, con acceso a fondos internacionales y con la posibilidad de ser líder de grandes proyectos. Por otro lado, era la única arqueóloga panameña que había tenido el tipo de educación y las ventajas económicas típicas de los investigadores del Norte. Ella, al igual que yo décadas después y al igual que muchos intelectuales del trópico que han vivido entre dos mundos y que han escrito en un idioma distinto al propio, aprovechó su situación para escribir otra historia de su mundo (Lasso, 2019).

Una arqueología sin jerarquías ni peyorativos: el proyecto sobre el occidente panameño y los inicios de la arqueología ambiental en Panamá y Centroamérica

Después de su viaje a África y como profesora de la Universidad de Pensilvania, Olga Linares decidió volver a investigar en Panamá, porque, según ella nos dice, “quería hacer investigaciones en su país” (Henson, 2010). Esta vez lo hizo desde una perspectiva muy distinta y profundamente innovadora. En 1969, Olga Linares viajó a Bocas del Toro para un viaje preliminar de “reconocimiento y excavaciones” y se dedicó a escribir una muy ambiciosa propuesta de investigación sobre arqueología tropical en Panamá para la National Science Foundation de los Estados Unidos. Obtuvo los fondos e inició un proyecto pionero de investigación sobre el occidente panameño con excavaciones en Chiriquí y en Bocas del Toro que duraron cuatro años (de 1970 a 1974), en el que Olga entrenó a siete estudiantes de posgrado y además incluyó novedosos trabajos interdisciplinarios con geólogos y biólogos (Linares y Ranere, 1980, p. xx). En 1971, ya en medio del trabajo de campo, Olga Linares dejó la Universidad de Pensilvania para incorporarse como investigadora de planta en el STRI. Esos años de grandes descubrimientos arqueológicos fueron también años difíciles a nivel personal. Olga Linares perdió varios embarazos, un hecho que le resultaría doloroso toda su vida. También en 1971 se divorció de su primer esposo, David Sapir. Dos años después, en medio de su proyecto sobre el occidente panameño, se casó con el biólogo estadounidense Martin Moynihan (Camargo, comunicación personal, 11 de abril de 2024).

Con su proyecto sobre el occidente panameño, Olga Linares inició un ambicioso estudio arqueológico sobre el pasado milenario del trópico americano y la adaptación de los seres humanos al trópico húmedo. Olga Linares se hizo la gran pregunta de cómo se adaptaron los seres humanos al trópico. Para contestarla, usó métodos y enfoques muy distintos a los que se habían usado hasta ese momento en Panamá, que eran muy innovadores para el continente

y que se convertirían en referencias para los arqueólogos de Centroamérica e incluso de regiones tropicales como el Amazonía. A diferencia de los arqueólogos que la precedieron, ella no ignoró los restos orgánicos. Ella dejó a un lado el interés por los objetos de oro, las sofisticadas cerámicas ceremoniales y los monumentos de piedra que habían caracterizado los estudios arqueológicos en Panamá hasta ese momento, y enfocó su estudio en huesos, lítica, conchas, restos de plantas y otros materiales orgánicos, para entender qué comían, qué y cómo cultivaban, qué herramientas y utensilios utilizaban los habitantes del pasado. Según ella, solo al incluir también el estudio de estos restos arqueológicos junto al estudio de la cerámica se podían entender los grandes cambios de adaptación de los seres humanos al trópico y la cultura de una época.²

Imagen 2. Olga Linares con sus estudiantes durante las excavaciones en Cerro Brujo en 1970



Fuente: Olga Linares Collection, STRI Library and Archives.

² Otro de los grandes aportes de Olga Linares fue la creación de una colección de huesos animales tropicales que servirán de referencia para el estudio de los huesos animales encontrados (White, s.f.).

Al preguntarse cómo se adaptaron los seres humanos al trópico, Olga Linares se insertó en debates importantes que se estaban teniendo en ese momento sobre el trópico americano (Linares y Rannere, 1980, p. 12). Algunos especialistas veían al trópico como un lugar bastante uniforme, donde las malas condiciones climáticas y la pobreza del suelo tenían como resultado plantas tropicales que eran “exuberantes en apariencia”, pero que tenían menor valor nutritivo que las plantas de las zonas templadas, y ese poco valor nutritivo se reflejaba en animales más pequeños y menos abundantes que los de las zonas templadas. Por lo tanto, el trópico solo podía tener una densidad de población baja (Meggers, 1996, p. 25). Otros pensaban que en la cercanía a los ríos se desarrollaron grandes sociedades horticultoras, mientras que lejos de ellos solo podían subsistir pequeños grupos sociales (Lathrop, 1968). Similarmente, otros estudios decían que en diferentes microambientes se daban distintas formas de cultivos y organizaciones sociales, que no era suficiente entender los macroambientes para comprender la adaptación humana, sino que resultaban fundamentales las características de los diversos microambientes para explicar las diferentes organizaciones sociopolíticas (Coe y Flannery, 1964).

Olga Linares se insertó muy tempranamente en este debate y lo llevó más allá. Como habitante de un istmo con dos costas, ella se interesó por entender la relación de los habitantes del trópico con los océanos. En ese momento, incluso los que veían al trópico como un lugar variado seguían comprendiendo los lugares lejanos a los ríos importantes como espacios con una agricultura pobre, sin acceso a las posibilidades de pesca y, por lo tanto, condenados a la caza de animales que se acababan rápidamente y a vivir en pequeñas densidades de población en constante movimiento. Ella decía que ello no era cierto, que no todos los habitantes del trópico sin acceso a los grandes ríos estaban tan restringidos de acceso a alimentos, y nos recuerda que los cronistas de la época de la conquista hablaban de grupos indígenas numerosos en ambas costas. Pero estos grupos habían sido ignorados por la literatura científica

probablemente porque habían sido diezmados durante la conquista. Sin embargo, ella nos indicó que los habitantes de las costas habían desarrollado sus propias maneras de adaptarse exitosamente a su ambiente (Linares, 1976, pp. 331-332).

En Vassar, Olga Linares había sido estudiante de John Murra, un famoso antropólogo que había desarrollado el concepto de archipiélago vertical en la cordillera de los Andes para explicar cómo cada altura en los Andes tenía su propio ecosistema y, por lo tanto, sus propios tipos de agricultura. Años después, mencionaría a Murra como uno de los profesores que tuvieron mayor influencia en ella. Tal vez Olga Linares estaba buscando entender el archipiélago ecológico del trópico y eso la llevó a concebir el proyecto sobre el occidente panameño. Por eso compara la vida en diferentes sitios tropicales y a lo largo del tiempo.

En este y en sus futuros proyectos, Olga Linares señalaba constantemente que, contrario a lo que muchos pensaban, el trópico no era un lugar uniforme. Olga entendía la gran diversidad del trópico, que no era lo mismo vivir junto a las costas del pacífico que junto a las costas del mar caribe, que no era lo mismo vivir a nivel del mar que a mil metros de altura y que no era lo mismo vivir en una zona con precipitación constante que en una zona con estación seca y lluviosa. Por eso escogió al occidente panameño para sus estudios, ya que tenía una gran diversidad ecológica en un espacio pequeño, que tenía dos costas (100 kilómetros de distancia) y una cadena montañosa en el medio. Además, era un sitio con ocupación humana de por lo menos siete mil años, lo que permitía ver los cambios históricos de los habitantes de esta región que pasaron de cazadores recolectores precerámicos, a cultivadores de raíces y árboles, a una agricultura de semillas y de una cerámica sofisticada. Buscaba entender las diferentes adaptaciones a dos costas distintas y a las tierras altas (Linares y Ranere, 1980, pp. 3-14).

Uno de los supuestos más importantes del proyecto de Olga Linares sobre el occidente panameño era que había que entender el trópico panameño (y el centroamericano) no como pobre derivado

de las civilizaciones importantes de Mesoamérica y de los Andes, sino en sus propios términos, sobre la base de su propia y rica adaptación. Por eso, se enfocó en cuatro áreas: Cerro Brujo, en la costa caribe de Bocas del Toro; la Pitahaya, en la costa pacífica de Chiriquí; los abrigos del Río Chiriquí; y los sitios González-Pittí y Barriles, en Volcán. Con esas excavaciones, ella buscó entender cuál fue la naturaleza de las adaptaciones al trópico de los cazadores recolectores de la época precerámica, cómo fue la transición de la vegeticultura de raíces (como la yuca, los tubérculos o las palmas como el pixbae) a la agricultura basada en semillas como el maíz, cómo los diferentes grupos humanos se adaptaron a los ecosistemas fluviales y costeros, y cuáles fueron las bases para la formación de los cacicazgos.

Imagen 3. Hombre Ngäbe con arco y flecha



Fuente: Olga Linares Collection, STRI Library and Archives.

El desarrollo conceptual de este proyecto, según Olga Linares, se basó en la realidad etnográfica de Chiriquí. Fueron los mismos grupos Ngäbe, que ella vio muchas veces de niña y que la llevaron a estudiar antropología en la universidad, los que inspiraron el desarrollo conceptual de este proyecto arqueológico. Ella enfatizaba que los Ngäbe, habitantes de las provincias de Chiriquí y Bocas que comparten el idioma, eran los descendientes de los antiguos moradores que habían estado en el occidente panameño por miles de años. Y aunque los Ngäbe de ambas provincias practicaban la agricultura de roza y quema, tenían diferencias importantes en sus patrones de asentamiento y subsistencia debido a las características ecológicas diferentes de cada provincia. Ellos inspiraron la comprensión de que vivir en diferentes ambientes lleva a ajustarse de manera distinta al entorno. Por eso, su proyecto combinaba etnografía y arqueología, comparando la historia de las adaptaciones tropicales en dos costas del occidente panameño, Chiriquí y Bocas del Toro.

Después de tres años de excavaciones arqueológicas en el occidente panameño, el proyecto liderado por Olga Linares empezó a revelar sus resultados y a explicar la vida de los antiguos habitantes del istmo de una manera novedosa, que no simplificaba el pasado tropical y mostraba que ni el ambiente tropical era pobre en recursos ni el trópico tenía pocos habitantes. Una y otra vez las explicaciones de Olga Linares usaban la evidencia del material arqueológico para resaltar la sofisticación de las actividades y prácticas de los grupos humanos en el trópico y de las diferentes adaptaciones que les permitieron vivir y reproducirse exitosamente en varios ecosistemas tropicales a lo largo del tiempo. Esta perspectiva, producto de investigaciones hechas con gran rigor científico, eran sumamente innovadoras en esa época.

Imagen 4. Olga Linares en las excavaciones de Cerro Brujo en 1970



Fuente: Olga Linares Collection, STRI Library and Archives.

Los resultados de estas excavaciones fueron publicados en varios artículos científicos y en el libro *Adaptive Radiations in Pre-historic Panamá*, que editó junto al arqueólogo Anthony Ranere (1980). El primer período de ocupación humana que este proyecto estudió fue el bosque tropical arcaico. A través de excavaciones en la cuenca del Río Chiriquí, los investigadores encontraron que los habitantes del occidente panameño de hace cinco mil años habían ocupado cuevas a lo largo de ese río en elevaciones de 900 o 600 metros de altura. Los habitantes de estos sitios precerámicos

cazaban pequeños mamíferos, recolectaban plantas silvestres y pescaban en los ríos y en el mar. También comían frutos de árboles como el algarrobo (*Hymenaea courbaril*) o el pixbae (*Guilielma gasipaes*). Los grupos se movían buscando alimento cuando los árboles florecían y daban fruto y vivían en pequeños grupos, preferiblemente cerca de un río. Durante el período comprendido entre el 4800 a. C. a 2300 a. C., empezaron a usar herramientas de piedra para procesar plantas silvestres o para trabajar la madera. Estas piedras se usaban para hacer herramientas de madera más sofisticadas, como puntas de proyectiles.

Aunque las herramientas que tenían en ese período todavía no permitían intervenir mucho el bosque tropical, según Olga Linares, “las modificaciones al ambiente tropical en fase de los cazadores recolectores deben ser vista en términos de procesos sutiles”, como la creación de las primeras herramientas de piedra y de madera, y no “sólo en el uso dramático del fuego en la cacería” (Linares, 1979, pp. 31-32).

Si las excavaciones en el Río Chiriquí se hicieron con el propósito de entender las primeras modificaciones del hombre al ambiente tropical, las excavaciones en Volcán y Cerro Punta se enfocaron en entender el origen de la agricultura de maíz y de los primeros poblados y centros ceremoniales en Chiriquí. Olga Linares llama a este momento el de “poblados formativos y centros ceremoniales”.

La agricultura de maíz en Chiriquí surgió mucho después que en la región central, probablemente entre los años 500 a. C. y 1 d. C. Según Linares, probablemente apareció en las llanuras de los ríos de las tierras bajas y de allí se habría expandido a las montañas. En este período también surgieron poblados sedentarios de varias familias y aparecieron la cerámica, las manos y metates para moler el maíz, así como instrumentos de piedras más sofisticados.

Las excavaciones en Volcán revelaron que los poblados estaban ubicados a lo largo de los ríos y en las tierras fértiles de las faldas del volcán, donde se cultivaba en terrazas. Estos asentamientos eran de diferentes tamaños. Los más pequeños probablemente

tenían treinta personas y los más grandes más de cien personas, con casas ubicadas a 50 metros de distancia entre ellas y separada por sus jardines. Algunos de los poblados más grandes tenían artesanos que se habían especializado en la reparación y manufactura de herramientas de piedra.

Estas excavaciones le permitieron interpretar las famosas y grandes estatuas y metates de Barriles desde otra perspectiva. Según ella, Barriles fue un lugar ceremonial con influencia y poder sobre los habitantes de los pueblos cercanos. Las estatuas de Barriles indican que era una sociedad guerrera y jerárquica. Los grandes y decorados metates para procesar maíz sugieren que eran agricultores de maíz. Según ella, los lazos entre los pueblos de agricultores y los centros como Barriles eran probablemente de carácter ceremonial, político y de parentesco, y estaban centrados en las herramientas de piedra, así como en el cultivo y procesamiento de plantas, principalmente el maíz (Linares y Ranere, 1980).

Finalmente, en las excavaciones que realiza en el sitio de Cerro Brujo, en la península de Valiente de Bocas del Toro, y en el sitio de Pitahaya, en el Pacífico chiricano, el proyecto de Olga Linares sobre el occidente panameño compara dos asentamientos costeros durante los siglos anteriores a la conquista española.

En su análisis de Cerro Brujo, Olga Linares está muy interesada en explicar que los antiguos habitantes del Caribe tropical se habían relacionado con su ambiente de manera inteligente y efectiva. Aunque no era un ambiente propicio para el maíz por ser una región sin llanuras aluviales y no tener prácticamente estación seca, era un ambiente sumamente rico en otros recursos. La gente de Cerro Brujo se benefició de condiciones propicias para el cultivo de raíces como el otoo, de árboles como las palmas y el cacao, así como de un ecosistema rico en recursos marinos y con acceso a muchos tipos de animales terrestres.

La sensibilidad de Olga Linares hacia la ecología tropical y la atención etnográfica que prestó a las costumbres del pueblo Ngäbe son un aspecto muy innovador de su proyecto que la llevó a uno

de los resultados más conocidos de su excavación en Cerro Brujo (Linares, 1976). Ella refutó la influyente tesis de Betty Meggers que sostenía que, comparado con las zonas templadas, el trópico americano precolombino era un lugar pobre en proteínas (Meggers, 1996). Como veremos, expuso de manera muy innovadora que el trópico americano desarrolló un manejo de la fauna que “fue análoga o incluso sustituyó la domesticación animal” (Linares, 1976, p. 332).

Las notas de campo de Olga Linares sobre este tema revelan su diálogo interdisciplinario con biólogos como Nicholas Smythe y con antropólogos como John Bort. Smythe la ayudó a entender el comportamiento de las especies animales que encontraba en las excavaciones y gracias a Bort aprendió las prácticas de cacería Ngöbe (Linares, s.f.; Bort, s.f.). Esto, combinado con un análisis exhaustivo y de los seis mil huesos animales que encontró en la excavación en Cerro Brujo, la llevó a comprender los patrones de alimentación y caza de los antiguos habitantes de Cerro Brujo (Linares, 1976, p. 337). Ella encontró que los antiguos habitantes del Caribe bocatorenño cazaban y comían grandes cantidades de agutí (*Dasyprocta punctata*), paca (*Culiculus paca*), armadillo de nueve bandas (*Dasyurus Novemcintus*) y venado de cola blanca. A través de la comparación de la proporción de huesos animales encontrados en las excavaciones con su proporción en ambientes naturales, concluyó que la biomasa de lo que comían era mucho mayor que la de la naturaleza. Por lo tanto, no podía provenir solamente de la cacería de lo que se encuentra de manera natural en la selva. Los habitantes de Cerro Brujo se concentraban en las especies que vivían en los bordes de la selva y llegaban a los terrenos habitados por humanos para alimentarse de las raíces y los cultivos humanos. A su vez, los humanos aprovechaban su cercanía con los campos cultivados y los huertos de las casas para cazarlos fácilmente. Ella llama a este método “caza de huerto”. Según Olga Linares, este tipo de caza reducía los problemas de acceso a los animales por la variación de las temporadas y se convertía en una “especie

cuidado de mamíferos”, que tal vez ocupó el lugar de la domesticación animal en algunos lugares del trópico americano (Linares, 1976, pp. 332, 339- 348).

Además de comer animales terrestres, la gente de Cerro Brujo comía una gran cantidad de animales marinos. Las tortugas marinas y los manatíes proporcionaban “banquetes ocasionales”, pero la comida cotidiana consistía en pescados pequeños, moluscos y animales terrestres. Estas proteínas aumentaban con el consumo de vegetales ricos en proteínas como el pixbae. En relación con ello, afirma de manera categórica: “De ninguna manera se puede decir que gente de Bocas tenía acceso limitado a las proteínas” (Linares y Ranere, 1980, pp. 57, 246). Según ella, el Caribe era un área de gran diversidad ecológica y la mejor estrategia de sobrevivencia para sus habitantes era ser un generalista capaz de explotar la mayor cantidad posible de recursos marinos y terrestres.

En contraste con Cerro Brujo, el sitio la Pitahaya le permitió entender las adaptaciones a un ecosistema marino en un ambiente con estaciones secas y lluviosas muy marcadas, propicio para el cultivo de maíz. La Pitahaya estaba cerca del mar y lejos de los ricos ríos aluviales. Olga Linares pensaba que tal vez la presión demográfica los llevó allí. Era un sitio importante donde vivían varios cientos de habitantes. El poblado ocupaba 8,5 hectáreas e incluía un cementerio y una plaza con columnas de piedra y altares. Debido a esas características, es probable que fuera un sitio con funciones especializadas, como un puerto comercial dedicado a la producción de sal, al pescado seco y a productos de la palma, los cuales eran intercambiados en otros lugares. Parece haber sido un sitio pacífico, no tan militar como Barriles. Se alimentaban de maíz, raíces y palmas. Se especializaban en la caza del venado de cola blanca y en la pesca del bagre.

Según Olga Linares, la vida más nucleada en la Pitahaya era posible gracias a la alternancia de estaciones secas y lluviosas, las que hacían posible la agricultura de maíz. Mientras que la mejor estrategia de adaptación en una región cuyo ambiente dificultaba

la agricultura de maíz era vivir en poblaciones más pequeñas y dispersas como Cerro Brujo. Aunque excavaciones futuras van a refutar su idea de un Caribe con poco cultivo de maíz y con poblados dispersos de menor densidad de población, su manera de acercarse al trópico sin evaluaciones jerárquicas ni adjetivos peyorativos y de entender las estrategias de adaptación a los diversos ambientes tropicales sigue siendo valiosa (Wake, Mendizábal y Martin, 2021). Quizá su capacidad de comprender el pasado tropical en sus propios términos sea su mayor legado.

El legado de Olga Linares y su proyecto sobre el occidente panameño

¿Cuál era la relación de Olga Linares con Panamá? ¿Qué esperanzas y sueños tenía para la ciencia panameña? Ella no dejó nada escrito sobre el tema, pero sus acciones indican que le interesaba mucho fomentar la investigación en Panamá y sobre Panamá. De hecho, podemos decir sin exagerar que la arqueología sobre Panamá tuvo un antes y un después con Olga Linares. Primero, porque creó escuela, lo que es remarcable, ya que nunca pudo ser profesora en Panamá y que en los Estados Unidos solo fue asistente de enseñanza cuando estudiaba el doctorado en Harvard y brevemente profesora adjunta en la Universidad de Pensilvania, cuando su primer esposo era profesor allí. Sin embargo, sus alumnos la recuerdan como una excelente profesora, con una gran capacidad para enseñar y entusiasmar a los estudiantes por el tema de estudio. Uno de ellos fue Anthony Ranere, quien fue estudiante suyo en Harvard. Él recuerda que Olga Linares enseñaba un curso de arqueología suramericana y que ella era “muy buena y muy conocedora del tema y parecía muy accesible”. Y por eso le pidió que fuera su asesora. También recuerda que ella le preguntó: “¿si alguna vez ella lograba obtener fondos para desarrollar un proyecto en Panamá, él se interesaría en participar?”. Él dijo que sí. Varios años

después lo llamó para que participara como estudiante doctoral en el proyecto sobre el occidente panameño. En ese momento, Ranere se encontraba haciendo arqueología sobre Canadá, pero se unió al proyecto de Olga Linares, donde además de ser estudiante doctoral, también fue su mano derecha y eventualmente coeditor del libro que recogería los resultados de este proyecto (Ranere, comunicación personal, 20 de octubre de 2023). Gracias a la invitación de Olga Linares, Anthony Ranere se convirtió en uno de los grandes especialistas en arqueología panameña.

En esos años, Olga Linares también conoció a un joven arqueólogo inglés llamado Richard Cooke, quien estaba terminando su doctorado en arqueología panameña. Se convirtió en uno de sus mentores, lo apoyó muchísimo y lo introdujo al mundo de la academia norteamericana y al análisis de restos arqueológicos orgánicos y de fauna marina y terrestre, que caracterizaría por décadas el trabajo del Richard Cooke (Linares, 1974, 1975). Richard Cooke y Anthony Ranere se unirían después para realizar un ambicioso e importantísimo proyecto arqueológico en la cuenca del Río Santa María. En palabras de Ranere, “ella cambio la manera de hacer arqueología en Panamá y Centro América. El proyecto que Richard y yo hicimos en Santa María estaba parcialmente modelado en su proyecto en Chiriquí”. La perspectiva ambiental que caracterizó a la arqueología sobre Panamá durante los cincuenta años siguientes, con Anthony Ranere, Richard Cooke, Dolores Piperno y sus discípulos, se inició con su proyecto sobre el occidente panameño.

Olga Linares también tuvo impacto en el estudio de la antropología. El antropólogo James Howe, quien dedicó su vida a estudiar los Gunas, se interesó en Panamá gracias a Olga Linares. James Howe también fue estudiante de Olga Linares en Harvard. Recuerda que “él quería ir a la Amazonía”. Pero Olga Linares lo convenció de estudiar Panamá y la historia y cultura Guna (Howe, comunicación personal, 5 de octubre de 2023). El interés de Olga en impulsar que sus estudiantes se convirtieran en especialistas sobre el pasado y la cultura panameño indican que estaba interesada en

fortalecer el estudio arqueológico y antropológico sobre Panamá. Olga Linares también fue profesora de Joel F. Sherzer, el gran especialista en lingüística Guna (Henson, 2010). Durante la década del 1970, cuando Olga Linares se dedicaba a su gran proyecto sobre el occidente panameño, también se involucró de manera importante en varios aspectos de la institucionalidad académica panameña. Olga Linares dio todo su apoyo al nuevo Museo del Hombre Panameño, impulsó la nueva Asociación de Antropología panameña y fomentó la apertura del STRI a investigadores panameños y a las ciencias sociales.

Recordemos que en los años setenta Olga Linares era la arqueóloga más importante de Panamá y por lo tanto un referente. Cuando el gobierno panameño decidió crear un gran Museo Antropológico para remplazar al Museo Nacional, Marcela Camargo, quien tenía la misión de crear el Museo del Hombre Panameño, le solicitó ayuda. Ella aceptó encantada para apoyarla en todo lo posible. Serían Olga Linares y Richard Cooke quienes aportarían la información e imágenes esenciales para la sección arqueológica del museo.

También da la impresión de que quiso apoyar a los panameños interesados en la antropología y la arqueología e impulsó la apertura del STRI. El antropólogo Francisco Herrera recuerda que, siendo aún estudiante de la Universidad de Panamá, ella lo invitaba a los seminarios del STRI, cuando aún se daban en la isla de Barro Colorado: “ella siempre me recibía muy bien, me atendía como una persona muy especial” (Herrera, comunicación personal, 25 de marzo de 2024). Él empezó a frecuentar su oficina y la biblioteca de Smithsonian, donde descubrió libros de antropología que fueron importantes para su desarrollo intelectual.

Tal vez Olga Linares quería unir sus dos mundos. Por un lado, impulsar el interés en Panamá entre académicos norteamericanos y europeos, y por otro, ayudar a que más panameños tuvieran acceso al entrenamiento y a la ciencia norteamericana. Hasta ese momento, los científicos del STRI habían sido solo biólogos. Ella

fue la primera arqueóloga y la primera científica social contratada como investigadora de planta del STRI. Desde esa posición, apoyó la contratación del arqueólogo Richard Cooke, de la arqueóloga Dolores Piperno y también del antropólogo peruano Fernando Santos Granero. De hecho, ella cuenta que el secretario de Smithsonian, el Dr. Robert McCormick, le dijo: “Ok, Olga, si consigues un buen antropólogo latinoamericano, te consigo el dinero”. Ella emprendió la tarea y convenció a Fernando Santos Graneros de unirse al STRI. Santos Granero fue el segundo científico social latinoamericano (ella había sido la primera) en ser contratado por el STRI. El antropólogo Francisco Herrera recuerda que ella tuvo la ilusión de convertir al STRI en una institución binacional (Herrera, comunicación personal, 25 de marzo de 2024).

Desde el punto de vista científico, las excavaciones que inició Olga Linares en el occidente panameño en 1970 constituyeron un parteaguas que cambió la manera de hacer arqueología en Panamá y en la Baja Centroamérica. Ella introdujo nuevos métodos de análisis de paleoecología que le permitieron ir más allá de la preocupación exclusiva con la cronología cerámica. Al introducir la paleoecología al estudio de los antiguos habitantes de la región, Olga Linares cambió los conceptos de sofisticación y complejidad cultural, pasando de una perspectiva que enfatizaba la monumentalidad a otra que destacaba la creatividad y complejidad de las adaptaciones al ambiente tropical. Esto fue fundamental en una región que había sido menospreciada por no tener los monumentos de Mesoamérica o de la América Andina.

La visión de Olga Linares sobre los cambios que su propio trabajo introdujo en este campo de estudios se puede ver en su influyente artículo “¿Qué es la arqueología centroamericana?”, publicado en 1978, y en las notas que escribió ese mismo año como comentarista de un panel titulado “La paleoecología de la Baja Centro-América” (Linares, 1978). Allí, Olga Linares escribió como la maestra de una escuela de pensamiento sobre arqueología centroamericana que está avanzando gracias a nuevos investigadores, varios

de los cuales fueron sus discípulos (Linares, 1979; Sheets, 1992, pp. 19, 38). Según ella, “la arqueología de la Baja Centro América estaba emergiendo después de décadas de indiferencia científica y métodos de investigación anticuados” (Linares, 1979, p. 21). Estos nuevos estudios habían transformado descripciones cerámicas sin contexto ecológico en interpretaciones culturales y ecológicas que explicaban las relaciones de los habitantes del trópico con su entorno. Los nuevos métodos arqueológicos ubicaban a Centroamérica como una zona de adaptaciones únicas, muy distinta en su contenido cultural y en su historia evolutiva a Mesoamérica y los Andes. Estas nuevas excavaciones impedían seguir pensando que la región centroamericana no era más que “la pariente pobre de Mesoamérica” (Linares, 1978). Nos dice: “con demasiada frecuencia los antiguos habitantes de esta región han sido vistos como los vecinos ‘atrasados’ y rurales de sus contemporáneos más ‘civilizados’. Como cualquier antropólogo debería saber, esas son etiquetas sin significado” (Linares, 1979, p. 21).

También critica el ver a esta región solo como un corredor entre Mesoamérica y los Andes. Ella considera que esta región debe ser un área de estudio con su propia profundidad histórica, en la que grupos que compartían orígenes similares pasaron por procesos adaptativos parecidos. Y que tuvo los recursos para mantener sociedades con poblaciones que desarrollaron sus propios y exitosos sistemas complejos (Linares, 1979, p. 38). Una región, además, que se caracteriza por su gran cantidad de costas, que tuvo “adaptaciones costeras diversas e importantes” (Linares, 1979, pp. 36-37). Ella nos insta a estudiar esta región desde sus propias características y desarrollo. Como otros habitantes del trópico antes y después de ella, Olga Linares usó la investigación para que se reconociera el derecho a tener su propia historia.

Para ella, sin embargo, también era importante ir más allá de Centroamérica y pensar como un todo el área que iba desde El Salvador hasta el norte de Suramérica. Esta región había pasado por adaptaciones ecológicas parecidas y tenía características

comunes, como la simbiosis entre la costa y el interior, sistemas agrícolas que combinaban el cultivo de semillas y raíces, una gran desarrollo de cerámica y metalurgia, así como pequeños cacicazgos no hereditarios, cuyo poder era ritual, consensual (más que coercitivo) y contingente, basados en alianzas políticas. Además, la misma familia lingüística Marco-Chibcha dominaba toda la región. Sugiere que es necesario que se abandonen “las distinciones parroquiales y que se hable del área intermedia como un todo” (Linares, 1979, p. 38).

El trabajo de Olga Linares también influyó en los debates sobre el pasado tropical en la Amazonía. Sus métodos serían citados y utilizados para probar que, contrario a lo que muchos especialistas en el Amazonas pensaban, en el trópico húmedo no solo sobrevivían cerámicas y piedras, sino que también sobrevivían restos arqueológicos biológicos (Roosevelt, 1989, p. 34).

Estos nuevos métodos de arqueología ecológica ayudaron a reinterpretar el pasado del trópico en el Amazona de muchas maneras. Entre ellas, permitió sostener que la naturaleza tropical sí era capaz de alimentar y sostener grandes grupos de población y sociedades complejas, uno de los argumentos que Olga Linares había sostenido desde los años setenta con relación a Panamá (Roosevelt, 1991).

En los años ochenta, Olga Linares dejó de estudiar Panamá y se dedicó al trabajo etnográfico con los Jola, a quienes había estudiado brevemente en 1964 y 1965. ¿Por qué se produjo este cambio, después de haber creado todo un campo de estudios sobre Panamá? Tal vez por un interés puramente académico, tal vez por motivos personales, tal vez por problemas con el entorno académico-político de Panamá de ese momento. Algunos entrevistados sugirieron esto último. Según el antropólogo Francisco Herrera, ella sentía que tenía una deuda pendiente con África y que sentía que el arqueólogo Richard Cooke, a quien ella estimaba muchísimo, ya podía tomar su lugar en la arqueología panameña (Herrera, comunicación personal, 25 de marzo de 2024).

Independientemente de cuáles hayan sido sus motivos, su legado en Panamá es innegable. Fue un refugio cuando la situación política panameña y las peleas internas en el campo de la arqueología y la antropología dificultaron la investigación científica en instituciones panameñas, debido a

la salida precipitada de la mayor parte de los integrantes originales del Departamento de Investigaciones Científicas [del INAC], y al énfasis que se le dio en la década de 1970 al adiestramiento de 'técnicos' a expensas de la educación continuada de especialistas (Cooke y Sánchez, 2004, p. 20).

Ella utilizó su posición como una mujer de dos mundos para convertir al STRI en un espacio que acogía a los interesados en estudiar la arqueología panameña. El laboratorio de Richard Cooke continuaría con su práctica de abrir el STRI a latinoamericanos y panameños, convirtiéndose en un lugar que acogió y entrenó a toda una nueva generación de arqueólogos de Panamá y de otros lugares del mundo interesados en estudiar el pasado antiguo panameño.

Para los que estudiamos el pasado tropical, el legado más importante de Olga Linares es su insistencia en desmentir prejuicios sobre el trópico y sus habitantes, así como en enfatizar la complejidad de su naturaleza, de sus habitantes y de su cultura. En ese sentido, ella es parte de una tradición que busca contar otra versión sobre el pasado tropical (Lasso, 2019, pp. 262-267). Mi diálogo con ella se centra en esa necesidad compartida de contar otra historia del trópico: una sin los prejuicios usuales, una en la que los habitantes del trópico hablen con su propia voz y en sus propios términos históricos. Para Olga Linares, significó enfrentarse a una larga tradición sobre el trópico panameño como un lugar deficiente: deficiente en proteínas, deficiente en monumentos, deficiente en civilización, para contar otra historia, una que se enfocaba en la enorme riqueza tropical y las múltiples y muy sofisticadas maneras en las que sus habitantes se habían adaptado exitosamente a

ella. Al igual que ella, y como parte de la misma tradición, tuve que enfrentarme a una historia del canal de Panamá contada desde el canon de la historia occidental que surgió a principios del siglo XX para contar la historia del mundo (Lasso, 2019, pp. 11-20). En ese canon, el trópico y sus habitantes no tienen agencia ni protagonismo en los cambios políticos o tecnológicos de los siglos XVIII, XIX y XX, que son presentados como provenientes de otras latitudes. Mi trabajo se enfrentó a esas ideas, resaltando el enorme papel de los panameños en el manejo de la ruta transistmica y en la modernización urbana, política, agrícola y tecnológica de esta zona antes de la llegada de los Estados Unidos para la construcción del canal.

En ese sentido, me identifiqué mucho con esta oración de Olga Linares: “Aquellos que piensan que Panamá es una selva uniforme –una jungla humeante– se sorprenderán ante las variaciones en la topografía y clima del Istmo” (Linares, 1977, p. 10). Comparto la mezcla de exasperación y paciencia que sugiere la afirmación. La exasperación y paciencia ante la tarea de tener que explicar una y otra vez que el trópico, su historia y sus habitantes no son como los han pintado. Tal vez la tradición de contar la historia del trópico sea ella misma una práctica de paciente exasperación: la exasperación de contar tantas veces las mismas historias en contra de los prejuicios, y la paciencia para seguir haciéndolo hasta que finalmente sean otras las historias que contemos sobre el pasado tropical.

Bibliografía

Achin, Miruna (2019). *Skulls and Idols: Anthropometrics, Antiquity Collections and the Origin of American Man, 1810-1850*. En

Philip L. Kohl, Irina Podgorny and Stefanie Ganger (eds.), *Nature and Antiquities: The Making of Archaeology in the Americas* (pp. 25-29). Tucson: University of Arizona Press.

Binford, Sally R. y Binford, Lewis R. (eds.) (1968). *New perspectives in archaeology*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Bort, John (s.f.). On the Guaymí of San Feliz District. Folder Bocas Project, Olga Linares Collection, Naos Archeology Lab, STRI.

Coe, Michael D. y Flannery, Kent V. (1964). Microenvironments and Mesoamerican Prehistory. *Science*, 143(3607), 650-654.

Cooke, Richard (6 de julio de 1975). La excavación de una aldea precolombina. *Dominical- Panamá América*.

Cooke, Richard; Piperno, Dolores y Santos Granero, Fernando (2017). Olga F. Linares. 1936-2014. Biographical Memoirs. National Academy of Sciences. <https://www.nasonline.org/wp-content/uploads/2024/06/linares-olga.pdf>

Cooke, Richard y Sánchez, Luis Alberto (2004). Arqueología en Panamá (1888-2003). En *Panamá: Cien años de República*. Panamá: Manfer.

Flannery, Kent (1976). *The Early Mesoamerican Village*. Londres: Routledge.

Henson, Pamela (12 de abril de 2010). Oral History Interview with Olga Linares. Smithsonian Archives.

Lasso, Marixa (2019). *Erased the Untold Story of the Panama Canal*. Cambridge: Harvard University Press.

Lathrop, Donald (1968). The Hunting Economies of the Tropical Forest Zone of South America: An Attempt at Historical

Perspective. En Richard Borshay Lee e Irven DeVore (eds.), *Man the Hunter* (pp. 23-29). Nueva York: Routledge.

Linares, Olga (4 de mayo de 1959a). Olga Linares a Reina Torres de Araúz. Colección de Hernán Araúz, David.

Linares, Olga (2 de julio de 1959b). Olga Linares a Reina Torres de Araúz. Colección de Hernán Araúz, David.

Linares, Olga (2 de marzo de 1962a). Olga Linares a Reina Torres de Araúz. Colección de Hernán Araúz, David.

Linares, Olga (20 de marzo de 1962b). Olga Linares a Reina Torres de Araúz. Colección de Hernán Araúz, David.

Linares, Olga (1966). Diary of Archaeological-Ethnographic trips in Basse Casamance, Nov-June '65- '66. Olga Linares Collection, STRI Library and Archives.

Linares, Olga (12 de diciembre de 1974). Olga F. Linares a Elizabeth S. Wing, Balboa, Canal Zone. EA-0152 Files, inclusive 357-180. Florida Museum of Natural History Archives, Gainesville.

Linares, Olga (3 de abril de 1975). Olga Linares a Stephen L. Cumba, (sin lugar). EA-0152 Files, inclusive 357-180. Florida Museum of Natural History Archives, Gainesville.

Linares, Olga (1976). Garden Hunting' in the American Tropics. *Human Ecology*, 4.

Linares, Olga (1977). *Ecology and the Arts in Ancient Panama: On the development of Social Rank and Symbolism in the Central Provinces* [Monografía]. Washington, D. C.: Dumbarton Oaks.

Linares, Olga (1978). Notes on Conference for session titled "The Paleocology of Lower Central America" at the 1978 SAA meeting

in Tucson, Arizona. Folder Bocas Project, Olga Linares Collection, Naos Archeology Lab, STRI.

Linares, Olga, (1979). What is Central American Archeology? *Annual Review of Anthropology*, 8.

Linares, Olga (s.f.). Behavior and Ecology. Folder Bocas Project, Olga Linares Collection, Naos Archeology Lab, STRI.

Linares, Olga y Ranere, Anthony (eds.) (1980). *Adaptive Radiations in Prehistoric Panama*. Cambridge: Peabody Museum Monographs.

Meggers, Betty J. (1996). *Amazonia: Men and Culture in a Counterfeit Paradise*. Revised edition. Washington: Smithsonian Institution Press.

Raby, Megan (2017). *American Tropics: The Caribbean Roots of Biodiversity Science*. Chapel Hill: University of Carolina Press.

Roosevelt, Anna (1989). Resource Management in Amazonia before the Conquest: Beyond Ethnographic Projection. *Advances in Economic Botany*, 7(27).

Roosevelt, Anna (1991). *Moundbuilders of the Amazon: Geophysical Archaeology on Marajo Island, Brazil*. Nueva York: Academic Press.

Sheets, Payson D. (1992). The Pervasive Pejorative in Intermediate Area Studies. En Frederick W. Lange (ed.), *Wealth and Hierarchy in the Intermediate Area* (pp. 15-41). Washington, D. C.: Dumbarton Oaks.

Wake, Thomas A.; Mendizábal, Tomás E. y Martin, Lana S. (2021). Sitio Drago, isla Colón, Bocas del Toro: una aldea y centro de intercambio en el Caribe panameño. En Juan Guillermo Martín y Tomás Mendizábal (eds.). *Mucho más que un puente terrestre*:

avances en la arqueología en Panamá (pp. 69-144). Panamá: Editora Novo Art.

White, Richard S. (s.f.). Report for Olga Linares. Folder Bocas Project, Olga Linares Collection, Naos Archeology Lab, STRI.

La vocación nacionalista en el quehacer antropológico de Reina Torres de Araúz, 1950-1980

Marcela Camargo Ríos

Agradecimientos

A Gloria Rudolf, por el tiempo, paciencia y cariño que expresó en hacer una revisión crítica del texto en todo el proceso de elaboración.

A Marcela F. de Rodríguez, Joaquín García Casares, Francisco Herrera y Hernán Araúz, por su tiempo y disposición para compartir sus memorias que dieron gran sustento al trabajo.

A Eugenia Rodríguez y Yolanda Marco Serra, coordinadoras e investigadoras respectivamente del proyecto Pioneras, por su confianza en otorgarme la responsabilidad de analizar la obra de Reina Torres de Araúz. Y a Patricia Rogers, Ana Quijano y María Teresa Torrez, del equipo Pioneras, por sus atenciones y rápida respuesta a mis dudas y preguntas sobre asuntos técnicos y administrativos.

A Cristóbal Espinoza, mi sobrino, quien me acompañó en la búsqueda de las tesis en la biblioteca de la Universidad de Panamá,

y a Adrián Despaigne Cooke, mi nieto, siempre dispuesto a enseñarme el manejo de algunas funciones de la *laptop*.

A Juana Carlota, mi hija, y a Florencio Díaz, mi yerno, por sus observaciones, comentarios sobre el texto y apoyo en las grabaciones y transcripciones de las entrevistas y reuniones por Zoom.

A mi hermana Nella, por su constante preocupación e interés por el artículo.

Introducción

Al principio encontré bastante incompreensión. La gente no comprendía mucho por qué una profesional joven, como lo era hace veinte años cuando comenzaba como investigadora, se metiera en el monte como me decían, a hacer trabajos con los indios, a hacer excavaciones, que comprendieran que no era solamente por el conocimiento en [sí] mismo, que ya eso justificaría el dedicarse a la investigación o sea el conocimiento puro como se le ha llamado, sino muy particularmente porque esa era una vocación. Porque ha sido mi tesis, desde siempre, que conocer la historia panameña desde sus raíces arqueológicas, prehistóricas, [es] lo que va a establecer el fundamento de nuestra nacionalidad

(Del Rosario, 1980, *Matutino*, p. 10 A).

Destaco este párrafo de una entrevista que, en 1980, le hiciera el periodista Agustín del Rosario a la Dra. Reina Torres de Araúz. Sus palabras resumen su pensar, sentir y actuar para divulgar diversas facetas de la nacionalidad panameña con tanto valor, como el de la soberanía. Insistía en justipreciar y visibilizar a la población indígena, la ancestral y la contemporánea, quien, por su historia, su genética propiciatoria de nuestro mestizaje, permanencia en el territorio y cultura, constituye parte de la nación, aunque muchos no lo reconozcan.

Estos afanes impregnaron su quehacer de veintisiete años en diferentes instituciones. En Panamá, en el Instituto Nacional, en la Universidad de Panamá, en la Dirección de Planificación y en el Instituto Nacional de Cultura; e internacionalmente, en la UNESCO.

Examinar y analizar la obra de Reina Torres de Araúz es una tarea compleja por lo densa y rica en motivación y acciones sobre la humanidad panameña, de manera que el problema que planteo examina y analiza su contribución al fortalecimiento y enriquecimiento del nacionalismo panameño, en las décadas comprendidas entre 1950 y 1980.

El objetivo general aspira a reconocer sus aportes en la investigación sobre los grupos humanos, la docencia y la administración y promoción cultural, y, a partir de ese objetivo, tratar de dilucidar qué motivación la llevó a enfocarse en la población indígena y en el patrimonio cultural para incluirlos como parte de los elementos y signos nacionalistas; cuál fue su aporte a través de la docencia; qué facilidades y problemas encontró en tales tareas; y cuál ha sido su contribución al promover un nacionalismo más inclusivo y diverso.

Vínculo con la Dra. Reina Torres de Araúz

Cuando era una joven maestra de educación primaria, me matriculé en los cursos de Antropología Cultural y Prehistoria y Etnografía de Panamá, que ofrecía la Extensión Universitaria de Penonomé, en 1965, año en que abrió sus puertas. Mi profesora fue Reina Torres de Araúz. Así la conocí (Camargo Ríos, 2008, p. 43).

En el transcurso del semestre, me sentí cautivada por la novedosa información y su capacidad para exponerla. Un año después ingresé al campus en la ciudad de Panamá para continuar la carrera y me matriculé en el curso de Arqueología de Panamá. Desde ese momento se inició una relación cercana entre ambas. Ello implicó

conocer a su familia y percatarme del respaldo que le otorgaban su madre Carmen y su esposo Amado Araúz.

Su trabajo como antropóloga no fue bien entendido en la Panamá de los cincuenta, ya que el objetivo de su estudio, los seres humanos y la sociedad a través de los siglos, no representaba para algunos el núcleo duro, objetivo e intelectual de las disciplinas conocidas, e inclusive era mal visto que “una mujer se fuera al campo a estudiar a los indios” (Del Rosario, 1980). Sin embargo, su capacidad, tenacidad e independencia le otorgaron la autoridad requerida y fue ejemplo para muchas mujeres.

Como estudiante, me invitó a ser miembro del Centro de Investigaciones Antropológicas, a sus conferencias en la ciudad, a participar en investigaciones y excursiones que organizaba, y, en 1970, a ser parte de su equipo de trabajo en la Dirección Nacional de Patrimonio Histórico, en el Instituto Nacional de Cultura.

A través de su mentoría, fui beneficiada con una beca para estudiar museografía en México. A mi regreso, ocupé la Dirección del Museo Nacional y, posteriormente, la del Museo del Hombre Panameño, el cual hoy lleva su nombre. Esto motivó que, en 1990, me ofrecieran la Dirección Nacional de Patrimonio Histórico, en un momento difícil como fue la posinvasión. Incluyo en este diálogo el estímulo de sus investigaciones y docencia, al destacar las poblaciones desprotegidas y poco conocidas, al punto que, como historiadora, privilegio el estudio de la población rural y el uso, principalmente, del método de la historia oral para investigarla.

La invitación a colaborar en el proyecto Pioneras de la Ciencia para analizar su trayectoria me dio satisfacción y complacencia pues tendría la oportunidad de dar a conocer a una profesional valiosa y trabajadora, de la cual había aprendido mucho. Consecuentemente, divulgar su trabajo sería una pequeña contribución para que otros apreciaran sus aportes que coadyuvaron a fomentar un nacionalismo más inclusivo y pluralista.

Metodología

En esta investigación utilizo tanto las fuentes orales como las escritas y menciono la utilización de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para conectarme con rapidez y efectividad, cuando tuve que recabar datos referidos a los estudios universitarios de Reina Torres de Araúz en Argentina.

Parte de la información fue obtenida al utilizar fuentes orales, mediante el método de la historia oral. Este método se nutre de la experiencia humana proporcionada por la entrevista entre el entrevistado y el entrevistador, quienes convocan a la memoria (Llona, 2012, p. 20). Así se obtienen narrativas conversacionales, generadas en la colectividad (Greley, 1991, citado en De Garay, 1999) y que se constituyen en fuentes. “Los individuos vivimos dentro de grupos, familiares o sociales, en los que construimos los recuerdos memorables de nuestra experiencia individual y colectiva” (Llona, p. 23).

Con este método entrevisté personalmente a dos exalumnos: Marcela Ferguson de Rodríguez, (licenciada en Geografía e Historia y docente retirada) y Francisco Herrera (antropólogo y docente retirado). A Joaquín García Casares (doctor en Historia), exalumno que reside en España, y a Hernán Araúz, su hijo, los entrevisté vía Zoom.¹ De sus exalumnos, me interesaba saber cómo la experiencia en el aula ejercía en ellos especial atracción; además, cómo valoraban su trabajo y esfuerzo por enriquecer un nacionalismo multiétnico y multicultural, así como la permanencia de su legado. Por parte de su hijo, quería conocer aspectos relativos a su labor en el Instituto Nacional de Cultura.

Fue útil la información suministrada a través de las entrevistas grabadas por el equipo de investigación del proyecto de investigación Pioneras de la Ciencia (CIEPS y SENACYT), correspondientes

¹ Todas las grabaciones y transcripciones se encuentran en el Archivo del proyecto Pioneras de las Ciencias (APPC), en el CIEPS, Panamá.

a Hernán Araúz y a Francisco Herrera, generadas en 2021. Además, ofrezco mis comentarios y opinión, pues fui su alumna y miembro de su equipo.

Tal metodología ha sido de gran provecho en esta investigación, porque ha enriquecido la información de la que disponía y, consecuentemente, la historia que narraba. Los datos generados sobre la educación recibida en la Universidad de Buenos Aires (UBA), por ejemplo, corroboran mi experiencia. De ello surge que sus clases fueron dinámicas e interesantes, que fueron complementadas con el uso de excursiones, lo que originó en el alumnado admiración y recepción de su magisterio. Esto provocó en buena parte de sus estudiantes sensibilidad sobre la otredad, la eliminación de prejuicios y la elaboración de sus tesis de licenciatura sobre distintos grupos que integran la nación panameña.

Eché mano de las fuentes escritas para la lectura y relectura de documentos y obras que escribió sobre temas relacionados a su especialidad. Repasé las tesis de licenciatura que asesoró dedicadas a los grupos humanos panameños, testimonio de su labor docente en la Universidad de Panamá que fortalecen su idea de un nacionalismo inclusivo.

Utilicé fuentes publicadas en el Internet, consolidando mi idea del mundo académico de la UBA y del Museo Etnográfico, instituciones formadoras de Reina Torres de Araúz. Consulté por esta vía algunos artículos sobre la situación política en los años cuarenta, cincuenta y sesenta en Argentina, que constituyeron el ambiente donde vivió parte de su adolescencia y juventud y obtuvo su formación académica y cultural.

El correo electrónico y el WhatsApp facilitaron mi comunicación con funcionarias del Museo Etnográfico, como con su directora, Dra. Andrea Pegoraro; con Marisa Scarafoni, responsable del Archivo Fotográfico y Documental; y con la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El zoom permitió realizar algunas entrevistas.

También me acerqué a obras históricas panameñas relacionadas con el acontecer republicano, el torrijismo y el proceso

revolucionario. Además, a algunos artículos incluidos en periódicos y revistas dedicadas a su vida y obra. Fueron especialmente importantes los publicados en la *Revista Lotería* y en el tomo que le dedicó el Instituto Nacional de Cultura.

Marco teórico

Para comprender su trayectoria como investigadora, antropóloga, educadora y administradora cultural, a través de la cual pudo consolidar y divulgar sus ideas nacionalistas, recurrí a la teoría de los campos culturales de Pierre Bourdieu, con su correspondiente capital cultural, social, simbólico y político (Bourdieu, 2011, pp. 18-24; De Garay, 2006, pp. 6-9).

Utilizar los campos culturales significa explicar los cambios de posición o de lugar tanto de individuos como de instituciones a lo largo de una trayectoria expresada en el marco de un campo de producción cultural, espacio social de poder en donde las luchas, confrontaciones y contradicciones ocurren constantemente (Bourdieu, 2011, pp. 18-24; Chihu Amparán, 1998, p. 4; De Garay, 2006, p. 8).

Con relación al concepto de capital, Chihu Amparán lo define “como un espacio social de individuos y grupos que buscan, según su posición de subordinante o subordinado, conservar o modificar la distribución de poder derivada de la forma de capital específica del campo en disputa” (1998, p. 4).

Estas categorías pueden aplicarse a la trayectoria de la Dra. de Araúz, poseedora de un capital cultural que contemplaba su pertenencia a un estrato social de clase media, inteligente, con facilidad de expresión, dominio de tres lenguas, conocimientos bastos de latín y griego, educación universitaria fuera del país, en una especialidad ausente en Panamá. Además, se destacaba por su fuerza y carácter para defender sus ideas y sus prácticas renovadas sobre la enseñanza.

Como primera antropóloga panameña, capitalizó investigaciones y proyectos de esa especialidad. Hasta la década de 1960, fue la única docente en Antropología de la Universidad de Panamá y, con sus publicaciones, un referente nacional e internacional. Sin embargo, a partir de 1970, al integrarse al Instituto Nacional de Cultura, varió su trayectoria de investigación en campo, pues limitó sus salidas y, aunque continuó con la docencia en la universidad, su empeño se concentró en la creación de museos, en la protección, divulgación, conservación y restauración del patrimonio material e inmaterial, los cuales constituyen expresión destacada de nuestra identidad.

Imagen 1. La antropóloga Reina Torres de Araúz



Fuente: Colección Araúz Torres.

Las investigaciones y los objetivos a los cuales aspiraba tuvieron inicialmente poca comprensión, pero a medida que fortalecía su capital social y simbólico, su imagen se acrecentó y recibió, años después, el respaldo del proceso revolucionario, a través del general Torrijos, quien la invitó a constituir parte de su equipo (Hernán Araúz, comunicación personal, 23 de mayo de 2024). De este

modo, contribuyó a la “valoración propia de lo panameño, de su cultura, de su historia y de sus tradiciones” (Moreno Lobón, 2014, p. 423), política claramente alineada con su aspiración de “ilustrar a la población sobre la realidad de sus hermanos aborígenes y dar un paso firme hacia la conciencia y esencia del espíritu nacional” (Torres de Araúz, 1983, p. 97).

Sus luchas y logros a favor del patrimonio cultural e histórico favorecieron que ocupara el cargo de vicepresidenta del Patrimonio Mundial, donde defendió, acompañada del director general M’Bow, la devolución de los bienes patrimoniales a sus países de origen. De igual manera, sus investigaciones fueron publicadas y constituyeron referentes fuera y dentro del país.

Sus investigaciones, asesorías y constantes viajes formaron un extenso capital social, constituido por una red sólida de antropólogos, historiadores, museógrafos, restauradores y políticos, quienes en su momento la asesoraron, contribuyeron con sus publicaciones, conferencias, talleres y seminarios, o la invitaron a reuniones internacionales, inspirados por su interés en divulgar la identidad panameña.

Esas relaciones incluyeron fundaciones como la Ford, que respaldaron sus proyectos o financiaron becas en el exterior para la formación de su equipo (Camargo Ríos, 2003, p. 170). Mantuvo contactos con instituciones científicas que la actualizaban sobre nuevos aportes a su especialidad y generaban alianzas para el logro de sus objetivos. Así sucedió con el Museo Etnográfico Juan Ambrosetti. Destaco la correspondencia escrita con quien fuera su director durante algunos años, el Dr. Salvador Canals Frau (22 de noviembre de 1956 y 9 de abril de 1957 Cartas de colección del Museo Etnográfico Juan Ambrosetti, Buenos Aires, Argentina), en las que se solicitaban números de la revista *RUNA*. Además, ofreció información sobre grupos indígenas y material etnográfico panameño para las colecciones del museo.

Las actividades antes expuestas conformaron un capital simbólico que, según Bourdieu, se conoce “como autoridad, fama o

reputación, que es la forma conocida y reconocida por otros de los otros tipos de capital” (Bourdieu, 2017, p. 5). La Dra. de Araúz tuvo reconocimiento nacional, por lo cual recibió agasajos y condecoraciones como la Vasco Núñez de Balboa en 1958 y la Belisario Porras y la Manuel José Hurtado en 1980. Estos reconocimientos destacaban su dedicación a la investigación científica, sus aportes a la cultura nacional e historia y, a través de la docencia, su contribución a la formación de muchos ciudadanos (Pereira de Padilla y Segura, 1983, pp. 411-419).

Como expresé con anterioridad, los campos culturales son “un espacio de lucha, confrontación y contradicción”. En tal sentido, su trayectoria no estuvo exenta de dificultades como problemas administrativos y confrontaciones. Por ejemplo, no le resultó fácil acceder a la docencia en la Universidad de Panamá, porque no reconocían el valor de la disciplina que pretendía enseñar.

A pesar de su lucha, nunca se instaló en el país una filial del Instituto Indigenista, como se había recomendado y ella anhelaba para beneficio de la población indígena y su integración a la nación panameña. En cuanto a las dificultades e incomprensión de su trabajo, no se entendía por qué una mujer joven y bonita estudiaba a los “indios” en su hábitat. Otros “consideraban una pérdida de tiempo ir en excursiones con sus alumnos a San Blas o recoger e inventariar huesos y esqueletos” (Figuroa Navarro, 1982, p. 30), o “no entendían la inversión que se hacía en la conservación y restauración del patrimonio histórico edificado y de perseguir a los *huaqueros*, porque así se ganaban la vida” (Camargo Ríos, en Educación y Museos Panamá, 2016). No obstante, tales dificultades no truncaron ni desviaron su objetivo.

Resultados

Para analizar los resultados en su trayectoria histórica y profesional, es necesario seguir un hilo conductor en la conformación de

su campo cultural y social. Este campo le permitió, gracias a su vocación de investigación y su compromiso, reconocer “desde sus raíces arqueológicas, prehistóricas, [...] el fundamento de nuestra nacionalidad” (Del Rosario 1980; Torres de Araúz, 1980, pp. 70-71).

Divido los temas referidos a su formación y contribución en cuatro facetas que facilitan reconocer los conocimientos adquiridos, la formación, el desarrollo de su vocación nacionalista y sus aportes. Estas son:

- 1) La estudiante Reina Torres de Araúz en el Instituto Nacional de Panamá, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y en el Museo Etnográfico Juan Ambrosetti. En este período inicia su formación nacionalista.
- 2) La Dra. Reina Torres de Araúz en el campo de la investigación, en donde se distinguen dos partes: a) etnográfica y b) arqueológica. Se destaca el valor de las investigaciones etnográficas y arqueológicas en el conocimiento de la diversidad étnica y cultural panameña, encaminadas a fortalecer un nacionalismo inclusivo y respetuoso de la diversidad, y se divulga su planteamiento nacionalista.
- 3) La Dra. de Araúz como docente en el Instituto Nacional y en la Universidad de Panamá, donde compartió conocimientos generados de sus investigaciones entre sectores más amplios de la sociedad, para conocer quiénes somos, promover el estudio de los grupos humanos y la protección del patrimonio histórico-cultural, símbolos del nacionalismo panameño.
- 4) La Dra. de Araúz como gestora y promotora cultural en el Instituto Nacional de Cultura. Además de promover investigaciones, durante este período lidera la conservación, restauración e inventario de los bienes patrimoniales y fomenta el establecimiento de museos como instituciones educativas y de recreación, con el propósito de reconocer

nuestra identidad, así como de valorar, divulgar y proteger el patrimonio cultural.

Inicio presentando una referencia breve a su niñez y grupo familiar, para luego tratar su formación educativa en la secundaria, que la dotó de conocimiento y sensibilidad hacia las dificultades que se presentaban referidas a la soberanía y la presencia estadounidense en la Zona del Canal y en el resto del país.

Niñez y adolescencia

Nació en la ciudad de Panamá en 1932, en el seno de una familia con recursos, casa propia y renta derivada del alquiler de viviendas y ventas de billetes de la Lotería Nacional. Fue su madre Carmen Pérez y su padre Bernardo Torres, hijo de inmigrantes procedentes de las islas Canarias, España, quien tuvo poca incidencia en su vida ya que murió cuando era muy pequeña (Marco Serra, 2022, pp. 76-78). Posteriormente, esa ausencia fue paliada con el cariño y admiración de su padrastro, el pintor Rubén Villalaz.

Su formación y educación recayó principalmente sobre su madre Carmen y su abuela materna Fina. Mujeres decididas y emprendedoras, quienes, además de cariño, se esforzaron por estimular sus talentos y otorgarle la mejor educación a una niña que demostró, desde pequeña, vivacidad e inteligencia. Luego de recorrer varias escuelas secundarias, recaló en el Instituto Nacional, donde concluyó la secundaria con el título de Bachiller en Letras, en 1948 (Marco Serra, 2022, p. 78).

Formación nacionalista

Narra el historiador Fernando Aparicio (2019, p. 621) que el 3 de noviembre de 1903 Panamá no nace como un Estado nacional ni como nación plenamente conformada, debido a la mediatización

del Tratado Hay-Bunau Varilla, que lesionó su soberanía y jurisdicción plena en todo su territorio. Desde esa ocasión, las enmiendas al tratado, las manifestaciones, las luchas contra el ejército estadounidense y contra el establecimiento de bases, así como el paseo y la siembra de banderas en la Zona del Canal, las reclamaciones diplomáticas y las publicaciones expresaron la aspiración panameña por conseguir la soberanía total y la devolución del canal.

La década del cuarenta estuvo especialmente signada por esas manifestaciones, con destacada participación del Instituto Nacional. Los patriotas de tal década recibieron expresiones nacionalistas que enfatizaban la soberanía en todo el territorio: Justo Arosemena, Belisario Porras, Eusebio A. Morales, Harmodio Arias, así como Acción Comunal y su lucha contra el imperialismo norteamericano, el desgüeño administrativo y la corrupción. Igualmente se destaca la Doctrina Panameñista, propuesta por Arnulfo Arias, con sus consignas “Panamá para los panameños” y “Cuente en balboas y hable español”, que enfatizaban el folclore, la independencia del dólar y la delimitación del territorio nacional.

En parte de esa década, Reina Torres de Araúz estudió en el Instituto Nacional, escuela que era foco de ideas, marchas y manifestaciones que expresaban descontento con las intenciones estadounidenses de establecer nuevas bases. Se consolidaron nuevos partidos como el Frente Patriótico de la Juventud. Los educadores lograron la publicación de Ley 47 Orgánica de Educación de 1946 y se dio la aprobación de la Constitución de 1946. Infiero que la cercanía a estos eventos fueron creando en la adolescente un sentimiento especial a favor de tales reivindicaciones.

La experiencia nacionalista también la recibió en Argentina, donde le tocó vivir dos períodos del gobierno de Perón (1946-1955). El nacionalismo de Perón fue popular y expresado a través de procesos de descolonización y antiimperialismo. Promovió el Estado de bienestar, especialmente para la clase obrera; prestó atención al crecimiento poblacional y al agotamiento de los recursos; fomentó la agricultura y su mecanización, así como y la industrialización,

con el propósito de lograr una nación sólida política, económica y socialmente (Devoto, 2002; García-Zamor, 1972).

La Universidad de Buenos Aires

Reina Torres de Araúz llegó a Buenos Aires en 1948. Su objetivo era, según Jorge Conte Porras (1982, p. 23), matricularse en la UBA y estudiar latín y griego. No sé si en efecto inició su carrera en idiomas; lo cierto es que la UBA exigía en algunas carreras y durante un año cursos de latín o griego (Guber, 2006, p. 5). Para una joven con las capacidades de Reina, participar en tales cursos significó obtener conocimientos bastos de dichas lenguas, de las cuales echaba manos en circunstancias que lo ameritaban.

Obtuvo en 1954 el profesorado en Historia y, al año siguiente, se graduó como técnica en museos. Ese mismo año obtuvo la licenciatura en Historia, con especialidad en Antropología General y Etnografía, sustentada por la tesis *Cultura material y ceremonial del grupo amazónico Tukuna*, evaluada con sobresaliente. Además, en 1963, recibió su doctorado, también con calificación sobresaliente, por la tesis *Estudio etnológico e histórico de la cultura chocó* (Torres de Araúz, 1982, pp. 7-8).

La UBA estaba constituida por los claustros de profesores, alumnos y graduados. Muchas de las luchas generadas a lo interno de la institución tenían relación con ser peronista o antiperonista, situación que reflejaba la política argentina desde 1945. Esta división provocaba una gran polarización y efervescencia tanto a nivel nacional como dentro de la universidad, pero también favorecía la adscripción al nacionalismo, que mejoraba las condiciones de los estratos más desposeídos (Hirose, 2015, pp. 202, 296-297, 301).

Las facultades y los institutos estaban repartidos entre varios edificios de la ciudad. En el Museo Etnográfico Juan Ambrosetti se ofrecían los cursos del segundo año de las Ciencias Antropológicas y Arqueología y del profesorado de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Historia. El museo constaba de oficinas, aulas,

cubículos para el trabajo investigativo y vitrinas con muestras arqueológicas y etnográficas (Guber, 2007, p. 8).

Existía gran camaradería entre estudiantes, antropólogos, arqueólogos y profesores, provocada por una interacción cercana entre ellos en pasillos, aulas, cubículos, conferencias, horas de clasificación y análisis del material y de su correspondiente archivo. El estudiante se convertía en asistente del museo y aprovechaba las salidas al campo de su profesor para acompañarlo en su gira. Además, el profesor también podía participar de las fiestas organizadas por sus estudiantes, profesores y estudiantes participaban de fiestas organizadas por ambos grupos, estableciendo lo que Guber llama “la magia del museo” (2007, pp. 8-12).

En la formación académica de Reina Torres de Araúz, cuatro profesores fueron primordiales: José Imbelloni, Marcelo Bórmida (mencionados durante sus clases en la Universidad de Panamá), Oswald Menghin y Ciro René Lafon. Los dos primeros fueron exiliados italianos. Imbelloni fue un antropólogo físico de orientación biológica, director y modernizador de la antropología porteña durante el gobierno de Perón. Introdujo la escuela histórico-cultural en la UBA (Guber, 2007, p. 6; Silla, 2022, p. 144) e impulsó además la antropología física. También fue reconocido como el creador, desde los años veinte, de una programación denominada la Nueva Etnología o la Nueva Escuela Argentina de Antropología, en la cual convergían varias actividades docentes, editoriales y de investigación que indagaban el origen del hombre americano y el estudio del indio americano en su diversidad cultural, física, sanguínea y social, que abarcaba hasta la llegada del europeo (Figoli, 1990, 1995, citado en Guber, 2006, p. 17).

Bórmida fue antropólogo. Primeramente, seguidor de la escuela histórico-cultural; posteriormente, giró hacia la etnología y estudió las poblaciones indígenas bajo el prisma de la fenomenología (Guber, 2007, pp. 5-6; Silla, 2022, p. 143). Por su parte, Menghin, originario de Austria y exiliado, fue arqueólogo, prehistoriador y profesor extraordinario de la UBA. Además, fue fundador de una escuela arqueológica en Argentina (Guber, 2007, p. 4). Finalmente,

Ciro René Lafon fue un antropólogo y arqueólogo argentino (Guber, 2007, p. 5), que propuso una antropología local basada

en buscar los orígenes de la nacionalidad, de rastrear los ingredientes que la constituyen, de articularlos en orden histórico, de valorarlos en su lugar y en su momento a través de quienes fueron sus portadores, y de presentarlos en forma dinámica y congruente (Lafon, 1974, p. 312).

Aseguraba que la historia, antropología y arqueología serían las disciplinas principales de tal estudio.

Todos trabajaron como docentes en la UBA y en el Museo Etnográfico, del cual devinieron directores en algunos períodos. En ambas instancias, Reina Torres de Araúz recibió sus enseñanzas, pues cursó el profesorado en Historia, que requería asistir a clases dictadas en el dicho museo. Los tres primeros formaron parte del jurado cuando defendió su tesis de licenciatura en 1955, mientras que a Lafon le correspondió la misma responsabilidad durante la defensa de su tesis doctoral en 1963 (Torres de Araúz, 1982, p. 7).

Vivir experiencias de esa naturaleza en su juventud dejó huellas en la percepción de un mundo diferente en cuanto a comidas, clima, amigos, habitar una gran ciudad sin el apoyo de sus familiares, aunque fue recibida por una familia que la trató como a una hija más. Además, esta vivencia la sensibilizó ante la efervescencia del nacionalismo peronista.

Estudiar en la UBA, con clases magistrales, exámenes orales, largas pruebas escritas, la estancia en el Museo Etnográfico, las relaciones cercanas con antropólogos, arqueólogos, profesores, así como el manejo y la clasificación del material proveniente de las excursiones, la empoderaron, disciplinaron y pusieron al tanto de nuevas ideas y enfoques políticos. Así, su campo cultural se fue enriqueciendo en temáticas diversas, contribuyendo a moldear su carácter y su formación humanística y antropológica.

Retorno al país

Reina Torres de Araúz regresó a Panamá en 1955. Encontró un país con frecuentes disturbios sociales y políticos, con participación destacada de estudiantes del Instituto Nacional y universitarios, quienes eran reprimidos policialmente; un país conmocionado por el asesinato del presidente Remón a principio de 1955 y la inculpa-ción de su vicepresidente José Ramón Guizado, cuya investigación no aclaró sustancialmente lo sucedido. A pesar de ello, había algunas mejoras en la infraestructura vial, como se evidenciaba en el Malecón Balboa y la Av. Federico Boyd. En el sector educativo, para finales de esa década, se abrieron algunas escuelas en el área indígena. También subió la matrícula en primaria y secundaria, y en la universidad se alcanzó a 2.454 estudiantes (Pizzurno Gelós y Araúz, 1996, pp. 399-400, 417-418).

Reina docente

En el Instituto Nacional

En medio de esta situación, Reina Torres de Araúz inició su trabajo en el Instituto Nacional, escuela secundaria de donde egresó en 1948. Dictó el curso electivo de Antropología Cultural (Gudiño Aguilar, 1983, pp. 25-26), que impartía en IV año del bachillerato en Letras (Herrera, comunicación personal, 8 de mayo de 2024).

Imagen 2. Educadora



Fuente: Colección Araúz Torres.

Como docente, causó gran admiración por la temática del curso, por las excursiones, por joven y bonita, y por la exposición agradable de sus clases. Como dijo Osvaldo Gudiño Aguilar, poesía un “magnetismo personal”, lo que motivó que el estudiantado, principalmente masculino, se matriculara en su curso (Gudiño Aguilar, 1983, p. 26; Herrera, comunicación personal, 13 de agosto de 2021). Pero su paso en las aulas institutoras fue breve, probablemente se extendió durante unos cinco años. En cambio, continuó ejerciendo la docencia en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá.

En la Universidad de Panamá

Los reclamos, marchas y protestas continuaron, y con ello se fortaleció el sentimiento nacionalista. En 1958, las autoridades, los docentes y estudiantes de la Universidad de Panamá contribuyeron, con sus decisiones y el Pacto de la Colina, a calmar y estabilizar la

situación que se generó en mayo de ese año a raíz de los reclamos por trabajo, mejoras educativas y salariales. Sin embargo, aunque se aprobó en gran medida el pliego de aspiraciones estudiantiles, en verdad no fue cumplido (Pizzurno Gelós y Araúz, 1996, pp. 424-430 y 434). Entre las manifestaciones más destacadas de la época se encuentran la operación soberanía, llevada a cabo el 2 de mayo de 1958, la siembra de banderas en distintos puntos de la Zona del Canal, impulsada y realizada por estudiantes universitarios, y el paseo de las banderas, que tuvo lugar el 3 de noviembre de 1959. Este último fue promovido por un grupo de profesionales y público en general, y culminó en el enfrentamiento con autoridades y militares estadounidenses (Aparicio y García, 1999, pp. 10-11). Estas movilizaciones expresaron el malestar sentido en todo el país, especialmente en la zona de tránsito (Corredor entre Panamá y Colón), y fueron impulsadas por los procesos de descolonización a partir de la Segunda Guerra Mundial y la nacionalización del canal de Suez (Aparicio y García, 1999, pp. 10-11, 44-61). En la década siguiente se intensificó la búsqueda de soberanía total en el territorio nacional, cuya expresión cumbre fueron los sucesos de 1964, determinantes para exigir, en vez de la revisión de los tratados, su abrogación, junto con el logro de la soberanía nacional y la devolución del canal.

Con tal trasfondo político y social, Reina Torres de Araúz llegó a la universidad. Asevera el profesor Baltasar Isaza Calderón:

[Me] cupo la satisfacción de introducirla en la Universidad, recién llegada de Argentina, donde había terminado sus estudios universitarios. Fue bien acogida y se la designó para desempeñar la Cátedra de Antropología, disciplina en la cual se había especializado, muy pronto comenzó a destacarse por su saber y competencia, su dominio de la materia, y por la claridad expositiva que supo imprimir a su enseñanza. Tenía el don de transmitir a sus alumnos el entusiasmo doctrinal de que estaba poseída, y ellos, los más capaces, se compenetraron de tal suerte con su maestra, que les ganó como discípulos y adeptos (1983, pp. 29-30).

Sin embargo, no le fue fácil obtener los cursos a los que aspiraba. Según Figueroa Navarro, lo logró tras muchos “chascos y dicterios” (*La Estrella de Panamá*, 1982), pero esas burlas y provocaciones no la amilanaron y fundó la cátedra de Antropología.

Para las décadas del sesenta y setenta, dictó los cursos de Antropología Cultural y Prehistoria (205 ab²), Etnografía de Panamá y Arqueología de Panamá, ambos de un semestre, para el segundo año de la licenciatura de Geografía e Historia, Filosofía e Historia y Psicología. Posteriormente, para Geografía Profesional, dictó el curso 230a (Universidad de Panamá, 1978, 1979 y 1983). En la carrera de Medicina y Enfermería se ofrecieron cursos de Antropología, enfocados según la especialidad (Torres de Araúz, 1983, p. 151).

Los relatos de tres estudiantes que asistieron a sus clases en la Facultad de Humanidades en la década del sesenta, así como mi experiencia como estudiante en el mismo período, confirman su condición de maestra singular. Nos llevó por temáticas desconocidas, agregaba anécdotas sobre su trabajo y sabía cómo comunicarnos, haciendo su clase dinámica e interesante. Según Francisco Herrera,

siempre era dinámica, tenía un salón exclusivo para sus clases, donde reposaba parte de su biblioteca y gabinetes con parte del equipo de Antropología Física: instrumental para medición de cráneos [...] y el estímulo fue tan grande que empecé a comprar libros de Antropología y Antropología Física [...]. A mí me interesó mucho el tema de la evolución, de la diversidad cultural y de la población indígena (comunicación personal, 8 de mayo de 2024).

Marcela F. de Rodríguez comentó que “sus clases eran fantásticas, dinámicas, también exigentes; todo el mundo participaba, nos llevaba de excursión” (comunicación personal, 20 de mayo de 2024). Y Joaquín García Casares, español que vivió e hizo su licenciatura

² En la Universidad de Panamá, los cursos que llevan la nomenclatura “ab” se enseñan en dos semestres. Los que no la llevan se enseñan solo en uno.

en el país, destacó “sobre todo la convicción, el apasionamiento, los conocimientos que tenía la doctora. Sobre esos temas, es lo que más impactaba, al menos a mí, que para mí era prácticamente nuevo” (comunicación personal, 23 de mayo de 2024).

Escribía Guber que “el museo Etnográfico tenía magia” (2007, pp. 8-12). Reina Torres de Araúz no solo participó de esa magia, sino que la trajo a Panamá y replicó algunas actividades en la Facultad de Humanidades. Por ejemplo, la vitrina de exhibición, llamada en su tiempo museo, contenía piezas precolombinas (tiestos, puntas de flecha y hachas) que eran empleadas como material didáctico en los cursos de Prehistoria y Arqueología. Igualmente exhibía cráneos y huesos humanos, los cuales eran utilizados para mediciones antropométricas por sus alumnos en el curso de Antropología Física.

Imagen 3. Inauguración del Museo de Antropología



Fuente: Extraída del libro *XXV Aniversario de la Universidad de Panamá, 1935-1960*.

Reina Torres de Araúz organizó y participó en excursiones con sus estudiantes a sitios arqueológicos e históricos, donde observaban

el uso de nuevas técnicas y métodos de investigación, como el trabajo de campo, la recolección superficial de materiales, el reconocimiento de la cultura material de los primeros habitantes del istmo, con lo cual estimuló conciencia y conocimiento acerca de los mismos.

En 1962 fundó el Centro de Investigaciones Antropológicas. Allí participábamos sus mejores discípulos, quienes, tras una introducción sobre el trabajo de campo y el manejo de la cámara fotográfica, fuimos enviados a diversas áreas del país a hacer etnografías sobre indígenas, campesinos o afros. Como ejemplo, en 1967 encargó a un grupo de estudiantes, en el cual yo me encontraba, realizar un trabajo etnográfico sobre los grupos afros de la Costa Abajo de Colón y tomar fotografías de sus actividades, con el objetivo de obtener información para luego divulgar en el resto del país.

Las experiencias obtenidas se informaban de manera escrita e ilustradas con fotografías. Si lo ameritaba, se publicaba un artículo en la *Revista Hombre y Cultura*, fundada por la Dra. Torres de Araúz en 1962 y en la cual participaban sus estudiantes, profesionales nacionales y extranjeros. Nació así un archivo nutrido de informes y fotos de diversos grupos humanos y su hábitat, cuyo destino desconocemos.

Su actividad docente incluyó asesorías de tesis de licenciatura para estudiantes de las carreras de Filosofía e Historia y Geografía e Historia. Asesoró aproximadamente a cincuenta tesis a lo largo de su carrera docente. Treinta de ellas fueron mujeres (58,57 %), mientras que otras veinte fueron varones (41,43 %). La temática preferida fueron los grupos humanos: cunas, guaymíes, chocóes, afro coloniales, afroantillanos y campesinos. Asimismo, asesoró traducciones de estudiantes de la Escuela de Inglés relacionadas con temas antropológicos o arqueológicos.

Las tesis de carácter etnográfico requerían hacer trabajo de campo, ocasionalmente en áreas desconocidas, como ocurrió con estudiantes que hicieron su tesis sobre grupos indígenas. Para la mayor parte de ellos, era la primera vez que visitaban tales

comunidades y quedaron impresionados por lo desconocidas que resultaron. De manera que fueron cambiando sus prejuicios y repudio hacia ese gran desconocido que hacía parte de su nación. Leamos los comentarios de Marcela F. de Rodríguez:

Hasta dudé de eso que ella nos decía que hiciéramos la tesis sobre los indígenas. En Chiriquí, los indios no eran la gente más querida. Cuando había que castigar a los niños, se decía que se los iban a llevar a sus pueblos. Yo no tenía mucha simpatía por los indios panameños, ni de ningún otro país, pero el trabajo con ella, la investigación con ella, la experiencia que ella nos trasmitía [...] hicieron que cambiara mi vida en ese sentido Y yo admiro muchísimo a la población indígena a partir de entonces, tanto que hice mi tesis (comunicación personal, 20 de mayo de 2024).

Joaquín García Casares comenta:

Yo colaboraba con Fe y Alegría en aquel momento y me señaló tanto el conocimiento y el atractivo que eran para mí los pueblos originarios y opté por irme a Darién a trabajar junto con los emberá y los waunán, aunque también hay gente afropanameña o afro-mestiza y antillanos por allí, gente colombiana, en el área que yo estaba trabajando. Así es que la información sobre Panamá, sus pueblos, el mestizaje, también pues me llamó mucho la atención y me impactó, y me interesó. De manera que mi tesis que yo luego hice, mi tesis doctoral fue sobre Darién (Comunicación personal, 23 de mayo de 2024).

Luego agrega que también hizo un trabajo sobre Sambú y que, en la imprenta universitaria, se encuentre otro sobre Curundú, barriada en la cual vivió y sobre la cual hizo su tesis de licenciatura.

El primer testimonio expresa lo que quizás una gran mayoría de la población panameña pensaba de los pueblos originarios: gente rara que no comunica mucho, lo que genera en el otro prejuicio, discriminación y desprecio. Resulta alentador cómo la entrevistada dice haber cambiado su modo de pensar. Agrega que, como

docente en escuelas secundarias y en la universidad, intentó convencer a colegas y estudiantes de quiénes eran esos panameños, ya que, mientras enseñaba, trataba de imitar a Reina.

El segundo testimonio no es de un coterráneo; sin embargo, la variedad étnica y el mestizaje le causaban admiración y sorpresa. Lo impactó tanto que considera a Panamá su segunda patria.

Reina investigadora

Esta faceta la expongo en dos partes. Una primera parte divide su quehacer antropológico en investigaciones etnográficas e investigaciones arqueológicas, las que son presentadas a través de la divulgación y apreciación de algunas obras, así como de los aportes en ambas disciplinas. Luego, expongo su planteamiento sobre el nacionalismo y su propuesta para integrar los grupos humanos a la nación panameña.

Investigación etnográfica

Destaco una primera investigación solicitada por el Instituto Indigenista Panamericano en 1957, que la llevó a San Blas (actual Guna Yala), para indagar la situación de la mujer Cuna (Torres de Araúz, [1957] 1982, pp.46-69). Como resultado se publicó un libro, *La mujer Cuna de Panamá*, prologado por el antropólogo Manuel Gamio, en ese entonces director del Instituto. Tuvo una amplia difusión y la promovió como investigadora. También le procuró capital social, material para su docencia y publicaciones.

Aprovechó su participación en la Operación Trans-Darién, realizada en 1960, para investigar a los Cuna y Chocó. Obtuvo información para sus publicaciones y clases en la universidad. La información recabada entre los Chocó fue utilizada para su tesis doctoral titulada *Estudio etnológico e histórico de la cultura Chocó* (1963).

En su obra *Los grupos humanos de Panamá* (1970), investigó la diversidad cultural desde la raza, la cultura y la historia, mediante el concepto de grupos humanos, de connotación psicosocial, con el propósito de esclarecer la nacionalidad. Allí señala que tales grupos deben estudiarse individualmente con criterio histórico, antropológico y sociológico, vía idónea para incorporarlos a la nación. Los describe según su ubicación geográfica, raza y cultura, colocándolos en áreas urbanas, rurales, sabanas, selváticas e insulares. Los grupos humanos que propone son: el *aborigen*, representado por cinco culturas: Cuna, Chocó, Guaymí, Bokotá y Teribe;³ el hispano *indígena*, que descende del mestizaje entre españoles e indígenas en la colonia, con diversas acentuaciones raciales, incluyendo el aporte del negro; el *afro colonial*, descendiente de los que procedían de África, presente a partir de la colonización; los descendientes de *afroantillanos*, llegados para trabajar en las grandes obras del siglo XIX; y las *minorías étnicas*, entre quienes se encuentran chinos, indostanes y centroeuropeos. Este trabajo representa un gran esfuerzo por divulgar quiénes somos, de dónde procedemos y al reconocernos, asumir la nacionalidad panameña.

Por su parte, *Panamá indígena* (1980) constituye el resultado de sus investigaciones en campo, de información proporcionada por sus estudiantes y publicaciones, así como estudios en archivos, museos nacionales y extranjeros. Propone cinco grupos indígenas: Cuna (Guna), Chocóes (Emberá y Wounaan), Guaymíes (Movere), Teribes (Naso), Bokotas (Buglere). Agrega diversos aspectos de tales grupos, como consta en la introducción: “No he querido hacer una presentación etnográfica exclusivamente, sino que he considerado necesario vincularlo a su historia cultural, y finalmente ligarlo a la dinámica nacional” (p. 5).

³ La Dra. Torres de Araúz utiliza los vocablos que en dicha época se empleaban en el país: indio, Guaymí, Chocó, Cuna, Teribe, Bocota. Estos cambiaron posteriormente, cuando los grupos originarios, luego de una larga lucha, asumieron sus historias y nombres tradicionales, que son los que hoy conocemos.

Excluye a los bribri porque no se registran en el país como grupo tribal ni la demografía los identifica como tales. No descarta que las pocas familias que existen de esta etnia, varias mestizadas, sean absorbidas por otros grupos o pasen a Costa Rica, donde existe una gran población (1980, p. 86). En la publicación *El pueblo bribri de Panamá. Estudio sobre ocupación ancestral y lugares sagrados* (Sánchez, 2019), se expresa una posición contraria. Se argumenta lo cambiante de las fronteras desde tiempos inmemoriales y se agrega que la tradición oral, la descripción de los lugares sagrados, la cosmovisión y las prácticas denotan su presencia en territorio panameño (Sánchez, 2019, p. 13).

En la introducción de *Panamá indígena* se privilegia la condición multirracial y pluricultural del país, producto de la conquista y la colonización, de su situación geográfica y del paso de infinidad de culturas. Subrayo la frase que afirma que queda “un remanente que testimonia su presencia en el devenir histórico de la patria” (1980, p. 5). Recalca así sus orígenes remotos, su permanencia en el istmo y, por lo tanto, su participación como miembros de esta nación.

El libro abarca la historia de la etnografía en Panamá, etnohistoria, hábitat, población, dinámica étnica e impronta indígena en la cultura nacional. Muestra una gran cantidad de fotografías y mapas, y se ha constituido en un libro referente sobre poblaciones originarias.

Investigación arqueológica

Reina Torres de Araúz mantuvo un interés especial por la arqueología, disciplina que no le era desconocida, pues se daba esta asignatura en el Museo Etnográfico y en la carrera del profesorado de Historia. Como ejemplo de su interés, menciono el curso de Arqueología de Panamá y la vitrina de exhibición, ambos en la Universidad de Panamá y en los museos del Instituto Nacional de Cultura, donde la colección precolombina tuvo una destacada

exposición. Privilegiar este patrimonio implicaba mostrar a nacionales y extranjeros la antigüedad de nuestros ancestros y el desarrollo cultural de los cacicazgos del istmo.

Asimismo, impulsó algunas excavaciones respaldadas por la institución y autorizó la realización de otras, que procuraban nuevos datos sobre las sociedades precolombinas, piezas para enriquecer las exhibiciones y ampliar el patrimonio de la nación.

Las investigaciones arqueológicas son bibliográficas y, entre otras, menciono *Natá prehispánico* (1972). Este trabajo contiene información etnohistórica y cultural sobre las poblaciones asentadas en la Región Central del istmo. Sin embargo, confunde la cerámica Coclé, ubicada entre los años 700 a 1.000 d.C., caracterizada por su llamativo diseño tricromo con hermosas representaciones, y la denominada cerámica Parita y El Hatillo, con diseños geométricos y bicroma, que estaba presente al momento de la conquista (Cooke et al., 2019, pp. 81-85, 122).

Cuenta con fotos y copia de las *Relaciones* de Gaspar de Espinosa, que testimonian las poblaciones encontradas en el istmo, su cultura y las acciones para su conquista. Reproducir las fue un aporte fundamental para la divulgación y estudio de dicha población, ya que se disponía de pocas copias en nuestro país.

En *Arte precolombino de Panamá* (1972), resume los descubrimientos arqueológicos en Panamá a finales de los sesenta y principio de los setenta. Su objetivo era la divulgación científica y la apreciación del arte precolombino (p. 11). Inicia el recorrido en el Paleolítico y continúa hasta la llegada de los españoles. La colección se describe según el material que la constituye (cerámica, lítica, gléptica, concha y orfebrería), profusamente ilustrada con fotos, dibujos, mapas, tablas de etapas y fases arqueológicas panameñas. Así divulgó estas investigaciones, que de otra forma solo serían consultadas por especialistas.

Planteamiento sobre el nacionalismo

Panamá vivió en las décadas del cincuenta y sesenta una atmósfera especial proclive al nacionalismo, cuando antropólogos, literatos y filósofos escribieron al respecto. Considero que el planteamiento de la Dra. Torres de Araúz, originado a partir de sus vivencias en el Instituto Nacional y sus estudios en la UBA, también fue estimulado por publicaciones como *El papel de los grupos humanos de Panamá* (1953), del antropólogo Hernán Porras, y los estudios sobre el ser panameño de filósofos como Diego Domínguez Caballero, Ricaurte Soler, Isaías García, Ricardo Arias Calderón. Además, fue influido por ideas generadas en la Comisión de Estudios Interdisciplinarios para el desarrollo de la Nacionalidad, de la Dirección General de Planificación y Administración de la Presidencia, de la cual fue directora desde 1967 a 1969 (Camargo Ríos, 2003, p. 173; Herrera, comunicación personal, 8 de mayo de 2024).

Este planteamiento propone un nacionalismo expresado en la humanidad panameña, para lo cual Torres de Araúz argumenta que hay que partir de las poblaciones precolombinas, quienes contribuyeron con su cultura e historia a conformar las poblaciones originarias actuales, herederas de su patrimonio (Del Rosario, 1980). Igualmente, se advierte la presencia de otros grupos en el istmo y propone investigarlos individualmente con criterio histórico, antropológico y sociológico, estudios cuyos resultados permitirían incorporarlos a la nacionalidad (Torres de Araúz, 1982, p. 71).

La autora utiliza para identificarlos el término psicosociológico de grupos humanos, que describe como “agrupación de individuos en la cual coinciden características culturales, raciales e históricas que los proveen de un sentimiento de participación y filiación, que la diferencia de otros grupos de distintas características” (1982, pp. 70-71).

Continúa su argumento al señalar que la geografía del istmo facilitó el intercambio cultural y comercial, así como el mestizaje habido durante la conquista y colonización española y

posteriormente. También indica que las oleadas migratorias continuaron en el siglo XIX para la construcción del ferrocarril y el canal, con presencia de otros grupos: los afroantillanos, chinos, españoles y centroamericanos, quienes aportaron nuevas expresiones culturales, logrando una convivencia armónica. Pondera que la historia, la geografía, la cultura, la raza y su sentido de pertenencia son determinantes en los grupos humanos que forman la nacionalidad (Torres de Araúz, 1980, pp. 5-7).

De tal manera, el nacionalismo panameño se caracteriza por ser pluricultural, pues se compone de múltiples expresiones culturales, producidas por los diversos grupos humanos que al istmo llegaron a partir de distintos momentos históricos; y por ser plurirracial, al referirse a las diversas razas que constituyen la nación, mismas que interactúan armónicamente (1980, p. 5).

Esa concepción de nacionalismo étnico, que incluía desde los primeros habitantes del istmo hasta el presente, la divulgó a través del magisterio y publicaciones, así como con la información consignada en las tesis de sus estudiantes de licenciatura. De tal manera aspiraba a que fueran reconocidos y respetados, y a que fuera valorado el patrimonio que legaron.

Compenetrada con la necesidad de apoyar y divulgar la vida de estos grupos originarios, así como incorporarlos a la nación, luchó por el establecimiento de un Instituto Nacional Indigenista (al cual agregó “y de Antropología Social”), como había sido recomendado para todos los países del continente (Torres de Araúz, 1983, pp. 91-98). A pesar de que fue creado mediante Ley 14 el 18 de febrero de 1952, nunca se alcanzó a concretar (Osorio, 1983, p. 73). Esta institución los incorporaría a la cultura nacional con la guía de antropólogos, quienes proporcionarían asistencia para mejorar sus condiciones sanitarias, educativas y agrícolas. Realizaría investigaciones y conferencias tendientes a “ilustrar a la población sobre la realidad de sus hermanos aborígenes [y dar] un paso firme hacia la conciencia y esencia del espíritu nacional [además de] combatir las ideas erradas de su inferioridad cultural y racial” (Torres de

Araúz, 1983, pp. 96-97). Y los estudios históricos, antropológicos y sociológicos servirían para integrar al resto de la población a la nacionalidad (Torres de Araúz, 1982, p. 71).

Reina gestora y promotora cultural

En páginas anteriores describimos el capital cultural y social que promovió a Reina Torres de Araúz como una investigadora y académica de prestigio. Este perfil posibilitó que el gobierno surgido luego del golpe al Dr. Arnulfo Arias en 1968 la incorporara a su equipo de trabajo, en una nueva institución creada para el fortalecimiento del Estado nacional.

Moreno Lobón (2014, pp. 420-423) afirma que luego del golpe se generó una estrategia nacional de desarrollo, compuesta por cinco políticas, una de las cuales se refería a la integración social del país al desarrollo y fortalecimiento institucional, así como a la motivación de la personalidad nacional. Esta política incluía la “valoración propia de lo panameño, de su cultura, de su historia y de sus tradiciones”.

Consecuentemente, se creó en 1970 el Instituto Nacional de Cultura y Deporte (INCUDE), que luego, en 1972, se escindió, dando origen al Instituto Nacional de Cultura (INAC), encargado exclusivamente de los asuntos culturales.

Según Hernán Araúz (comunicación personal, 23 de mayo de 2024) el general Omar Torrijos invitó a la doctora Torres de Araúz para que formara parte de su equipo de trabajo. Ella le expresó su deseo de trabajar en una institución dedicada a patrimonio histórico, objetivo que le fue concedido con la promesa de darle el respaldo necesario. En 1970, asumió la dirección de la Dirección Nacional de Patrimonio Histórico y, como lo hizo en la universidad, se dedicó a trabajar con entusiasmo y pasión.

Inició su labor enviando a varios de sus estudiantes a diversos países (México, Colombia, España) para capacitarse en áreas

relacionadas con las funciones de la dirección. Yo fui una de las beneficiadas. Viajé a México, donde tomé un curso de museografía. Esas enseñanzas las apliqué en la organización, exhibición y promoción del Museo del Hombre Panameño, con muestras novedosas y actividades complementarias que, al evidenciar una cara diferente de la institución, provocó gran receptividad entre la población (Camargo Ríos, 2003, pp. 170-171).

La Dirección de Patrimonio Histórico se proponía “la salvaguarda, puesta en valor y divulgación [...] del patrimonio histórico de la nación”. Tales metas se harían realidad a través de los museos; la custodia y conservación de los monumentos históricos; el desarrollo de investigaciones en las ciencias antropológicas y en la historia del arte; el cumplimiento, la ejecución y la recepción, en conjunto con Hacienda y Tesoro, del inventario del patrimonio histórico; el control de los bienes patrimoniales del país, en colaboración con las autoridades judiciales, administrativas y políticas; y el ejercicio de una eficaz labor editorial en los temas antropológicos e históricos (Torres de Araúz, 1983, pp. 153-155).

Una de los objetivos refiere a la instalación de museos. Hasta inicios de 1970, solo se contaba con tres museos en el país: uno en la capital y dos en el interior. La propuesta de la Dra. Torres de Araúz, al seguir recomendaciones de asesores internacionales (Lacouture, 1974), fue dividir las colecciones que formaban el Museo Nacional para constituir museos especializados. En la ciudad capital se constituyeron el Museo de Arte Religioso Colonial (1974), el Museo de Ciencias Naturales (1975), el Museo del Hombre Panameño (1976) y el Museo de Historia de Panamá (1977). Mientras que en el interior del país se conformaron el Museo de la Nacionalidad en la Villa de Los Santos (1974), el Museo Arte Religioso Colonial de la Iglesia de Parita (1976) y el Parque Arqueológico de El Caño, Coclé (1979).

Imagen 4. Museo Antropológico Reina Torres de Araúz



Fuente: Descubre Panamá (2024).

Una segunda etapa museológica comprende en la ciudad al Museo Afroantillano (1980). En la cima del Cerro Ancón, se encontraba la Sala de la Ruta transistmica, que cerró en 1984. En el interior, se instaló en 1981 la Sala de Antecedentes e Historia de Penonomé, Coclé, que en 1984 se enriqueció con la Sala Sitio Conte.

Destaco el papel que jugaron estas instituciones como divulgadoras de los orígenes, de la diversidad étnica, cultural e histórica de la población panameña y su medio ambiente. Asimismo, promovieron el nacionalismo y el empoderamiento de sectores de la población, fomentaron el turismo y produjeron conocimiento y recreación.

Con la visión de conservar, proteger y divulgar el patrimonio arqueológico y arquitectónico, considerados como símbolos de lo nacional, Torres de Araúz también se abocó a su restauración y puesta en valor, en clara oposición a la huaquearía, al robo y a la destrucción del patrimonio. Igualmente, estimuló la investigación arqueológica, así como la conservación y restauración de algunas iglesias coloniales, como la de San Francisco de la Montaña de Veraguas. Dio gran valor a la celebración de congresos, de los cuales se obtenían las memorias que circulaban entre gente interesada.

También se editó la revista *Patrimonio Histórico*, que publicaba artículos históricos, antropológicos y arqueológicos, además de las actividades en los museos y reseñas de libros.

Reina Torres de Araúz fue parte del grupo de los veinticinco nacionales encargados de las reformas de la Constitución, que originó la Constitución de 1972 (Torres de Araúz, 1981, p. 211). Menciono el artículo relacionado con el concepto de patrimonio cultural, inserto en los capítulos que abordan la cultura y la hacienda pública. Además, intervino en la redacción de un artículo donde se reconocía la identidad étnica de las comunidades indígenas y de otro que señalaba al Estado su responsabilidad de velar por las condiciones ecológicas, previniendo la contaminación y el desequilibrio de los ecosistemas. Unos meses antes de morir, logró la aprobación de la Ley 14 de 1982, que dicta medidas sobre custodia, conservación y administración del patrimonio histórico de la nación (Torres de Araúz, 1982, pp. 10-15). Todos estos logros fueron generados para valorar a los integrantes de la sociedad, divulgar y proteger su medio ambiente y cultura.

Conclusión

Me propuse analizar el aporte nacionalista de la Dra. Reina Torres de Araúz a través de su quehacer antropológico, comprendido entre 1950 y 1980, mediante el abordaje teórico de los campos culturales de Bourdieu. El análisis demostró que su capital cultural y social, producto de su formación educativa, las investigaciones que realizó y las relaciones a nivel nacional e internacional, así como los valores de los campos político y simbólico, con los cuales obtuvo reconocimiento y fama, fueron determinantes para concebir, proponer y construir un nacionalismo inclusivo, también llamado pluralismo multicultural. En este tendrían cabida todas las etnias de la nación, manteniendo su historia y cultura y coexistiendo dentro de una sociedad amplia y dinámica.

Llegó a sus conclusiones a través del ejercicio profesional como investigadora, antropóloga, educadora y promotora cultural. Al inicio de sus investigaciones, privilegió a la población indígena, a la que consideraba desprotegida y despreciada, pero pronto la enriqueció con la incorporación del resto de los grupos humanos que, por su historia, filiación y aportes, constituyen la nación panameña.

Con este quehacer creó conocimiento científico y estimuló a sus estudiantes universitarios a estudiar la humanidad panameña y divulgarla en sus tesis de licenciatura. También promovió la conservación y restauración del patrimonio cultural, como expresiones identitarias de tales grupos, además de impulsar la instalación de museos como instituciones educativas, recreativas y promotoras de turismo. Esfuerzos y motivaciones tendientes, por un lado, a rectificar y menguar los prejuicios de clase y raza comunes en nuestro país hacia las poblaciones minoritarias, y por otro, a divulgar su historia y cultura, a fin de motivar a todos/as a reconocerlos y, a la vez, reconocerse como parte esencial de la identidad nacional.

Estos fueron los valiosos aportes de esta incansable y apasionada mujer a la concepción y desarrollo de la nacionalidad panameña.

Bibliografía

Aparicio, Fernando y García, Pantaleón (1999). *La operación soberanía: El resurgimiento del Nacionalismo panameño*. Panamá: Imprenta de la Universidad de Panamá.

Aparicio, Fernando (2019). "Alcanzamos por fin la victoria...": tensiones y contradicciones del 3 de noviembre de 1903. En Alfredo

Castillero Calvo (dir.), *Nueva historia general de Panamá* (vol. 2) (pp. 591-628). Ciudad de Panamá: Editora Novo Art.

Araúz, Amado (1983). Fue reina en el sentido real o imaginable. *Revista Lotería*, (314-315-316), 5-17.

Bourdieu, Pierre (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, (5), 11-17.

Bourdieu, Pierre (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (2017). *La sensación de estar en su lugar*, 1-6. Grupo Akal <https://www.nocierreslosojos.com/bourdieu-pierre-habitus/>

Camargo Ríos, Marcela (2003). Entre penas y glorias: Cien años de museos en Panamá. En Ileana Gólcher (ed.), *Panamá: Itinerario de una nación. 1903-2003, En conmemoración del Centenario de la República*. Ciudad de Panamá: Hombre de la Mancha.

Camargo Ríos, Marcela (21 de marzo de 2008). Reina Torres de Araúz en mi recuerdo. *Revista Ellas*, (p. 43).

Camargo R., Marcela (2017). Reina Torres de Araúz: pasión y gestión por el patrimonio cultural panameño [conferencia dictada en el Auditorio José Dolores Moscote], Universidad de Panamá.

Chihu Amparán, Aquiles (1998). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. *Revista Polis México*, (98), <https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/345/340>

Conte Porras, Jorge (1982). Evocación de Reina Torres de Araúz. *Revista Lotería*, (314-315), 18-24.

Cooke, Richard et al. (2019). Panamá prehispanico. En Alfredo Castellero Calvo (dir.), *Nueva historia general de Panamá* (vol. 1, tomo 1). Ciudad de Panamá: Editora Novo Art.

Cooke, Richard y Sánchez, Luis A. (2019). Panamá indígena: 1501-1550. En Alfredo Castellero Calvo (dir.), *Nueva historia general de Panamá* (vol. 1, tomo 1). Ciudad de Panamá: Editora Novo Art.

De Garay, Graciela (1999). La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1). <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-garay.html>

De Garay, Graciela (2006). Para comprender históricamente una trayectoria profesional. Un arquitecto de la modernidad mexicana: Mario Pani, 1911-1993. *Guanajuato. Voces de la historia*, (7), 4-27.

Del Rosario, Agustín (14 de marzo de 1980). La cultura panameña tiene sus manifestaciones históricas propias. *Matutino*.

Descubre Panamá (2024). Museo Antropológico Reina Torres de Araúz. <https://www.descubre.com.pa/museos/museo-antropologico-reina-torres-de-arauz>

Devoto, Fernando (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Educación y Museos Panamá [@educacionymuseospanama8788] (26 de enero de 2016). Memorias y reflexiones de un museo que fue... [Video]. YouTube [Conferencia magistral de Marcela Camargo R., dictada en la Sala de actos de la Ciudad del Saber, en el marco del Congreso de Educación y Museos en Panamá]. <https://youtu.be/2TX8xe1S2pQ?si=rBKSDaj9zPmHS09f>

Figueroa Navarro, Alfredo (15 de marzo de 1982). Reina Torres de Araúz. *La Estrella de Panamá*.

García-Zamor, Jean Claude (1972). Justicialismo en Argentina: La ideología política de Juan Domingo Perón. *Revista de Ciencias Sociales*, (3), 341-363. <https://revistas.upr.edu/ndex.php/rcs/article/view/8912>

Guber, Rosana (2006). Linajes ocultos en los orígenes de la antropología social de Buenos Aires. *Avá. Revista de Antropología*, (8), 1-35.

Guber, Rosana (2007). Crisis de presencia, universidad y política en el nacimiento de la antropología social de Buenos Aires, Argentina. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 263-298.

Guber, Rosana (2011). Ciro René Lafon y su pequeña historia del Museo Etnográfico. *Corpus* 1(2). <https://doi.org/10.4000/corpusarchivos.1139>

Guber, Rosana y Ferrero, Lía (eds.) (2021). *Revista Colombiana de Antropología*, III(43).

Gudiño Aguilar, Osvaldo (1983). Hasta luego profesora. En Joaquina Pereira de Padilla y Ricardo Segura (eds.), *Aproximación a la obra de Reina Torres de Araúz* (pp. 25-27). Panamá: Instituto Nacional de Cultura.

Hirose M., Belén (2015). Entre el amor y el compromiso: Augusto Raúl Cortázar y la profesionalización del Folklore argentino. En Rosana Guber y Lía Ferrero (eds.), *Antropologías hechas en Argentina* (vol. III). Asociación Latinoamericana de Antropología.

Isaza Calderón, Baltazar (1983). "En recuerdo de Reina Torres de Araúz, una panameña sin par", *Aproximación a la obra de Reina Torres de Araúz*, edit. por Joaquina de Padilla y Ricardo Segura, Instituto Nacional de Cultura, Impresora de La Nación, Panamá, pp.29-33.

Lacouture, Felipe (1974). La organización de los museos de Panamá, UNESCO, N° de serie:30-90/RMO.RD/CLP, París.

Lafon, Ciro René (1974). Un modelo no tradicional para el estudio del cambio cultural en territorio argentino del siglo XVI en adelante. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, (8).

Llona, Miren (ed.) (2012). *Entreverse. Teoría y metodología práctica de las fuentes orales*, Gipuzkoa: Universidad del País Vasco.

Marco Serra, Yolanda (2022). Reina Torres de Araúz. El privilegio de ser panameña. En Eugenia Rodríguez Blanco (ed.), *Pioneras de la ciencia en Panamá* (pp. 76-87) Panamá: CIEPS/SENACYT.

Moreno Lobón, Juan (2014). El proceso económico en el siglo XX. En Alfredo Castillero Calvo (dir.), *Panamá. Historia Contemporánea (1808-2013)* (pp. 379-455). Madrid: Fundación Mapfre/Alfaguara.

Osorio, Alberto (1983). Antropología filosófica panameña en Reina Torres de Araúz. En Joaquina Pereira de Padilla y Ricardo Segura (eds.), *Aproximación a la obra de Reina Torres de Araúz* (pp. 67-78). Panamá: Instituto Nacional de Cultura.

Perazzi, Pablo (2014). Peronismo, pos-peronismo y profesionalización: trayectorias académicas, estrategias de autopreservación y círculos discipulares en la antropología porteña, 1945-1963. *Sociohistórica*, (34).

Pereira de Padilla, Joaquina y Segura, Ricardo (eds.) (1983). Homenajes y condecoraciones. En *Aproximación a la obra de Reina Torres de Araúz* (pp. 411-419). Panamá: Instituto Nacional de Cultura.

Pizzurno Gelós, Patricia y Araúz, Celestino Andrés (1996). *Estudios sobre el Panamá Republicano (1903-1989)*. Bogotá: Manfer.

Sánchez Saavedra, Kevin E. (coord.) (2019). *El pueblo Bribri en Panamá. Estudio sobre ocupación ancestral y lugares sagrados*.

Panamá: Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas de Panamá/Asociación Centro de Estudios y Acción Social Panameño.

Silla, Rolando (2022). Marcelo Bórmida visto a través de sus publicaciones en la revista. *RUNA*, 43(3), 141-155.

Torres de Araúz, Reina (1972). *Arte precolombino de Panamá* (2ª ed.). Panamá: Instituto Nacional de Cultura.

Torres de Araúz, Reina (1980). *Panamá indígena*. Panamá: Panamá: Instituto Nacional de Cultura.

Torres de Araúz, Reina ([1957] 1982). La mujer Cuna. *Revista Lotería*, (314-315-316), 46-69.

Torres de Araúz, Reina (1982). Los grupos humanos de Panamá. *Revista Lotería*, (314-315-316), 70-80.

Torres de Araúz, Reina ([1980] 1983). Estado actual de la Antropología de Panamá. En Joaquina Pereira de Padilla y Ricardo Segura (eds.), *Aproximación a la obra de Reina Torres de Araúz* (pp. 151-159). Panamá: Instituto Nacional de Cultura.

Torres de Araúz, Reina (1983). El indigenismo. Empresa científica impostergable en Panamá. En Joaquina Pereira de Padilla y Ricardo Segura (eds.), *Aproximación a la obra de Reina Torres de Araúz* (pp. 91-98). Panamá: Instituto Nacional de Cultura.

Torres de Araúz, Reina (1992). *Natá prehispanico* (2ª ed.). Panamá: Instituto Nacional de la Cultura.

Universidad de Panamá (1978). Guía Académica.

Universidad de Panamá (1979). Guía Académica.

Universidad de Panamá (1983). Guía Académica.

Marcela Camargo Ríos: uniendo la historia rural, el patrimonio y la educación en los museos

Guillermina I. De Gracia

Introducción

El trabajo realizado por la Dra. Eugenia Rodríguez y su equipo en el proyecto de investigación Pioneras de la Ciencia (CIEPS) es admirable, especialmente su enfoque en reconocer a científicas panameñas que nos allanaron el camino a las investigadoras actuales. La continuación de este proyecto, con la intención de reconocer a la profesora Marcela Camargo Ríos, una mujer coclesana que nunca ha olvidado sus orígenes, es una iniciativa valiosa para destacar su labor y contribuciones significativas en el ámbito de la historia rural, la museografía y la puesta en valor del patrimonio.

Este artículo ofrece un acercamiento a la vida, obra y aportes de Camargo Ríos. Para ello, se examinarán sus orígenes, su formación académica, su labor en las escuelas rurales de la región norte de Coclé y sus años como encargada de la gestión de museos. Estos aspectos son fundamentales para comprender cómo su experiencia en el contexto rural de Panamá moldeó sus líneas de investigación,

integrando sus estudios sobre historia rural, patrimonio cultural y educación en museos. De esta manera, se busca destacar la influencia de su trayectoria en el desarrollo de estos campos.

Para quien escribe este artículo, esta investigación no solo contribuye al avance del conocimiento de científicas que dedicaron sus esfuerzos a preservar y difundir el patrimonio cultural en Panamá, sino que también me ha permitido reflexionar sobre mi propia identidad como investigadora. Durante mis años en la universidad, me comencé a interesar por estos temas y encontrar un referente cercano fue clave para percibir que este campo de estudio no era ajeno a mi propia realidad. Al igual que Camargo Ríos, quien proviene de contextos rurales y ha desarrollado un interés por temas relacionados con el patrimonio, comparto un trasfondo similar que ha influido en mi orientación investigativa.

Los trabajos realizados Camargo Ríos facilitaron mi inmersión en la investigación del patrimonio durante los últimos años de mi tesis doctoral, pero, sobre todo, lo que más me influyó fue mi primera visita a un museo, como contaré más adelante.

Este proceso de reflexión personal y profesional evidencia cómo las experiencias individuales y las raíces culturales pueden influir en la elección de temas de investigación y en la construcción de un enfoque más contextualizado y profundo en el estudio del patrimonio, lo que refuerza la relevancia de la perspectiva personal en la generación de conocimiento científico.

Metodología

Para lograr una comprensión integral de la obra y legado de la profesora Camargo Ríos, se trabajó con una metodología de enfoque multidimensional, que integró diversos factores, aspectos o puntos de vista para obtener una comprensión más completa y profunda. Se ha tenido en cuenta el contexto del que surgió Camargo Ríos como persona para poder realizar un análisis más integral.

Este enfoque es comúnmente utilizado en disciplinas como las ciencias sociales, la educación y la investigación interdisciplinaria para abordar temas complejos desde diferentes perspectivas.

La revisión de los escritos de Camargo Ríos en sus principales líneas de investigación acerca de los museos y el patrimonio cultural nos ha permitido conocer las bases teóricas de la museología que ella manejaba. Este dato es importante para sustentar sus aportes a la museografía panameña. Como bien señala Ana Luisa Sánchez Law:

La información sobre el contexto museístico panameño se ha recopilado del escaso número de publicaciones disponibles sobre la historia de los museos seleccionados, incluidas las de Raúl González Guzmán (1976, 1997), Jorge Horna (1980) y Marcela Camargo de Cooke (1980, 2003) (Sánchez Law, 2011, p. 5).

Adicionalmente, con este estudio hemos comprendido los orígenes de los museos en Panamá y los protagonistas clave que participaron en su creación, como un trabajo colaborativo entre historiadores/as, arqueólogos/as, antropólogos/as y otros especialistas que dieron como inicio a una museografía más especializada en Panamá. En particular, el trabajo escrito de Camargo Ríos nos ha evidenciado que era fundamental dejar constancia escrita de la relevancia de los museos, no solamente como espacios de exhibición, sino como centros de investigación y difusión del patrimonio histórico y cultural de Panamá.

La metodología utilizada en este estudio se ha enriquecido en gran medida con una serie de entrevistas abiertas a tres colegas que trabajaron junto a ella durante los dos períodos en los que fue directora del Museo del Hombre Panameño (1977) y del Museo Antropológico Reina Torres de Araúz (1990). También se entrevistó a uno de sus profesores durante la maestría, a tres especialistas que desarrollan investigación antropológica, a un estudiante, a dos colegas que la acompañaron en su labor durante la gestión de los museos en Panamá y a la persona que le cuidaba su caballo cuando trabajaba

como docente en una comunidad rural. Además, se llevaron a cabo dos entrevistas adicionales en su domicilio, lo que nos ha permitido un acercamiento desde una perspectiva mucho más personal y cercana sobre su vida y trayectoria (Ver Anexo 1. Entrevistas)

Las entrevistas se centraron en indagar, desde la perspectiva de los/as entrevistados/as, cuáles fueron los principales aportes de su gestión como directora del Museo Nacional en dos períodos clave: el primero en 1976, durante su inauguración, y el segundo en 1990, tras la invasión de Panamá por parte de Estados Unidos, que culminó con el derrocamiento del régimen de Manuel Antonio Noriega.

Hay que resaltar también que, antes de iniciar esta investigación, ya había participado de varias conversaciones con la profesora Camargo Ríos sobre la situación de los museos en Panamá, especialmente durante la elaboración del artículo “Los museos estatales panameños. Su situación actual” (De Gracia y Mendizábal, 2015) y la realización de una exhibición temporal en el Centro Cultural de España en conmemoración de los cuarenta años del Museo de Antropología Reina Torres de Araúz (El Capital Financiero, 2016).

Este enfoque metodológico, que ha combinado las entrevistas y la revisión de los escritos realizados por Camargo Ríos, fue la clave para obtener información sobre sus aportes al patrimonio, los museos y la educación. Permitió cotejar los datos y opiniones de los/as entrevistados/as con las publicaciones de Camargo Ríos sobre la gestión de los museos en general y su administración en particular, para así contemplar desde una perspectiva más amplia sus aportes. Además, esto facilitó la contextualización de sus experiencias vividas con el análisis teórico. Las entrevistas han revelado algunos detalles no documentados, así como información sobre su gestión como directora del Museo, mientras que la revisión bibliográfica nos ha permitido comprender sus pensamientos personales.

A partir de la recopilación de testimonios y bibliografía, se ha elaborado una línea de tiempo que presenta de manera

esquemática la formación y las actividades clave de la profesora Camargo Ríos a lo largo de su carrera, desde sus inicios hasta la actualidad. Este enfoque nos proporciona una visión integral de sus contribuciones académicas y prácticas, así como de su legado en el ámbito de la museografía y la gestión del patrimonio cultural en Panamá.

Aprendizaje desde la ruralidad

La profesora Camargo Ríos inició su educación básica en la Escuela A. Simeón Conte de Penonomé y, tras descubrir su vocación, se formó como maestra en la Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena de Santiago, regresando años más tarde a su ciudad natal para comenzar su labor como educadora en la Escuela Lelia Lombardo de Las Delicias.

Imagen 1. Escuela A. Simeón Conte, Penonomé



Fuente: Archivo personal.

Imagen 2. Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena, Santiago



Fuente: Archivo personal.

Imagen 3. Escuela Lelia Lombardo, Penonomé



Fuente: Archivo personal.

En los pueblos rurales las maestras desempeñan un papel fundamental en la educación, aunque este rol ha evolucionado en los últimos años. A pesar de los cambios, en Panamá persiste la tendencia de que las mujeres son la mayoría de quienes se inscriben y finalizan la carrera de educación básica. Esta situación refleja tanto la importancia de su contribución al sistema educativo como las dinámicas de género que caracterizan el ámbito educativo en el país.

Por eso, no es de extrañar que la profesora Camargo Ríos dedicara unas palabras de agradecimiento a la “Tía Rosita”, Rosa Q. de Martín (1898-1997), su maestra de jardín de infancia de Penonomé, en uno de sus escritos no publicados, al afirmar que los recuerdos de esta educadora pasaban por reconocer la familiaridad con la que trabajaba y rememorar con *“gran alegría”* *“los relatos sobre los barrios del pueblo, las leyendas las vidas de las aves, los cuidados que debíamos dar a las plantas”*, y que eso tuvo un sentido *“especial en su vida”* (Camargo Ríos, 1997).

Como maestra rural, su entusiasmo se centraba en aplicar sus conocimientos en el aula. Menciona que siempre mantuvo una relación cercana con sus alumnos/as, una cualidad que también ha llevado a otros ámbitos de su vida, según aseguran sus colegas y compañeros de trabajo. Sirva como ejemplo de lo anterior el siguiente extracto de la entrevista realizada para esta investigación al Sr. Alfonso Martínez, quien se encargaba de cuidar el caballo que utilizaba la profesora para trasladarse a la comunidad cuando laboró como maestra de una escuela rural ubicada en La Pintada de Coclé.

Ella el viernes me dejaba el caballo ahí [...] ella venía con su paquete del súper, lo acomodaba, lo montaba y se iba. Yo creía que ella trabajaba en la venta [...]. Estudiaron lo que querían, sí era vocación, una vocación lo que ellas tenían, se dedicaban a los niños, es más, los maestros iban a visitar a los niños cuando no iban a clase, como lo maestros se quedaban en casa allá en el campo, iban en la tarde. Hoy no fue a escuela

tal niño, ya que eran pocos en matrícula; notaban quién les hacía falta (comunicación personal, 25 de marzo de 2024).

Según se refleja en la introducción del libro *Pioneras de la ciencia en Panamá* (Rodríguez Blanco, 2022, p. 17), durante las primeras décadas del siglo XX existía segregación de género en la educación y las mujeres solamente podían ser maestras o se esperaba que lo fueran. Sin embargo, la verdadera vocación de Camargo Ríos como docente rural es palpable en cada una de sus acciones. Durante su tiempo como maestra rural, formó parte de un grupo de docentes que escribieron un boletín informativo titulado “Informativo del Educador coclesano: Hacia la luz”. Aunque el boletín no tuvo un gran tiraje ni una larga duración, cumplió la importante función de difundir novedades y actualidades sobre la docencia en la provincia. Es relevante destacar que Camargo Ríos fue la única mujer en formar parte del equipo directivo, lo que refleja su compromiso y resalta su liderazgo en el ámbito educativo (Vergara et al., 1965).

Su dedicación, empatía y pasión por la enseñanza son pilares fundamentales que han inspirado a sus alumnos/as y han tenido un impacto positivo en la comunidad. Su labor trasciende la simple transmisión de conocimientos; se ha convertido en una facilitadora del aprendizaje significativo y en una promotora del desarrollo integral de sus estudiantes.

Se entrevistó al licenciado Ricardo Xavier Domínguez, quien fue alumno de Camargo Ríos en las asignaturas Museo de Panamá y el Mundo y Espacios y Sitios Patrimoniales. Él asegura que la profesora “tiene una buena metodología de enseñanza a través de la narración de historias, ya que ella fue maestra de educación primaria”; esta manera de impartir las clases “te hace remontar a esas épocas históricas”. Aparte de la metodología, Domínguez reconoce que Camargo Ríos tiene “un vasto conocimiento de historia, patrimonio, arqueología, etnografía enorme, que aplicaba en sus clases, lo cual hacía más interesante” (comunicación personal, 27 de junio de 2024).

Estamos ante una persona que reconoce el potencial transformador de la educación en contextos rurales. Su enfoque no se limita a transmitir conocimientos académicos, también busca ser un agente de cambio social. Su labor como docente va más allá de las aulas, extendiéndose a la comunidad y fomentando la participación de sus estudiantes y sus familias en los procesos educativos y sociales. Su compromiso no se limita a impartir clases, sino que también se centra en empoderar a sus alumnos para que se conviertan en agentes de cambio en sus propias vidas y en su entorno más cercano. Este fue el motivo por el que en 1969 creó el primer festival de la Cumbia de Pajonal, por ejemplo (Rodríguez Blanco, 2022).

Formación en museos

La profesora Camargo Ríos inició su relación con los museos estatales y la gestión del patrimonio cultural en 1969, tras obtener su título de Licenciada en Filosofía e Historia en la Extensión Universitaria de Penonomé, adscrita a la Universidad de Panamá (Marco Serra, 2022). Durante su formación académica, tuvo el privilegio de contar como profesora con la Dra. Reina Torres de Araúz, una destacada imagen en el campo de la antropología y museología en Panamá (Rodríguez Blanco, 2022, p. 299). La influencia de la Dra. Torres de Araúz y su equipo en la carrera de Camargo Ríos fue significativa, marcando el inicio de su compromiso con la conservación y promoción del patrimonio cultural panameño (Marco Serra, 2022).

En una conversación personal Camargo Ríos, me dijo una vez: “Yo tenía en mis manos la colección del país. No era mi colección, era la colección de una nación”.

Con relación a ella, la Dra. Yolanda Marco Serra afirmó que: “Marcela Camargo debe ser reconocida como la pionera en los estudios de historia oral en Panamá, aunque son más conocidos sus

trabajos museográficos y sobre el patrimonio histórico y cultural” (2022, p. 114).

Es esencial contextualizar su trayectoria para comprender plenamente su impacto en la gestión del patrimonio cultural de Panamá.

Camargo Ríos recuerda este período de su vida con claridad: “En enero de 1970, la Dra. Araúz me envió un telegrama que decía: ‘Venga, que le estoy esperando. Necesito hablar urgentemente con usted’” (Camargo Ríos, comunicación personal 12 de marzo de 2024). Ese llamado fue el punto de inflexión en su carrera, que la llevó a involucrarse profundamente en la gestión de museos y la preservación del patrimonio cultural de Panamá.

La Dra. Torres de Araúz llegó a la gestión del patrimonio cultural del país con una visión renovadora, implementando cambios significativos que marcaron una nueva etapa en esta área. Aprovechando la coyuntura nacional en medio de la turbulencia política, logró obtener varias becas profesionales de diferentes disciplinas, con el objetivo de formar un equipo multidisciplinario que apoyara su la tarea de mejorar la gestión de museos y el patrimonio cultural en general. Este equipo se constituyó con expertos en diversas áreas, quienes estaban muy comprometidos con la preservación y difusión del patrimonio cultural.

Entre los profesionales beneficiados por estas becas, se encontraba Camargo Ríos, quien fue seleccionada para especializarse en Museografía en México. Esta oportunidad le permitió adquirir conocimientos y habilidades específicas en el diseño y organización de exposiciones museográficas. Su formación en el país azteca fue un hito importante, ya que la convirtió en una de las primeras personas a nivel nacional con una formación académica formal en esa disciplina. Gracias a su especialización, Marcela pudo contribuir de manera significativa al desarrollo de nuevos proyectos museográficos y a la gestión del patrimonio cultural bajo la dirección de la Dra. Torres de Araúz (Marco Serra, 2022).

En el año 1970, fue establecido el Instituto Nacional de Cultura, institución que integraba en su organización la Dirección de Patrimonio Histórico. En septiembre de ese año, Camargo Ríos ya se encontraba en la capital de Panamá y rápidamente se incorporó como directora del Departamento de Museos y Monumentos Históricos (ver imagen 4), donde empezó a aplicar sus conocimientos y a liderar iniciativas para la mejora y modernización de los museos en el país.

Imagen 4. Organigrama del Instituto Nacional de Cultura



Fuente: Elaboración propia a partir de Dirección del Patrimonio Histórico (1972).

A partir de entonces, Camargo Ríos comenzó a capacitar al personal y, en conjunto con un grupo de panameños/as, a desarrollar una serie de proyectos museográficos y de preservación histórica que contribuyeron significativamente al fortalecimiento de las instituciones culturales en país. Su trabajo no solo abarcó la historia oral, sino también la museografía, donde sus esfuerzos fueron fundamentales para documentar, preservar y difundir la memoria colectiva (ver Anexo 2. Publicaciones).

Así lo reconocen sus compañeros/as de trabajo, como el Sr. Rubén Henríquez, quien fue trabajador manual durante la gestión de

Camargo Ríos como directora del Museo del Hombre Panameño en 1976:

Ella [Camargo Ríos] siempre buscaba a las personas idóneas para que nos capacitaran [...]. Estuvo pendiente que las personas que trabajaran con ella fueran capacitada [...] trabajaba en equipo y se aseguraba que todos conocieran el trabajo (comunicación personal, 31 de octubre del 2023).

Es crucial reconocer que, aunque su labor en la museografía y en la preservación del patrimonio cultural ha sido amplia, al igual que su contribución a los estudios de historia oral, estableció un precedente fundamental en esta disciplina en Panamá.¹ En este campo, el papel de Camargo Ríos ha sido primordial en la recopilación de los testimonios y narrativas que han permitido construir una visión más inclusiva y detallada de la historia nacional, proporcionando una plataforma para voces que de otro modo podrían haber quedado en el olvido.

Aportes a la museografía en Panamá

En esta sección del artículo se van a destacar sus contribuciones mediante el análisis de sus escritos y trabajos en los museos y su interés en posicionar estas instituciones como parte de la educación formal a nivel nacional. Esto será reforzado con algunas voces de las personas que se entrevistaron.

En 1972, Camargo Ríos presentó la conferencia “Concepto y función del museo”, que fue publicada en las *Actas del III Simposio*

¹ La cultura rural—menos investigada en términos generales— aparece en obras como *Producción y comercio en la sociedad rural de Penonomé durante los primeros cincuenta años de la República*, de Marcela Camargo (1972). La novedad metodológica que nos ofrece es de incalculable valor, gran parte de la información se recoge a través de las herramientas que para este menester nos brinda la historia oral (Miranda, 2006, pp. 184-185).

Nacional de Antropología, Arqueología y Etnohistoria de Panamá, de la Universidad de Panamá. Allí dejó claro cómo ella entendía el concepto de museo:

Tiene como función esencial exhibir objetos, pero esta exhibición no se hace arbitrariamente, sino que responde a un proceso investigativo que implica trabajo de campo, trabajo de gabinete, escogimiento de las piezas representativas para la exhibición y posteriormente una publicación sobre lo investigado, que proporciona a su vez, datos para la confección de las cédulas o fichas explicativas (p. 519).

Con esta definición, Camargo Ríos se adhería a las corrientes de la Nueva Museología,² influencia resultado de su formación en México, donde ya existía una vasta experiencia en este enfoque. La Nueva Museología se centraba en el papel social de los museos y promovía la idea de que los museos debían ser instituciones dinámicas que actuaran como agentes de cambio social (Fernández y García Fernández, 2012).

Este enfoque enfatiza la participación de la comunidad y el trabajo interdisciplinario, alineándose con la visión de Camargo Ríos de que los museos debían funcionar con un equipo colaborativo y multidisciplinar. La rica tradición museológica en México había proporcionado un contexto fértil para el desarrollo y la implementación de estas ideas innovadoras que Camargo Ríos adoptó y promovió en su propio trabajo.

Esta definición ofrece una nueva perspectiva para el reconocimiento social de los museos en Panamá, destacando que su función va más allá de la mera exhibición de objetos. Deben ser

² El museo es una institución al servicio de la sociedad, de la cual es parte inalienable, y tiene en su esencia misma los elementos que le permiten participar en la formación de la conciencia de las comunidades a las que sirven. A través de esta conciencia, puede contribuir a llevar a la acción a dichas comunidades, proyectando su actividad en el ámbito histórico, lo que debe rematar en la problemática actual. Es decir, se trata de anudar el pasado con el presente, comprometiéndose con los cambios estructurales imperantes y provocando otros dentro de la realidad nacional respectiva (Consejo Internacional de Museos, 1972).

instituciones comprometidas con un proceso complejo que involucre el trabajo multidisciplinario, subrayando que las actividades museísticas no deben realizarse de forma aislada, sino como resultado de la colaboración y el esfuerzo conjunto de un equipo diverso de expertos de distintas áreas, que aporten sus conocimientos y habilidades para crear una experiencia educativa y cultural enriquecedora para el público. En aquel momento de la museología en Panamá, ese resultó ser un enfoque muy pionero.³

Dado que en Panamá no se tiene la costumbre de visitar museos, se optó por hacer la exposición muy atractiva, con amplia imagen (fotos, mapas, dibujos, maniqués), didáctica y en un ambiente refrigerado que permitiera la conservación y seguridad de la pieza y el bienestar del visitante (Camargo Ríos, 1979b).

Otra idea precursora en la gestión de Camargo Ríos se encuentra en su artículo “Recursos didácticos de los museos de Panamá con especial referencia a los Museo del Hombre Panameño y el Museo de Ciencias Naturales” (Camargo Ríos, 1979a). Allí expresaba cómo se debía realizar la visita a los museos, el rol del cuerpo docente y cómo encajaba el museo dentro del pènsum educativo.

Según ella, la función educativa del museo es parte importante en la formación del alumnado. Como reflejan sus palabras, “*concebimos a los museos como agencias educativas [...] que procuran además el desarrollo integral del niño pues le ayuda a la adquisición de buenos hábitos y aptitudes*” (Camargo Ríos, 1979a, p. 8). La visita al museo se ha de realizar entendiéndolo como un proceso en el que trabajan en conjunto tanto los docentes, sus alumnos como el propio museo.

³ El catálogo creado para la inauguración del Museo del Hombre Panameño en diciembre de 1976 refleja claramente la intención de actualizar al país en cuanto a la gestión del patrimonio en Panamá. Aquí se puede leer cómo fue un esfuerzo multidisciplinario, que abarcaba diversas áreas del conocimiento. La colaboración de expertos de diferentes campos aseguró un recorrido museográfico muy interesante e innovador para ese momento, estableciendo un modelo a seguir para futuros proyectos de conservación y difusión cultura (Instituto Nacional de Cultura, 1976).

Este aporte también lo reconocen sus compañeros/as de trabajo durante su gestión como directora del Museo del Hombre Panameño:

Marcela se empeña en la fusión educativa de los museos a través de las exhibiciones temporales, que son lo que te permite seguir educando a la población más allá de lo que ya tiene el museo de forma permanente y luego ir trayendo vida a un museo. Ella siempre apostó a exhibiciones que complementarían los manejos que ya tenía el museo. El otro aporte que a mí me parece importante de Marcela es toda su contribución a una museografía moderna de los museos; ella trabaja mucho con Felipe Lacouture Fornelli (museólogo mexicano) y luego ese aporte a otros museos como el de Penonomé (De Arango, comunicación personal, 8 de noviembre de 2023).

La licenciada De Arango, que fue gestora cultural durante la década de 1970, reconoce las múltiples contribuciones de Camargo Ríos a la museografía panameña. Destaca su enfoque en mantener los museos activos a través de exhibiciones temporales y la educación como su eje central.⁴

Otro colaborador de Camargo Ríos, bajo su dirección del Museo del Hombre Panameño en 1976, fue el Sr. Henríquez, trabajador manual. Al ser consultado sobre el legado más importante de su experiencia trabajando con ella, destacó su impacto significativo en el campo, señalando lo siguiente:

Aparte de querer y respetar lo que hago, me enseñó lo que es conservar el patrimonio. Ella creó una sala, la sala educativa, donde los estudiantes que llegaban allá se metían con una guía capacitada, y le daban charlas de lo que era el museo (comunicación personal, 31 de octubre del 2023).

⁴ De Arango también sostiene que este impulso en cuanto al desarrollo de la esta museografía moderna en Panamá no solo se debe a la Dra. Reina Torres de Araúz, “sino también a discípulos (as) [...] entre ellas, Marcela Camargo” (comunicación personal, 8 de noviembre de 2023).

Tenía bastante claro en aquel entonces que el museo debería ser una entidad al servicio de la sociedad. Tanto es así que durante sus dos períodos como directora del Museo del Hombre Panameño (1976-1981)⁵ y como directora del Museo Antropológico Reina Torres de Araúz (1990-1994), justo después de la invasión de los norteamericanos a Panamá, ella apostó por fortalecer la estrategia de difusión en la que se debía sustentar la educación en los museos.⁶

Hay que remarcar que los dos períodos bajo la gestión de Camargo Ríos coincidieron con grandes desafíos en el contexto social panameño, y en ambos casos ella utilizó la estrategia de gestión del patrimonio basada en el trabajo con diversos públicos, pero reforzando siempre la educación en los museos (De Gracia y Mendizábal, 2014).

Contribuyen con la escuela en la realización de tareas e investigación que se les asignan a los estudiantes, mediante la consulta bibliográfica [...]. Sirven como centros motivadores, despertando en el niño el interés por conocer más y desarrollando la inclinación hacia determinadas carreras (Camargo Ríos, 1979a, p. 9).

Por otro lado, al mencionar a la profesora Camargo Ríos, nos hemos de adentrar inevitablemente en el conocimiento de la

⁵ Es interesante cómo el Museo del Hombre Panameño, bajo la dirección de Camargo Ríos entre 1976 y 1981, marcó un hito en la museografía panameña, ya que se convirtió en el primer museo de carácter nacional, especializado en una temática etnográfica en Panamá. Esta visión fue expresada por la Dra. Reina Torres de Araúz al señalar que el objetivo de este Museo era “dotar a nuestra patria de un Museo donde el panameño pudiera encontrarse a sí mismo, en la rica diversidad de razas y de culturas que componen a su nacionalidad” (1976, p. 15). Así, se resalta la importancia de este centro cultural como un espacio para que la población panameña pudiera reconocer y celebrar su diversidad racial y cultural. Cabe la pena señalar que esta iniciativa no solo contribuyó al desarrollo del campo museológico en Panamá, sino que también reflejó el creciente interés, en ese momento, por abordar temas relacionados con la identidad y la diversidad cultural en el ámbito museístico.

⁶ Yolanda Marco Serra agrega: “Fueron años de intensos enfrentamientos políticos y sociales, que desembocaron en la invasión estadounidense a Panamá de 1989 y el saqueo y robo del Museo Reina Torres de Araúz [...]. El Museo, como otras instituciones de cultura, padecieron esas dificultades y no tenía recursos para casi nada” (2022, p. 149).

evolución y la historia de la museografía y museología panameña. De hecho, su trayectoria la posiciona como una de las pioneras en la comprensión del desarrollo de los museos en Panamá.

El siglo XXI es una época oscura para los museos estatales⁷ y es la profesora Camargo Ríos quien se ha convertido en una de las pocas voces que hacen eco de las problemáticas que enfrentaron y siguen enfrentando estas instituciones en la actualidad.

En 1986, Camargo Ríos comenzaba uno de sus artículos con una frase impactante para entender cómo habían sido concebidos los museos en Panamá: *“Para muchos resultará muy extraño incluir al museo en aspectos relativos al desarrollo del país”* (p. 47). En este escrito, Camargo Ríos expuso la tipología de visitante y llevó a cabo estudios de público,⁸ una nueva perspectiva de la que hasta la fecha no he encontrado previa mención.

Su legado continúa siendo referencia para presentes y futuros profesionales en el campo de la museografía y la educación en museos en Panamá. Para muestra, se trae a colación su artículo Camargo Ríos, 2003, que supone una referencia obligada para conocer la historia y el desarrollo de los museos en nuestro país. En

⁷ En Panamá, los museos se pueden clasificar en tres categorías principales según su gestión: a) Estatales, que son museos son financiados y gestionados por el gobierno central o local. Generalmente, exhiben colecciones que se encuentran en sus regiones o provincias, y por su tipología suelen ser históricos o etnográficos. b) Privados, que son museos de propiedad de individuos, organizaciones privadas o empresas. La gestión y financiación de estos museos provienen de fuentes privadas, como donaciones, patrocinios corporativos o ingresos por entradas. Pueden centrarse en una variedad de temáticas. c) Gestionados por patronatos, los cuales cuentan con juntas directivas, compuestas por la combinación de miembros del gobierno y representantes de la sociedad civil. Estos patronatos suelen ser responsables de la dirección estratégica del museo, la recaudación de fondos y la supervisión de las operaciones. Esta diversidad en la gestión de los museos en Panamá permite una amplia gama de enfoques curatoriales y temáticos, pero también evidencia las problemáticas que presentan los museos estatales en temas de gestión.

⁸ Camargo Ríos entiende que posicionar a los museos como espacios donde se expone el patrimonio cultural de un pueblo pasa por conocer y colocar al visitante como centro de atención. Y así lo señalan las corrientes museológicas: “el usuario como centro de atención y los museos como centro de investigación social” (Urgell Plaza, 2014, p. 15).

el mismo no solo hace un recorrido por la historia de la museología panameña, sino que se ofrece una cronología detallada de cada época a lo largo de los siglos XX y XXI nombrando cada una de ellas.

Imagen 5. Esquema de las etapas de la evolución de los museos en Panamá



Fuente: Elaboración propia a partir de Camargo Ríos (2003).

Con la pregunta “¿Qué pasó que el museo dejó de ser?” (Camargo Ríos, *en Educación y Museos Panamá, 2016*), aprovechó su espacio como ponente magistral en el 1º Congreso de Educación y Museos de Panamá (2016) para desarrollar una de las inquietudes que más nos embarga a los/as profesionales en estos temas. En su disertación abordó una preocupación fundamental: el declive de los museos estatales durante el siglo XXI. Destacó la situación del Museo Antropológico Reina Torres de Araúz, que ha permanecido cerrado o incluso desaparecido durante más de una década. Esta situación plantea la pregunta inevitable: ¿Qué ocurrió para que un importante museo dejara de existir? Camargo Ríos señaló varios factores que contribuyeron a este declive, entre los que se encuentran: la falta de financiamiento adecuado, la escasa atención por parte de las autoridades gubernamentales, los problemas de gestión y administración, así como la falta de interés y participación por parte del público. La falta de recursos financieros y el desinterés gubernamental llevaron a una situación en la que los museos estatales no pudieron mantener sus operaciones de manera efectiva, aunado a la gestión ineficiente y la falta de liderazgo, que también jugaron un papel importante en el deterioro de estas instituciones. Además, la escasez de programas educativos atractivos y exposiciones innovadoras contribuyeron al desinterés del público, lo que a su vez afectó a la sostenibilidad de los museos nacionales.

Imagen 6. Conferencia magistral en el 1° Congreso de Educación y Museos. Panamá, 2016.



Fuente: Archivo personal.

La ponencia de Camargo Ríos puso de relieve la necesidad urgente de abordar estos problemas y trabajar en conjunto para revitalizar los museos estatales en Panamá, sobre todo el Museo Antropológico Reina Torres de Araúz. Fue tajante al decir que en Panamá “no hay una política cultural” y, por lo tanto,

[e]l estado fomenta una educación formal buscando preparar a niños y jóvenes para un desempeño competente en este mundo globalizado; sin embargo, no vuelve los ojos a los museos, que también son una institución de educación, en tal caso informal, con suficientes méritos para participar en la formación de esas personas competentes. Y funciona además como institución de educación continua para quienes no van a la universidad ni a instituto de enseñanzas superior luego de salir de escuelas secundarias [...]. En estos tiempos de economía globalizada, el Estado estimula el turismo, y qué bueno que lo haga, pero olvida que uno de los atractivos turísticos son los museos. En muchas naciones, los museos constituyen una marca que los identifica (Camargo Ríos, en Educación y Museos Panamá, 2016).

Sus palabras sirvieron como llamado a la acción para todos aquellos involucrados en la preservación y promoción del patrimonio cultural del país.

La visión de sus colegas y pares académicos

Como parte de la metodología utilizada, se realizaron entrevistas a algunos de sus pares académicos que tuvieron la oportunidad de trabajar con ella o la conocieron, con el objetivo de explorar sus aportes en el ámbito de la museografía.

Esa era Marcela Camargo allá por 1971: seriamente comprometida con la promoción y apoyo de la investigación en Panamá y apasionada por el trabajo relacionado con su querida ciudad natal de Penonomé, así como por los estudios antropológicos que ponían en evidencia las vidas de “la gente corriente”. Durante nuestros viajes posteriores para visitar comunidades rurales cerca de Penonomé, también llegué a apreciar ciertas sensibilidades compartidas con Marcela sobre formas éticas de abordar la investigación social; trataba a cada persona que conocíamos con respeto por lo que podían enseñarnos y con humildad por lo que aún no sabíamos (Rudolf, comunicación personal, y 16 de junio de 2024).

Así nos describía la antropóloga estadounidense Gloria Rudolf⁹ a la profesora Camargo Ríos. Este reconocimiento se debía en gran medida a su compromiso por asegurar que los trabajos realizados en el ámbito antropológico en Panamá fuesen de utilidad para la nación.

En conversación con el antropólogo Francisco Herrera, destaca como uno de los aportes más importantes la combinación de las propuestas de la Dra. Torres de Araúz con el espíritu igualmente ejecutivo de Camargo Ríos, junto con su percepción, como persona

⁹ La Dra. Gloria Rudolf es antropóloga y lleva más de cincuenta años trabajando en la comunidad de Loma Bonita, en la provincia de Coclé.

formada en el magisterio, de que había que extender la museografía hacia otras regiones del país, particularmente a Penonomé, David y Las Tablas.

Es relevante mencionar que también utilizó el museo como recurso para dar a conocer las investigaciones de sus colegas y así mantener vivo, en constante movimiento, este centro cultural, gracias a la programación de exhibiciones temporales. Destacamos a continuación algunas de sus contribuciones más notables.

En 1979, se presentó la exhibición temporal “Los que ya conquistaron el Atlántico: naturales y playeros de Costa Abajo”, que se apoyaba en la investigación realizada por la antropóloga Luz Graciela Joly. En 1982, mientras Camargo Ríos trabajaba como investigadora en el Archivo Nacional, colaboró en la exhibición temporal titulada “Los asentamientos culturales en la Costa Arriba”. Más tarde, en 1985, ocupando el cargo de directora del Departamento de Museos y Monumentos Históricos de la Dirección Nacional de Patrimonio Histórico, contribuyó al planeamiento museográfico de la exposición temporal e itinerante titulada “Los Ngäbe de la Península Valiente”. De todas estas exhibiciones, se cuenta con un catálogo de referencia.

Estas colaboraciones evidencian cómo la profesora Camargo Ríos ha integrado su formación como maestra rural, museógrafa e historiadora para que, durante su gestión, el museo fuera una plataforma dinámica para difundir las investigaciones y estudios de la región. Esta habilidad para combinar diferentes disciplinas fue la que le permitió convertir el museo en un espacio de generación e intercambio de conocimientos, dándoles valor a esta institución en el ámbito cultural y académico de Panamá. Durante las diferentes gestiones de la profesora, se logró enriquecer la oferta educativa de los museos para comprender y preservar el patrimonio cultural panameño. Así lo reseñó la antropóloga Gloria Rudolf en la entrevista:

Estas pasiones y sensibilidades se encuentran entre las cualidades que Marcela aportaría a su propia investigación varias décadas después, cuando cambió su carrera hacia el estudio de la historia. Por supuesto, optó por centrar su trabajo en la zona de Penonomé. Y, por supuesto, quería aprender sobre esta historia, no solo a través de documentos, estadísticas y escritos de otros/as historiadores/as, sino también de los/as agricultores pobres de la región, cuyas experiencias vividas, conocimientos y puntos de vista rara vez habían llegado a las páginas de trabajos históricos anteriores sobre el Panamá rural. Al incluir entrevistas con esta “gente corriente” como un componente importante de sus estudios de la región, Marcela ayudó a presentar a los/as historiadores panameños/as los beneficios de utilizar la “historia oral” como un método que puede proporcionar una comprensión histórica que sea a la vez más inclusiva y precisa (Rudolf, comunicación personal, 6 de diciembre de 2023 y 16 de junio de 2024).

Diálogos intergeneracionales

Conocí personalmente a la profesora Camargo Ríos en el año 1994 cuando inicié mi formación en Antropología en la Universidad de Panamá. Sin embargo, la conexión que mantengo con ella se enmarca en un contexto histórico y personal que reconozco sumamente significativo. Por un lado, ambas compartimos un origen común como mujeres rurales y, gracias a la educación, hemos logrado trascender nuestras circunstancias iniciales para alcanzar cierta movilidad social. Sin embargo, desde este diálogo intergeneracional quiero destacar quizás lo que realmente más ha fortalecido nuestra relación. Se trata de un evento que ocurrió allá por 1988, una experiencia que marcó mi vida para siempre.

Todo comenzó a raíz de las gestiones de la profesora Camargo Ríos, en ese entonces directora del Museo Antropológico Reina Torres de Araúz, junto con la iniciativa de los docentes de la Escuela José De Gracia Fernández, ubicada en los campos de Coclé,

donde cursé mi educación primaria. Fue gracias a sus esfuerzos que tuve la oportunidad de visitar un museo por primera vez en mi vida. Hasta el día de hoy estoy convencida de que aquella excursión se convirtió en un momento trascendental, un hito que cambió mi perspectiva del mundo y moldeó mi identidad de manera profunda.

Recuerdo vívidamente cómo, al adentrarme en aquellos espacios llenos de historia, sentí una mezcla de asombro y emoción que nunca había experimentado. Cuando llegamos a la Sala de Oro, me topé con objetos de orfebrería que habían sido excavados cerca de mi comunidad. Estoy segura de que esa visita no solamente enriqueció mis conocimientos, sino que también avivó mi pasión por el aprendizaje y mi deseo de explorar el mundo que me rodeaba.

Aquella experiencia me enseñó la importancia de la educación como puente hacia nuevas oportunidades y como herramienta para el crecimiento personal. Gracias a la visión y el compromiso de la profesora Camargo Ríos, que logró generar una conexión entre escuelas y museos, pude abrir las puertas hacia un mundo desconocido y ampliar mis horizontes de manera inimaginable.

Durante mis estudios de Antropología en la Universidad de Panamá a principios de este siglo, la influencia de la profesora Marcela Camargo Ríos se hizo aún más evidente. En el contexto de la museografía panameña, su nombre resonaba como una imagen fundamental. Su labor pionera en la formación museográfica sentó las bases para el desarrollo de esta disciplina en el país. Además, fue una precursora en la introducción de programas educativos en los museos, logrando una significativa vinculación con el currículo educativo del Ministerio de Educación.

Concebimos al Museo como la institución cultural-educativa, que transmite a partir de la exhibición de objetos o especímenes, toda la experiencia, costumbres, artes, etc., que ha elaborado el ser humano, desde su aparición sobre la tierra hasta nuestros días [...]. Enfatizo el carácter cultural-educativo, del mismo, porque creemos que conjuntamente con

la escuela, son dos instituciones que transmiten conocimientos, desarrollan habilidades y crean actitudes, cooperando en el desarrollo integral del individuo que conforman una nación (Camargo Ríos, 1972, p. 517).

El impacto de Marcela Camargo Ríos trasciende el ámbito académico para influir directamente en la práctica museográfica y en la manera en que los museos se relacionan con la comunidad y el sistema educativo. Su formación, junto con su compromiso con la difusión y conservación del patrimonio, la llevó a fundamentar su trabajo en la educación desde los museos. Este es uno de los grandes aportes a la museología panameña.

Conclusiones

Hablar de la gestión de los museos en Panamá es hablar del legado de la profesora Camargo Ríos, quien ha sido la pionera en estudiarlos y presentarnos su historia y evolución. Sus escritos son documentación de referencia. En Panamá quizás haya sido la primera en reconocer que la función de los museos iba más allá de exhibir colecciones de *objetos viejos*. Ha sentado precedentes en la gestión de estos centros culturales apoyándose en su propuesta de definición del concepto de museos en el contexto panameño, analizada en este artículo.

Otro aporte significativo de Camargo Ríos ha sido su enfoque en convertir las exposiciones en un esfuerzo colaborativo. Para ella, el proceso de mostrar la historia no depende únicamente del objeto exhibido, sino también del espacio, la información presentada y cómo todo esto se integra de manera coherente. Su visión promueve la preservación de un patrimonio que pertenece a toda la comunidad, garantizando que la interpretación museográfica sea inclusiva y accesible para todos y todas; es así como concibió las exhibiciones temporales.

Desde mi perspectiva, Camargo Ríos es una pionera de la museografía en Panamá. No solo contribuyó al crecimiento de la infraestructura museística del país, sino que también impulsó una visión moderna y progresista sobre el papel de los museos en la sociedad. A través de sus escritos y sus aportes prácticos, ella ayudó a sentar las bases para que los museos panameños se consolidaran como instituciones clave en la preservación y divulgación de la memoria colectiva del país.

No se pueden entender todos sus aportes si perdemos de vista sus orígenes rurales, su formación como maestra rural en su lugar de origen, aunada a su formación en filosofía, historia y museografía, que la posicionan como una científica completa en su campo, al haber trabajado de manera interdisciplinaria y compartiendo generosamente su conocimiento.

La historia de vida de Camargo Ríos ofrece una visión única de su relación con los sistemas educativos panameños a lo largo de las diferentes etapas de su vida, desde la educación primaria hasta la universitaria. Esta investigación exploró cómo sus experiencias en escuelas rurales contribuyeron a su comprensión de las realidades y desafíos de estas zonas del país, al igual que a su compromiso con la preservación del patrimonio cultural, los museos y la educación inclusiva.

Las contribuciones en temas de patrimonio y educación en museos son fundamentales, especialmente teniendo en cuenta su participación en el desarrollo del primer museo nacional y su papel como directora de la Dirección de Patrimonio Histórico. Su experiencia en la gestión cultural de puestos públicos estratégicos demuestra su habilidad para utilizar las instituciones museísticas como herramientas para brindar acceso a la historia a todos los públicos.

En sus escritos ha resaltado la importancia de la preservación y difusión del patrimonio cultural, promoviendo la colaboración entre investigadores. La Dra. Gloria Rudolf así lo ha subrayado, destacando que durante la administración de Camargo Ríos siempre

le fue fácil encontrar espacios para presentar sus investigaciones. Es evidente que para ella la investigación no solamente se ha de escribir, sino que también debe exponerse y mostrarse; ese es el papel del museo como un recurso invaluable para acercar el conocimiento a un público general amplio y diverso.

A lo largo de los años ha sido una voz crítica en su campo, asumiendo la responsabilidad de señalar problemas que han enfrentado los museos estatales en los últimos años, pero también ha propuesto soluciones.

Aunque los trabajos museográficos y sobre el patrimonio histórico y cultural de Camargo Ríos son sin duda significativos, es igualmente importante reconocer su papel como pionera en los estudios de historia oral en Panamá. Esta dualidad en su contribución académica y profesional subraya la importancia de su legado en múltiples campos del conocimiento y la preservación cultural.

Ella no solamente fue una observadora de la evolución de los museos, sino una protagonista activa, cuyo legado sigue influyendo en la museología panameña.

Bibliografía

Fuentes de Marcela Camargo Ríos

Museos

Camargo Ríos, Marcela (1972). Concepto y función del Museo. En *Actas del III Simposio Nacional de Antropología, Arqueología y Etnohistoria de Panamá* (pp. 515-522). Panamá: Centro de Investigaciones Antropológicas-Universidad de Panamá/Dirección de Patrimonio Histórico.

Camargo Ríos, Marcela (1973). Consideraciones en torno a la sección educativa del Museo Nacional. En *Actas del IV Simposio Nacional de Antropología, Arqueología y Etnohistoria de Panamá* (pp. 777-784). Panamá: Centro de Investigaciones Antropológicas-Universidad de Panamá/Dirección de Patrimonio Histórico.

Camargo Ríos, Marcela (1975). Reseña sobre la restauración de la estación de ferrocarril para Museo del Hombre Panameño. *Revista Patrimonio Histórico*, 1(4).

Camargo Ríos, Marcela (1976). Las colecciones del Museo del Hombre Panameño. En Instituto Nacional de Cultura, *Catálogo del Museo del Hombre Panameño* (pp. 27-48). Panamá: Dirección del Patrimonio Histórico.

Camargo Ríos, Marcela (1978). Surgimiento y desarrollo del Museo del Hombre Panameño. En *Actas del 1º Congreso Nacional de Antropología, Arqueología e Etnohistoria de Panamá* (pp. 368-377). Panamá: Imprenta de La Nación.

Camargo Ríos, Marcela (1979a). *Recursos didácticos de los museos de Panamá con especial referencia a los Museo del Hombre Panameño y el Museo de Ciencias Naturales*. Panamá: Centro de Impresión Educativa.

Camargo Ríos, Marcela (1979b). Las exposiciones temporales. *Revista Patrimonio Histórico*, 2(2).

Camargo Ríos, Marcela (1983a). Las pesquerías de perlas y conchas Madreperla en Panamá. *Revista Lotería*, (326-327), 32-76.

Camargo Ríos, Marcela (1983b). Lineamientos para una política museológica en Panamá. En *Memorias del 1º Encuentro Nacional de Políticas Culturales* (pp-333-344). Panamá: Mariano Arosemena-INAC.

Camargo Ríos, Marcela (1986). El Museo y el desarrollo nacional: una experiencia panameña. *Revista Arte Visual*, (3), 47-54.

Camargo Ríos, Marcela (1988). Papel del museo en la divulgación de las ciencias naturales y humanas. *Revista del Archivo Nacional*, 52(1-12), 49-52. <https://www.dgan.go.cr/RAN/index.php/RAN/article/view/350>

Camargo Ríos, Marcela (1992). Aires de renovación: los ecomuseos. En *Memoria del 1º Congreso Nacional del Patrimonio Cultural*. Panamá: Editorial Mariano Arosemena/Instituto Nacional de Cultura/Universidad de Panamá/Universidad Santa María La Antigua/ Universidad Tecnológica de Panamá/Asociación Panameña de Antropología.

Camargo Ríos, Marcela (2002). *Producción y comercio en la sociedad rural de Penonomé durante los primeros cincuenta años de la República*. Panamá: Agenda del Centenario.

Camargo Ríos, Marcela (2003). Entre penas y glorias: 110 años de Museos en Panamá. En Alfredo Castellero Calvo y Rodrigo Miró, *Panamá: itinerario de una nación, 1903-2003: en conmemoración del centenario de la república*. (pp. 165-184). Panamá: Hombre de la Mancha.

Camargo Ríos, Marcela (2014). Algunas experiencias con la función educativa en los museos en Panamá. *Revista Canto Rodado*, (9), 113-118.

Camargo Ríos, Marcela y Cooke, Richard G. (1977). Coclé y su arqueología: una breve historia crítica. *Revista La Antigua*, 6(9), 115-172).

Educación, patrimonio y congresos

Camargo, Marcela. (1965). *Hacia la luz: organo informativo del educador coclesano*. No. 1 (oct. 1965)-no. 8 (dic. 1965). Germán Vergara, Marcela Camargo, Ricardo A. Ríos T., Arnulfo L. Franco, Isam D. Liao, Antonio Morán. Panamá: Coclé.

Camargo Ríos, Marcela (1994) 1983). Aires de renovación: los eco-museos. En *Memoria Primer Encuentro nacional de Políticas Culturales*. Editorial Mariano Arosemena. pp. 179-186. Panamá.

Camargo Ríos, Marcela (1992a). *Orígenes prehispánicos de la artesanía panameña*. Revista Patrimonio Histórico. 2a. época, vol. 1, (abr). Instituto Nacional de Cultura. Dirección Nacional del Patrimonio Histórico. Panamá.

Camargo Ríos, Marcela (1992b). Colonia y Mestizaje. *Convergencias étnicas en la nacionalidad panameña*. Panamá: Instituto Latinoamericano de Estudios Avanzados-ILDEA.

Camargo Ríos, Marcela (1997). Rosa Q. de Martín: Maestra del primer jardín de la infancia de Penonomé [inédito].

Camargo Ríos, Marcela (comp.) (2015). *Encuentro El Mar del Sur: 500 años después. Una visión interdisciplinaria*. Ciudad de Panamá: Universidad de Panamá.

Camargo Ríos, Marcela y Marco Serra, Yolanda (eds.) (2002). *Memorias del VI Congreso Centroamericano de Historia Panamá*. Ciudad de Panamá: Universidad de Panamá.

Fuentes generales

Carrillo Tundidor, María y Arlegui Sánchez, Marian (2019). Mujeres en museos: el largo camino hacia las instituciones culturales.

En Alicia Torija López e Isabel Baquedano Beltrán (coords.), *Tejiendo pasado. Patrimonio cultural y profesión, en género femenino* (pp. 314-332). Madrid: Consejería de Cultura, Turismo y Deportes de la Comunidad de Madrid.

Consejo Internacional de Museos (1972). *Declaración de la Mesa de Santiago de Chile*. Chile.

De Gracia, Guillermina I. y Mendizábal, Tomás (2015). Los museos estatales panameños. Su situación actual. *Revista Canto Rodado*, (9), 1-25.

Dirección del Patrimonio Histórico (1972). *Revista Patrimonio Histórico*, 1(2).

Educación y Museos Panamá [@educacionymuseospanama8788] (17 de octubre de 2018). Memoria y reflexión de un museo que fue [Video]. YouTube. [Conferencia de Marcela Camargo Ríos en el 1º Congreso de Educación y Museos de Panamá, 26 de enero de 2016]. <https://www.youtube.com/watch?v=2TX8xe1S2pQ>

El Capital Financiero (28 de mayo de 2016). Exposición Museo del Hombre Panameño. La historia. <https://elcapitalfinanciero.com/exposicion-museo-del-hombre-panameño-la-historia/>

Fernández, Luis A. y García Fernández, Isabel M. (2012). *Nueva museología: planteamientos y retos para el futuro* (2ª ed.). Madrid: Alianza.

Herrera C., Martha Cecilia y Low, Carlos (1987). Virginia Gutiérrez de Pineda: una vida de pasión, investigación y docencia. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 24(10), 19-34. https://publicaciones.ban-repcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/3038

Instituto Nacional de Cultura (1976). *Catálogo del Museo del Hombre Panameño*. Panamá: Dirección Nacional del Patrimonio Histórico.

Marco Serra, Yolanda (2022). Marcela Camargo. La nobleza de la historia oral. En Eugenia Rodríguez Blanco (coord.), *Pioneras de la ciencia en Panamá*. Panamá: CIEPS/SENACYT.

Miranda, Miriam (2006). "La historia cultural en Panamá: Un campo incipiente". *Diálogos Revista Electrónica de Historia*. Universidad de Costa Rica. Costa Rica. pp. 177-186. Rica.<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/6219/21335>

Pérez de Zárate, Dora y Aguilera Patiño, Luisita. (1999). *Folclor Panameño*. Ministerio de Educación. República de Panamá. Educar Editores Bogotá..

Rodríguez Blanco, Eugenia (coord.) (2022). *Pioneras de la ciencia en Panamá*. Panamá: CIEPS/SENACYT.

Sánchez Laws, Ana L. (2011) *Panamenian Museum and historical memory*. Berghahn Books, New York. EU.

Sandoval Robayo, Mary Luz, y Moreno Baptista, César (2008). Virginia Gutiérrez de Pineda: Aportes al desarrollo del pensamiento social, del conocimiento de la familia y la formación de nación en Colombia. *Virajes. Revista de Antropología y Sociología*, 10, 107-154. <https://revistasojos.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/804>

Santesmases, María J.; Cabré i Pairet, Montserrat y Ortiz Gómez, Teresa (2017). Feminismos biográficos: aportaciones desde la historia de la ciencia. *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 24(2), 379-404. <https://doi.org/10.30827/arenal.v24i2.6303>

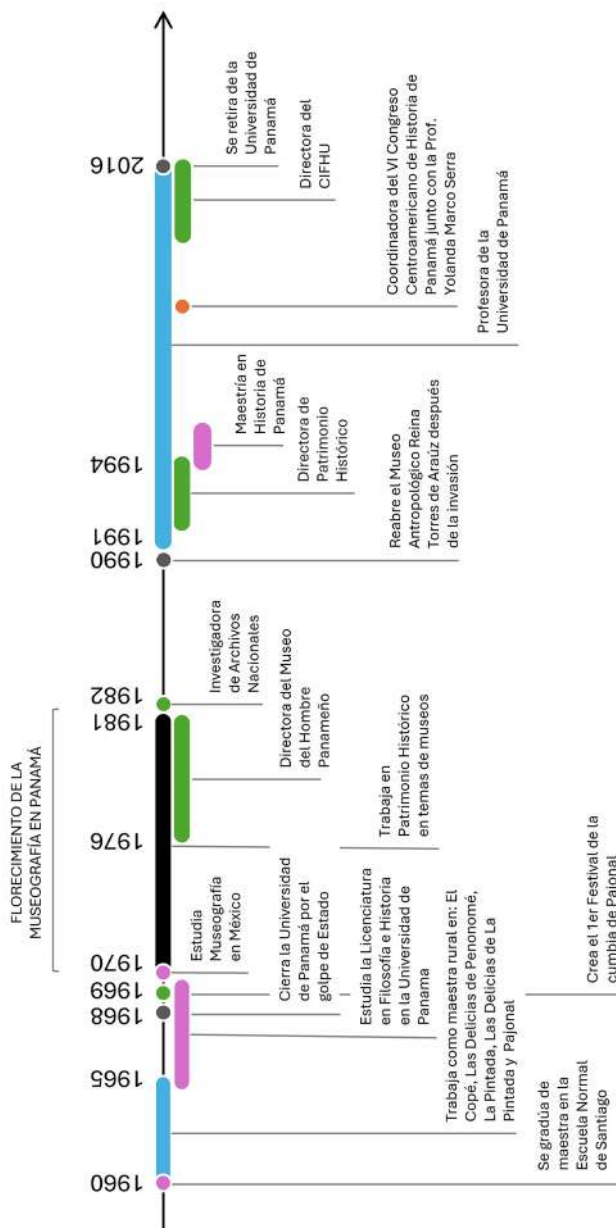
Torija López, Alicia y Baquedano Beltrán, Isabel (coords.) (2019). *Tejiendo pasado. Patrimonio cultural y profesión, en género femenino*. Madrid: Consejería de Cultura, Turismo y Deportes de la Comunidad de Madrid.

Urgell Plaza, Ferrán (2014). *Manual de estudios de públicos de Museos*. Gijón: Ediciones Trea.

Anexo 1. Entrevistas

- 1) Entrevista presencial a Rubén Henríquez, colaborador del Museo del Hombre Panameño en 1977 y actual colaborador del Ministerio de Cultura, acerca de los aportes de Camargo Ríos a la museografía panameña. 31 de octubre de 2023.
- 2) Entrevista presencial a Julieta de Arango, directora de la Dirección Nacional del Patrimonio Histórico del Instituto Nacional de Cultura en 1979 y actual directora de Patronato Panamá Viejo, acerca de los aportes de Camargo Ríos a la museografía panameña. 8 de noviembre de 2023.
- 3) Entrevista presencial a Marcela Camargo Ríos en Arraiján. 15 de noviembre de 2023 y 12 de marzo de 2024.
- 4) Entrevista a Gloria Rudolf, antropóloga, acerca de los aportes de Camargo Ríos a la investigación y museografía panameña. 6 de diciembre de 2023 y 16 de junio de 2024.
- 5) Entrevista a Luz Graciela Joly, antropóloga, acerca de los aportes de Camargo Ríos a la museografía panameña. 12 de febrero de 2024.
- 6) Entrevista presencial a Alfonso Martínez, morador de La Pintada de Coclé, sobre el trabajo de Camargo Ríos como maestra rural. 25 de marzo de 2024.
- 7) Entrevista virtual a Ricardo Domínguez, estudiante de Camargo Ríos en la Licenciatura de Turismo, acerca del impacto de Camargo Ríos en su carrera como docente. 27 de junio de 2024.
- 8) Entrevista presencial y conversación abierta con Francisco Herrera, antropólogo, acerca de los aportes de Camargo Ríos a la museografía panameña. 27 de julio de 2024.

Anexo 2. Línea de tiempo: Marcela Camargo Ríos



Fuente: Elaboración propia.

Sección 2.

Investigación educativa

Los aportes de Felicia Santizo a la lectoescritura y a la justicia social en Panamá en los años treinta y su relevancia actual

Nyasha Warren

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado gracias a la colaboración del Museo del Canal Interoceánico de Panamá con el proyecto Pioneras de la Ciencia en Panamá, quien lidera la propuesta editorial. También se agradece a las siguientes personas y organizaciones por ser una fuente indispensable de información, recursos y perspectivas esclarecedoras sobre el contexto, la vida, los aportes y el legado de Felicia Santizo: Kaysha Corinealdi, Yolanda Marco Serra, Ulina Mapp, Mireya Peart, Guadalupe de Rivera, Esteban Zabala, Daily Valdés, Laura Ortiz, Andrea Miranda, Melanie Taylor, David Robinson, Brigada Muralista Felicia Santizo (Olowagdi, Raúl Houls-tan, Miriam Augusto Marum, Víctor Raúl Medina Guevara, Elpidio “Pacha” Mora), Nicolas Mark, Aldo Pérez, Roberto Delgado, Hermelinda Santizo y Centro de Investigación Educativa AIP. Y de Cuba, Jorge Enrique Torralbas, Rosabel Escandón Cabrera, Jaime Canfus, Mairobis Ramírez Amoros, Olga Romero.

Introducción

La maestra Felicia Santizo

Felicia Santizo nació en la República de Panamá, en Portobelo, en 1893 (Instituto Nacional de Cultura [INAC], 1975) y falleció en Cuba en 1965, según el registro del Cementerio Colón de dicho país. Sus restos fueron devueltos a Panamá en 1980 y su nombre aparece en el registro del Cementerio Monte Esperanza bajo el número 38.472. Dentro de la bibliografía existente sobre Felicia Santizo, una fuente que es citada con regularidad es el libro de Eugenio Barrera, titulado *Felicia Santizo: una educadora al servicio del pueblo* (1980). Barrera describe al padre de Felicia, Jesús Santizo, como un liberal que ocupaba el cargo de lugarteniente de Belisario Porras en la Plaza de Portobelo, que le “inculcó a sus hijos el amar los sagrados postulados democráticos y de justicia social” (Barrera, 1980, p. 6). Por lo tanto, no es sorprendente que Felicia Santizo estuviese comprometida con su comunidad colonense, perteneciente a una de las “áreas geográficas históricamente menos atendidas por los gobiernos nacionales” (Marco Serra, Alvarado y Vásquez, 1996, p. 80). En 1936 fundó el movimiento Acción Social Femenina, el primer movimiento feminista, “auténticamente popular”, creado desde y para el pueblo con el objetivo de lograr la emancipación de la mujer, el derecho al voto, el derecho a postularse para puestos de elección popular sin importar su nivel educativo, estatus socioeconómico o raza. A través de esta organización, creó los primeros clubes de padres de familia, comedores escolares, un ropero escolar y bibliotecas escolares; ofreció cursos de lectura y escritura para niños, niñas y adultos (Barrera, 1980, p. 6); y también fundó la Escuela de Menores Desajustados Sociales y Emocionales (Marco Serra, Alvarado y Vásquez, 1996, pp. 80-81). Santizo reconocía que, dada la situación socioeconómica de gran porcentaje de la población colonense de la época, los niños y niñas de primaria no estarían

listos para aprender si no se les atendía primero sus necesidades básicas, un hecho que en la actualidad tomamos por sentado, pero que sigue siendo un problema en algunas regiones del país. El accionar de Santizo es algo con el que se identifica su sobrina nieta, Hermelinda Santizo, ya que actualmente su trabajo en educación especial la pone en contacto con las historias de las familias y las madres de sus estudiantes. Estas historias la llevan a reflexionar sobre iniciativas que ella ha liderado en el pasado para mejorar la condición de niños, niñas y madres, así como sobre otras iniciativas que le gustaría generar a futuro (Santizo, E., comunicación personal, 13 de junio de 2024).

Imagen 1. Foto de Felicia Santizo probablemente de joven adulta. Autor desconocido



Fuente: Extraída de Marino (2022).

Comenzando en 1934, Santizo trabajó como maestra de primera enseñanza en la Escuela República de Paraguay, ubicada en la Ciudad de

Colón, en calle Cuarta y Avenida Meléndez (detrás del actual Colegio San Vicente de Paúl). Esta fue su ubicación original desde su fundación en 1923, pero con los años se trasladaría en dos ocasiones hasta llegar a su actual ubicación, en Calle Segunda y Paseo Centenario Calle 2 Central (Pérez, comunicación personal, 6 de junio de 2024). A mediados de la década del treinta, esta escuela tendría una matrícula de aproximadamente quinientos estudiantes con doce maestros (Despacho de Instrucción Pública, 1934, p. 343), entre ellos, Santizo.

*Imagen 2. Foto del mural del centenario de la Escuela República de Paraguay**



* Nota: Foto del mural creado en el 2023 para el centenario de la Escuela República de Paraguay, fundada en 1923.

Fuente: Foto tomada por la autora.

Las que conocieron a Santizo de niñas la recuerdan como una persona excepcional. Luz Graciela Joly la conoció cuando era muy joven ya que su mamá trabajó con Santizo. Recuerda que en tres meses ellas podían lograr que un niño aprendiera a leer (Joly, comunicación personal, 21 de marzo de 2024). Una de sus estudiantes, Lilia Lambert, la recuerda como una maestra que “era una persona muy amable, ella era muy activa [...] era muy dinámica [...] se comunicaba muy bien con todo el mundo. Estaba en todo, hasta en la política” (Lambert, comunicación personal, 2 de junio de 2024).

Santizo también formó parte del equipo de profesionales que fundó el Colegio Abel Bravo, el primer colegio secundario en la provincia de Colón, en 1942 (*Siete*, 28 de noviembre de 1953, p. 22), en donde también fue profesora de música (Barrera, 1980). Antes de esto, no existían posibilidades para adquirir una educación secundaria (*Siete*, 28 de noviembre de 1953, p. 23), situación que también se vivía en el interior del país –80 % de la población mayor de diez años que era analfabeta provenía de áreas rurales (*Siete*, 28 de noviembre de 1953, p. 21)–.

Colón en la década del treinta

Para entender qué motivó a Felicia Santizo a dedicarse a la enseñanza de niños, niñas y adultos, es necesario conocer los factores socioeconómicos, étnico-raciales, de migración y de género que impactaron en la sociedad en que creció y se desarrolló, además de los momentos históricos que presencié y los que lideré.

Durante las dos primeras décadas de la vida republicana en Panamá, la población experimentó un aumento significativo debido a la inmigración de obreros extranjeros y la migración interna hacia las ciudades terminales de Panamá y Colón para la construcción del canal de Panamá entre 1904 y 1914 (Sosa, 1981). Aunque la población de inmigrantes extranjeros disminuyó tras la finalización de las obras (Sosa, 1981), en la década del treinta en la provincia de

Colón había alrededor de 50 mil habitantes, según el censo de 1930 (INEC, s.f.). Este número representaba más de una décima parte de la población total del país. Durante esa década, la población de Colón aumentó en unas 20 mil personas, manteniendo un patrón de crecimiento en las décadas siguientes (INEC, s.f.). En 1934, Felicia Santizo comenzó a enseñar en la Escuela República de Paraguay en la ciudad de Colón (Marino, 2022), veinte años después de graduarse de la Escuela Normal de Institutoras, coincidiendo con este auge demográfico.

Otra característica muy particular de la década de los años treinta es que las ciudades terminales de Panamá y Colón comenzaron a tener una creciente población afrocaribeña de habla inglesa que había nacido en la república. Esta población, poco a poco, desarrolló un sentido de pertenencia a Panamá, a pesar de las leyes xenófobas de la época que los etiquetaban dentro de la categoría de “inmigración prohibida”, descrita en el artículo 23 de la Constitución de Panamá de 1941. Según Corinealdi, durante la depresión económica de los años 30, se consideraba que los afrocaribeños y otros inmigrantes prohibidos les quitaban las oportunidades de empleo a los ciudadanos blancos y mestizos (2022). Marino sugiere que el método diseñado por Santizo, que era dirigido tanto a niños y niñas como a adultos, e incorporaba música y canciones, probablemente era una respuesta a las “leyes xenófobas y racistas contra los antillanos angloparlantes” (2022, p. 116).

La población seguía creciendo y volviéndose más diversa culturalmente, mientras que la década de los años treinta trajo consigo la depresión económica causada por la caída del mercado de valores de la bolsa de Wall Street, con un impacto internacional (Library of Congress, s.f.). Esta crisis afectó a Panamá directamente y dejó a miles de personas sin trabajo, incluso en la Zona del Canal, donde se recortaron los salarios de los trabajadores menos remunerados, lo que causó una disminución en los ingresos fiscales (Kalmanovitz, 2015).

El partido feminista inició en la década del veinte, y el liderazgo de Santizo en este movimiento en Panamá contribuiría a sentar las bases para mejorar el acceso a la educación. Solo cuatro meses después de la fundación del Partido Nacional Feminista en 1923 (Bowen Sánchez, 2021), esta colectividad se conformó formalmente en la provincia de Colón. Felicia Santizo formó parte de la Comisión Redactora de la Constitución del partido junto a Clara González. Sus objetivos eran lograr la emancipación total de la mujer y promover reformas educativas que incluían educación femenina, escuelas para adultos, planes educativos, el Código de Instrucción Pública, escuelas profesionales y talleres-escuelas, así como bibliotecas populares y circulantes (Marco Serra, Alvarado y Vásquez, 1996). Los objetivos del movimiento feminista del que formó parte Santizo eventualmente representarían también mejoras en la educación a nivel nacional. Santizo también fue presidenta de la Comisión de Prensa de la Junta Directiva del partido en Colón y en 1944 fundó la Unión Nacional de Mujeres (Marco Serra, 2007).

Dentro del ámbito de la política, Felicia Santizo también fue miembro y ejerció un liderazgo importante en el Partido del Pueblo, fundado en 1930 y de ideología comunista. Este partido es considerado por algunos como “líder en el desarrollo del movimiento popular por la justicia social y el rescate de la soberanía nacional”, destacándose por su lucha contra la “explotación de las masas empobrecidas de la ciudad, el campo y zonas indígenas” (Changmarín, 2016, p. 10). Es desde el Partido Popular que Santizo, en 1948, se postuló para la vicepresidencia del país, bajo el liderazgo de Cristóbal Segundo, convirtiéndose en la primera mujer en postularse para dicho cargo en Panamá (Marco Serra, Alvarado y Vásquez, 1996). Por estos motivos, Santizo fue una mujer excepcional, pero incluso hoy sus logros en los movimientos sociales son extraordinarios, especialmente si se considera cómo la interseccionalidad basada en raza, etnicidad, género, clase social, procedencia y afiliación política afectarían sus experiencias personales y profesionales. Esta particularidad sería siempre un factor diferenciador y,

a la vez, una fuente de inspiración para luchar por el derecho a una vida con dignidad y una educación de calidad para todos.

La educación en Colón en la década del treinta

El acceso a la educación es un factor que históricamente, y en la actualidad, ha impactado las oportunidades de mejora para la población. El contexto social complicado de la joven república en los años treinta sin duda tuvo un impacto en la administración de la educación. Durante esa década, a nivel nacional se reconocía que había un alto nivel de exclusión escolar, a pesar de que la ley hacía “obligatoria la enseñanza primaria para toda persona de los siete a los quince años de edad” (Despacho de Instrucción Pública, 1934, p. XXXIV). Sin embargo, de una población escolar de aproximadamente 110.000 niños y niñas, según el censo de 1930, solo 52,844 alumnos estaban matriculados en 1934 (Despacho de Instrucción Pública, 1934, p. XXXIII). El resto de los niños y niñas en edad escolar no asistían a la escuela. Si consideramos el número de escuelas, en 1938 los diecinueve distritos escolares de la república tenían un total de 611 escuelas primarias, pero solo 15 % de estas escuelas a nivel nacional llegaban a sexto grado, la mayoría solo llegaba hasta tercer grado (Despacho de Educación y Agricultura, 1938, p. 112). A finales de los años treinta, se analizaron estos datos y se reconoció un patrón diferente en escuelas rurales y urbanas, a partir de lo cual se creó un programa nacional para expandir la cobertura escolar hasta sexto grado, especialmente en escuelas rurales, que conformaban el 80 % de las del interior (Despacho de Educación y Agricultura, 1938, pp. 113-114).

En aquella década, los distritos escolares de Nombre de Dios y Colón, en la provincia de Colón, tenían en total una matrícula de aproximadamente 4.000 estudiantes (Despacho de Instrucción Pública, 1932, pp. 109, 113; 1934, pp. 343, 471; 1936, pp. 575, 679; Despacho de Educación y Agricultura, 1938, pp. 175, 184) y para finales de ese período tenían treinta y siete escuelas primarias y noventa

y ocho maestros. Pero en 1938 el 16 % de esas escuelas llegaban a sexto grado, mientras que la mayoría solo llegaba hasta tercer grado (Despacho de Educación y Agricultura, 1938, pp. 112, 123). Este patrón de cobertura por grado es el mismo que se observaba a nivel nacional, lo cual era problemático, ya que la política educativa de la nación se basaba en brindar seis años de educación primaria gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas. Esta realidad nos lleva a concluir que la mayoría de los niños y niñas en edad escolar que asistían a la escuela en Colón no recibían una educación primaria completa.

Santizo, como otras maestras, donde eran mayoría en números, también debió conocer las desigualdades de género en el sistema educativo. Al analizar los datos que se resumen en las Memorias de la Secretaría de Instrucción Pública disponibles para la década del treinta, vale la pena considerar el porcentaje de mujeres que tenían puestos de liderazgo dentro de la institución. En primaria, las mujeres siempre formaban un alto porcentaje de los educadores (entre 40 % y 87 %), mientras que los profesores en las pocas escuelas secundarias que existían en la capital para esa época eran en su mayoría hombres. Para los años treinta, no existe evidencia de mujeres con el cargo de inspector regional. Hasta entonces, tampoco se había designado a una mujer como secretaria de Estado (Despacho de Instrucción Pública 1932, 1934, 1936; Despacho de Educación y Agricultura, 1938). Las mujeres estaban encargadas de la educación de los niños y niñas más jóvenes, pero todavía no tenían injerencia en la toma de decisiones para mejorar el sistema educativo que los acogía.

Además de las desigualdades de género, las dificultades enfrentadas por los maestros y estudiantes durante esa década eran evidentes en los informes de los inspectores de los distritos escolares de Colón y Nombre de Dios. La falta de accesibilidad a áreas rurales dificultaba las visitas a algunas escuelas y la comunicación con los maestros de esas zonas. Los cambios demográficos causados por el éxodo masivo de estudiantes de la costa hacia la

cabecera debido al impacto de la crisis en las bananeras tuvieron como consecuencia una sobrepoblación estudiantil notable. Problemas de infraestructura tanto en las áreas urbanas como rurales se evidenciaban en la mala condición de los edificios escolares, la falta de bibliotecas y la escasez de terrenos y herramientas en las escuelas rurales. También escaseaban los recursos necesarios para el buen funcionamiento de las escuelas, como el mobiliario, útiles escolares y libros actualizados, y las clínicas escolares carecían de medicamentos. Las escuelas rurales no contaban con personal calificado con conocimientos agrícolas requeridos. El presupuesto era insuficiente para contrarrestar la situación (Despacho de Instrucción Pública, 1932, pp. 110-116; 1934, pp. 337, 338, 460, 464; 1936, pp. 567, 574, 662, 676; Despacho de Educación y Agricultura, 1938, pp. 95, 96, 100, 101). Para lograr una educación de calidad en estos ambientes, hubiera sido necesario saber cómo sobrellevar todas estas carencias, algo que requiere, además de un conocimiento pedagógico, un nivel de perspicacia sobre cómo atender las necesidades de cada comunidad.

Tema de investigación, objetivos y metodología

Este ensayo se enfocará en los aportes de Santizo a la educación en la década del treinta, para establecer un diálogo entre el pasado y el presente de la investigación educativa en Panamá. Se contesta la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera los aportes educativos de Felicia Santizo durante los años treinta nos ayudan a reflexionar sobre los problemas actuales de lectoescritura y justicia social en Panamá? La investigación sobre esta temática se apoya en el marco teórico del proyecto Pioneras de la Ciencia, que vincula el género y la ciencia. En el caso de Santizo, el enfoque se centra en los aportes de una mujer afrodescendiente que, al crecer, vivir y trabajar en un contexto desfavorable que conoce íntimamente, reconoce las condiciones que hay que mejorar dentro y

fuera de la escuela, y utiliza la ciencia para encontrar soluciones innovadoras. La metodología utilizada para contestar la pregunta de investigación combinó la investigación documental y entrevistas a expertos en educación, además de familiares y conocidos de Santizo.

La investigación documental se realizó en Panamá y en Cuba. En Panamá, se accedieron fuentes primarias y secundarias en los Archivos Nacionales, la Biblioteca Nacional Ernesto J. Castillero, el Museo del Canal Interoceánico y el Cementerio de Monte Esperanza, además de los archivos del proyecto Pioneras de la Ciencia en Panamá, que sirvió de base para la investigación. En Cuba, la investigación documental se realizó en la Biblioteca José Martí, el Museo de la Alfabetización, la Casa de las Américas, la Biblioteca Pública de Matanzas y el Cementerio Colón. Las fuentes primarias y secundarias accedidas incluyen las memorias de Instrucción Pública en Panamá de los años treinta, las obras de Felicia Santizo enfocadas en la lectoescritura, publicaciones en periódicos y biografías sobre Santizo, y cartillas utilizadas en campañas de alfabetización.

Las entrevistas a expertos en educación se enfocaron en conocer qué conocían sobre Santizo y su método de enseñanza, así como en sus valoraciones sobre los retos actuales en la enseñanza de la lectoescritura, para así poner en conversación los aportes de Santizo con la realidad actual. Se entrevistó al investigador especialista en logopedia Daniel Cubilla, de la Universidad Iberoamericana de República Dominicana; a las educadoras Marilú Salvador, de The Creating Center, y María del Pilar Zubieta, de la Fundación ProEd; y del Ministerio de Educación, se entrevistó a Olga Ardines, supervisora de Educación Inicial en la provincia de Colón, y a Mariela Quezada, supervisora nacional de Español de Educación Básica General. En Cuba, se entrevistó al Dr. Jaime Canfus, especialista de la enseñanza de adultos, quien fue miembro de la Comisión Nacional de Alfabetización de 1961.

Además, se entrevistó a familiares y conocidos de Santizo, quienes aportaron sobre sus memorias de ella y el legado que dejó. Luz

Graciela Joly y Lilia Lambert la conocieron de niñas, dentro y fuera del ámbito escolar. La sobrina nieta de Felicia Santizo, Hermelinda Santizo, y su esposo, el profesor jubilado Aldo Pérez, aportaron sus conocimientos sobre la historia familiar y el contexto en que trabajó Santizo en Colón. Víctor Medina, miembro de la Brigada Muralista Felicia Santizo, aportó sobre su legado educativo y artístico.

De esta manera, se establece un diálogo entre el pasado y el presente de la investigación educativa en Panamá, particularmente en lo que concierne a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Aportes de Felicia Santizo a la educación y su vínculo con la justicia social en Panamá en los años treinta y en la actualidad

Felicia, la científica: sus aportes a la lectoescritura

Los aportes de Felicia Santizo fuera del aula, indudablemente, impactaron en sus esfuerzos dentro del aula. Su espíritu luchador por los derechos humanos se transfirió al aula a través de la enseñanza de la lectoescritura, en esta instancia para asegurar que todos los niños y niñas tuvieran acceso a otro derecho fundamental, la alfabetización inicial. En su carrera como docente, caracterizada por su espíritu de científica, Felicia escribió tres libros en los que describe con lujo de detalle sus métodos, fundamentos, motivaciones y reflexiones sobre la enseñanza de la lectoescritura: *El método natural de lectura-escritura por combinaciones para la enseñanza de la lengua castellana a niños y niñas y adultos – Metodología*, de 1938, que detalla su método de enseñanza, sus justificaciones teóricas, ejemplos y conexiones a la vida real en el hogar y la sociedad; *Método natural de lectura y escritura. Guía metodológica. Boletín de ejercicios prácticos*, de 1944, diseñado para ser utilizado por docentes o acudientes con sus estudiantes; y *De la lecto-escritura y los métodos de enseñanza*, de 1956, en donde amplía más sobre su método y

reflexiona sobre su obra a lo largo de los años. Este último libro lo escribió cuatro años antes de mudarse permanentemente a Cuba.

Para abordar el diálogo entre el pasado y el presente de la enseñanza de la lectoescritura en Panamá, este ensayo se enfoca mayormente en el libro *El método natural de lectura-escritura por combinaciones para la enseñanza de la lengua castellana a niños y niñas y adultos – Metodología*, que, según Barrera (1980), ganó el Gran Diploma de Honor en Pedagogía en el concurso de libros organizado por el Instituto Internacional de Ideales Americanos y la Biblioteca Pública de Matanzas, adscrita a la Secretaría de Educación en La Habana en 1939. De los tres libros que escribió Santizo sobre la lectura-escritura, este es el que describe su método con mayor detalle.

*Imagen 3. Portada del libro Método natural de lectura-escritura por combinaciones para la enseñanza de la lengua castellana a niños y adultos – Metodología**



* Nota: El libro reposa en Biblioteca Nacional Ernesto J. Castillero.

Fuente: Foto tomada por la autora.

El libro consta de cuarenta y tres capítulos que abordan aspectos técnicos del método, junto con reflexiones sobre habilidades y valores que apoyan el aprendizaje. Los temas incluyen el desarrollo de inteligencia, la relación de lectura y escritura con el hogar, la importancia de canciones, entre otros. Además, ofrece planes de lecciones, ejercicios prácticos y un examen escrito con respuestas. Este libro lo dedica a sus colegas maestros, a sus estudiantes y a sus padres, como lo indica en la siguiente cita:

Movida [...] por un deseo sincero de ayudar, en cuanto sea posible en este punto de la enseñanza primaria, tanto a los maestros cuanto a la niñez por la que siempre he tenido predilección, me he decidido a poner a disposición de mis estimados colegas, este Método Natural de Lectura-Escritura, con la completa seguridad de que [...] será del gusto de todos: maestros, discípulos y padres de familia (Santizo, 1938, p. 9).

A continuación, se analizan tres temas sobresalientes del libro de Santizo que describen aspectos de su método de enseñanza, su motivación para enseñar y los valores que guiaron su labor, que consideramos que han resistido la prueba del tiempo durante los casi cien años desde que empezó su práctica: la fonética para la construcción de algo nuevo; la música y el arte como elementos que dan sentido a la lectura; la libertad para ser, pensar y crear a la hora de aprender. Algunos de estos temas nos permiten analizar el presente y el pasado de la enseñanza de la lectoescritura; otros también nos invitan a reflexionar sobre el vínculo de la educación con la justicia social en Panamá a través de los años.

La fonética para la construcción de algo nuevo

Una mirada a la historia de la enseñanza de la lectura y escritura nos permite reconocer que han existido diferentes tendencias que se han debatido a lo largo de los años en lo que muchos conocen como “The Reading Wars”, o “las guerras de la lectura”, que

persisten hasta la actualidad (Kim, 2008). El debate principal ocurre entre aquellos que promueven el método global para la enseñanza de la lectoescritura y aquellos que proponen métodos como el fonético-sintético o el silábico (Wyse y Bradbury, 2022). La diferencia entre estas dos familias de métodos radica en el punto de partida de la enseñanza de la lectura y la escritura. Los especialistas que proponen el método global enfatizan que el estudiante pueda hacer sentido de lo que lee accediendo a palabras, luego frases y oraciones completas que tengan significado para él y lo motiven a querer leer, antes de descomponer esas palabras en sus partes. Los proponentes del método fonético sintético (también conocidos como métodos fonológico o silábico, entre otros) enfatizan la importancia de enseñar las partes de las palabras, letras y los sonidos de las letras, antes de enseñar oraciones. Vale la pena recalcar que también existen métodos que son el resultado de la combinación de los dos mencionados anteriormente (Wyse y Bradbury, 2022).

¿En qué lado de este debate estaría Santizo? Para Felicia, la enseñanza de la lectoescritura no podía ser improvisada según el criterio de cada maestro, ya que estas habilidades son la base que el niño necesita tener para “obtener futuros conocimientos”, que eventualmente se traducirían en el progreso del país. Santizo entendía que, si no lográbamos una buena educación en las edades tempranas, el destino del país se vería comprometido. Para asegurar una educación de calidad para sus estudiantes, Santizo observó, describió y analizó detenidamente el aprendizaje de sus estudiantes, valoró su naturaleza y relación con el entorno y compartió sus conocimientos con otros maestros y padres de familia.

En su libro *El método natural de lectura-escritura...*, Santizo demostró que los niños y niñas aprenden a leer a través de la fonética, “el conjunto de sonidos de un idioma y las leyes a que están sujetos” (Santizo, 1938, p. 11). Claramente, en “la guerra de la lectura”, Santizo estaba del lado de los que proponían el método fonético sintético. Daniel Cubilla-Bonnetier, investigador afiliado del Centro de Investigación Educativa (CIEDU) y especialista en

logopedia de la Universidad Iberoamericana de República Dominicana, pone en perspectiva el método de Santizo con relación al aprendizaje del idioma español. Los métodos fonéticos proponen que, especialmente en lenguas como el español, una lengua de ortografía transparente, casi siempre las mismas combinaciones de letras producen la misma combinación de sonidos. Existen excepciones, como la letra “g” o “c”, que pueden sonar de dos maneras distintas:

Los métodos fonológicos defienden que, si se puede enseñar al niño unas pocas reglas de combinación, es decir, [veinticinco] reglas, una por cada letra, [...] esos niños y niñas llegaban a poder [leer] cualquier palabra. Que, dominando esas reglas de conversión de sonidos, serán capaces de leer cualquier palabra, [...] poco a poco, a fuerza de entrenarse a leer descomponiendo las letras, que es lo que defendía Felicia (Cubilla-Bonnetier, comunicación personal, 8 de marzo de 2024).

Santizo también valoró que los niños y niñas naturalmente balbucean una variedad de sonidos antes de aprender a leer, los cuales sirven como una preparación previa a la escuela:

Sabemos también que el niño en su primer balbuceo lanza articulaciones significativas como “ma”, “pa”, “acu”, “gui”, etc., y más tarde, cuando llega a la edad escolar, encuentra con rapidez las partes en que se divide una palabra, sin tener nociones gramaticales de lo que es una sílaba (Santizo, 1938, pp. 7-8).

En la actualidad, en Panamá, se reconoce la importancia de la etapa del apresto, aquella preparación para el aprendizaje de la lectura que deberían recibir los niños y niñas antes de iniciar la primaria. Sobre este tema, la profesora Mariela Mendoza de Quezada, supervisora nacional de Español de Educación Básica General del Ministerio de Educación, nos confirma que en el sistema nacional se valora la etapa del aprestamiento: “Para hacer el trabajo de enseñar a leer y escribir de manera científica, el docente debe

tener esa disposición. Luego de eso, tener planificado un programa de aprestamiento, un apresto” (comunicación personal, 23 de enero de 2024).

Aunque los niños y niñas hayan asistido a la educación preescolar, prekínder y kínder, se debe ofrecer el período de apresto. Pero también encontramos a niños y niñas que nunca asistieron al preescolar. Entonces con mayor razón se debe preparar a los estudiantes para el período que continúa, que es lectura y escritura. Es importante aclarar que en este proceso la unidad entre los niños y niñas, docente y sus familias es de mucha relevancia (Mendoza de Quezada, comunicación personal, 23 de enero de 2024).

Vale la pena recalcar que, para Santizo, el término “natural” no equivale a innata. A diferencia de la capacidad para hablar y escuchar, una habilidad casi innata en humanos, leer y escribir no lo es. Por lo tanto, no es necesario aprender a escribir una palabra para saber cómo expresarla oralmente, pero sí es necesario aprender a leer y escribir las palabras (Shankweiler y Liberman, 1989, pp. 9-11). Santizo reconoce la importancia de la instrucción directa que requieren sus alumnos para desarrollar estas habilidades básicas de lectura y escritura. El método natural por combinaciones de Santizo tenía como objetivo lograr que los niños y niñas aprendieran a leer y escribir con una letra. Este método se asemejaba al método analítico sintético que se utilizaba en esa época, pero Santizo le agregó algunos pasos adicionales que permitían que el alumno construyera palabras nuevas a partir de esa letra. A continuación, un ejemplo de un plan para la aplicación de su método:

TEMA: la letra “m”

FIN: Que lean y escriban palabras formadas con esa letra

PALABRA NORMAL: mesa

ANÁLISIS: mesa; me-sa; m, e, s, a (nombre de las letras: sonidos); m, eme, eme; ma, me, mi, mo, mu

SÍNTESIS: (Trabajo del niño.) me, ma, mi, mo, mu. Mamá, meme, mimi, momo, mumu, mimo, mima, mimia, mema, memi, amo, eme, ema, mío, mía, mae, moi, mie, etc., etc. (Santizo, 1938, pp. 21-22).

Cuando Santizo diseñó su método, existían diferentes creencias y conocimientos sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, que hoy han sido actualizados. Por ejemplo, en su método, ella enfatizaba únicamente el conocimiento del “nombre de las letras” (en vez del “sonido” de las letras) como una de las “bases para el aprendizaje de la lectura-escritura” (Santizo, 1938, p. 21), especialmente cuando se trataba de las consonantes cuyos sonidos ella consideraba que podían confundir a los alumnos. Hoy en día, existe un consenso alrededor de la importancia de enseñar el sonido de las consonantes y las vocales en el método fonético para lograr un aprendizaje eficaz (Ferroni y Diuk, 2010).

Considerados los avances propuestos por Santizo y su relevancia actual, cabe notar que su método de enseñanza no se menciona en los registros oficiales de las memorias del Despacho de Instrucción Pública de los años treinta. Sin embargo, en algunos escritos sobre la vida de Santizo, se ha afirmado que su método fue utilizado en otros países, como Cuba, durante la campaña de alfabetización de 1961 (Barrera, 1980). A pesar de que el método cubano combinaba el método global con el método fonético (Canfus, 2007), se pueden encontrar algunos paralelos con el método de Santizo en las combinaciones de las sílabas para formar palabras nuevas y la manera en que fomentan la conciencia social. Según Canfus (2007), el método global compuesto utilizado en Cuba inicia motivando a los alumnos con un “tema de interés que responda a las necesidades individuales y sociales”, seguido por una reflexión sobre el tema, la presentación de oraciones o frases, y luego la selección y aislamiento de una palabra clave proveniente de una de las oraciones o frases. Luego seguía el estudio de las sílabas, su escritura y la composición de palabras nuevas (Canfus, 2007, p. 23).

A continuación, una muestra de una lección que utiliza el método cubano global compuesto:

EJERCICIO B

1. Vamos a leer:

La Reforma Agraria

La Re – for – ma

la le li lo lu

2. Vamos a leer primero y a leer y escribir después:

Lala ala leo

Lola ele lea

Lula ola leí

Lila ela lío

3. Vamos a leer primero y a leer y escribir después:

El ala

La ola

Él lee

4. Ponga la palabra que falta:

El _____

_____ ola

El _____

5. Se dictará lo anterior.

6. Copia con su mejor letra: (*Venceremos*, 1961, pp. 8-9).

Santizo iniciaba directamente con el estudio de las sílabas y luego seguía con la construcción de palabras y oraciones, como

vemos en el ejemplo de su método natural por combinaciones a continuación:

l
ele
e le
le
le, la, li, lo , lu
lalo, lila, lolo, lala, lele, lelo,
lulu, lilo, lola, lelo, luli, loli,
lio, lia, leo, loi, liu, lai,
elo, ela, ele, ole, uli, elia.

Repaso

loma, luisa, loro, árbol, cordel, lana, león,
rosal, sal, salsa, suelo, alas, pala, paloma,
mi mamá vive cerca del pueblo.
mi tía se va el día dos para panamá.
soy de la ciudad de panamá.
me gustaría ir a chile.
¿son bonitos los países de américa? (Santizo, 1944, p. 22).

Sin embargo, a lo largo de *El método natural de lectura-escritura...* también promueve la importancia de una sociedad con conciencia de clase, como se puede apreciar a continuación:

Es necesario, y ya se hace sentir, que nuestra enseñanza sea más práctica, RAZONADA, y que día tras día, encaminemos al futuro ciudadano, más y más, HACIA LAS REALIDADES HUMANAS. Que trabaje; que se mueva dentro del torbellino de la vida misma [...]. Que conozca lo que significa ser Presidente de la República, lo que son los empleados públicos, como también lo que es el barredor de calle, el recogedor de basuras, lo que hace la sirvienta, y la importancia de la cocinera. En fin, démosle al niño todas las oportunidades necesarias para que por el conocimiento de los demás él pueda después CONOCERSE A SI MISMO y entonces esperemos con paciencia el desarrollo político-económico-social que debe entrar en la organización de los pueblos (Santizo, 1938, p. 37).

Estas reflexiones le dan un enfoque de pedagogía crítica al método de Santizo, en donde se enfatiza que el propósito de la educación va más allá de adquirir conocimientos y habilidades memorizados. Requiere utilizar los conocimientos y habilidades adquiridos para liberar la mente y pensar críticamente sobre la realidad que nos rodea (Freire, 1970). Corinealdi (2024), en su artículo “Feminist Educators against State Neglect”, recalca que este trabajo de Santizo estaba dirigido hacia una audiencia comprometida con “el poder transformador de la educación”.

El propósito de este ensayo no es hacer una comparación técnica exhaustiva de diferentes métodos de enseñanza de la lectoescritura, pero es interesante visualizar la lógica de Santizo a través del diseño de sus ejercicios prácticos y sus reflexiones, y ver dónde coincide con el método cubano que, según algunos, ella influyó (Barrera, 1980). Es necesario investigar más sobre cómo, dónde y por qué fue utilizado el método de Santizo en Cuba y en otros países. En el caso de Cuba, para la campaña de alfabetización de 1961, ya Santizo era una mujer mayor de 68 años, con muchos años de experiencia enseñando a leer y escribir, y analizando este proceso en sus alumnos. Por lo tanto, es probable que haya sido asesora de maestros y alfabetizadores de la campaña. En este estudio no se logró conseguir evidencia sobre su involucramiento directo en la campaña de alfabetización, pero vale la pena explorar si sus aportes fueron más evidentes afuera de La Habana, en provincias como Matanzas o Santiago de Cuba.

La música y el arte dan sentido a la lectura

A pesar de que el método de enseñanza que diseñó Santizo se enfocó en la enseñanza de la lectura y la escritura, ella también estableció una conexión importante entre el lenguaje y la música, que distinguiría su método de otros de su época. Santizo consideraba las vocales como la “escala musical del lenguaje hablado” (Santizo, 1938, p. 8). Por eso, enseñaba las cinco vocales a la vez. También

reconocía el valor de las canciones, la música y la poesía en el “arte del bien hablar”. En su carta a don Ignacio Valdéz Jr., en el diario Panamá América de 1936, enfatizó la importancia de incluir el canto y la música en las escuelas, indicando que “tanto influye en el alma del niño cantar, como oír cantar; tocar, como oír tocar” (Santizo, 1938, p. 105). Es una observación que nos permite reconocer la importancia de crear y disfrutar de la música. Una de las ventajas del canto es que las articulaciones surgen casi naturalmente para los niños y niñas y son apoyadas por el goce que genera dicha actividad.

En su libro, la música cobra importancia en el método de Santizo a medida que describe la relevancia de la educación del oído para la “adquisición clara y correcta de las sílabas, palabras y frases”, ya que cantar ayuda a la “comprensión de las articulaciones del lenguaje” (Santizo, 1938, pp. 31, 112). Según Santizo, la comprensión de las combinaciones que forman las letras es lo que permite a los niños y niñas leer y escribir correctamente cualquier palabra, sin importar su nivel de dificultad. Santizo definía la música como

el arte de combinar sonidos agradables al oído [...]. Como el Castellano está formado por articulaciones melódicas que cumplen con las leyes de Fonética, naturalmente que es también un lenguaje musical. De aquí el por qué el maestro debe enseñar a sus alumnos a hablar, a leer y a escribir, usando las notas musicales del lenguaje hablado (Santizo, 1938, p. 108).

Sin duda, Santizo estaba adelantada a su tiempo. A pesar de ser habilidades diferentes, ella enfatizó cómo se complementan la enseñanza de la lectura y escritura con la enseñanza del lenguaje hablado a través de la música:

En las clases de música, el maestro no solamente enseña solfeo, canto, etc. Sino que también busca la claridad de palabras, el acento y hasta la diferenciación entre adjetivos y sustantivos; es decir, por medio de la música, el alumno ha de llegar a comprender la expresión del lenguaje hablado. En otros términos, la palabra busca

a su hermana la música, para que juntas encuentren la belleza del término (Santizo, 1938, pp. 108-109).

La idea de los “sonidos agradables al oído” nos ayuda a introducir un concepto que en la actualidad es considerado como importante en el proceso de la lectura oral, la prosodia. La prosodia en la lectura es la manera en que una persona aplica la entonación, el acento, las pausas y el ritmo al leer en voz alta. La prosodia impacta la conciencia fonológica y, correctamente aplicada, es lo que le da sentido a la frase u oración que deseamos comunicar oralmente. En la actualidad, la prosodia es considerada por algunos especialistas como un factor que podría impactar en la comprensión lectora, ya que la misma podría estar menos desarrollada en personas que no tienen buena comprensión lectora (Groen, Veenendaal y Verhoeven, 2019). Además, existe evidencia de una correlación entre las dificultades de lectura y lenguaje (incluyendo el reconocimiento de rimas y la segmentación de fonemas) en niños y niñas y adultos, y su inhabilidad para percibir ritmos correctamente (Huss et al., 2011). De ser así, no se puede ignorar el valor de la integración de los ritmos musicales en la enseñanza de la lectura. La profesora Olga Ardines, supervisora de Educación Inicial de MEDUCA de Colón, nos recalcó que en la actualidad la incorporación del ritmo tiene mucho valor inclusive desde preescolar, cuando los niños y niñas son motivados con música o aplaudiendo (Ardines, comunicación personal, 7 de febrero de 2024). Las ciencias le han dado la razón a Santizo luego de casi cien años de iniciar su carrera como educadora.

Es importante mencionar que, además de la integración de la música en la educación, parte del legado de Santizo incluye iniciativas que promueven la integración de otras artes. Un ejemplo clave es el trabajo de la brigada muralista que lleva su nombre. La Brigada Muralista Felicia Santizo fue fundada originalmente por los sobrinos nietos de Santizo, ya fallecidos, Cáncer Ortega Santizo y Virgilio Ortega Santizo, en los años setenta, durante la época de

la negociación de los tratados Torrijos-Carter en Panamá. Hoy en día todavía sobreviven varios miembros de la brigada. Según Víctor Medina, uno de los brigadistas originales, Felicia Santizo inspiró la creación del grupo porque ella fue un vivo ejemplo de cómo se pueden utilizar “las artes como herramienta de concientización” (comunicación personal, 6 de junio de 2024). Tanto Santizo como la brigada muralista conectaron las artes con la educación, a través de la música y el muralismo, para promover la justicia social.

La libertad para ser, pensar y crear a la hora de aprender

La libertad es un tema importante y recurrente en la vida de Santizo. Sin duda, su enfoque en la libertad es un reflejo de su participación y liderazgo en el movimiento feminista en Panamá. Uno de los primeros objetivos del Partido Nacional Feminista conformado en 1923 fue la aspiración a la emancipación de “las garras de la ignorancia por medio de la educación” (*Recuerdo del Partido Nacional Feminista. A las delegadas al Congreso Interamericano de Mujeres 1926*, citado en Marco Serra, Alvarado y Vásquez, 1996, pp. 31-32).

Como educadora, Santizo entabla el concepto de la libertad cuando se refiere a la importancia de la educación. Para Santizo, la educación es el camino hacia la libertad:

Educar es entregar al hombre las armas de la Justicia y la Moralidad, encaminados por el talento práctico que proporciona el RAZONAMIENTO de los asuntos. Examinemos la vida en todas sus fases, y en ella encontraremos todo el material que necesita el hombre para hacer su aprendizaje y ser feliz.

¡Enseñemos al hombre a que sea libre! Libre debe ser todo el que ama la Libertad; pero tengamos presente que esta termina donde comienza la incomprensión y la maldad. Y la comprensión de las cosas no puede adquirirse sin el conocimiento de la VERDAD (Santizo, 1938, pp. 141-142).

Las habilidades y los conocimientos que se adquieren a través de la educación permiten a cada persona comprender su contexto, tomar decisiones sobre sus vidas de manera autónoma, sin depender ciegamente de otros. Santizo también enfatizó que esa educación debe tener bases firmes, no improvisadas, apoyadas en un estudio de las evidencias que encaminen a los maestros hacia lo que ella denomina “la VERDAD”, la base de su método.

Por otro lado, Santizo enfatizó la importancia de permitirle al niño ser libre en sus procesos de aprendizaje, en particular cuando pone en práctica su imaginación. Santizo consideraba que la imaginación es un “don que le ha dado la Naturaleza” al niño. Este don, en vez de ser controlado, ha de ser cultivado por los maestros utilizando la ciencia, o “la VERDAD”, como guía. Es gracias a la imaginación que los niños y niñas expresan su pensamiento creativo al crear los dibujos, que luego se convierten en las letras con las que formarán las palabras que aprenderán a leer.

Santizo nos brindó evidencias de su valoración de la intuición y la creatividad de sus alumnos. Por ejemplo, consideraba que es importante permitir que el niño dibuje regularmente, ya que en esta actividad espontánea el niño busca cómo representar la naturaleza que lo rodea, y este entusiasmo lo transmite cuando dibuja letras. El dibujo también sirve para activar la intuición del niño a la hora de enseñarle letras nuevas. Por ejemplo, Santizo presentaba a sus niños y niñas dibujos de elementos que los rodeaban que se escribían con la letra que les estaba enseñando y también el dibujo de esa letra: “si el maestro después de que los niños y niñas conozcan las vocales desea enseñar la letra ‘r’, puede hacer el dibujo de un ‘aro’, de un ‘río’ o el dibujo de la letra misma” (Santizo, 1938, p. 27).

Para Santizo, era muy importante que los alumnos aprendieran a descomponer las palabras en sus partes y que pudieran construir sus propias palabras con la letra nueva aprendida, aunque fueran palabras inventadas, en vez de solo aprender palabras “normales” con las que interactúa regularmente. De las palabras inventadas,

algunas las encontraban en el diccionario, pero las demás se convertían en palabras “normales” uniéndolas con otras letras y las buscaban nuevamente en el diccionario. Este proceso, según Santizo, lograba que la experiencia de aprendizaje fuera más enriquecedora: “Desde ningún punto de vista, podemos considerar las palabras que forma el niño como INSIGNIFICANTES, puesto que ellas, además de darles la idea de la palabra, constituyen LAS BASES DE LA LECTURA” (Santizo, 1938, p. 62).

Algunos ejemplos de palabras inventadas por los niños y niñas son:

Be. Sonido que forman las ovejas y corderos.

Ababa. Amapola.

ABA. Si le agregamos una “co” queda “ABACO”: Tablero para contar.

ABE. Si le agregamos una “ce” queda “ABECE”: el Alfabeto o sean las letras de la cartilla.

ABO. Antigua capital de Finlandia (Santizo, 1938, p. 63).

Es evidente cómo Santizo encontró la manera de darle significado a cualquier palabra que forme el niño. Para ella, este proceso “va directamente a la inteligencia del alumno, razón por la cual, lee y escribe desde un principio las palabras que él mismo va formando” (Santizo, 1938, p. 22); en otras palabras, el proceso de crear palabras lo pone a pensar. Marilú Salvador, directora de The Creating Center, valora el hecho de que, en los años treinta, antes de que se conocieran los aportes que hoy tenemos de la neurociencia, Santizo consideraba que la inteligencia no era algo fijo en el niño, sino que lo podía desarrollar a través de la escritura y la música (Salvador, comunicación personal, 30 de enero de 2024).

Cuando vemos que los niños y niñas se sienten libres de usar su imaginación, pensar creativamente y crear nuevas realidades, suele ser un reflejo de sus experiencias previas en ambientes diseñados para tal fin. Estos ambientes educativos generalmente no

surgen al azar. Deben diseñarse según un conocimiento profundo de los alumnos y sus necesidades y fortalezas. En los años treinta, Santizo realizó su propia forma de investigación-acción a través del diseño de intervenciones educativas que invitaban a sus alumnos a pensar creativamente, basándose en sus propias observaciones, descripciones y análisis de desempeño de sus estudiantes. En la actualidad, existe la Dirección Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, que fue creada el 23 de agosto de 2002, mediante Decreto Ejecutivo n.º 423. Uno de sus propósitos prioritarios es

determinar la calidad de la educación, en términos de logro, pertinencia y relevancia de los aprendizajes de los estudiantes y el rendimiento del sistema educativo en general, en correspondencia con los requerimientos de la sociedad, así como los factores asociados, para orientar de manera precisa y oportuna, la toma de decisiones para el mejoramiento permanente (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de los Aprendizajes, 2007, p. 10).

Se puede apreciar que, luego de más de cien años de república, el liderazgo en aspectos de evaluaciones educativas de la institución encargada de la educación a nivel nacional es relativamente reciente. En la década del treinta, hacían falta datos confiables para diagnosticar el rendimiento de los alumnos. En la actualidad, es necesario utilizar los datos recolectados, especialmente en lectoescritura, para tomar decisiones basadas en evidencia, que permitan diseñar e implementar intervenciones para las áreas que requieran mejoras relacionadas al rendimiento de los estudiantes, docentes, escuelas o sistema educativo. Sin embargo, a pesar de que en la actualidad Panamá participa en las pruebas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación (LLECE), las pruebas PISA y las pruebas nacionales CRECER, pareciera que, en la mayoría de los casos, los resultados no se han traducido en la implementación de mejores prácticas docentes acompañadas de un seguimiento continuo a nivel del sistema educativo.

Tampoco se ha logrado que las iniciativas perduren más allá de una administración de gobierno, lo cual hace que sea difícil medir el impacto real de una propuesta nueva. En una entrevista con María del Pilar Zubieta, de la Fundación ProEd, consideró que hace falta más acompañamiento para la enseñanza de la lectoescritura, pero también para la enseñanza de normas y expectativas (comunicación personal, 26 de enero de 2024). Según Zubieta, se necesita una consistencia de por lo menos cinco a siete años para saber si un método nuevo de veras funciona.

A pesar de que los niveles de alfabetización en Panamá ya están por encima del 95 % (el censo de 2023 reveló que existe un 3,7 % de analfabetismo) (INEC, 2023), hoy en día existe otro problema grave: demasiados niños y niñas en edad escolar no entienden lo que leen, un patrón observado desde tercer grado en adelante. Desde el año 2006, Panamá ha participado en las evaluaciones del LLECE, que buscan “contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes de educación primaria, mediante el monitoreo de los logros de aprendizaje y de su avance respecto de las agendas internacionales, en la actualidad, la Agenda 2030” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022). Si nos enfocamos en los resultados a nivel de primaria, el “Estudio Regional Comparativo y Explicativo del 2019 (ERCE 2019)” (UNESCO, 2021) reveló que los estudiantes de tercer y sexto grado obtienen puntajes en lectura por debajo del promedio a nivel regional. Similarmente, la prueba Nacional CRECER reveló que 50 % de los estudiantes de tercer grado solo logran niveles de desempeño bajos y muy bajos en español. En la práctica, esto quiere decir que la mitad de los estudiantes de tercer grado no entienden lo que leen. Y cuando estos datos se desglosan por región, los niveles de desempeño más bajos se encuentran en las provincias de Bocas del Toro, Darién, Colón y las Comarcas (Spencer, 2019). Más recientemente, un estudio del Centro de Investigación Educativa de Panamá (CIEDU), que buscaba describir los factores que inciden sobre el rendimiento lector en estudiantes de primaria, mostró

que, en la región metropolitana, la automatización de la lectura ocurre a edades más tardías de lo esperado en niños y niñas de primaria, probablemente debido a que en segundo y cuarto grado todavía están desarrollando la capacidad para reconocer palabras, sílabas y sonidos (Cubilla-Bonnetier, D'Alfonso y De León, 2024).

En conversaciones sobre cómo mejorar el rendimiento de los estudiantes, es común escuchar que la educación comienza en el hogar, pero esa aseveración no se traduce en que todos los hogares puedan ofrecer la misma educación. Los hogares varían en muchos aspectos, incluyendo sus creencias, valores, intereses y acceso a recursos económicos, educativos, entre otros. Estos factores tienen un impacto en la experiencia escolar del alumno. Esto fue cierto en los años treinta, como lo es ahora. No ha habido cambio o mejora en el sistema educativo que haya logrado que los factores del hogar no tengan un efecto en el aula.

En su experiencia como maestra, Santizo reconoció que el ambiente del hogar tenía un efecto sobre la capacidad del niño para aprender correctamente a leer y escribir. Este efecto puede ser negativo en algunos casos, como bien describe Santizo en la siguiente cita:

Generalmente, el niño que en su casa escucha palabras mal pronunciadas es al que más se le dificulta leer y escribir bien; el ambiente familiar del niño es, en este caso un factor desfavorable que dificulta la enseñanza del maestro y el aprendizaje del alumno (1938, p. 16).

Pero el efecto también puede ser positivo. Santizo en su libro describe casos en que los maestros no están bien preparados para la tarea que tienen por delante, y el apoyo del hogar se vuelve indispensable:

La mayoría de ellos (los maestros) se valen de infinidad de medios improvisados que son los que le ayudan a salir del paso, y con todo, muchos de los niños que aprenden a leer, es porque han recibido una ayuda en el hogar (1938, p. 19).

En el mejor de los casos, se busca una buena cooperación entre el hogar y la escuela para lograr el aprendizaje de los niños y niñas. Pero Santizo reconoció que la situación de los hogares refleja el nivel de bienestar de la nación, y el analfabetismo en los años treinta era muy alto en la república, especialmente en las áreas rurales. En la actualidad, el nivel de comprensión lectora está muy bajo (Spencer, 2019), y según el estudio de Cubilla-Bonnetier, D'Alfonso y De León (2024), el ingreso familiar y el nivel educativo del padre influyen directamente en el rendimiento lector. Estudios científicos han mostrado que factores como hacer tareas en casa y el involucramiento de los acudientes tienen un impacto en los puntajes de los niños y niñas en matemáticas y en lectura en algunos grados en primaria (De León y León, 2024). En la actualidad, existe una brecha entre la capacidad para leer y escribir de los estudiantes en escuelas públicas y privadas (Cubilla-Bonnetier, D'Alfonso y De León, 2020). Los estudiantes que asisten a escuelas públicas también tienen un acceso reducido a infraestructura, recursos académicos y extracurriculares, ya que provienen en su mayoría de familias de los quintiles de ingresos más bajos, lo que genera un ciclo que perpetúa la desigualdad socioeconómica (Centro de Investigación Educativa [CIEDU], 2017; De León y Warren, 2024). Si “son los hogares los que constituyen la grandeza de una nación” (Santizo, 1938, p. 23), todavía queda mucho trabajo por hacer.

A pesar de que no vivimos en la época de Felicia Santizo, estos datos nos ayudan a entender por qué Panamá, no obstante su progreso económico en el siglo XXI, es considerado como uno de los países con mayor inequidad en la región (Cechini, Holz y Rodríguez Mojica, 2020). Ya existe un compromiso educativo que puede servir de hoja de ruta para mejorar la situación educativa del país (Ministerio de Educación [MEDUCA], 2017). Esperemos que también se pueda conseguir la voluntad de toda la comunidad educativa para realizar los cambios necesarios y encaminar a todos los estudiantes en Panamá hacia un mejor futuro.

Conclusión

El enfoque de Santizo, fuera del aula, en atender las necesidades básicas de los niños y niñas antes de abordar la educación formal reflejó su profunda comprensión de la importancia de crear las condiciones propicias para el aprendizaje. Dentro del aula, Santizo se destacó por su perspectiva en la enseñanza de la lectoescritura a través de su “método natural por combinaciones”, con un énfasis en la fonética, la integración de la música y la libertad para pensar y crear, que reflejan su visión innovadora y progresista en el campo educativo. Además, su llamado a la cooperación entre la escuela y el hogar, y su énfasis en conocer y respetar las realidades sociales, demuestran su compromiso con la equidad y la inclusión en la educación, guiadas por su conciencia de clase y su lucha por la justicia social.

A pesar de los avances en la educación en Panamá luego de más de cien años de existencia como república, aún persisten desafíos en términos de desigualdad socioeconómica y disparidades en el rendimiento académico de los estudiantes. La visión de Santizo de una educación que promueva la justicia social y la igualdad de oportunidades sigue siendo relevante, y su legado invita a reflexionar sobre cómo avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo y equitativo para todos.

Bibliografía

Barrera, Eugenio (1980). *Felicia Santizo: una educadora al servicio de su pueblo*. Panamá: Centro de Estudios Latinoamericanos Justo Arosemena.

Bowen Sánchez, Ian Manuel (2021). El Partido Nacional Feminista. *Mundo Electoral*, 68-73.

Canfus, Jaime (2007). *Hacia una escuela cubana de alfabetización*. Playa: Editorial Pueblo y Educación.

Cechini, Simone; Holz, Raúl y Rodríguez Mojica, Alexis (2020). La matriz de la desigualdad social en Panamá. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e94a60ea-866f-445a-96e0-1ae9f9fb1959/content>

Changmarín, Carlos Francisco (2016). *Luchas revolucionarias del Partido del Pueblo, 1950-1970*. Panamá: Fundación Changmarín.

Centro de Investigación Educativa (2017). El estado de la educación panameña en cifras: La equidad en el acceso a la educación a distancia. <https://ciedupanama.org/educacion-a-distancia-panama/>

Constitución de la República de Panamá [Const]. Art. 23. 2 de enero de 1941 (Panamá).

Corinealdi, Kaysha (2022). *Panama in Black: Afro-Caribbean World Making in the Twentieth Century*. Durham: Duke University Press.

Corinealdi, Kaysha (2024). Feminist Educators against State Neglect. *Radical History Review*, (148), 49-68.

Cubilla-Bonnetier, Daniel; D'Alfonso, Delfina y De León, Nadia (2024). Lectoescritura en foco: Factores que influyen en el aprendizaje lector. Centro de Investigación Educativa de Panamá AIP. <https://ciedupanama.org/wp-content/uploads/2024/04/Lectoescritura-en-Foco-Informe-Publico-1.pdf>

De León, Nadia y León, Mariana (2024). Perspectivas vecinas: modelos lineales jerárquicos de las pruebas de lectura de tercer grado del ERCE. Factores asociados de Colombia, Costa Rica, Panamá y República Dominicana. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 191-213.

De León, Nadia y Warren, Nyasha (11 al 14 de abril de 2024). Regional Ethnic Inequalities in Panama: Historical and Contemporary Access to Education [ponencia]. *AERA Annual Meeting: Dismantling Racial Injustice and Constructing Educational Possibilities: A Call to Action*. Philadelphia, Pennsylvania, United States. <https://www.aera.net/AERA24>

Department of the State (20 de febrero de 1990). Dossier Number AC854848 Felicia S. Mier.

Despacho de Instrucción Pública (1932). Memoria que el Secretario de Estado en el Despacho de Instrucción Pública presenta a la Asamblea Nacional en sus Sesiones Ordinarias 1932. Panamá.

Despacho de Instrucción Pública (1934). Memoria que el Secretario de Estado en el Despacho de Instrucción Pública presenta a la Asamblea Nacional en sus Sesiones Ordinarias 1934. Panamá.

Despacho de Instrucción Pública (1936a). Memoria que el Secretario de Estado en el Despacho de Instrucción Pública presenta a la Asamblea Nacional en sus Sesiones Ordinarias Tomo I. 1936. Panamá.

Despacho de Instrucción Pública. (1936b). Memoria que el Secretario de Estado en el Despacho de Instrucción Pública presenta a la Asamblea Nacional en sus Sesiones Ordinarias Tomo II. 1936. Panamá.

Despacho de Educación y Agricultura (1938). Memoria que el Secretario de Estado en el Despacho de Educación de Educación y Agricultura presenta a la Asamblea Nacional en sus Sesiones Ordinarias de 1938 – Anexos. Panamá.

Ferroni, Marina y Diuk, Beatriz (2010). El nombre y el sonido de las letras: ¿conocimientos diferenciables? *Summa Psicológica*, 7(2), 15-24.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Continuum Books.

Goswami, Usha (2022). Language acquisition and speech rhythm patterns: an auditory neuroscience perspective. *Royal Society Open Science*, 9(7), 211855.

Groen, Margriet; Veenendaal, Nathaly y Verhoeven, Ludo. (2019). The role of prosody in reading comprehension: Evidence from poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 37-57.

Huss, Martina et al. (2011). Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: Perception of musical meter predicts reading and phonology. *Cortex*, 47(6), 674-689.

Instituto Nacional de Cultura [INAC] (1975). *Felicia Santizo 1893-1966*. Panamá: Editora de la Nación.

Instituto Nacional de Estadística y Censo [INEC] (2023). Cuadro 14. Población analfabeta de 10 y más años de edad en la república, según provincia y comarca indígena: Censos de 2000, 2010 y 2023. <https://www.inec.gob.pa/archivos/P0705547520231213141808Cuadro%2014.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Censo [INEC] (s.f.). Cuadro 1. Población de la República, por provincia: Censos de 1911 a 2000. <https://www.inec.gob.pa/Archivos/P811.pdf>

Kalmanovitz, Salomón (2015). Capacidad estatal, fiscalidad y subyugación: Panamá entre 1903-1945. *Tiempo y economía*, 2(1), 9-51.

Kim, James (2008). Research and the reading wars. En Frederick Hess (ed.), *When Research*

Matters: How Scholarship Influences Education Policy (pp. 89-111). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Library of Congress (s.f.). Americans React to the Great Depression. <https://www.loc.gov/classroom-materials/united-states-history-primary-source-timeline/great-depression-and-world-war-ii-1929-1945/americans-react-to-great-depression/>

Marco Serra, Yolanda (2007). *Clara González de Behringer Biografía*. Panamá: Hans Roeder.

Marco Serra, Yolanda; Alvarado, Ángela y Vásquez, Nadia (1996). *Mujeres que cambiaron nuestra historia*. Panamá: UNICEF/Universidad de Panamá/Fondo Canadá-Panamá.

Marino, Katherine (2022). Felicia Santizo Henríquez - Innovadora de la educación y primera investigadora del Congo. En Eugenia Rodríguez Blanco (ed.), *Pioneras de la ciencia en Panamá* (pp. 112-123). Panamá: CIEPS/SENACYT.

Ministerio de Educación [MEDUCA] (2017). Compromiso Nacional por la Educación. <https://copeme.org/compromiso-nacional-por-la-educacion/>

Port, Robert (2003). Meter and speech. *Journal of phonetics*, 31(3-4), 599-611.

Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de los Aprendizajes (2007). Informe de Resultados de las pruebas de Logros Académicos. <https://www.educapanama.edu.pa/?q=articulos-educativos/sistema-nacional-de-evaluacion-de-la-calidad-de-los-aprendizajes-sineca>

Santizo, Felicia (1938). *Método natural de lectura-escritura por combinaciones para la enseñanza de la lengua castellana a niños y adultos*. Panamá: La Moderna.

Santizo, Felicia (1944). *Método natural de lectura y escritura. Guía metodológica. Boletín de ejercicios prácticos*. Panamá: Esc. Tip. Salesiana.

Shankweiler, Donald y Liberman, Isabelle (eds.) (1989). *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle* (Vol. 6). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Siete (28 de noviembre de 1953). La Escuela Abel Bravo: Centro educativo de Colón. pp. 22-24.

Siete (28 de noviembre de 1953). Una política demográfica para la república. pp. 21.

Sosa, Tomás (1981). Breve reseña de la evolución demográfica de la Ciudad de Panamá. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 7(1), 111-129.

Spencer, Harvey (2019). Resultados educativos Crecer 2018. Las habilidades de los estudiantes panameños de tercer grado. Aleph. <https://repositorio.ciedupanama.org/bitstream/handle/123456789/179/Resultados%20educativos%20Crecer%202018.%20Las%20habilidades%20de%20los%20estudiantes%20paname%20c3%b1os%20de%20tercer%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Reporte nacional de resultados. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380251>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación - Portafolio de proyectos. https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2022/11/WG_GAML_8_LLECE-ERCE-2025-Y-PROYECTOS_octubre-2022.pdf

Venceremos (1961). La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.

Wyse, Dominic y Bradbury, Alice (2022). Reading wars or reading reconciliation? A critical examination of robust research evidence, curriculum policy and teachers' practices for teaching phonics and reading. *Review of Education*, 10(1), e3314. <https://be-ra-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/rev3.3314>

Etilvia María Arjona Chang: madrina de la investigación educativa en Panamá

Nanette Archer Svenson

Introducción

Los budistas zen dicen que la forma en que una persona hace una cosa es la misma forma en la que esa persona hace todo. Esta descripción aplica perfectamente para la Dra. Etilvia María Arjona Chang¹ (o ETTY, como la llamaban sus colegas y amigos), pionera de la investigación educativa en Panamá. Su forma de hacer las cosas era de una manera curiosa, inteligente, energética, rigurosa, exhaustiva, polifacética, multicultural y colaborativa. Ella incorporó los principios fundamentales del aprendizaje global y de los deportes de equipo en literalmente todo lo que desarrollaba en la vida. Tal vez, como producto de su familia intercultural (su mamá era de ascendencia china y su papá de ascendencia europea), creyó siempre en el valor de una educación global y de su poder de facilitar la transferencia de conocimientos, antes de que la palabra

¹ Su nombre aparece también como Etilvia María Arjona-Tseng. Las traducciones de su segundo apellido del chino al español y al inglés han variado a través de los años y ella cuenta con publicaciones registradas bajo los dos apellidos: Chang y Tseng.

“globalización” se convirtiera en un término de uso común. Estuvo dispuesta a viajar a cualquier lugar del mundo que le ofreciera una mejor posibilidad para aprender lo que ella quería. A la vez, era competitiva y perfeccionista, buscando siempre la manera de superar el último logro obtenido y creyendo que se consigue más trabajando en equipo que solo.

Conocí a Etty en 2007 en la Ciudad de Panamá, en sus últimos años de carrera y en los primeros de la mía. Nos sentamos juntas en una reunión de graduados de la Universidad de Stanford en Panamá. Descubrimos que ella había culminado los estudios de doctorado en Stanford mientras yo terminaba mi licenciatura. Compartimos memorias de lugares y experiencias en “La Finca”, como era conocida la universidad entre sus alumnos y profesores, pero nunca coincidimos en el campus mientras estudiamos en Palo Alto. Tuvimos que esperar veinte años más para unir fuerzas en la República de Panamá, cuando nuestras familias nos trajeron a las dos al mismo lugar nuevamente.

Nacida en el año 1939, en plena Segunda Guerra Mundial, fue educada en los Estados Unidos y Europa durante los años cincuenta y sesenta y graduada con títulos de pre- y posgrado en Ciencias Políticas, Artes Gráficas, Lenguas, Traducción e Interpretación y Educación, con una carrera que la llevó por todas partes del mundo en las siguientes dos décadas. Etty era una profesional cosmopolita que siempre estuvo adelantada a su época. Con su combinación única de intrepidez y determinación, agotó y frustró a muchos de sus estudiantes, pares y jefes porque solía ser incansable e implacable. Aquellos que no pudieron mantener su ritmo y sus estándares no tuvieron otra opción que apartarse del camino. Pero gracias a esta forma de ser, sus esfuerzos pioneros abrieron puertas y forjaron senderos en nuevas direcciones que crearon oportunidades para otros muchos.

La investigación educativa era la última de las carreras de Etty, después de haber destacado mundialmente en el sector de la Traducción e Interpretación (T&I). No obstante, fue precisamente

esta experiencia previa adquirida durante décadas en diferentes partes del mundo, en combinación con la enseñanza técnica de su doctorado (PhD) en Educación de Stanford, la que la preparó para establecer las bases que contribuirían enormemente a la educación superior y, específicamente, a la investigación educativa en Panamá.

Este capítulo busca ampliar las descripciones anteriores de la vida y obra de la Dra. Etilvia María Arjona Chang en *Pioneras de la ciencia en Panamá* (Marco Serra y Rogers, 2022), examinando más profundamente sus actividades profesionales y contribuciones científicas, situándolas dentro del contexto del desarrollo de la investigación educativa en el istmo y dentro de la epistemología feminista de genealogías femeninas, que juegan un papel esencial para rescatar perfiles biográficos, trayectorias profesionales, discursos y experiencias, para así rehacer las narrativas históricas (Ramos y Ortega Muñoz, 2019). Detalla su formación académica, trayectoria profesional y aportes en el ámbito educativo en varios países alrededor del mundo, con el fin de mostrar cómo todo esto contribuyó al desarrollo del campo de la investigación educativa en la República de Panamá. El capítulo considera el desarrollo del sector de la investigación educativa globalmente durante el mismo período de los estudios y la vida profesional de la Dra. Etilvia para mostrar cómo estas dos trayectorias –la evolución de una disciplina científica y la evolución de una carrera individual– coincidieron en un momento de la historia para promover el desarrollo social en un lugar específico.

A la vez, el capítulo muestra cómo esta pionera servía como una mentora clave para mucha gente y, específicamente, para mi propia formación académica, profesional y personal. Las mentorías entre mujeres académicas valen para fortalecer nuestra participación en la ciencia, compartir experiencias y superar obstáculos existentes, por razón de género y en general (Butcher, 2021). Yo soy fruto de la genealogía de esta pionera y las dos hemos sido actores

importantes en la historia del desarrollo e institucionalización de la investigación educativa en Panamá.

Metodología

Las preguntas específicas asociadas con el objetivo general del estudio se centraron en (1) la contribución de la Dra. Etilvia Arjona Chang al sector educativo y, específicamente, a la evolución de la disciplina de la investigación educativa en Panamá, y (2) los aspectos de su trabajo que facilitaron el establecimiento de las bases para la creación del Centro de Investigación Educativa de Panamá (CIEDU).

La investigación para explorar estas preguntas conlleva una identificación y organización de su obra, así como la sistematización y análisis de sus aportes teóricos, metodológicos, académicos e institucionales. Estudia su aportación dentro del contexto sociopolítico y económico en el que vivía, junto con las correspondientes corrientes teóricas hegemónicas existentes en el mundo en general y en Panamá en particular, enfatizando su contribución a la disciplina de la investigación educativa. Busca generar información crítica sobre el avance de esta; promover el entendimiento de la experiencia y su valor, en Panamá y globalmente, a fin de reconocer su importancia en el desarrollo de sistemas educativos; y contribuir a la historia del sector educativo en Panamá. Es igualmente importante ilustrar el alcance del logro y el impacto que produjo la Dra. Ety, al mismo tiempo que la magnitud de los obstáculos enfrentados a lo largo de su trayectoria. Como una académica, mujer multiétnica, a veces extranjera, y siempre incapaz de esconder su impaciencia con cualquier esfuerzo mediocre o deficiente, luchó duramente para llegar hasta donde llegó e inspirar a los demás.

La investigación involucró una mezcla de metodologías y fuentes de información. Primero, dependía de un extensivo análisis de

documentos públicos, oficiales e institucionales recopilados de publicaciones científicas y consultivas, prensa y otros medios, como sitios web relevantes y archivos organizacionales y personales. Segundo, incluyó una serie de entrevistas con personas clave, tanto nacionales como internacionales, que habían trabajado con la Dra. Arjona Chang en diferentes proyectos y lugares, principalmente durante el período del 1998-2018, cuando ella estaba dedicándose a la educación. En total, fueron siete personas entrevistadas, tres personas de nacionalidad panameña y cuatro internacionales. Casi todas las entrevistas se hicieron virtualmente; una sola fue conducida presencialmente. El análisis de las entrevistas utilizó transcripciones y notas, intentando aislar características de la personalidad, metodologías y logros de ella que determinaron su impacto en la evolución de los campos donde trabajaba. Finalmente, como yo trabajaba con la Dra. Arjona Chang en estrecha colaboración durante más de una década, desde el 2007 hasta el 2018, cabe destacar que mucho del contenido y de la interpretación procede de las experiencias y archivos personales de ambas.

Resultados

Las décadas tempranas: educando al mundo

La primera parte de su vida Etty la pasó estudiando. Cubrió un rango impresionante de materias, lugares e instituciones durante esta fase, viajando por todos lados y aprovechando al máximo las oportunidades para obtener una educación verdaderamente global (Marco Serra y Rogers, 2022). Después de terminar con sus estudios iniciales, se dedicó a aplicar sus nuevos conocimientos y habilidades a iniciativas dirigidas a compartir ese aprendizaje con el resto del mundo.

Educación internacional, multilingüe e interdisciplinaria

Como testimonio del compromiso de la familia de Etty con la educación de su única hija, sus padres le consiguieron un cupo en Balboa High School, la escuela secundaria de la Zona del Canal en Panamá. Esta institución formaba parte del sistema de escuelas estadounidenses en países extranjeros establecidas para la educación de los hijos de los militares y civiles, que servían al país fuera de los Estados Unidos. Todas las clases se impartían en inglés según el currículo del Departamento de Defensa o del Estado (American Overseas Schools Historical Society [AOSHS], 2023). Todo esto tuvo lugar en los años cincuenta, cuando estaba prohibida la entrada a la Zona del Canal a los panameños no empleados por el gobierno estadounidense. Por este motivo, llama la atención la decisión de los padres de Etty y sigue sin estar claro cómo consiguieron su entrada a esa escuela; pero fue así como se aseguraron de que su hija se graduara de la secundaria con un inglés impecable y un bachillerato que la preparara para acudir a la universidad en los Estados Unidos.

Después de graduarse, Etty fue aceptada en el Sophie Newcomb College de la Universidad de Tulane, en Nueva Orleans, estado de Luisiana. Se graduó con una Licenciatura en Ciencias Políticas y continuó con sus estudios para conseguir una Maestría en Impresión Offset y Control de Calidad del Instituto de la Tecnología de Rochester (RIT, por sus siglas en inglés), en Nueva York.

De allí tomó rumbo hacia Europa para estudiar lenguas e interculturalidad. Como con todo, Etty no dejó roca sin voltear en su exploración. Obtuvo una Especialización en Lengua y Civilización Francesa de las Universidades de Dijon y Besançon, en Francia, un Certificado de Posgrado en Enseñanza de Lenguas por métodos audiovisuales y audio-orales de la Universidad Estatal de Mons, en Bélgica, y otro Diploma de Posgrado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Ginebra, en Suiza.

Con esta formación internacional, Ety regresó a Panamá en 1966, estableció su propia empresa de impresión y publicación, en la que comenzó a aplicar lo que había aprendido en el RIT. Pero poco después, el golpe de Estado militar de 1968 dividió a la población panameña y la forzó a desistir de su recién inaugurado negocio editorial. Ety parecía ser una profesional demasiado franca y directa en sus críticas para la emergente dictadura. Con su multidisciplinaria colección de títulos, la universidad estatal era un lugar lógico para buscar su próximo empleo (Arjona Chang, 1983a, 2006).

Traducción e interpretación

Entró en la Universidad de Panamá (UP) con la intención de enseñar artes gráficas, pero debido a su habilidad y certificación multilingüe, la universidad quiso contratarla como directora y creadora de un nuevo programa de posgrado en Traducción e Interpretación (era el segundo programa que tenía a ese nivel). Tras el golpe militar, Panamá se estaba preparando para enfrentarse a Estados Unidos con el propósito de conseguir el control del Canal de Panamá y su postura necesitaba ser traducida e interpretada a otros idiomas. Por lo tanto, la necesidad de formar traductores e intérpretes se había convertido en una prioridad nacional. Trabajó durante tres años con la UP para establecer y dirigir el programa, fundar el laboratorio de lenguas e involucrarse como traductora e intérprete de inglés, francés y español. Luchó contra su propia falta de experiencia, su visión para el programa y la política interna de la institución académica; esta última fue la causa de su renuncia en 1971 (Arjona Chang, 1983b y 2006).

Aunque no se separaron en buenos términos, así comenzó la larga e impresionante carrera global de la Dra. Arjona Chang en el campo de T&I y las comunicaciones interculturales. Como resultado de esta experiencia con la UP, gracias a sus prestigiosos títulos y su ascendencia china, le ofrecieron su segundo puesto en T&I

durante un viaje turístico a California. Mientras estaba allí en una visita informal, el Instituto de Estudios Extranjeros de Monterrey (MIIS, por sus siglas en inglés, ahora Instituto de Middlebury de Estudios Internacionales en Monterrey) la invitó a asumir el puesto de decana para dirigir su programa de T&I. La institución necesitaba crear un programa en mandarín y le pareció que Etty era la persona indicada para llevarlo a cabo. Ella aceptó el reto y desde el 1974 hasta el 1978 dirigió y rediseñó el instituto (Arjona Chang, 2006). Según Wilhelm “Bill” Weber (MIIS, 2018), su sucesor y posterior decano de la Escuela de Posgrado de Traducción e Interpretación, ella convirtió el programa de T&I en una escuela profesional seria y la encaminó hacia el prestigioso instituto que es hoy en día. Para resaltar esto, Weber pone como ejemplo que fue ella quien llevó por primera vez al instituto equipos y cabinas para la interpretación simultánea, algo muy “vanguardista” para la época (MIIS, 2018). El impacto fue sustancial y su legado continúa hasta el día de hoy. Describe cómo fue mentora de muchos profesores y estudiantes, un sinnúmero de los cuales afirma que, de no haber sido por Etty, no habrían culminado la carrera de T&I (MIIS, 2018).

En sus cuatro años de gestión en el MIIS, Etty generó una ruptura con la tradición y lideró el instituto en la dirección de la ciencia institucional con la metodología más innovadora de la disciplina. Logró establecer una nueva estructura organizacional que incorporó un programa fuerte de mentoría, tutoría y práctica; cambió radicalmente la interacción del alumnado y el profesorado; aumentó significativamente la matrícula; creó la base para posicionar MIIS entre los mejores programas de T&I del mundo y contribuyó a un cambio de paradigma en la disciplina (Arjona Chang, 1978, 1983a, 1983b; Hensey, 1999; Roy, 2000; Tomozeiu y Kumpulainen 2016).

En 1978, cuando salió del MIIS, decidió quedarse en el norte de California y se matriculó en la Universidad de Stanford para continuar sus estudios, esta vez para obtener su PhD en Educación. Dentro de la Facultad de Educación, Etty entró en el Departamento

de Currículo y Formación de Docentes con la idea de profundizar sus conocimientos en las áreas de diseño de programación, enseñanza y evaluación. Se graduó –más de una década después de haber comenzado su programa– con su PhD enfocado en la formulación de políticas, planificación, diseño curricular y medición. También recibió un título de subespecialidad (*minor* en inglés) en psicología, con un enfoque en psicometría y el desarrollo de pruebas. Mientras estaba estudiando, trabajó en el diseño y desarrollo de una prueba para medir la competencia comunicativa bilingüe y analizar el examen federal para la certificación de intérpretes judiciales del gobierno de Estados Unidos (Arjona Chang, 1985), otra manifestación más de su conocimiento y experiencia previos en T&I que la hizo merecedora del Premio por Servicios Distinguidos de la Asociación de Intérpretes de la Corte de California en el año 1982.

El título de su disertación doctoral (Arjona Chang, 1992), *Curriculum policy-making for an emerging profession: The structure, process and outcome of creating a graduate institute for Translation and Interpretation studies in the Republic of China on Taiwan* (*Elaboración de políticas curriculares para una profesión emergente: La estructura, proceso y resultado de la creación de un instituto de posgrado para estudios de Traducción e Interpretación en la República de China en Taiwán*), revela lo que estuvo haciendo en los últimos años previos a su graduación de Stanford. Después de su éxito en el MIIS y con el trabajo de intérpretes judiciales del sistema federal en los EE. UU., mientras continuaba estudiando para su PhD, la Universidad Católica Fu Jen en la República de China en Taiwán la invitó a fundar y dirigir el Instituto de Posgrado de Estudios de Traducción e Interpretación en Fu Jen, la primera escuela de posgrado de T&I en el país. Ella aceptó la posición y permaneció en este puesto durante un período de cinco años, estableciendo y dirigiendo el instituto desde 1987 hasta 1991. Documentó toda la experiencia en detalle y la utilizó como la investigación para su disertación doctoral.

Inmediatamente después de su estadía en Taiwán, donde fue premiada por la Universidad de Fu Jen por Contribución Excepcional (1987) y recibió el Reconocimiento del Instituto de T&I, se trasladó a Hawái para asumir otra posición de liderazgo como directora del Centro de Estudios en Interpretación y Traducción de la Universidad de Hawái en Manoa, cargo que ocupó durante cuatro años (1991-1994), aplicando toda su experiencia de la Universidad de Panamá, MIIS, Fu Jen y Stanford. Al finalizar su estadía, la honraron con el Premio de Mérito como Profesor Mortar Board de la Universidad de Hawái y la recibieron como miembro en el Comité de Premios Sterling del estado de Hawái.

Cuando Etty había completado más de dos décadas en el campo de T&I, estableciendo y dirigiendo múltiples programas por todo el mundo, publicando extensivamente sobre el tema y ganando una ingente colección de premios y reconocimientos ilustres, tomó la decisión de regresar a Panamá permanentemente. Sus padres y sus tías (las hermanas solteras de su mamá que siempre habían vivido con su familia) estaban envejeciendo y no había nadie más para ayudar con su cuidado. Ella era hija única y no tenía hermanos, así que sentía una responsabilidad enorme para ayudar con el manejo de la familia y la atención de salud de sus parientes. No hay manera de saber, pero es interesante considerar si un hijo único varón en la misma posición habría sentido la misma presión familiar.

En Panamá Etty intentó continuar con su carrera en T&I, impulsando la creación y desarrollo de la Asociación Panameña de Traductores e Intérpretes (APTI), que ella misma había puesto en marcha unos años antes en unas de sus visitas a Panamá. Años después, en el 2000 APTI la premió con una placa de reconocimiento por su valiosa contribución al establecimiento y crecimiento de la asociación (APTI, 2023).

En el año 2005, Etty recibió la Medalla Conmemorativa Pierre-François Caillé de la Federación Internacional de Traductores (FIT), nombrada en memoria del fundador que estableció la federación bajo los auspicios de la UNESCO en 1953. Este premio

es el máximo galardón otorgado por la FIT por una contribución excepcional a nivel internacional en beneficio de la profesión y parece ser un apto reconocimiento para esta doctora panameña, que ayudó a revolucionar la disciplina a través de la investigación y la profesionalización, siempre forjando una unión productiva entre la teoría y la práctica.

La investigación educativa: evolución de una disciplina

Etty logró bastante con respecto a la transformación de la disciplina y la profesión de T&I, como es evidenciado por los centros y programas prestigiosos que estableció y lideró, las publicaciones y presentaciones públicas que hizo y los múltiples premios que ganó por todas partes del mundo. Una gran parte de su éxito en T&I se basa en su capacidad de apreciar la importancia de la investigación educativa y de utilizarla estratégicamente. Cuando no encontró los resultados que esperaba en su programación, se fijó en la ciencia y la evidencia producida en el campo para poder generar soluciones concretas. Después de aplicar la ciencia en su propio entorno, hizo el esfuerzo de documentar rigurosamente sus efectos con la idea de perpetuar el aprendizaje.

Definición y una breve historia

Al mismo tiempo, es interesante notar que durante las décadas en que Etty estuvo estudiando y trabajando alrededor del mundo en T&I, la disciplina de investigación educativa experimentó su propia transformación.

La investigación educativa puede abordar una amplia gama de temas, desde la eficacia de diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje hasta el impacto de las políticas educativas en el rendimiento estudiantil, la evaluación de programas educativos, el estudio del desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, así como el análisis de las desigualdades educativas, entre otros

muchos temas. En resumen, la investigación educativa es un proceso crítico y sistemático que busca entender, mejorar y transformar la educación a través del estudio (cuantitativo y cualitativo), la experimentación y la aplicación de conocimientos científicos y teóricos (Asociación Americana de la Investigación Educativa [AERA], 2023).

La definición exacta de la investigación educativa puede variar dependiendo del contexto y la perspectiva disciplinaria, pero una definición generalmente aceptada de la Asociación Americana de la Investigación Educativa (AERA por sus siglas en inglés), la asociación académica más vieja y prestigiosa en esta área, dice la siguiente:

Es el campo científico de estudio que examina los procesos educativos y de aprendizaje, así como los atributos humanos, interacciones, organizaciones e instituciones que moldean los resultados educativos. Busca describir, comprender y explicar cómo se produce el aprendizaje y cómo los contextos educativos formales e informales afectan a todas las formas de aprendizaje. Abarca todo el rango de metodología rigurosa apropiada para las preguntas planteadas y a la vez impulsa el desarrollo de nuevas herramientas y métodos (AERA, 2023).

Es probable que, a lo largo de toda la historia de la educación, ya sea de manera formal o informal, se haya examinado cómo funciona el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la investigación educativa es una de las ciencias sociales más recientemente reconocida. No fue sino hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX cuando la pedagogía comenzó a integrar la metodología científica como una herramienta, lo que marcó el inicio de la formalización de la investigación educativa como una disciplina independiente y científica (Lagemann, 1997; Rosas Becerril, 2018). Salió de la pedagogía experimental, cuyo objetivo era crear una pedagogía científica que condujera a investigaciones relacionadas con la práctica vinculada y temas como la evaluación, rendimiento escolar y experimentación

de sistemas organizativos y de orientación (Rosas Becerril, 2018). En 1916, la AERA fue establecida con la misión de crear una organización profesional que uniera a investigadores educativos de todas partes, con el objetivo de documentar y expandir los logros de la profesión de manera más efectiva.

Hasta los años cincuenta, la mayoría de las contribuciones científicas en esta área vinieron de Europa y los EE. UU., por lo que gran parte de los datos generados se relacionaron con sistemas educativos europeos y norteamericanos. Con la formación de las Naciones Unidas en 1945, después de la Segunda Guerra Mundial, y específicamente con el establecimiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su acrónimo en inglés) el mismo año, la disciplina de la investigación educativa asumió un carácter más internacional y multicultural. Empezó a incluir más investigadores de todo el mundo y las investigaciones empezaron a incluir estudios de sistemas educativos de África, Asia, el Medio Oriente, Latinoamérica y el Caribe.

Esta tendencia continuó con el establecimiento de más departamentos de asistencia internacional en los países de la Organización para la Cooperación Económica (OCDE). En el período de posguerra de las décadas posteriores a 1945, la educación despertó el interés de muchos investigadores y líderes políticos en distintos países, por su importancia respecto a la independencia, el desarrollo de la juventud y el esfuerzo laboral nacional. Los organismos internacionales y multilaterales –como las Naciones Unidas, el Banco Mundial y otros organismos multilaterales, igual que ciertas organizaciones no gubernamentales dedicadas a temas educativos– comenzaron a producir cantidades considerables de datos e información sobre sistemas educativos a nivel mundial y llegaron a ser actores importantes en la investigación educativa, en adición a los investigadores de las ciencias sociales de las universidades (Unterhalter y Kadiwal, 2022).

La fundación de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional (CIES, por sus siglas en inglés) en 1956 ayudó significativamente a la internacionalización del sector, mediante su misión de contribuir a la comprensión de la educación a través del fomento y la promoción de la educación comparada y las áreas relacionadas de investigación y actividad (CIES, 2024). Actualmente, CIES cuenta con 4 mil miembros individuales que son investigadores, analistas, profesionales y estudiantes. Estos miembros representan a más de mil universidades, institutos de investigación, departamentos gubernamentales, ONG y agencias multilaterales situadas en todas partes del mundo (CIES, 2024).

La participación de los organismos internacionales en el sector de la investigación educativa ha impulsado el crecimiento y la internacionalización de la disciplina. A la vez, ha ofrecido a muchos países en desarrollo fuentes adicionales de datos e información sobre sus sistemas educativos que probablemente no hubieran podido generar independientemente por la limitación en la disponibilidad de recursos financieros y humanos. Pero las agendas y objetivos de los organismos internacionales no están alineados siempre con las agendas y los objetivos nacionales (Abate Bekele, 2021; Takayama, 2017; Zapp, 2020). Por eso, sus resultados en el campo de la investigación educativa pueden ser más valiosos cuando se interpretan en combinación con las investigaciones de los actores locales. En décadas recientes, el crecimiento de capacidad investigativa en países en desarrollo, al igual que la producción científica resultante, ha fomentado más actividad colaborativa en el campo al introducir perspectivas distintas que, a su vez, puedan actuar para balancear los objetivos y las prioridades asociadas con la investigación educativa nacional, regional y globalmente (Hernández-Torrano y Courtney, 2021; Niyozov y Bahry, 2022; Patel, 2016).

Está bien documentada la relación positiva entre la inversión en la educación y los resultados del desempeño estudiantil (Çalışmaları Dergisi, 2020; Krieg, 2019). Es más difícil encontrar datos

sobre la relación entre la inversión nacional en la investigación y los resultados educativos de un país. Sería interesante examinar si los países en desarrollo, que han sido los primeros en dedicar recursos a la investigación educativa y al establecimiento de sus propias instituciones para estos estudios, tienden a figurar entre los países con los resultados más impresionantes en las evaluaciones globales de diferentes niveles de aprendizaje.

Investigación educativa en Panamá

Panamá cuenta con poca investigación científica en general, en comparación con otros países de la región y del mundo. Como porcentaje de su PIB, el país invierte solo 0,18 % en investigación (UNESCO Institute for Statistics [UIS], 2022). No invierte ni el 25 % del promedio regional de Latinoamérica y el Caribe (como porcentaje del PIB) ni el 5 % del promedio de Norteamérica (Banco Mundial, 2021; UIS, 2022). De hecho, hasta los países del África subsahariana invierten casi tres veces más que Panamá en la investigación. Estas discrepancias son aún más dramáticas cuando nos enfocamos en la investigación educativa (Aparicio, 2010; Bosco Bernal, 2022).

Dentro de la mínima información disponible sobre la investigación educativa en Panamá, relativamente poca es de autoría femenina, a pesar de su gran contribución al sector educativo panameño (Rodríguez Blanco, 2022). Quizás por eso la contribución de la Dra. Etilvia Arjona Chang es tan importante. Aunque la investigación educativa en sí no fue su primera carrera o la que ocupó la mayor parte de su vida profesional, cuando falleció en 2018 era la académica panameña con más títulos, conocimientos, experiencia y publicaciones en esa disciplina que había en el país. Además, Ety fue una de las personas que trabajó más en establecer los fundamentos de casi todas las instituciones panameñas que han supuesto la base para la investigación educativa nacional con la que contamos hoy en día. Adicionalmente, servía como mentora

de muchas investigadoras e investigadores en el campo educativo en Panamá, aumentando así la producción científica en esta área. En parte por eso, más de la contribución científica reciente en la investigación educativa ha venido de las mujeres (CIEDU, 2024).

La invasión estadounidense en diciembre de 1989 y el traspaso del territorio de la Zona del Canal al gobierno panameño a finales de 1999 son eventos que fueron fundamentales en cambiar el contexto del país (Canal de Panamá, 2024). También fueron significantes con respecto a sus centros de educación superior (particularmente los privados) y de investigación. Justo después, durante la primera década del siglo XXI, se multiplicaron y diversificaron los centros universitarios y las revistas científicas. A la vez, las reformas europeas relacionadas con el Plan de Bolonia y sus intentos por crear sinergias entre los sistemas universitarios sufrieron presiones globales adicionales para promover la publicación en revistas indexadas como medida del nivel de avance del sistema universitario (Centro Internacional de Estudios Políticos y Sociales [CIEPS], 2023).

Impulsaron los esfuerzos para promover la educación y la investigación el establecimiento de la Ciudad del Saber en 1995 en la antigua base militar de los EE. UU., con su misión inicial de servir como una zona libre para la educación superior (Svenson y Altbach, 2018), y el nacimiento de la Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENACYT), ubicada en el mismo lugar en el 1997, con su objetivo de

fortalecer, apoyar, inducir y promover el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación con el propósito de elevar el nivel de productividad, competitividad y modernización en el sector privado, el gobierno, el sector académico-investigativo, y la población en general (SENACYT, 2024).

Así, se creó un nuevo centro panameño dedicado al aprendizaje y la innovación donde anteriormente había existido una instalación militar estadounidense.

La subsecuente fundación de las instituciones investigativas nacionales asociadas con la SENACYT creó nuevas posibilidades para la investigación científica. El primer centro público-privado establecido en 2002, el Instituto de Investigaciones Científicas y Servicios de Alta Tecnología de Panamá (INDICASAT), ahora tiene una de las infraestructuras de investigación más completa de Centroamérica en las áreas de química y biología (INDICASAT, 2024). En el caso de las ciencias sociales, fue durante la segunda década del siglo XXI cuando la SENACYT comenzó a dedicarles más recursos (CIEPS, 2023). El Centro Internacional de Estudios Políticos y Sociales (CIEPS) se fundó oficialmente en 2017, el Centro de Investigaciones Históricas, Antropológicas y Culturales (CIHAC) en 2018 y, más recientemente, el Centro de Investigación Educativa (CIEDU) en 2023. Estos tres centros han servido para impulsar considerablemente los proyectos de investigación en las ciencias sociales, y este último la investigación educativa, específicamente con su misión de: (1) producir investigación confiable e independiente orientada a la solución de problemas, (2) generar conocimientos teóricos y prácticos, y (3) divulgar hallazgos para informar acerca de las políticas públicas, la toma de decisiones y las prácticas educativas.

No quiere decir que antes del establecimiento del CIEDU no existiera la investigación educativa en Panamá. Por años, ciertos académicos han estado produciendo investigaciones y publicaciones sobre varios aspectos de la educación panameña; entre ellos, la Dra. Etilvia, con su trabajo dentro de la Universidad Católica Santa María de la Antigua (USMA), y los profesores del Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE) dentro de la Universidad de Panamá. El ICASE fue creado en el 1969 como una unidad académica con el propósito de fortalecer la administración de los sistemas educativos de la región centroamericana a través de la formación y capacitación de los mandos medios superiores de los ministerios. Desde el 1978, el ICASE ha publicado experiencias, innovaciones e investigaciones

en materia educativa en su revista *Acción y reflexión educativa*, que logró la indexación en el 2018 (ICASE, 2024). Los organismos internacionales como la UNICEF, la UNESCO, el PNUD, el BID, el CAF y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) también han sido activos en las últimas décadas con la investigación educativa, particularmente con evaluaciones y comparaciones regionales y globales del desempeño estudiantil.

Todos estos esfuerzos han tenido enfoques específicos relacionados con los distintos objetivos de sus organizaciones. El CIEDU, siendo un centro nacional, autónomo, público-privado, dedicado exclusivamente a la investigación educativa, ahora provee un espacio para unir estos empeños y actores para crear sinergias, aprovechando de y contribuyendo a las habilidades y fortalezas de cada uno. A la vez, la creación de CIEDU, en asociación con la SENACYT y con el Ministerio de Educación, ayuda a visibilizar y elevar el tema de la investigación educativa en el país y fundamenta el carácter nacional y científico del centro.

Las últimas décadas: educando a Panamá

Tras una extensa y distinguida carrera reconocida por la UNESCO, los estados de California y Hawái y el gobierno de Taiwán, entre otros, nuestra protagonista regresó a su natal Panamá en 1993. En ese momento, el país estaba comenzando a reconstruirse después de la expulsión del dictador Manuel Antonio Noriega en diciembre de 1989 y la restitución del gobierno democrático. Igualmente, Panamá se encontraba en el proceso de asumir la responsabilidad total por el Canal de Panamá y del territorio alrededor de los EE. UU. Esto implicaba la creación de la Autoridad del Canal de Panamá (ACP), para encargarse por completo de la administración, operación y mantenimiento del canal, y de la Autoridad de la Región Interoceánica (ARI), cuyo objetivo era ejercer la custodia, aprovechamiento y administración de los bienes revertidos de acuerdo con las directrices del gobierno panameño, a fin de que

la propiedad revertida fuera incorporada al desarrollo integral de la república (Ministerio de Economía y Finanzas [MEF], 2022). Era un momento histórico para Panamá y la Dra. Etilvia Arjona Chang llegó con una amplia experiencia para contribuir a esta transición.

Esfuerzos iniciales

Inicialmente, Etty quería replicar en Panamá con la traducción e interpretación algo similar a lo que había logrado en California, Hawái y Taiwán: establecer un instituto de nivel universitario con estándares internacionales. Pero no podía hacer todo lo que quería. Comenzó a trabajar en la UP nuevamente y pronto se dio cuenta de que la política, la jerarquía, la falta de transparencia y el territorialismo endémicos en la institución iban a presentar obstáculos demasiado grandes que superar. Además, tuvo que enfrentar más barreras de género en Panamá (De León y Rodríguez Blanco, 2018; Marco Serra y Rogers, 2019) que en otras partes del mundo.

Después de la UP, ella procedió a aplicar sus talentos a una multitud de iniciativas. Actuó como asesora de dos primeras damas de la República: Dora Boyd de Pérez Balladares (1994-1999) y Ruby Moscoso de Young (1999-2004). Trabajó en varias consultorías para la Autoridad de Turismo, la Cámara de Comercio de los EE. UU. en Panamá (AMCHAM), la ARI, la ACP, el Panama Canal College, Florida State University-Panama y el proyecto de la Universidad Marítima Internacional de Panamá (UMIP). Participó de una manera u otra en casi todas las iniciativas de importancia que estuvieran sucediendo en ese período de transición en el país.

Como las ideas de la Ciudad del Saber y la SENACYT se estaban comenzando a gestar y desarrollar en esos primeros años del regreso de Etty a Panamá, ella se involucró desde sus principios, contribuyendo a su estructura, estatutos y mandatos con su perspectiva desde la educación global. A todos estos proyectos ella aportó su educación y experiencia, sus estándares internacionales

y sus ganas de mejorar el nivel de profesionalismo y aprendizaje nacional.

En las palabras de sus colegas entrevistadas para este estudio:

Etilvia enfatizó la importancia del modelo tripartito universitario de educación, investigación y extensión... y tenía una obsesión con los estándares altos internacionales... insistía en ellos siempre, ¡hasta en Panamá! (Mirella Martínez, comunicación personal, 4 de septiembre de 2023).

Ella creía mucho en el valor de los deportes de equipo porque pensó que uno podría aprender de ellos las virtudes de la competencia, la mejora continua y la cooperación colaborativa... Criticó a Panamá por no invertir en y apoyar estos deportes en las escuelas y opinó que esto fue una de las razones por la cual el país no avanzaba suficientemente rápido (Debbie Psychoyos, comunicación personal, 2 de noviembre de 2023).

Lamentablemente, en casi todo resultó decepcionada. ETTY tenía poca paciencia con la mediocridad. Siempre quería realizar un cambio progresivo, establecer el listón más alto y no toleraba la falta de disciplina requerida para trabajar duro en la mejora de contenidos y sistemas. Según sus contemporáneos:

Ella fue percibida como una amenaza en vez de un recurso. Era muy crítica... El nivel de su inteligencia, sus títulos y su experiencia servía para demostrar el mal del sistema [panameño]. Insistir en algo mejor, algo de cambio, puso a los demás a sentirse como inferiores... Ella se frustraba mucho con la preocupación panameña con la fachada, la superficial (Mirella Martínez, comunicación personal, 4 de septiembre de 2023).

Muchas veces el sistema no te da el espacio para imaginarte algo más allá o algo mejor porque todo está tan mal... te bloquea la consciencia (Juan Carlos Monterrey, comunicación personal, 22 de noviembre de 2023).

De vuelta a la escuela

A finales de la década de 1990, después de varios años haciendo trabajos de asesoría y proyectos temporales, Etty aceptó una posición como profesora en la Universidad Católica Santa María la Antigua (USMA) y allí permaneció durante dos décadas, estableciendo una base para formar un equipo investigativo. Como fue notado arriba en las palabras de una colega, creía fervientemente en la importancia del modelo tripartito universitario que combina la educación superior, la investigación y la extensión comunitaria, y trabajó más de veinte años tratando de hacer avanzar estas tres áreas en la USMA y en el resto de Panamá.

Impartió cursos de pregrado y posgrado sobre diseño y planificación curricular, comunicaciones y métodos investigativos, entre otras materias. Trató de profundizar en las prácticas investigativas de la universidad y estableció en la USMA el Centro para el Estudio de la Educación Superior (CEDUSMA). Era el primer centro de investigación de su tipo en el país que podía recibir fondos internacionales, al igual que nacionales, para sus actividades. Desde el CEDUSMA, lideró numerosos proyectos de investigación con la SENACYT, la Unión Europea, universidades y ONG de EE. UU. y otros países, todos dirigidos a fortalecer la educación panameña.

La Dra. Arjona Chang fue la primera en recibir una beca de investigación de SENACYT para aplicar a un estudio en el área de las ciencias sociales. Su proyecto se tituló *La globalización del sistema universitario en Panamá* (Gólcher, 2019). Tuvo que lidiar arduamente con la administración de SENACYT para poder sacar adelante este proyecto porque en ese momento dedicaba su financiamiento a proyectos de ciencias puras únicamente. Como mencionaron casi todas las personas entrevistadas en esta exploración biográfica, Etty podía ser increíblemente persuasiva cuando quería algo. Ella logró convencer a SENACYT, condujo un estudio seminal para el país y para la región, y abrió el camino para dirigir fondos nacionales hacia la investigación en las ciencias sociales y la educación.

Con aquel estudio pionero planteaba descubrir la cantidad exacta y la naturaleza de las universidades (particularmente las privadas) que operaban en Panamá (Gólcher, 2019). Documentó cómo en 1990 existían seis universidades y en 2004, según el Registro Público, operaban más de cien, mostrando un crecimiento exponencial e ilustrando la falta a nivel nacional de registros confiables y certificados sobre las estadísticas universitarias con respecto a los servicios ofrecidos, cuántas estaban reglamentadas por el gobierno y cuáles permitían la movilidad estudiantil y de docentes, entre muchos otros factores. Todo eso era consecuencia de la globalización, según Etty, y contribuía directamente a la creación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA). Esta investigación enseñó cómo múltiples universidades no tenían una representación física en Panamá, sino tan solo una presencia en línea, lo que se prestaba en ciertos casos para un “fraude académico”, una nueva industria de la educación universitaria globalizada y otro tema de interés investigativo para Etty (Arjona-Tseng, 2017). La investigación tuvo un impacto regional e internacional; fue presentada en varias conferencias latinoamericanas y la base de datos recopilada sirvió para sustentar estudios a nivel de doctorado en EE. UU. de dos investigadores (Gólcher, 2019), siendo uno de ellos la autora de este capítulo.

Etty también trajo a la USMA el programa de EducationUSA, asociado con la embajada estadounidense (EducationUSA, 2024), y lo dirigió por varios años. Se trata de una red global del Departamento de Estado de EE. UU. con más de cuatrocientos centros de asesoría internacional que promueven la educación superior estadounidense, que ofrecen asesorías gratuitas a estudiantes y educadores en temas como la preparación de ensayos, inglés para los exámenes de TOEFL, SAT y GRE, así como otras habilidades necesarias para los estudios superiores en EE. UU. (EducationUSA, 2024). A través de este programa, Etty facilitó la educación superior en los EE. UU. a cientos de estudiantes panameños.

Simultáneamente, trabajó de manera incansable con sus contactos internacionales y nacionales para conseguir becas a estudiantes. Trabajó con la SENACYT y con el IFARHU, con las embajadas, con ONG como la Fundación Walton de Arkansas y la Fundación Gabriel Lewis Galindo de Panamá, así como con las universidades estatales de Missouri, Florida y Arkansas, entre otras, para financiar los estudios de muchos jóvenes en el extranjero a nivel de licenciatura, maestría y doctorado. Varios de estos estudiantes regresaron a Panamá para formar parte de su equipo investigativo.

Al mismo tiempo, Ety se comprometió con asegurar la calidad y acreditación universitaria al formar parte de la comisión internacional que fundó y desarrolló el Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA). Esta iniciativa, financiada por la Unión Europea y vinculada con el Plan de Bolonia, creó una base sólida para el avance del aseguramiento de la calidad y de los sistemas de acreditación universitaria por toda la región. Adicionalmente, con este trabajo contribuyó también a la conceptualización y diseño del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA) (Marco Serra y Rogers, 2022). Como una de sus colegas del CCA comentaba:

Aunque Etilvia era originalmente un miembro subalterno del CCA, se involucró por completo y fue gracias a ella que logramos elaborar los manuales, los guías y la documentación necesaria para la organización al nivel internacional... Y ella ya estaba pensando en la aplicación de todo eso al proceso panameño con CONEAUPA también (Maribel Duriez, comunicación personal, 3 de noviembre de 2023).

Colaboró mucho con la USMA y en los últimos años se postuló para ser rectora. Su candidatura fue tomada en serio como un testamento enorme para una mujer chino-panameña, soltera y rebelde en una institución católica tradicional, pero su nombramiento no fructificó. Contribuyó mucho al país durante esas décadas para

el avance de la calidad de la educación superior, la investigación y la extensión comunitaria e internacional. Casi nunca se sintió satisfecha con lo que estaba logrando o con los resultados visibles en los sistemas que estaba tratando de mejorar, pero es indudable que dejó su marca en todo en lo que se implicó.

Relativamente poco del trabajo de Etty de esa época está documentado. En esa etapa de su vida actuó más que publicó, en parte por su preocupación de lograr un impacto concreto y porque no tenía mucha necesidad de impresionar a nadie después de los notables logros internacionales anteriores. Además, en ese momento en Panamá no había mucho interés en las publicaciones académicas, ni muchos incentivos para producirlas. Como fue indicado arriba, publicó sobre temas de la acreditación universitaria (Arjona Chang, 2005, Arjona Chang y Duriez González, 2006), la globalización del sistema universitario en Panamá (Arjona Chang y Svenson, 2009) y el fraude académico (Arjona Chang, 2017); sin embargo, gran parte del legado de la Dra. Arjona Chang en Panamá se transmitió a través de su mentoría con sus estudiantes y colegas.

Vínculos con el presente

Es interesante cuántos de los estudiantes de Etty terminaron sus estudios de maestría y doctorado en el extranjero, y han llegado a ser profesores y servir en puestos elevados del gobierno. Entre ellos, se puede mencionar el Dr. Rolando de la Guardia Wald, sociólogo, profesor de la UP e investigador afiliado del CIEDU; el Dr. Eloy Fisher, economista y profesor de la USMA; el Dr. Virgilio Quintero, técnico de sistemas de información geográfica (SIG); Plinio Gutiérrez, ingeniero de cómputo; y Juan Carlos Monterrey, fundador de la organización sin fines de lucro Climate Resilient y Representante Especial para el Cambio Climático del gobierno panameño actual.

No importa la materia estudiada, estos alumnos tenían en común una apreciación por los estándares y las experiencias

internacionales, el aprendizaje continuo, la investigación, el servicio y la excelencia. Como uno de sus estudiantes afirmó, ETTY tenía un talento innato en despertar la conciencia de los jóvenes y empujarlos a estudiar, imaginar y conseguir más de lo que jamás pensaron que lograrían. Por eso hay tantos de ellos que están ahora haciendo cosas maravillosas en un enorme rango de disciplinas. Las semillas que ella sembró ya están produciendo árboles.

En sus últimos veinticinco años viviendo y trabajando en Panamá, ETTY cubrió bastante del alcance en términos de proyectos, instituciones y personas con los que interactuó. Su interés en los factores políticos y económicos gobernando la educación superior la llevó inicialmente a aplicar sus ideas y habilidades a la profesionalización y transformación de sistemas a nivel nacional, como en el Despacho de la Primera Dama, la Ciudad del Saber, la SENACYT y el CONEAUPA, por ejemplo. Frustrada con su inhabilidad de lograr el impacto que quería, redirigió su atención hacia sistemas organizacionales, como el CCA y la USMA, donde sentía que podría tener más influencia. Al fin, desengañada también por las limitaciones impuestas por la política dentro de estas entidades, concentró su energía en los individuos, principalmente en sus estudiantes y colegas más jóvenes.

A pesar del diverso rango de intereses y actividades que ETTY promovió en estos años, ella fue fiel a su pasión por avanzar en cuatro pilares fundamentales para el país: (1) profesionalización de procesos y sistemas, (2) investigación rigurosa, (3) mejora continua del sector educativo y (4) colaboración internacional. Como uno de sus colegas comentaba,

fue pionera en el desarrollo y la gestión de instituciones que te llevarían a un mejor sistema educativo... de la evaluación de la calidad de la educación superior y de crear formas de medir cómo se puede hacer para que la institución ataque esos problemas que tiene internos (Maribel Duriez, comunicación personal, 3 de noviembre de 2023).

Se nota cómo ella insertó estas prioridades en todos sus proyectos, pero particularmente en la profesionalización de procesos y sistemas que logró con el CCA, lo que contribuyó después al establecimiento de CONEAUPA; en la investigación rigurosa que institucionalizó con el CEDUSMA en la USMA; en la colaboración internacional que promovió a través del CCA, la EducationUSA, el SENACYT y sus proyectos de becas y conferencias; y en la mejora continua del sector educativo, que fue el objetivo general de cada iniciativa en que se involucró.

El camino hacia el CIEDU

En su búsqueda por adelantar estos pilares, como se ha mencionado anteriormente, Ety trabajó con casi todas las instituciones panameñas que han formado de una manera u otra la base para la investigación educativa nacional que tenemos hoy en día, como pueden ser: la Ciudad del Saber, la SENACYT, el CONEAUPA, las universidades públicas y privadas, y los centros de investigación nacionales, entre otras (Gólcher, 2019; Marco Serra y Rogers, 2022). Elementos de su aprendizaje global y experiencia extensiva permanecen inherentes en todas estas organizaciones.

Durante la última década de su tiempo en la USMA, después de nuestra reunión inicial en el club de graduados de Stanford, Ety colaboró conmigo desde el CEDUSMA en muchos de los proyectos antes mencionados, el primero de los cuales fue el estudio *La globalización del sistema universitario en Panamá*, que también constituyó la base de mi disertación doctoral en los EE. UU. Ety formó en mí, y en todas las personas con las cuales trabajó, los fundamentos de la investigación educativa rigurosa, la aplicación de estas habilidades a proyectos nacionales y la canalización de los conocimientos generados hacia la política pública y los tomadores de decisiones en todos los niveles. Además, inculcó en nosotros un respeto profundo para la promoción de colaboraciones norte-sur para avanzar en el desarrollo profesional, personal e institucional.

Abogó intensamente por la participación en conferencias internacionales, proyectos de investigación regionales y globales, e intercambios con universidades fuera de las fronteras de Panamá. Vio estas conexiones como la clave para expandir los horizontes de las instituciones y los académicos locales.

Armada con mi experiencia de trabajar con Etty por una década, con mi propia educación doctoral y desempeño en el sector del desarrollo internacional con organismos intergubernamentales, ONG y universidades, en los últimos años de su vida llegué a colaborar con otros colegas de distintos sectores –principalmente, el Dr. Julio Escobar, secretario de la SENACYT (2004-2009), la Dra. Debbie Psychoyos, fundadora de la Fundación ProEd, y la Dra. Nadia De León–, quienes compartieron una misma visión para fortalecer e impulsar la investigación educativa en Panamá. Juntos logramos conseguir el soporte de la SENACYT e INDICASAT para comenzar en 2018 con un proyecto que fundamentó el establecimiento oficial del CIEDU en el 2023 como un centro de pensamiento público-privado apoyado por el Ministerio de Educación y la SENACYT. Aplicando mucho de lo que había aprendido de Etty en CEDUSMA, yo serví como directora ejecutiva del CIEDU en los años iniciales (2018-2021).

El CIEDU representa el primer intento nacional en Panamá de establecer un centro interdisciplinario, autónomo, público-privado con el fin de “generar, divulgar y promocionar la investigación educativa para promover una educación basada en evidencia que influya de manera integral y positiva en la política pública y en la práctica docente” (CIEDU, 2024). Su misión se centra en la solución de problemas y la generación de conocimiento, con una visión de involucrar a todos los actores relevantes: las universidades, académicos, profesionales, tomadores de decisiones, comunicadores, empresas privadas y el público en general (CIEDU, 2024).

En sus primeros cinco años (dos de los cuales incluyeron la pandemia del COVID-19), el CIEDU ha logrado lanzar un centro autónomo que ya hace las veces de *hub* de la investigación educativa

en Panamá. Atrae y apoya a académicos, profesionales educativos, estudiantes y líderes nacionales interesados en mejorar la calidad de la educación panameña en todos los niveles. Ha fundado la primera asociación profesional de investigadores educativos en el país y ha llevado a cabo su primer congreso internacional en 2020, con un segundo congreso programado para finales de 2024. Ha generado decenas de investigaciones propias, ganado reconocimiento global para algunas de ellas; ha patrocinado múltiples eventos para divulgar el conocimiento producido nacional e internacionalmente; y ha contribuido al discurso y a la política pública sobre la educación nacional (CIEDU, 2024).

El mandato actual de CIEDU incorpora los pilares esenciales de Etty en cuanto a la investigación rigurosa, profesionalización de los procesos y sistemas, mejora del sistema educativo, así como la colaboración internacional. El centro aspira a dar continuidad a la clase de trabajo que ella inició, tanto con sus proyectos como con sus enseñanzas y alianzas, y espera hacer crecer su legado en el sector educativo panameño. Los investigadores actuales continúan combatiendo contra las fuerzas políticas basadas en el patriarcado y el nepotismo, tratando de promover la democracia y meritocracia en su lugar, continuando con el legado de Etty en su lucha y habilidad de generar evidencias científicas, con las cuales influir en los tomadores de decisiones.

Conclusión

La Dra. Etilvia María Arjona Chang aportó a todo lo que tocó conocimientos y mecanismos nuevos para promover la transparencia, la rendición de cuentas, el establecimiento de estándares internacionales y la productividad interna. Trabajó incansablemente en promover la capacidad nacional de implementar estudios científicos, documentar y divulgar los hallazgos relacionados. Estuvo preocupada en mejorar el sector educativo panameño, especialmente

con respecto a las posibilidades de la educación postsecundaria para los jóvenes, a través de la programación de las instituciones locales y las becas vinculadas con oportunidades de estudiar en el extranjero. Con todas estas iniciativas, ella invirtió su tiempo y energía en fomentar relaciones y alianzas con socios estratégicos en otros países para expandir y acelerar los avances logrados.

Sus cuatro pilares primordiales –profesionalización de procesos y sistemas, investigación rigurosa, mejora continua del sector educativo y colaboración internacional– mantienen su importancia hoy en día. Sigue llamando la atención la cantidad de trabajo todavía requerido para elevar a Panamá a un nivel de competencia global en estos aspectos. Suelen ser de una calidad muy inferior a la que el poder económico del país podría sugerir. Continúan estando sujetos a fuerzas políticas basadas en el patriarcado, el nepotismo y la ganancia personal a corto plazo, en vez de estarlo en la democracia, la meritocracia y la visión estratégica a largo plazo.

La Dra. Etilvia María Arjona Chang es la madrina incontestada de la investigación educativa en Panamá en muchos sentidos. Su contribución, directa e indirectamente, a la fundación del CIEDU y a la próxima generación de investigadores ha sido imprescindible y su huella formidable. Toda su vida era una fuerza dinámica, apasionada e intelectual, a veces controversial e intolerante, pero buscando siempre analizar y mejorar la experiencia educativa para los ciudadanos de Panamá y del mundo. Si bien en vida no recibió el reconocimiento merecido dentro de su país de origen, actualmente se han realizado diversos esfuerzos para difundir la historia y la evidencia de sus aportaciones. Estos esfuerzos son prueba de la revalorización de su trabajo y legado, así como del hecho de que muchas pioneras épicas han tenido que depender de las que las siguieron para contar la totalidad de sus logros y completar la historia de la ciencia en el país.

Bibliografía

Abate Bekele, Teklu (2021). Problematizing Scientization in International Organizations. *Nordic Journal of Comparative and International Education* 5(3), 6-22. <http://doi.org/10.7577/njcie.4492>

American Educational Research Association [AERA] (2023). About AERA. What is Education Research? <https://www.aera.net/About-AERA/What-is-Education-Research#:~:text=Share,institutions%20that%20shape%20educational%20outcomes>

American Overseas Schools Historical Society [AOSHS] (2023). Balboa High School History. <https://aoshs.org/collections/school-histories/na/yy/616/>

Aparicio, Johana (2010). Los desafíos de la investigación educativa en Panamá. *Revista Psicopedagogía, Ciencia y Tecnología*, 2010/1, 12-13.

Arjona Chang, Etilvia (1978). Intercultural communication and the training of interpreters at the Monterey Institute of Foreign Studies. En David Gerver y H. Wallace Sinaiko (eds.), *Language Interpretation and Communication. NATO Conference Series* (Vol. 6). Boston: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9077-4_5

Arjona Chang, Etilvia (1983a). Issues in the design of curricula for the professional education of translators and interpreters. En Marina L. McIntire, *New dialogues in interpreter education* (pp. 1-35). Silver Spring: RID Publications.

Arjona Chang, Etilvia (1983b). Testing and evaluation [ponencial]. *Conference of Interpreter Trainers*. Asilomar, CA.

Arjona Chang, Etilvia (1985). The court interpreters test design. En Olivares Elias (ed.), *Spanish language use and public life in the United States* (pp. 181-200). Berlin: Mouton.

Arjona-Tseng, Etilvia (1991). The Creation of a Graduate Institute for Translation and Interpretation Studies in the Republic of China on Taiwan. En Mladen Jovanovic (ed.), *Translation, a Creative Profession: Proceedings of the XIIth World Congress of FIT-Belgrade, 1990* (pp. 506-526). Belgrado: Prevodilac.

Arjona Chang, Etilvia (1992). *Curriculum policy-making for an emerging profession: The structure, process and outcome of creating a graduate institute for Translation and Interpretation studies in the Republic of China on Taiwan* [Tesis de doctorado]. Universidad de Stanford.

Arjona Chang, Etilvia (1993). *A bibliography of pedagogy and research in interpretation and translation*. Honolulu: Universidad de Hawái en Manoa. <https://nflrc.hawaii.edu/publications/view/tr04/>

Arjona Chang, Etilvia (1994). The need for academic networking. En Richard K. Seymour y C. C. Liu (eds.), *Translation and Interpreting: Bridging East and West – selected conference papers*. Honolulu: Universidad de Hawái.

Arjona Chang, Etilvia (1999). A first-hand experience with T&I studies and teaching: 1950-2000. *Translation Journal*, 3(4). <https://translationjournal.net/journal/10trning.htm>

Arjona Chang, Etilvia (2005). Cambio paradigmático: Acreditación y reforma de la educación superior, un punto de vista panameño [ponencia]. *Programa de Gestión de la calidad y el Cambio: UniCambio 21*. Ciudad de Panamá, Panamá. <https://www.uned.ac.cr/academica/imagenes/igesca/materiales/07.pdf>

Arjona Chang, Etilvia (2006). Roles of interpreters in a multi-lingual multicultural society (perspectives on interpretation: experiences of a participant-observer, 1939-2005) [ponencial]. *Seventh Annual Conference of Japan Association for Interpretation Studies (JAIS)*. Tokio, Japón. https://www.jstage.jst.go.jp/article/istk/6/0/6_0601/_article/-char/ja

Arjona Chang, Etilvia (2010). A psychometric approach to the selection of translation and interpreting students in Taiwan. *Perspectives*, (1), 91-104. DOI: 10.1080/0907676X.1993.9961203

Arjona Chang, Etilvia y Duriez González, Maribel (2006). *Manual de acreditación*. San José: Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA). <https://catalogosiidca.csuca.org/Record/UCR.000136709>

Arjona Chang, Etilvia y Svenson, Nanette Archer (2009). La globalización del sistema universitario de Panamá: naturaleza, causas, consecuencias y futuras implicaciones. Informe final del Proyecto SENACYT 12-2004.

Arjona-Tseng, Etilvia (2017). Fraude académico: nueva industria de la educación universitaria globalizada. *Investigación y pensamiento crítico*, 5(1), 77-95. <https://repositorio.ciedupanama.org/handle/123456789/137>

Asociación Panameña de Traductores e Intérpretes [APTI] (2023). Historia. <https://aptipanam.net/acerca/historia/>

Banco Mundial (2021). Datos. Gasto en investigación y desarrollo (% del PIB). <https://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS>

Bosco Bernal, Juan (26 de agosto de 2022). La investigación y los aprendizajes escolares. *La Estrella de Panamá*.

<https://www.laestrella.com.pa/opinion/columnistas/220826/investigacion-aprendizajes-escolares>

Butcher, Georgia (28 de mayo 2021). The Power of the Coven. En Lynn Bolles y Mary H. Moran (eds.), *Genealogies of the Feminist Present: Lineages and Connections in Feminist Anthropology*. *American Ethnologist website*. <https://americanethnologist.org/features/collections/legacies-and-genealogies-in-feminist-anthropology/the-power-of-the-coven>

Çalışmaları Dergisi, Maliye (2020). Comparative analysis of education expenditures and 2018 PISA performance in selected OECD countries. *Journal of Public Finance Studies*, (63), 57-75.

Canal de Panamá (2024). Reseña Histórica del Canal de Panamá. <https://pancanal.com/resena-historica-del-canal-de-panama/#:~:text=El%2031%20de%20diciembre%2C%20tal,31%20de%20diciembre%20de%201999>

Centro de Investigación Educativa de Panamá [CIEDU] (2024). Proyectos. <https://ciedupanama.org/proyectos/>

Centro de Investigaciones Históricas Antropológicas y Culturales [CIHAC] (2024). Nosotros. <https://cihac.org.pa/>

Centro Internacional de Estudios Políticos y Sociales [CIEPS] (2023). Las ciencias sociales en Panamá: Una propuesta en cinco etapas - roles, aportes y genealogías de las científicas sociales [ponencia]. *Seminario Pioneras II*. Ciudad de Panamá, Panamá.

CIEPS Panamá (5 de agosto de 2022). Mesa redonda “Pioneras de la Ciencia en Panamá” (Chitré, 2022) [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=VO-VQfaf978&ab_channel=CIEPSPanam%C3%A1

Comparative and International Education Society [CIES] (2024). About CIES. <https://cies.us/about-cies/>

De León, Nadia y Rodríguez Blanco, Eugenia (2018). Capítulo 1. Entorno de políticas facilitadoras para la integración de las mujeres en el sistema científico y tecnológico en Panamá (2006-2018). En Eugenia Rodríguez Blanco et al., *Diagnóstico de género sobre la participación de las mujeres en la ciencia en Panamá*. Panamá: SENACYT/PNUD. <https://mujeresenciencia.senacyt.gob.pa/capitulo-1/>

EducationUSA (2024). The experience of studying in the USA. <https://educationusa.state.gov/>

Federación Internacional de Traductores [FIT] (2023). La FIT a través del tiempo. <https://es.fit-ift.org/la-fit-a-traves-del-tiempo/>

Gólcher, Ileana (2019). *De los investigadores a la comunidad: 10 años de investigación*. Panamá: SENACYT. <https://www.senacyt.gob.pa/wp-content/uploads/2020/10/DE-LOS-INVESTIGADORES-A-LA-COMUNIDAD-10-anos-de-investigacion-1.pdf>

Hensey, Fritz (1999). La tríada comunicativa con intérprete: ¿estabilidad o confusión? *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, (7), 135-146. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38400708>

Hernández-Torrano, Daniel y Courtney, Matthew (2021). Modern international large-scale assessment in education: an integrative review and mapping of the literature. *Large-scale Assess Education*, (9)17. <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00109-1>

Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación [ICASE] (2024). Universidad de Panamá. Historia. <https://icase.up.ac.pa/historia>

Instituto de Investigaciones Científicas y Servicios de Alta Tecnología de Panamá [INDICASAT] (2024). Historia y Objetivos. <https://indicat.org.pa/historia-y-objetivos/>

Krieg, John (2019). *International Student Assessments Performance and Spending*. Fraser Institute. <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/international-student-assessment.pdf>

Lagemann, Ellen Condliffe (1997). Contested Terrain: A History of Education Research in the United States, 1890-1990. *Educational Researcher*, 26(9), 5-17. <https://www.jstor.org/stable/1176271>

Liu, Min (2021). Alumni and Friends of the Center for Interpretation and Translation Studies [posteo de Facebook]. Facebook. https://www.facebook.com/notes/713075439566906/?locale=hi_IN&paipv=0&eav=AfaNY2iNjIumTzqbdlB1XKQLLaM0wr1rrr-OFYjU_HWbLVp5TYdZA6f7jYiH1F30PkgAn

Marco Serra, Yolanda y Rogers, Patricia (2022). Etilvia Arjona Chang: El modelo de universidad para la era de la globalización. En Eugenia Rodríguez Blanco (coord.), *Pioneras de la ciencia en Panamá* (pp. 132-142). Panamá: CIEPS/SENACYT.

Middlebury Institute of International Studies at Monterey [MIIS] (2018). In Brief: Fall 2018. <https://www.middlebury.edu/institute/communique/brief-fall-2018>

Ministerio de Economía y Finanzas de la República de Panamá [MEF] (2022). Unidad Administrativa de Bienes Revertidos. <https://www.mef.gob.pa/unidad-administrativa-de-bienes-revertidos/>

Niyozov, Sarfaroz y Bahry, Stephen (2022). Decolonization of education research, policy-making, and practice in Central Asia: the case of Tajikistan. En Alexander Wiseman (ed.), *Annual Review of Comparative and International Education 2021* (pp. 161-183). Leeds: Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-36792022000042A014>

Patel, Leigh (2016). *Decolonizing Educational Research: From Ownership to Answerability*. Nueva York: Routledge.

Ramos, María Dolores y Ortega Muñoz, Víctor José (2019). Reflexiones sobre genealogías, memoria y escritura de mujeres: experiencias y palabras al descubierto. *La Aljaba*, XXIII. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/aljaba/article/view/4081>

Rodríguez Blanco, Eugenia (2022). *Pioneras de la ciencia en Panamá*. Panamá: CIEPS/ SENACYT.

Rosas Becerril, Patricia (2018). La investigación educativa: concepto y antecedentes. *Eutopía*, 11(28), 57-61 <https://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/65928>

Roy, Cynthia (ed.) (2000). *Innovative practices for teaching sign language interpreters*. Washington, D. C.: Galludet University Press.

Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación [SENACYT] (2024). Nosotros. <https://www.senacyt.gob.pa/sobre-nosotros/>

Svenson, Nanette Archer y Altbach, Philip (3 de diciembre de 2018). En la economía de la República de Panamá del siglo XXI, la educación superior es clave. *Martes Financiero*. <https://www.martesfinanciero.com/voz-calificada/en-la-economia-de-la-republica-de-panama-del-siglo-xxi-la-educacion-superior-es-clave/>

Takayama, Keita (19 de diciembre de 2017). Globalization of Educational Knowledge and Research. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-41>

Tomozeiua, Daniel y Kumpulainen, Minna (2016). Operationalizing intercultural competence for translation pedagogy. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(3), 268-284. <http://dx.doi.org/10.1080/1750399X.2016.1236558>

UNESCO Institute for Statistics [UIS] (2022). Research and experimental development. <http://data.uis.unesco.org/>

Unterhalter, Elaine y Kadiwal, Laila (2022). Education, decolonization and international development at the Institute of Education (London): a historical analysis. *London Review of Education*, 20(1), 18. <https://doi.org/10.14324/LRE.20.1.18>

Zapp, Mike (2020). The authority of science and the legitimacy of international organizations: OECD, UNESCO and World Bank in global education governance. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(7), 1022-1041. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1702503>

Sección 3.

**Otras ciencias sociales:
sociología, demografía, geografía,
urbanismo y derecho**

Clara González en el origen del derecho de menores

Resistencias y reacción

Yolanda Marco Serra

Introducción

Contexto

Clara González (1898-1990) perteneció a una generación de mujeres destinadas a ser maestras, pero que no se conformó con ser maestra, estudió derecho y se graduó como primera abogada panameña en 1922.¹ Sus orígenes sociales dejarían una huella indeleble en su vida. Hija de un inmigrante pobre y de una campesina indígena, accedió, sin embargo, a la mejor educación que se podía obtener en el Panamá de comienzos del siglo pasado. En su Chiriquí natal, conoció la miseria de indígenas y campesinos, y especialmente la de las mujeres. En ese medio rural, su infancia quedó marcada por la violación de la que fue víctima:

¹ La situación educativa de las mujeres en esa época se estudia en Rodríguez Blanco (2022). Allí se identifica a Clara González como pionera de las ciencias jurídicas, específicamente de la criminología.

Una secreta intuición comenzó a hacerme sentir que yo no era ya como las demás niñas y que se me señalaba, se secreteaba a mi paso, se cruzaban miradas de inteligencia y se me observaba con lástima o curiosidad no exenta de desdén (citada en Marco Serra, 2007).²

También recordaría la explotación de los campesinos y especialmente las humillaciones a las mujeres, que despertaron en ella una profunda conciencia social: “Las golpizas, los cuerazos e insultos de todo género se prodigaban con liberalidad digna de mejor causa, a peones e indias indefensos. Otras formas de humillación eran corrientes” (Marco Serra, 2007, p. 42).

De esas experiencias nacieron la rebeldía y el compromiso social que la encauzaron hacia los estudios de derecho. En sus años de estudiante en la Escuela de Derecho, la capital de Panamá vivía unos años excitantes y turbulentos: la crisis económica y social que se produjo con el fin de la construcción del canal y la terminación de la guerra mundial incidió en el surgimiento del movimiento obrero, del movimiento estudiantil y de las primeras expresiones nacionalistas. Al país, especialmente a las ciudades de Panamá y Colón, llegaban obreros socialistas y anarquistas para la construcción del canal, y noticias de las revoluciones rusa y mexicana, de la revolución estudiantil de Córdoba y del feminismo europeo y americano. Ella participó activamente de la agitación social y política del momento y en 1923 lideró con un grupo de maestras la fundación del Partido Nacional Feminista (PNF) y el Primer Congreso Nacional Feminista. Tempranamente, el PNF publicó su programa en el que reivindicaba los derechos de las mujeres, el tratamiento adecuado de los menores delincuentes y la creación de tribunales de menores (Turner, 2006, pp 135-137). Su tesis de licenciatura, *La mujer ante el Derecho panameño*, precedió y sirvió de base al programa del Partido Nacional Feminista.

² Las citas corresponden a un fragmento de memorias que escribió a comienzos de la década de 1970, retomados por Marco Serra (2007, pp. 38-41 y 234).

Existe un vínculo indudable entre su condición de género y de clase y su concepción del derecho. Clara González se situó más allá de la dogmática jurídica, se apoyó en las ciencias jurídicas, especialmente la psicología y la sociología, y entendía la criminología como una disciplina multidisciplinaria al servicio de las mejoras sociales. Su posicionamiento personal desde el que reconocía la realidad, la doble dimensión de ser mujer y de ser pobre, incidió en los temas de su interés, en su concepción del derecho de los/las menores y de los derechos de las mujeres, coincidiendo en eso con lo que la epistemología feminista reconoce: “las mujeres hacen ciencia desde posiciones y condiciones sociales que determinan sus aportes” (Rodríguez Blanco, 2022, pp. 10-25).

La crítica feminista del derecho

La crítica feminista considera que el derecho es un discurso y una práctica construidos social e históricamente. Cuestiona así la idea de que sea expresión de “un mundo de valores inmutables, eternos y universales”, y, al situarlo como parte de la cultura, lo caracteriza como contingente y cambiante. Pero, a la vez, considera que el derecho legitima o no realidades y sujetos sociales, “naturaliza” y declara verdadero aquello que incluye en sus normas y que tiene un vínculo (oculto) con el poder (Ruiz, 2009, pp. 157-158). De esa manera, contribuye a la construcción de las identidades y subjetividades personales y consagra o denuncia formas de discriminación, es decir, permite reconocer o no a alguien como sujeto de derecho.

En consecuencia, el derecho tiene una doble función: es creado por la cultura y, a la vez, es creador, reproductor, de esa cultura. Como afirma Moni Pizani Orsini, “tiene mayores significaciones que la sola letra de la ley” porque “refleja los valores, los mitos, los rituales, los imaginarios, las creencias, de la sociedad para la que rige y que terminan por convertirse en los supuestos que garantizan o no su eficacia” (2009, p. xi). Esto es, el derecho, por ser una

construcción social e histórica, se modela también según los contextos sociales y el tiempo en el que se desarrolla, “está cruzado por relaciones de poder, y es capaz de generar ciertas prácticas sociales, discursos, subjetividades y aun materialidades”, que explican en gran medida la historia del reconocimiento de los derechos de las mujeres y de los menores (Pizani Orsini, 2009, p. xi).

Las mujeres no pudieron participar en el proceso de creación del derecho ni en su aplicación hasta hace poco (en muchos países todavía les está prohibido) y solo fueron objetos pasivos de su aplicación. Eso se explica, según Isabel C. Jaramillo, porque el derecho se ha construido desde sociedades patriarcales: “ha sido construido desde el punto de vista masculino, y por eso refleja y defiende sus valores y atiende a sus necesidades e intereses” (2009, pp. 103-104). También precisa Jaramillo que, aun cuando puede proteger los intereses de las mujeres e introducir su punto de vista, en su aplicación por instituciones e individuos moldeados por la ideología patriarcal, se desfavorece a las mujeres. Cita como ejemplo el delito de violación, que, aunque está penalizado, tiene altos niveles de impunidad debido a lo que los jueces, fiscales y abogados consideran qué es una violación y lo que crean que son comportamientos correctos de las mujeres (Jaramillo, 2009, p. 122).

Frances Olsen, por su parte, se refiere al sistema de dualidades o pares opuestos instalado en nuestra cultura que estructura nuestro pensamiento: racionalidad/irracionalidad, activo/pasivo, pensamiento/sentimiento, cultura/naturaleza, etc. Este sistema está sexualizado y jerarquizado: a una mitad de los pares se la identifica como lo “masculino” y a la otra mitad, como lo “femenino”, y se considera superior lo masculino frente a lo femenino. De esta manera, se atribuyen características a hombres y mujeres que conforman el sistema de sexo-género, las categorías genéricas que organizan las relaciones entre hombres y mujeres en nuestra sociedad. La identificación sexual de los dualismos posee elementos descriptivos y también normativos, es decir, no solo describe

cómo son los hombres y las mujeres, sino que dice también cómo deberían ser (Olsen, 2009, p. 137).

En este esquema dual, el derecho se identifica como masculino, por tanto, se ubica en el lado superior de los dualismos (es decir, en la cultura), y a la mujer se sitúa en el lado inferior (de la naturaleza), tal como en las sociedades patriarcales los hombres se ven a sí mismos y ven a las mujeres. En consecuencia, se considera que el derecho es racional, objetivo, abstracto y universal (Olsen, 2009, p. 139).

En este sistema dual sexualizado (cultura/naturaleza), se apoya la idea de la existencia en la sociedad de las dos esferas dicotómicas: la pública y la privada, el mundo de lo público (poder y política, adscrito a los hombres) y el mundo de la familia (desvalorizado, adscrito a las mujeres). Mientras el derecho es el paradigma de lo público, la familia lo es de lo privado en el planteamiento del derecho liberal basado en el individualismo, que, según Carole Pateman, es “el modo dominante de la teoría y del discurso liberal” (2009, pp. 39-46). La entrada de las mujeres en la vida política, y por tanto al derecho, provoca un agudo problema en la estructura patriarcal de la esfera privada, y también en la estructura de la esfera pública (derecho y política). Para esta autora, “ambas esferas están íntegramente relacionadas y la plena e igual participación de las mujeres en la vida pública es imposible sin que se produzcan cambios en la esfera doméstica” (2009, p. 54). Pateman, y el feminismo en su conjunto, no acepta la existencia de las dos esferas separadas; afirma que existen múltiples nexos entre ambos espacios, que sintetiza en la frase: “lo personal es político”, ya que los problemas supuestamente “personales” solo se pueden resolver a través de medios y acciones políticas (Pateman, 2009, pp. 57-58). Como las dos esferas están íntegramente relacionadas, la entrada de las mujeres a la vida pública (y, por tanto, al derecho) provoca “un agudo problema acerca de la estructura patriarcal de la esfera privada”, es decir, cuestiona la organización de la familia (Pateman, 2009, pp. 54-55). La emergencia de lo social en los años cuarenta del siglo

pasado (derechos laborales, seguridad social, sanidad, etc.) representó el surgimiento del “trabajo social” y una forma de ordenar políticamente a la familia, “confiando a las madres un estatus social y el control sobre los hijos” (Pateman, 2009, p. 60).

Olsen propone que las feministas se enfrentaron a esa situación de varias formas. Una de ellas fue que, aun aceptando la existencia de las diferencias entre hombres y mujeres, rechazaron que las mujeres fueran inferiores a los hombres, puesto que las desigualdades eran el resultado de la cultura imperante que impedía a las mujeres el acceso a la educación y al trabajo, y eso, por lo tanto, podría y debería cambiar (esta sería la posición de Clara González). Así, cifraban en la consecución de la igualdad de oportunidades la garantía de una posición de igualdad para las mujeres, sin cuestionar abiertamente los estereotipos de género (Olsen, 2009, p. 145).

Cuando las mujeres, desde comienzos del siglo XX, accedieron a la construcción del derecho y a la administración de sus instituciones, las dos esferas sociales que habían mantenido a hombres y mujeres separados, tanto en el imaginario social como en las estructuras sociales de la familia y del poder político (del que forma parte el derecho), sufrieron una gran conmoción. Las estructuras mentales, sociales y políticas reaccionaron y se adaptaron. En este artículo, se observan las innovaciones y logros, así como las resistencias y retrocesos, en la creación del derecho de menores que llevó a cabo Clara González en Panamá.

El socialismo jurídico de Clara González

El pensamiento jurídico de Clara González se forjó en sus años juveniles de aprendizaje en la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas. Posteriormente, se especializó en la Universidad de Nueva York (1927-1929), donde realizó sus estudios de criminología y escribió su primer trabajo sobre el derecho de menores, *Las Cortes Juveniles y el sistema de libertad vigilada*, que publicó a su regreso a

Panamá en 1930. En Panamá, recibió la influencia de la filosofía del derecho krausista. Sus ideas sobre la situación de las mujeres y de la infancia se vinculan al pensamiento filosófico y jurídico de Karl Krause, a través de la obra de su discípulo Heinrich Ahrens, al que cita en su tesis de graduación.³ Krause fue pionero en la defensa de la igualdad de derechos de mujeres y hombres, así como de los derechos de los niños y los de la naturaleza. Clara conocía también *La mujer y el socialismo*, la obra de August Bebel que tuvo una gran difusión en Europa y América desde su publicación en 1879. Compartía su pensamiento, especialmente lo referido a la igualdad de derechos políticos de las mujeres y su análisis sobre la posición de las mujeres en la educación, el trabajo y el derecho, y sobre el matrimonio, la familia y la sexualidad. Probablemente, su propuesta sobre la abolición de la prostitución, muy avanzada para el Panamá de la época, provenían de Bebel (González, [1922] 2023, pp. 74 y 86). Las ideas de feministas como la periodista española Carmen de Burgos y la educadora chilena Amanda Labarca, profusamente divulgadas en Panamá, influyeron en su pensamiento, especialmente sobre la educación y el trabajo de las mujeres y su derecho a la ciudadanía.

La Escuela de Derecho en la que estudió Clara González entre 1919 y 1922 estaba influenciada por la corriente teórica del socialismo jurídico, como se observa por las lecturas que cita en sus dos primeros trabajos, su tesis de licenciatura *La mujer ante el Derecho panameño* y su artículo “El destino social del derecho”. El socialismo jurídico fue una corriente de pensamiento desarrollada en Alemania, Austria, Francia e Italia a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Pretendía reformar la codificación decimonónica democratizándola, replanteando el papel del individuo en la sociedad, y trataba de responder a los problemas sociales de su época. De esa corriente de pensamiento, participaban juristas

³ El discípulo de Krause Heinrich Ahrens es citado por Clara para sustentar los derechos de las mujeres en el matrimonio (González, [1922] 2023, p. 81).

de diferentes signos políticos (católicos, demócratas, socialistas) y estaba influenciada por los estudios de las ciencias sociales. Una idea central en esta corriente era el “derecho social” o “la función social del derecho”, que proponía una revisión de las leyes en nombre de la “solidaridad social” (Narváez Hernández, 2004, pp. 203-204). Clara cita en su conferencia “El destino social del Derecho” a Edmond Picard y a Paul Magnaud, representantes de esa corriente de pensamiento. La influencia del socialismo jurídico se fortaleció en Panamá en los años veinte con la presencia en el país de Francesco Consentini, catedrático italiano, que impartió el curso de Derecho Civil de 1926-1927, en el que abordó las recientes tendencias reformadoras del derecho de familia. El jurista chileno de la misma corriente, Carlos Vicuña, también dictó clases en la Escuela de Derecho en 1926 (Vargas Velarde, 2013, pp. 28-31).

En el primer aniversario de su fundación, la Asociación de Estudiantes de Derecho invitó a Clara González a disertar sobre el derecho. Ella estaba muy interesada en el tema porque la motivaba su espíritu cuestionador y científico, deseoso de conocer tanto las causas de las cosas como su finalidad.

Además de su vocación científica, estaba convencida de su obligación de contribuir a la divulgación de los conocimientos que, decía, “parecen guiar el gran movimiento de transformación social que se percibe en la realidad” (González, 1925, p. 9). Claramente, se situaba en la corriente del jurista Edmund Picard, que consideraba al derecho producto de su evolución histórica y social, y cuya finalidad era garantizar a la sociedad las condiciones necesarias para su existencia, condiciones en esencia cambiantes. Proponía como base teleológica del derecho la justicia, frente a los móviles egoístas, la coacción, las arbitrariedades y las desigualdades de todo tipo. En palabras de Clara, el destino social del derecho era “la realización [...] del ideal soñado por la humanidad [...] por los desposeídos, los débiles, los abandonados, los eternamente tristes” (González, 1925, p. 9). Ese ideal de justicia no se reflejaba siempre en la práctica debido a las “desviaciones” del derecho, en la

terminología de Picard,⁴ que impedían la armonía social, el disfrute de la libertad, la igualdad y la fraternidad. Edmund Picard era uno de los autores de la corriente del derecho social o socialismo jurídico que conoció con sus profesores de derecho civil y filosofía del derecho, Eusebio A. Morales, Eduardo Chiari, José D. Moscote o Ricardo J. Alfaro.⁵

En esa disertación, la autora llamaba a los estudiantes de derecho, abogados y jueces para que cuidaran que el derecho cumpliera su finalidad, aunque tuvieran que oponerse a una ley injusta. Recordaba al juez Paul Magnaud, conocido como el “buen juez” porque en sus sentencias se basaba más en la equidad que en la rigidez de la ley, y citaba el caso de Louise Menard, una madre sin recursos que hurtó pan para alimentar a su madre y a su hijo de dos años, que fue detenida y reconoció los hechos. El “buen juez” la absolvió basándose en el estado de necesidad (González, 1925, p. 13).⁶ El “buen juez” le sirvió de modelo a Clara González, como se observa en la sentencia del caso conocido como “El escándalo de Colón”.

Sus conocimientos de criminología aplicados al derecho de menores, sobre los que escribió en profundidad en su “Curso sobre delincuencia juvenil” (González, 2006), la sitúan como pionera de esta ciencia jurídica en el país. Ella se identificaba con la escuela positiva de la era científica del derecho y definía la criminología como una ciencia multidisciplinar, como “el estudio sistematizado de los factores originarios de la delincuencia y las fórmulas más

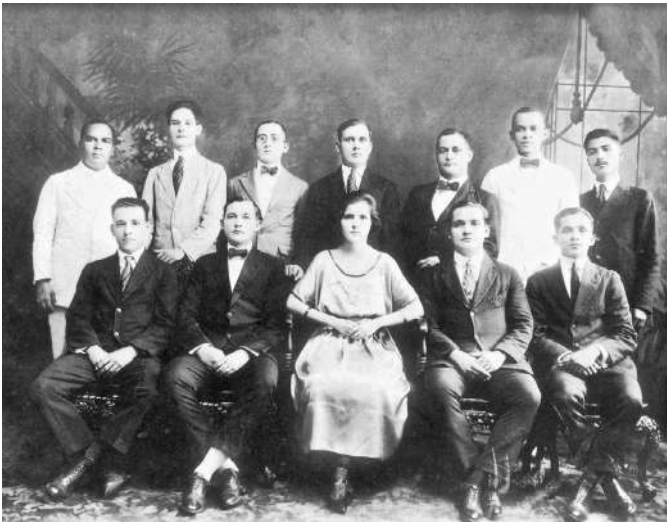
⁴ Es el término que utiliza Edmond Picard en su obra *El derecho puro* (1911) para denominar las acciones u omisiones, perpetrados por quienes operan la maquinaria del derecho –jueces, abogados, magistrados–, que impiden o dificultan la práctica de la justicia. El título de la obra se refiere a su filosofía de derecho, los fundamentos o espíritu del derecho. Picard fue un jurista belga, profesor, mecenas de artistas y senador socialista de finales del siglo XIX y primeras décadas del XX.

⁵ La organización de los cursos y del profesorado de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas de los años en los que cursó su licenciatura Clara González aparece en el trabajo de Vargas Velarde (2013, p. 7).

⁶ Ver también, sobre el juez Magnaud, Viajes Jurídicos (2020).

efectivas para tratar al niño de conducta desajustada o en abierta oposición a la ley” (González, 2006, p. 329). Dicha escuela proclamaba la incapacidad del derecho penal para proporcionar al menor delincuente la protección jurídica y social “que solo un nuevo derecho socializado de exclusiva competencia para abarcar todos los aspectos de la minoridad, podía garantizar” (González, 2006, p. 333), al tener en cuenta los factores económicos, educativos y familiares de su entorno.

Imagen 1. Grupo de estudiantes graduandos de la Escuela de Derecho del Instituto Nacional, noviembre de 1919. Clara González en el centro



Fuente: Archivo de la familia de Clara González.

Lentos avances: el Instituto de Vigilancia y Protección del Niño

La estadía en Estados Unidos, donde obtuvo un Master of Laws en la Universidad de Nueva York, la puso en contacto con feministas de todo el continente americano. Fortaleció su relación

y complicidad con la cubana Ofelia Domínguez, la chilena Marta Vergara y la brasileña Bertha Lutz, con quienes compartía su concepción de un feminismo de carácter social, interesado en la igualdad de derechos económicos y sociales, en la tradición del feminismo socialista (Marino, 2019). Además, en la misma universidad, realizó un curso de Ciencia Criminalística.

El resultado de esos estudios fue el libro *Las Cortes Juveniles y el sistema de la libertad vigilada* (1930). En él expone la concepción multidisciplinaria de la moderna criminalística sobre la delincuencia juvenil, centrada en el estudio integral de las condiciones de vida del niño, así como en el papel de la familia y de la escuela como factores fundamentales para la reinserción de los infractores, y la organización que en EE. UU. y otros países tenían para la prevención y el tratamiento de la delincuencia juvenil. En resumen, exponía los principios de la nueva criminología, que enfatizaba el estudio del delincuente y sus circunstancias con el objetivo de reincorporarlo a la sociedad, en vez de centrar su objetivo en el estudio del delito. Así, proponía que los tribunales juveniles, con el mecanismo de la libertad vigilada, no solo debían atender a los infractores menores, sino que debería ser un elemento importante en la prevención de la delincuencia entre los adultos (González, 2006, pp. 251-262). Definía las cortes (o tribunales juveniles) no como organismos judiciales, sino como una “agencia social de ayuda y protección de los menores de edad”, un segmento de la población que, por sus características de inmadurez, abandono, etc., no podía ni debía ser tratado como el adulto. Identificaba a los tribunales como los fieles “guardianes de los derechos del niño”, que debían investigar científicamente la salud física y mental del menor, el ambiente familiar, las condiciones económicas en las que vivía, la labor de la escuela, la eficiencia del régimen policivo, es decir, todas las circunstancias que rodean al menor. Se refería también a las experiencias exitosas llevadas a cabo en países como Austria, Suiza, Alemania, Noruega, México y Estados Unidos. Finalmente, argumentaba la necesidad de atender el problema de la

delincuencia juvenil en Panamá por la gravedad que, en su opinión, tenía ya. Y para demostrarlo, citaba algunos datos estadísticos: en la provincia de Panamá, en 1929, el 18,8 % de las contravenciones y delitos fueron realizados por menores de edad; un aumento del 59.7% respecto al año 1928. En consecuencia, proponía que se iniciaran cursos sobre sociología, psicología, biología, criminología y derecho para preparar la atención del problema, y recordaba que sería necesario también crear instituciones escolares y educativas para atender los casos más graves de quienes no estuvieran capacitados para gozar de la libertad vigilada.

Pero sus recomendaciones no serían escuchadas hasta más de una década después, a pesar de que constitucionalistas tan prestigiosos como José D. Moscote propusieran una serie de reformas a la Constitución para que los derechos sociales figuraran en ella de manera prominente (Giannareas y Rodríguez Robles, 2017, pp. 126-129), entre ellas, un sistema de asistencia pública de protección de los niños y adolescentes carentes de un sistema de soporte familiar y comunitario, y de ayuda social a enfermos y personas desvalidas. Según Giannareas,

se desarrollaba una lenta reforma del Estado y un largo proceso constituyente que se inició, cuando menos, en 1932 cuando la Asamblea Nacional nombró una comisión para que preparase un proyecto de reformas a la Constitución y culminó el 1 de marzo de 1946 (2003, p. 9).

Cabe pensar que sus ideas las difundiría por el breve período de tiempo en el que fue profesora de criminología en el curso de Derecho usual de la Universidad Popular en 1933 (Vargas Velarde, 2013, pp. 50-51).

Acorde con las inquietudes sociales de la época, crecía el apoyo a las reformas sociales y a la intervención del Estado en las políticas de protección social. A pocos meses de la creación de la Universidad de Panamá, se planteó la necesidad de organizar cursos de asistencia social que se realizaron hasta el año 1939. El plan de

estudios comprendía “asignaturas homogéneas, [...] criminología especializada en delincuencia infantil, tribunales juveniles, protección a los menores inadaptados, derecho de familia y código de menores, etc.” (Bohnstedt, 1937a, 1937b). Sin embargo, a Clara González no se la convocó para organizarlos y probablemente esto tuviera que ver con la intensa labor opositora al gobierno por su parte y por parte del Partido Nacional Feminista, en una coyuntura de gran polarización e incluso violencia social y política. La Universidad de Panamá desarrolló también un programa de criminología en el que contemplaba el estudio de problemas sociales, aunque no especialmente el de la delincuencia minoril (Vásquez, 1936). Tampoco en esta ocasión Clara González fue convocada a participar en él.

El país vivió en la década de los años treinta una de sus épocas de mayores convulsiones políticas y sociales, que anunciaban de alguna manera las reformas de los años cuarenta. Como respuesta a la preocupación por la delincuencia juvenil y por el giro político que se estaba produciendo hacia la reforma del Estado, a instancias del gobierno estadounidense, en julio de 1942 se promulgó el Decreto 467, que creó el Instituto de Vigilancia y Protección del Niño (IVPN), en cuya redacción colaboró Clara González. Ella formó parte de una delegación de cinco juristas, invitados por el Departamento de Justicia, el Bureau de Prisiones y el Children’s Bureau, que estudiaron el sistema de protección de menores de Estados Unidos. Durante su permanencia en Estados Unidos, participaron de cursos intensivos, conferencias y visitas a los establecimientos penales y de bienestar del niño en catorce estados de la Unión (Marco Serra, 2007, pp. 137-140). A su regreso al país, asumió las funciones de Comisionada General del Instituto de Vigilancia y Protección del Niño, desde donde realizó grandes esfuerzos por capacitar a profesionales en colaboración con la National Catholic School of Social Service de Washington y el Children’s Bureau.

Después de las elecciones a la II Asamblea Nacional Constituyente de 1945, fue nombrada secretaria asistente del Ministerio

de Trabajo, Previsión Social y Salud Pública y se le adscribieron las funciones de directora del Departamento de Previsión Social. Tenía entre sus tareas, dentro de la sección Materno-Infantil-Juvenil (creada a instancias suyas), las de “organizar los servicios de asistencia y previsión social en pro de los menores abandonados, indigentes, delincuentes, deficientes mentales defectuosos o inválidos”, así como también “organizar servicios para la asistencia de madres en dificultades que les impidan proveer los medios necesarios para atender a la crianza, educación y protección moral de sus hijos” (Giannareas, 2003, p. 10).

El IVPN tenía competencia sobre niños menores de 16 años aprehendidos por por la policía o cualquier autoridad,

cuya condición como infractor de ley o de algún decreto o reglamento oficial o como abandonado, indigente, deficiente mental, sea de tal naturaleza, que ponga en peligro, su propia salud física o mental, o el bienestar público y haga necesaria la intervención del Estado (Giannareas, 2003, p. 10).

Según Giannareas, la institución contaba con trabajadores sociales que informaban de la situación sociofamiliar de los adolescentes, con funcionarios judiciales y administrativos. Pese a todo y a que en algún momento, según este mismo autor, se pensó en darle funciones de tribunal juvenil, nunca se presentó el proyecto de ley a la Asamblea Nacional. El local que se construyó en el barrio de El Chorrillo como complemento a la labor del Instituto serviría después para albergar la primera sede del Tribunal Tutelar de Menores.

En 1946, González se desempeñó brevemente como secretaria asistente y directora de Previsión Social y Salud Pública del Ministerio de Trabajo, desde donde siguió insistiendo sobre la necesidad de mejorar la atención a los menores necesitados y la urgencia de

transformar el IVPN en un Tribunal Tutelar de Menores.⁷ Además, elaboró un proyecto para realizar una campaña contra el vicio, encaminada a la rehabilitación de mujeres prostituidas de Panamá y Colón, mediante la creación de un centro denominado “La Cabaña”, que alojaría a doscientas mujeres para alejarlas de la prostitución y enseñarles un oficio. Sus reclamos constantes dan cuenta de las deficiencias a las que se enfrentaba en la aplicación de las leyes.

Imagen 2. Clara González, en el centro de la imagen con un ramo de flores, fotografiada con el personal del Tribunal Tutelar de Menores, frente a la sede de la institución en 1952



Fuente: Archivo de la familia de Clara González.

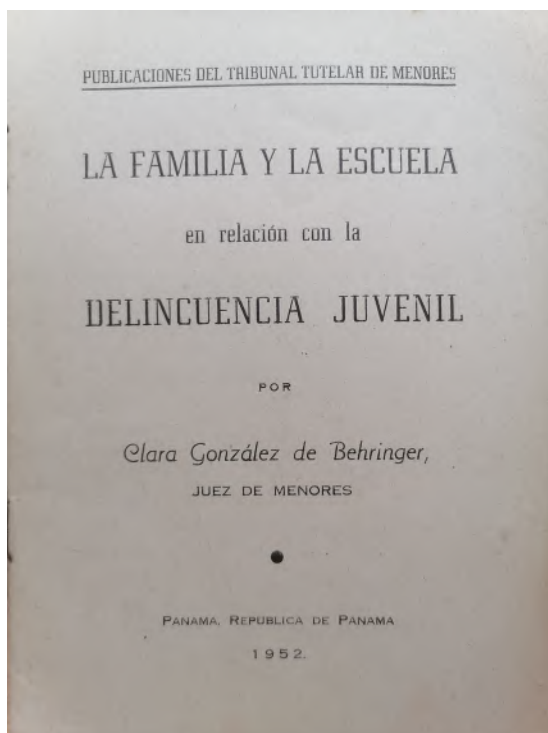
⁷ Asimismo, reiteró sus propuestas para la modernización y adecuación de los centros de atención juveniles, tanto los de niñas como los de niños; la creación de tres guarderías infantiles; la formación de trabajadores sociales, entrenados para tratar a los pupilos y pupilas de estos centros y a las familias implicadas, para lo cual comprometió al Ministerio en la promoción de la creación de la Escuela de Servicio Social en la Universidad Nacional y logró la promesa del Departamento de Estado norteamericano de enviar expertos para ayudar en su organización (Marco Serra, 2007, pp. 151-152).

El Tribunal Tutelar de Menores: avances, resistencias y reacciones

El Tribunal Tutelar de Menores (TTM) fue creado por la Ley 24 de 1951 y Clara González fue nombrada por la Corte Suprema de Justicia como su primera jueza. Ella misma fue la autora de la propuesta de la que surgió el texto definitivo de esta ley, que eliminó algunas de sus recomendaciones. Fue reelegida por dos períodos de seis años hasta su jubilación en 1963.

Durante los años previos, habían sucedido importantes cambios en el país como consecuencia de las disposiciones de la Constitución de 1946, que establecían que el Estado protegía el matrimonio, la maternidad y la familia, y garantizaba los derechos del niño hasta su adolescencia, reiteraba que la patria potestad era una institución en beneficio de los hijos, protegía la investigación de la paternidad y eliminaba las diferencias en la filiación. La Ley 24 de 1951 reconocía a los niños como sujetos de derechos que el Estado debía proteger, lo que cambiaba la perspectiva utilizada hasta ese momento para tratar la delincuencia juvenil. Explicitaba que no se trataba de castigar la delincuencia sino de prevenirla. Se asemejaba al reconocimiento de las mujeres como sujetos de derechos políticos que, a través del acceso al sufragio y a la ciudadanía, les daba la Constitución de 1946. Conviene recordar el contexto internacional en el que se desarrollaban estos cambios: la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño de 1924, la creación del UNICEF en 1946, la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y, especialmente, la Declaración de los Derechos del Niño de 1959.

Imagen 3. Portada de la obra de Clara González La familia y la escuela en relación con la delincuencia juvenil, publicado por el Tribunal Tutelar de Menores en 1952



Fuente: Archivo familiar de Clara González.

El artículo primero de la Ley 24 de 1951 decía: “El propósito de esta ley es el de asegurar para todo menor los cuidados, guía y control que fueren necesarios para su bienestar y para el mayor interés del Estado”. De esa forma, el estado implícitamente se comprometía a velar por el cumplimiento de esos derechos (Giannareas, 2003, pp. 9-10). La aceptación de los derechos de la infancia y los de las mujeres replanteaba los roles de los miembros de la familia y las relaciones intrafamiliares, cuestionaba la autoridad paterna y fortalecía la autonomía de las mujeres.

El TTM tenía jurisdicción en todo el territorio nacional (artículo 3º). Esto era algo extraordinario y asombró a Alma Montenegro de Fletcher, su sucesora en el cargo entre 1970 y 1979, porque le daba poderes en toda la República y en todos los casos, además de la posibilidad de crear jurisprudencia. El artículo 4º le otorgaba competencia de los casos de los menores de edad en relación con “desajustes primarios de conducta” y “transgresión a las leyes, decretos o reglamentos que aparejen responsabilidad penal o den lugar a sanción correccional”; a la vez, le asignaba responsabilidades sobre los menores víctimas de “abandono, maltrato, indigencia, explotación, corrupción, deficiencia física o mental”. Y, para hacer más complejas sus funciones, le asignaba también el conocimiento de los casos de adopción, filiación, alimentos y suspensión de la patria potestad.⁸ Además, la jueza del TTM atendía los casos contra adultos que contribuían de alguna forma a la delincuencia infantil, que no cumplieran las obligaciones establecidas en las leyes o cometieran actos contra sus derechos.

En sus múltiples escritos, artículos de periódicos, charlas radiofónicas y conferencias, la jueza del TTM no se cansaba de explicar los problemas a los que se enfrentaba para cumplir sus funciones. Un problema básico era la falta de comprensión del público que esperaba un castigo, la venganza hacia los delincuentes menores, sin entender la filosofía sobre la que se había creado la institución que buscaba la prevención del delito, la rehabilitación y resocialización de los delincuentes. La opinión pública no se había desprendido del todo de la idea de que la justicia debía de ser retributiva y represiva; por eso, al TTM se le exigía que aplicara castigos ejemplares a los infractores, endureciera las penas y se le responsabilizaba por no hacerlo. No se entendía que, con los nuevos conocimientos científicos derivados de las disciplinas que estudian la conducta del hombre, la estructura y la evolución de la sociedad, se había “traspuesto la etapa en que la consideración del delito no

⁸ Para un análisis de la Ley 24, ver el trabajo de Jorge Giannareas (2003, pp. 12-14).

era lo importante, para centrarla en el delincuente” y en todas sus circunstancias.⁹ No se comprendía que en el tribunal juvenil “no era importante averiguar qué hizo un niño, sino por qué lo hizo, ni tampoco emplea la idea del castigo, sino la protección de la sociedad, por una parte, y la salvación del niño, por otra” (González, [1955] 2006, p. 391).

González trataba de educar a la población.¹⁰ Explicaba sin cansarse que el delito es una creación jurídica y no una categoría biológica o psicológica; que las leyes se definen de acuerdo con las conveniencias, ideas y costumbres de tiempo y lugar determinados; que el delito no es causado por un solo factor, sino por muchos factores de diversos tipos que actúan en el individuo (ambientales, familiares, sociales, económicos, patrones morales de conducta, etc.); que, en el caso del menor violador de la ley, por su inmadurez, es considerado un inadaptado, pero es susceptible de ser rehabilitado si se tuvieran las condiciones para hacerlo.

En *La familia y la escuela en relación con la delincuencia juvenil*, se esforzó en explicar el papel fundamental que ambas instituciones tienen en prevención de la delincuencia juvenil, como agencias esenciales en la socialización del niño o la niña, y hacía un llamamiento a la ciudadanía para que redescubriese su importancia. Escribió un detallado *Curso sobre delincuencia juvenil*, que condensaba sus conocimientos en criminología juvenil y fue la base de sus conferencias y charlas en la Universidad de Panamá y en Radio Miramar. En él analizaba el problema de la delincuencia juvenil en todos sus aspectos, las nociones de criminología, las características del delito, la filosofía y tratamiento de la delincuencia juvenil

⁹ En el largo artículo titulado “El Club de Leones y el Instituto de Protección de Menores”, de Clara González, publicado en tres partes en *La Estrella de Panamá* durante el mes de julio de 1965, ella expuso los principales problemas a los que se enfrentó en el Instituto de Protección de Menores y en el Tribunal Tutelar de Menores.

¹⁰ Sus libros más importantes son: *Las Cortes Juveniles y el sistema de libertad vigilada* (1930), *La familia y la escuela en relación con la delincuencia infantil* (1952), el *Curso sobre delincuencia juvenil* (1952), *El Tribunal Tutelar de Menores como expresión del nuevo Derecho de menores* (1953) y *El niño panameño ante la justicia* (1955).

según la concepción científica interdisciplinar, y exponía los diversos tratamientos de la problemática: hogares sustitutos, tratamiento institucional y prevención de la delincuencia. González afirmaba que el cambio más importante en las familias panameñas era que “la mujer [...] se ha ido emancipado económicamente, social y políticamente del estado de subordinación en que antes vivió respecto del jefe de la familia” y que “el carácter autoritario de que estaba investida [la familia] ha cedido su lugar a una mayor socialización” (González, 2006, pp. 267-268), lo que no era aceptado por amplios sectores de la sociedad.

La insuficiencia de medios para atender a la población de menores de todo el país, con la diversidad de problemas que la ley le asignó al TTM, era una enorme dificultad que nunca se resolvió desde el momento de su creación. El tribunal no contaba con un centro de rehabilitación ni con un sistema adecuado de hogares sustitutos, el personal no tenía un adiestramiento especial, particularmente trabajadores sociales e inspectores de libertad probatoria. El presupuesto era tan escaso que se hacía muy difícil atraer personal cualificado, las condiciones de trabajo y los salarios eran tan insuficientes que solo atraían a personas inadecuadas a las que había que ahuyentar (en ocasiones, denunciaba la jueza, delincuentes, pedófilos y borrachos). No contó con la institución dedicada a la reeducación de muchachos problemáticos, que permanecían internos en el Centro de Observación, donde ni el equipo, ni el personal, ni los programas de trabajo se prestaban a su resocialización. Pese a eso, González creó residencias para los niños y las niñas, que iban a la escuela del barrio, y creó la Granja Nuevos Horizontes en Nuevo Arraiján (Chapala, 1955), orientada a la educación general y, de manera limitada, vocacional, que fue uno de sus mayores orgullos. Sin embargo, para las niñas no existía la posibilidad de instruir las más allá de una educación elemental. La falta de recursos públicos fue la razón por la que la jueza buscara la colaboración de personalidades políticas o empresarios y de empresas y organizaciones cívicas para conseguir algunos

recursos. Sus llamamientos a la colaboración ciudadana eran constantes y angustiosos.¹¹

Imagen 4. Clara González junto a un grupo de pupilos del TTM en la Granja Escuela Nuevos Horizontes, en Nuevo Arriaján (Chapala)



Fuente: Archivo familiar de Clara González.

Cuando Alma Montenegro de Fletcher se hizo cargo del TTM, siete años después de la jubilación de Clara González, se encontró con una institución en ruinas, que ella pudo levantar porque logró establecer buenas relaciones con el general Torrijos y el gobierno militar de la época. Montenegro de Fletcher opina que la Ley 24 de 1951, creada por Clara González, constituyó el fundamento de toda la legislación a partir de 1975, la base de todo el engranaje legal que se construyó para el fortalecimiento de la familia, para mejorar la protección de los menores y que culminó con la creación del Código de la Familia en 1994. En su opinión, a Clara González la alejaron del escenario político para que no molestase, porque sus opiniones políticas eran conflictivas (Clara pertenecía a un partido

¹¹ Ver, por ejemplo, González (1955).

de oposición, el Partido Liberal Renovador),¹² le dieron todo el poder que emanaba de la ley, pero le negaron los recursos financieros y le quitaron la facultad de promover el programa de atención a las familias. Pese a todo, Clara aceptó el reto y se sentía orgullosa de lo conseguido.

Alma Montenegro de Fletcher pertenece a una generación de mujeres que todavía tenían que estudiar para maestras. Se graduó a comienzo de los años cincuenta y pocos años después estudió lo que era su vocación: las leyes, para administrar justicia. Recién graduada, se presentó ante Clara González para solicitar un empleo vacante en el TTM. Recuerda con toda claridad la amena conversación con ella, su mirada cuando le dijo: “Ay, mi estimada licenciada, mire, dos mujeres, como usted y como yo, vamos a tener problemas, ni a usted le conviene ni a mí me conviene”. Montenegro de Fletcher interpretó esta respuesta en el sentido de que dos mujeres abogadas iban a resultar excesivas para el sistema. En el puesto fue nombrado un hombre.

Las funcionarias del TTM consideraban a Clara González “una gran jueza, una gran persona [...] que hizo todo lo que pudo” (Alma Montenegro de Fletcher, comunicación personal, mayo de 2024). Montenegro de Fletcher gozó de más poder que Clara, pudo despedir a funcionarios inadecuados, acabó con la anarquía de la guardia nacional que administraba justicia de familia para sus miembros, incluso se enfrentó con éxito a algunos magistrados de la Corte Suprema de Justicia que trataron de inmiscuirse en la jurisdicción del TTM, todo eso gracias a que Clara González se aseguró en la ley de que fuera así. Para poder ejercer su trabajo, tuvo que estudiar mucho, ya que durante sus estudios universitarios no existía ningún curso sobre el tema. Alma pertenece a una generación que conoció personalmente a Clara González, una generación a la que González le abrió camino y a través de la cual se prolongó

¹² En sus palabras, le dieron un “tente allá”, se la quitaron de encima (comunicación personal, mayo de 2024).

su influencia y dio lugar a una genealogía de mujeres juristas que, reconociendo su origen, hicieron que se le otorgara la Orden Vasco Núñez de Balboa en 1976.

Olga Párraga es una trabajadora social que trabajó durante dos años en el TTM, mientras fue jueza Alma Montenegro de Fletcher. Fue la primera trabajadora social titulada. Hasta su llegada, el personal tenía solo conocimientos empíricos. Luego llegaron dos trabajadoras sociales más y algunos psicólogos. En esa época, la ruta de atención era esta: la primera atención era abordada por psicólogos y trabajadoras sociales, de ahí se derivaba a los menores hacia las Secciones de Varones y Mujeres. Todos estudiaban en la escuela primaria de El Chorrillo (donde estaban las instalaciones del TTM). Los varones podían luego ir a aprender algún oficio a la granja de Chapala y los más pequeños iban a la Ciudad del Niño. También en esa época faltaban oportunidades para el aprendizaje de oficios, sobre todo para las niñas. Los delitos más comunes seguían siendo, como en los años de Clara González, hurtos, riñas, casos de violencia (pocos) y tráfico de drogas en el caso de los varones; y entre las niñas, enfermedades venéreas, hospitalizaciones por embarazos, prostitución, y en menor grado, riñas y violencia. Hubo casos muy publicitados de pedófilos y corruptores de menores.¹³ Los estadounidenses de la Zona del Canal colaboraban con el TTM ofreciendo hogares sustitutos y organizando fiestas para los niños y niñas. El TTM en esos años asistía a una “marea” de pupilos, según su testimonio.

Esmeralda Arosemena de Troitiño, experta en derechos humanos, nunca supo de Clara González mientras estudió derecho. Se reconoce también como perteneciente a la genealogía de juristas inspiradas por ella. También fue maestra antes de estudiar derecho y encuentra una relación entre ambas vocaciones. En su opinión,

¹³ Información proporcionada por Olga Párraga en la entrevista del mes de mayo de 2024. Hubo un caso de un pedófilo, un personaje conocido como Chaflán, detenido en múltiples ocasiones y que siempre era rescatado del TTM por el boxeador Roberto Durán.

la misma conciencia que las mujeres adquirieron sobre su condición, que las incapacitaba para disponer de sus bienes, decidir sobre sus hijos y actuar en la vida pública, las hizo sensibilizarse con la situación de la niñez, que carecía de voz y derechos.

Según Troitiño, en la actualidad hace falta que se estudie más derecho de menores. Es muy crítica de la escasa importancia que se da a la defensa de los derechos de la niñez. La sociedad no se hace responsable de ellos. Ocurre lo que ya detectaba Clara González: no se dan los recursos adecuados para implementar programas adecuados para la protección de los menores, y en el fondo es porque no se entiende o no se reconoce la responsabilidad de la sociedad con los menores. De esa manera, se distorsiona el espíritu de las leyes, que se vuelven en contra de la protección debida a los menores. En la entrevista realizada, citó varios ejemplos sobre la escasa corresponsabilidad de la sociedad en la situación de los menores infractores: escándalos de abusos sexuales contra las niñas en los hogares de acogida, el incendio del Centro de Cumplimiento en el que murieron varios muchachos y, especialmente, la fuerte oposición para crear la ley de educación sexual integral, que tan graves secuelas tiene para las niñas y adolescentes embarazadas.

La abogada Deika Nieto Villar pertenece a una generación que ya no tuvo que estudiar para maestra. Pero tampoco estudió el código de familia ni la historia del derecho. Conoció a Clara González por su militancia en el movimiento feminista y se siente heredera de su trabajo. Deika ha desarrollado su trabajo en los últimos veinte años. Opina que en la actualidad la atención a los menores tiene luces y sombras, que existen muchas carencias, siendo la más importante de ellas que no se aceptara el principio básico de la norma jurídica: que la justicia para los menores no es una ciencia jurídica solamente, sino una ciencia interdisciplinaria. Se pregunta si Clara González hoy haría la misma ley, sin fondos, sin personal cualificado, sin voluntad política para aplicarla, porque en su época, “el entorno social no lo entendía, los padres golpeaban, explotaban e incluso abusaban de los niños, pero hoy nos encontramos con

las mismas actitudes de quienes dicen, con mi familia no te metas, y no reconocen los derechos de los niños”.Y opina que “se ha normalizado, naturalizado, el abandono de los niños, que es una epidemia hoy en día” (Deika Nieto Villar, comunicación personal, mayo de 2024).

*Imagen 5. Homenaje a Clara González en el 25 aniversario de la fundación del TTM en 1976, en el que se la condecoró con la Orden Vasco Núñez de Balboa**



*Nota: Es la segunda por la izquierda. A su lado se encuentra la entonces jueza del TTM, Alma Montenegro de Fletcher, acompañadas ambas por la magistrada de la Corte Suprema de Justicia, Marisol Reyes de Vázquez.

Fuente: Archivo familiar de Clara González.

El escándalo de Colón

Con ese nombre se conocieron los hechos ocurridos en agosto de 1960, a raíz de la denuncia contra seis hombres colonenses por el “delito contra el pudor” ejercido contra cinco niñas. Los hechos comenzaron cuando dos maestras colonenses los denunciaron al observar las frecuentes ausencias de las niñas a la escuela y

comenzaron a investigar. La denuncia fue a parar a manos de la jueza del TTM, que atendió el caso y lo sentenció. Conocemos el expediente de uno de los acusados, Jeremías Montemayor, por la copia que reposa en el Archivo Clara González, lo que permite conocer las reflexiones que acompañaron a la jueza durante todo el proceso y en sus decisiones (Tribunal Tutelar de Menores, 1961, p. 37).

Todo el asunto tuvo gran trascendencia en la sociedad colonense. La prensa y medios de difusión se hicieron eco del mismo. En ese tiempo, la ciudad vivía una grave agitación social. La crisis por el desempleo, el aumento de los precios de los alquileres y de los productos básicos produjeron graves tensiones que, en octubre de 1959, fueron la causa de una larga huelga dirigida por la Unión de Sindicatos de Oficios Mixtos (USTOM), la cual culminó con la Marcha del Hambre y la Desesperación. En ella, una gran multitud caminó hacia la capital, despertando a su paso gran apoyo de la población, y finalmente consiguió que el presidente Ernesto de la Guardia acogiese sus demandas. En ese ambiente tan exaltado, al conocerse la demanda y a los demandados, se produjeron ataques a sus comercios y propiedades y una violenta campaña en la prensa contra ellos.

Llama la atención que la jueza se esmeró muchísimo en tomar en consideración todas las circunstancias personales del demandado y de las demandantes: sociales, familiares, físicas, educativas y comunitarias. Trató de conocer de la forma más objetiva y, a la vez, retratar lo mejor posible a todos los intervinientes, recurriendo, tal como lo exigía la ley, a estudios médicos y psicológicos de las niñas, a sus testimonios y a testimonios sobre el demandado. La jueza revivió en este proceso la propia experiencia de su violación y extremó su juicio.

En el caso por el que se acusaba a Jeremías Montemayor, dos niñas de 12 y 13 años fueron abusadas por él. Las menores fueron examinadas psicológica y físicamente. La jueza sopesó todas las pruebas y concluyó que, pese a no tener pruebas definitivas y a

que las niñas se contradecían en ocasiones en sus declaraciones, el acusado pudo haber sido autor o coautor de los actos sexuales detectados por el médico forense en las niñas, ya que una de ellas además describió con detalle el miembro viril del acusado sin que este lo negara. La jueza dudaba; se pregunta si se había comprobado plenamente la comisión del delito que se le imputaba al procesado o si las pruebas a su favor justificaban un veredicto absolutorio. Razonaba que, puesto que la finalidad del juicio es “devolver el equilibrio social perturbado por la acción delictiva [...] por medio de medidas que garanticen la tranquilidad y seguridad colectivas”, y además “sujetar al delincuente a un tratamiento que lo capacite para vivir en el seno de la sociedad de forma útil para la misma, o sea lograr su rehabilitación”, creía que en el caso de Jeremías Montemayor esa doble finalidad se había cumplido, dados sus buenos antecedentes, su personalidad y su manera de conducirse, que lo señalaban como no peligroso ni capaz de reincidir. Por lo tanto, no consideraba justificada la reclusión en la cárcel. Tomaba muy en consideración la situación que había vivido, casi de linchamiento social, durante todo el proceso en el que tuvo que ser defendido por la Guardia Nacional. Lo eximió, por lo tanto, de “responsabilidad penal por la deficiencia de la prueba del dolo y de los hechos y elementos que pudieran configurar el cuerpo del delito” (Tribunal Tutelar de Menores, 1961, p. 34). En la sentencia indica, sin embargo, que “entre los indicios que no son suficientes para condenar hay, sin embargo, algunos que no han obtenido solución satisfactoria y [...] que comprometieron seriamente ante la sociedad a Montemayor y a las niñas protagonistas de este infausto caso”. En consecuencia, dice:

Se impone pues, una advertencia de que la conducta de varones en relación con niñas menores de edad, máxime si estas acusan proclividades hacia la conducta desordenada, la impudicia, debe ir revestida con toda la prudencia, austeridad moral y rectitud.

Cuando estas condiciones faltan resultando de ello escándalo o perjuicio a terceros, deben dictarse medidas tendientes a resarcir en algo, siquiera materialmente, a las damnificadas (Tribunal Tutelar de Menores, 1961, p. 34).

Considera que, teniendo en cuenta que las niñas y sus familias quedaron expuestas a estigma público, hasta el punto de que la readmisión de las niñas a sus escuelas era prácticamente imposible, el tribunal tenía la obligación de garantizar que la educación de las niñas pudiera continuar sin contratiempos. Así, la sentencia absolutoria de responsabilidad criminal a Montemayor estaba acompañada de la condena a pagar por vía de indemnización civil la suma de cuatrocientos balboas para cada niña, que debería ingresar a un fondo común destinado a los gastos de educación dentro o fuera del país de las cinco menores implicadas. El dinero sería entregado en el TTM para ser depositado por partes iguales en cuentas del Banco Nacional, para ser usado con ese fin bajo la supervisión del Departamento de Investigación y Servicio Social.

*Imagen 6. Homenaje de la Asociación de Mujeres Universitarias a Clara González en 1978**



*Nota: A su derecha, Diógenes de la Rosa; y a su izquierda, Georgina Jiménez de López.

Fuente: Archivo familiar de Clara González.

Conclusiones

Clara González perteneció a una escuela de pensamiento jurídico que consideraba que el derecho era una expresión de la cultura, que era por lo tanto cambiante y estaba sometido a las transformaciones sociales y políticas. Desde esa perspectiva, luchó por cambiar la situación de las mujeres ante las leyes para que se les reconocieran sus derechos, en otras palabras, para que las leyes las admitieran como sujetos de derechos, de individuos políticos. Para ella, por las mismas razones, los/las menores de edad tenían que ser considerados sujetos de derechos. Pensaba que el derecho estaba al servicio de la justicia, es decir, buscaba garantizar que todas las personas, individualidades sociales con derechos, obtuvieran el trato que les correspondía. Su concepción del derecho era la base común sobre la que se formó su pensamiento jurídico y político, en el que se unieron inseparablemente sus reivindicaciones para las mujeres y para los/las menores.

La Ley 24 de 1951, creada por ella, sirvió de base para toda la jurisprudencia posterior sobre el derecho de menores. La experiencia acumulada en el TTM fue el cimiento para la aprobación, en la Constitución de 1972, del artículo 58, que establece la obligación del Estado panameño de crear una institución dedicada especialmente a atender los problemas de la familia y de los menores. Estos son los antecedentes del actual Ministerio de la Juventud, la Niñez, la Mujer y la Familia (Montenegro de Fletcher, 2001, p. 46).

La obtención del reconocimiento de los derechos de menores, al igual que de los derechos de las mujeres, cambiaba en el Panamá de la primera mitad del siglo XX la estructura de las familias al cuestionar gravemente el poder patriarcal de los padres y maridos, pero también alteraba de manera profunda la organización política al abrirles paso a las mujeres al ámbito del poder político. Por esas razones, Clara y las sufragistas se enfrentaron a la fuerte oposición y a la resistencia del sistema patriarcal que temía perder

su control, tanto en la esfera pública como en la privada, es decir, en la familia (el poder sobre las mujeres y sobre los menores). Pero, progresivamente, se impuso el nuevo ideario con la creación de las leyes que reconocía a los/as menores como sujetos de derecho y que responsabilizaba al Estado y a la sociedad de su protección y cuidados.

Sin embargo, la administración de las nuevas leyes de menores mostró que la sociedad no había modificado suficientemente la forma de entender el derecho y esperaba solamente acallar por la fuerza a los infractores. Demostró que no se aceptaba en la práctica que los/las menores eran personas inmaduras, en la mayoría de los casos como resultado de la pobreza, el maltrato y el abandono. No se admitía la corresponsabilidad social, ni se le dieron al TTM los recursos necesarios para modificar esas condiciones y prevenir la delincuencia de adultos, a la vez que se atendían las necesidades de los menores. El TTM, con Clara González y, posteriormente, como mostraron los testimonios de Alma Montenegro de Fletcher, Esmeralda de Troitiño, Deika Nieto y Olga Párraga, no obtuvo los recursos financieros ni el personal que necesitaba. A pesar de todos los obstáculos, resistencias e imperfecciones, el TTM puso en marcha un sistema de protección de los derechos para los/las menores que, con diversos desarrollos posteriores, llega hasta hoy.

La existencia del TTM impactó positivamente en la sociedad panameña durante la etapa que estudiamos, y Clara González era conocida y reconocida por la sociedad. La institución estuvo desbordada, según los testimonios conseguidos, y sin embargo no consiguió los recursos necesarios para desarrollar los programas necesarios para la atención de los/las menores. El poder del TTM era inmenso porque tenía jurisprudencia en todo el territorio nacional, pero en la práctica se veía reducido por la falta de financiamiento. Pareciera que, como afirma Alma Montenegro de Fletcher, a la jueza del TTM no solo se la ignoraba, sino que de manera activa se la apartaba del poder. Así lo recordaba Alma:

Recuerdo que [Clara González] hizo mención de todas las dificultades sufridas como mujer a través de su ejercicio profesional y explicó que, cuando tuvo que jubilarse, lo hizo por situaciones de índole política de ese entonces, pero que ella hubiera deseado continuar con su labor en el Tribunal de Menores. Escuchar a Clara González esa noche fue muy emotivo, su semblante expresaba la gran complacencia por un acto que, según decía, no merecía, porque como panameña, mujer y como profesional había dado una cuota de vida, de la cual se sentía orgullosa. Recordó la importancia y responsabilidad de las próximas generaciones, así como reconoció el apoyo de otras amigas y mujeres de su generación, conscientes de sus derechos. Al verla expresarse desde su silla de ruedas, con seguridad, alegría y entusiasmo, me convencí que cada una de las mujeres que en este país han contribuido a la lucha por los derechos de la mujer, del menor y la familia, seguirán adelante, así como en las pasadas también en las presentes generaciones. Estoy convencida de que no hay marcha atrás (2001, p. 47).

En las facultades de Derecho de los centros de enseñanza universitaria, no se estudiaba el derecho de menores ni aparecía la figura de Clara González, que vino a ser rescatada del olvido por el movimiento feminista en los años ochenta. Sin embargo, su pensamiento y su obra nunca se olvidó y ha perdurado en una genealogía de juristas hasta la actualidad.

Todavía hoy sigue habiendo resistencias y obstáculos al reconocimiento real de los derechos de los/las menores con el mismo trasfondo ideológico y político que en la época de Clara González, al que se suman grupos político-religiosos de carácter fundamentalista que se oponen a la intervención del Estado en cuestiones que reclaman de competencia exclusiva de las familias, desconociendo de esa forma el derecho de la infancia y menores a la educación sexual-afectiva integral.

Bibliografía

Arosemena Guardia, Rubén (2001). Clara González, Panamá, *Revista Lotería*, (438), 32-34.

Ávila Santamaría, Ramiro; Salgado, Judith y Valladares, Lola (comps.) (2009). *El género en el derecho. Ensayos críticos*. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos/UNIFEM. https://www.oas.org/en/sedi/dsi/docs/genero-derecho_12.pdf

Bohnstedt, Werner (1937a). *Revista Universidad*, (8), 167-168.

Bohnstedt, Werner (1937b). Consideraciones sobre un servicio social en Panamá. *Revista Universidad*, (10), 170-173.

Giannareas, Jorge (2003). Orígenes de la protección judicial de la niñez en la era republicana. *Órgano Judicial*. https://www.organojudicial.gob.pa/uploads/wp_repo/blogs.dir/cendoj/2-proteccionjudicialdelaninez.pdf

Giannareas, Jorge y Sebastián Rodríguez Robles (2017). Origen, evolución y actualidad del constitucionalismo social panameño. En Héctor Fix Fierro y Eduardo Ferrer Mac-Gregor (coords.), *Influencia extranjera y trascendencia internacional. Derecho comparado*, (segunda parte) (pp. 127-216). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4799/6.pdf>

González, Clara (1925). El destino social del Derecho, Panamá. *La Ley*, Tomo I, (1).

González, Clara (1930). *Las Cortes Juveniles y el sistema de libertad vigilada*. Panamá: Publicaciones del Instituto Nacional de Panamá.

González, Clara (1952). *La familia y la escuela en relación con la delincuencia infantil*. Panamá: Tribunal Tutelar de Menores.

González, Clara (1953). *El Tribunal Tutelar de Menores como expresión del nuevo Derecho de menores*. Panamá: Tribunal Tutelar de Menores.

González, Clara (1955). *El niño panameño ante la justicia*. Panamá: Tribunal Tutelar de Menores.

González, Clara (1965). El Club de Leones y el Instituto de Protección de Menores, Panamá. *La Estrella de Panamá*.

González, Clara (2006). Curso sobre delincuencia juvenil. En Anayansi Turner, Clara González. *La mujer del siglo. Selección de escritos con estudio introductorio* (pp. 277-362). Panamá: Imprenta Articsa.

González, Clara ([1922] 2023). *La mujer ante el Derecho panameño* (ed. conmemorativa de su centenario). Panamá: Tribunal Electoral.

Guerra de Villalaz, Aura E. (2001). Clara González de Behringer, jurista y política. *Revista Lotería*, (438), 35-42.

Jaramillo, Isabel C. (2009). La crítica feminista al derecho. En Ramiro Ávila Santamaría, Judith Salgado y Lola Valladares (comps.), *El género en el derecho. Ensayos críticos*. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos/UNIFEM.

Marco Serra, Yolanda (2007). *Clara González de Behringer –Biografía–*. Panamá: AECID/UNIFEM/UP.

Marino, Katherine (2019). *Feminism for the Americas: The Making of an International Human Rights Movement (Gender and American Culture)*. Carolina del Norte: The University of North Carolina Press.

Montenegro de Fletcher, Alma (2001). Remembranzas del 25 aniversario de la creación del Tribunal Tutelar de Menores. *Revista Lotería*, (438), 43-48.

Narváez Hernández, José R. (2004). El Código privado-social. Influencia de Francesco Cosentini en el Código Civil Mexicano

de 1928. *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*, XVI, 201-226. <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/hisder/cont/16/art/art8.pdf>

Olsen, Frances (2009). El sexo del derecho. En Ramiro Ávila Santamaría, Judith Salgado y Lola Valladares (comps.), *El género en el derecho. Ensayos críticos* (pp. 137-156). Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos/UNIFEM.

Órgano Judicial de la República de Panamá (2003). *Historia y biografía de la justicia panameña en sus primeros cien años*. Panamá. https://www.organojudicial.gob.pa/uploads/wp_repo/uploads/2010/06/libro1.pdf

Palmer, Steven (2002). Confinamiento, mantenimiento del orden y política social en Costa Rica, 1880-1935. *Mesoamérica*, Año 23, (43), 17-52.

Partido Nacional Feminista (1923). Programa del Partido Nacional Feminista. En Anayansi Turner, Clara González. *La mujer del siglo. Selección de escritos con estudio introductorio*. Panamá: Imprenta Articsa.

Pateman, Carole (2009). Crítica feminista a la dicotomía público/privado. En Ramiro Ávila Santamaría, Judith Salgado y Lola Valladares (comps.), *El género en el derecho. Ensayos críticos* (pp. 39-46). Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos/UNIFEM.

Picard, Edmundo (1911). *El derecho puro* (Alfredo Serrano Jover, Trad.). Madrid: Librería Güttemberg de José Ruís. https://sistemabibliotecario.scjn.gob.mx/sisbib/historico_2009/700517/700517_1.pdf

Pizani Orsini, Moni (2009). Presentación. En Ramiro Ávila Santamaría, Judith Salgado y Lola Valladares (comps.), *El género en el derecho. Ensayos críticos* (p. xi). Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos/UNIFEM.

Rodríguez Blanco, Eugenia (coord.) (2022). *Pioneras de la ciencia en Panamá*. Panamá: CIEPS/SENACYT.

Ruiz, Alicia E. C. (2009). Cuestiones acerca de mujeres y derecho. En Ramiro Ávila Santamaría, Judith Salgado y Lola Valladares (comps.), *El género en el derecho. Ensayos críticos* (pp. 397-461). Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos/UNIFEM.

Tribunal Tutelar de Menores (1961). Sentencia del 9 de mayo de 1961. Panamá.

Turner, Anayansi (2006). Programa del Partido Nacional Feminista. En Clara González. *La mujer del siglo. Selección de escritos con estudio introductorio*. Panamá: Imprenta Articsa.

Turner, Anayansi (2022). Los aportes de Clara González al desarrollo del derecho en Panamá. *Anuario de Derecho*, Año XLI, (51), 187-195.

Vargas Velarde, Óscar (2013). *Origen e itinerario de la formación jurídica en Panamá*. Panamá: Editorial Universitaria Carlos Manuel Gasteazoro. <https://tribunaldecuentas.gob.pa/wp-content/uploads/2013/05/Origen-e-itinerario-de-la-formaci%C3%B3n-jur%C3%ADdica-en-Panam%C3%A1.-Mgdo.-Oscar-Vargas-Velarde1.pdf>

Vásquez, Publio (1936). Programa de Criminología para el Segundo año –Explicación del programa de Criminología–. *Revista Universidad*, (1), 97-101.

Viajes Jurídicos (3 de marzo de 2020). Paul Magnaud. El buen juez. <https://viajesjuridicos.com/2020/03/03/paul-magnaud-el-buen-juez/>

Anexo 1. Entrevistas (mayo de 2024)

- 1) Alma Montenegro de Fletcher. Abogada y política. Jueza del Tribunal Tutelar de Menores (1970-1979), procuradora general de la Administración (1995-2009), asesora del Comité Contra la Discriminación de la Mujer de las Naciones Unidas y miembro del Tribunal Administrativo de la Organización de los Estados Americanos desde 2004. Derecho familiar: participó en las reformas a la Constitución de 1972 sobre la familia y en la creación del Código de la Familia de 1984. Fundadora de la Federación Nacional de Mujeres Democráticas en 1976 y del Centro para el Desarrollo de la Mujer en 1997. Primera mujer que actuó como fiscal superior en una audiencia oral en 1966.
- 2) Esmeralda Arosemena de Troitiño. Jurista, catedrática de Derecho Civil de la Universidad de Panamá, jueza del Tribunal Superior de Niñez y Adolescencia (2004-2009), presidenta y jueza de la Corte Suprema de Justicia de Panamá (2011), comisionada de la Comisión Interamericana de DDHH, presidenta de la CIDH en 2019.
- 3) Deika Nieto Villar. Licenciada en Derecho y Ciencias Políticas, especialista en Derecho de Trabajo y Seguridad Social, Género y Desarrollo, docente universitaria, vicepresidenta de la Junta Directiva de la Academia Panameña de Derecho del Trabajo (APADETRA). Fue directora de la Asociación para el Planeamiento de la Familia (APLAF). En la actualidad, es la presidenta de la Red Nacional de Apoyo a la Niñez y la Adolescencia y forma parte de la organización Espacio de Encuentro de Mujeres.
- 4) Olga Párraga. Trabajadora social (graduada en 1975). Trabajó en el Tribunal Tutelar de Menores por casi dos años y, posteriormente, en el Ministerio de Trabajo.

Detrás del borrado de Ofelia Hooper

Socióloga comprometida e incansable defensora de la población rural panameña

Ana Quijano

Introducción

La historia de Ofelia María Hooper Polo se podría contar desde su multiplicidad de facetas: poeta publicada, maestra rural, alta funcionaria del Ministerio de Desarrollo Agropecuario –desde donde impulso el cooperativismo entre el campesinado–, pero también pionera de la sociología. Hooper no eligió esta profesión específicamente; sus estudios de licenciatura fueron en Ciencias Sociales y Económicas, pero como muchas otras primeras sociólogas en la historia de la disciplina, su trayectoria profesional “se trataba de un proyecto de crítica social en el cual la investigación y la teoría debían concentrarse en la descripción, el análisis y la superación de la injusticia social” (Arango, 2005, p. 161). Esa injusticia social que Hooper buscaba superar era la de las condiciones de vida de la población rural panameña que ella creció viendo, tan desigual con respecto a su contraparte urbana. Ella llega a escribir sobre el campesinado y la agricultura panameña que se trataba de una “triste realidad” (1945).

Oriunda de Las Minas, provincia de Herrera, Ofelia Hooper conoció desde temprana edad las preocupaciones y necesidades del campesinado panameño, sin embargo, estas problemáticas nunca podían ser atendidas por un Estado que no contabilizaba ni investigaba en profundidad esa población. Y esa fue la misión que ella decidió emprender a lo largo de su vida: usar los métodos de la sociología con el fin de lograr cambios en la sociedad del campesinado panameño. Su trayectoria profesional la llevó siempre en búsqueda de nuevas herramientas, tanto teóricas como prácticas, que fuesen de mayor utilidad para su objetivo. Esta mentalidad práctica la llevó a seguir investigando y perfeccionándose en Estados Unidos, Dinamarca y Alemania sobre los distintos modos de organización agrícola, eventualmente especializándose en el modelo cooperativista, que es por lo que más se la recuerda. En su casa de nacimiento en Las Minas de Herrera, se lee una placa que dice “Pionera del Cooperativismo en Panamá”. Este es legado de Ofelia Hooper que fue transformador en lo social, que denota la conquista de su objetivo; sin embargo, su legado científico es igual de trascendental y es el fundamento de todo su trabajo sobre el cooperativismo.

Esta investigación se enfoca en esa primera constatación e interrogante: ¿por qué Hooper no es hoy más recordada como una de las primeras madres de la sociología panameña? Inclusive tomando en cuenta la implementación y difusión del cooperativismo, que fue de suma importancia para miles de campesinos, se basaba en herramientas y métodos de la profesión de Hooper. Entonces, ¿por qué la socióloga como tal fue borrada de la historia?

Revisión bibliográfica

Poco se ha escrito de Hooper, aunque sí aparece en varios trabajos del sociólogo Alfredo Figueroa Navarro (1981, 1983, 2003) y más recientemente la historiadora Yolanda Marco Serra, en el marco del

proyecto *Pioneras de la Ciencia* (2022), le dedica un capítulo a su vida y obra. Son pocas o nulas las menciones de Hooper en cuanto a la fundación de la disciplina en Panamá. Es importante remarcar que la carrera de sociología no se institucionalizó hasta el año 1972 en la Universidad Santa María La Antigua (USMA), y en la Universidad Nacional en el año 1981, cuando se creó la Escuela de Sociología en la Facultad de Humanidades, año del fallecimiento de Hooper. Igualmente, el hecho de que su nombre sea usualmente invisibilizado, e incluso *borrado*, de la lista de las y los grandes sociólogos del país, tiene tanto que ver con el desarrollo mismo de la disciplina a nivel nacional, un desarrollo tardío, como con la propia trayectoria profesional de Hooper, en el que influyó su condición de mujer. Por fuera de estos dos autores, quienes han hecho historia de las ciencias sociales en Panamá la han dejado por fuera, como en el caso de Marco A. Gandásegui (hijo), quien dice que la sociología panameña nace así: “La riqueza de las ciencias sociales panameña se remonta al positivismo (Justo Arosemena) hasta el marxismo (Ricaurte Soler), pasando por el funcionalismo racional (Demetrio Porras) y el funcionalismo norteamericano (Georgina Jiménez de López)” (2012, p. 7). Igualmente, Hooper está ausente de otros análisis de la historia las ciencias sociales en Panamá, como el de Carlos Castro (1986), o de artículos periodísticos más recientes escritos por sociólogos como Enoch Adames M. (2022).

Ofelia Hooper fue una socióloga prolífica. Sin embargo, hasta el día de hoy se la recuerda por haber sido quien introdujo las cooperativas en el sector agrícola, cooperativas que en la actualidad han perdido por completo todos los fundamentos emancipatorios que Hooper hubiese querido que sirvieran para combatir aquellos males sociales que pudo identificar a través de su propia labor científica. Esta labor, a pesar de su robustez y constancia, ha quedado mayormente escondida en las bibliotecas nacionales o archivada en sótanos institucionales. Es una pérdida para la academia nacional que tales obras hayan desaparecido o no se hayan publicado,

por lo que esta investigación será un humilde intento de recuperación del pensamiento de Hooper.

Imagen 1. Ofelia Hooper



Fuente: Archivo personal. Foto tomada de la casa natal de Ofelia Hooper.

La síntesis de Ofelia: minera, socióloga y luchadora independiente

En 1969, Hooper publica la que será recordada como su última gran obra sociológica: “Semblanzas del Hombre Rural de Panamá”, un informe para la Comisión de Estudio Interdisciplinario para el Desarrollo (CEIPAD). En él, logra finalmente hacer el análisis a nivel nacional que no pudo hacer en *Aspectos de la vida social rural de Panamá*, su tesis de posgrado, un análisis en profundidad del distrito de Penonomé. Aunque admite que es incompleto, ya

que “nadie puede captar y presentar todas las características de un grupo social, las cuales, además, son cambiantes” (Hooper, 1969, p. 5), este informe abarca prácticamente todas las regiones del territorio panameño y sus poblaciones. Desde el inicio, Hooper se presenta y le habla al lector en primera persona, como si le estuviera narrando su vida y sus aventuras.

Inicio mi estudio sobre el panameño rural, hablándoles de lo que vi en Las Minas, mi pueblo durante la Semana Santa reciente, porque tiene un gran interés sociológico. En la molienda, a la orilla de la carretera, donde mis familiares y yo compramos jugo de caña fresco había un niño de once meses enfermo (Hooper, 1969, p. 1).

Para ella, cada encuentro, cada incidente, cada ocasión está dotada de un gran interés sociológico y merece ser investigada. Describe un pedazo de vida cotidiana y lo concluye con preguntas: ¿Por qué? ¿De dónde? ¿Cómo? Esta mente inquisitiva existía desde su juventud, cuando muchos de sus poemas incluían interrogantes: “Tierra, vieja tierra, descubriste mi secreto... ¿Sabré yo aprovecharlo?”, “¿Por qué no evolucionaremos hasta llegar a ser plantas?”, “¿Qué es la vida?” (Hooper, 1927). Además del encuentro con el niño enfermo, menciona otro encuentro con un hombre rural que solicitaba los servicios de su hermano, un abogado, para sacar a sus hijos de la cárcel por un traspapeleo burocrático. La familia Hooper es una familia de profesionales en Las Minas, conocida hasta el día de hoy, aunque solamente quede el ingeniero Luis Alberto Hooper, sobrino de Ofelia. Sobre este hecho, Ofelia Hooper escribe que, a diferencia de épocas pasadas, el hombre rural conoce sus derechos ante la ley y por eso se atreve a defenderse. No lo explicita, pero el impacto de su labor en los avances de la condición del hombre y la mujer rural se hacen sentir entre líneas. En “Semblanzas...”, a una edad más avanzada, Hooper deja salir por momentos su prosa al describir y analizar el terruño y la población a la que dedicó su vida, tal vez con menos optimismo respecto a la posibilidad de efectuar transformaciones reales en esas sociedades que tanto quería.

Varias de las familias a quienes interrogué no tenían qué comer, ni qué ponerse. Me manifestaron no haber recibido ninguna ayuda del Gobierno y se lamentan de que la política se haya entronizado en una labor de esta clase. Algunos tienen como único haber la ropa que llevan puesta hace más de 15 días. No hay medicamentos y sólo un 40 % de la población adulta ha sido vacunada... No pinto un cuadro trágico sensiblero. Mis informaciones tienen un carácter objetivo. Aunque me he acostumbrado a ver dolos y miseria en mis frecuentes viajes al interior, no encuentro palabras con qué describir la desgracia en que están sumidos estos compatriotas (Hooper, 1969, p. 34).

A lo largo de esta investigación, su vocación se entrelaza con una devoción por su objetivo de vida: el mejoramiento de la vida de la población rural. Su propia identidad y profesionalismo son lo que le permite analizar asertivamente las problemáticas que describe, demostrando que su metodología se basa tanto en datos formales como en “los contornos del hombre rural de Panamá captados por la autora en [sus] propias experiencias personales y profesionales con la población rural de Panamá” (Hooper, 1969, p. 5). En este recorrido por el país, Hooper remarca las particularidades de los distintos tipos de hombre rural, diferenciados por región y etnicidad. Al mencionar las provincias de Azuero, escribe con el corazón en la mano:

Los campesinos de las cordilleras de Azuero son los que más conozco yo. Muchas de estas familias son altas, fuertes y bien parecidas. Por la consagración al trabajo, que es duro pues la tierra tiene poca fertilidad, el estoicismo, la mayoría de las familias de las montañas intermedias, siempre han tenido mi respeto, mi admiración y mi corazón. Así hay gente en todas las montañas intermedias (Hooper, 1969, p. 87).

En sus consideraciones finales, Hooper nota la falta de investigadores en el sector de la sociología rural y urge a las universidades nacionales y extranjeras a impulsar estos estudios debido a la

necesidad de políticas sociales y acciones concretas: “La preparación de jóvenes sociólogos panameños es una necesidad urgente, pues la supervivencia y el bienestar de la población rural ya requiere otros métodos que los de su agricultura primitiva” (Hooper, 1969, p. 96). Aunque remarca los cambios sociales que harían disminuir la población rural en pro de una población urbana, Hooper exalta a los agricultores y pobladores rurales, migrantes internos o arraigados, que siguen siendo hasta el día de hoy una porción importante de la población panameña y que son ignorados por el Estado. Fiel a su visión de desarrollo, modernización y cooperación internacional, Hooper termina apelando a las posibilidades del desarrollo tecnológico agropecuario y su potencial impacto en la vida de la población rural panameña.

El impacto de Hooper en las poblaciones rurales panameñas se aprecia a través de las reformas en el Ministerio de Desarrollo Agropecuario y en su legado en el cooperativismo. Inclusive sus cuentos para niños y niñas y poemas han trascendido. Pero si el fundamento de su trabajo se debe a su profesión como socióloga, ¿por qué esa identidad ha quedado rezagada?

Marco teórico

Ellas no fueron invisibilizadas, ellas fueron borradas

Para entender por qué Ofelia Hooper es mayormente conocida por sus otras labores y no como una de las fundadoras de la sociología, hay que ver cómo se desarrolló la disciplina a nivel internacional. No es solamente Hooper la que ha sido “olvidada” de los libros de historia, se trata de un fenómeno recurrente en muchos otros países que concierne a casi todas las mujeres pioneras de la sociología.

Estas científicas se encontraban tanto en Norteamérica como en Europa, publicando sus obras durante los años 1830 y 1930, el período fundacional de la sociología. En muchos casos, trabajan

conjuntamente o en los mismos espacios, y esto se debía principalmente a las políticas machistas de las instituciones académicas que limitaban su producción científica, como el American Sociological Association (ASA) (Cobo, 2022; Deegan, 2012). Estas políticas incluían exclusión de espacios de toma de decisión y de juntas directivas, así como restricciones en cuanto a en qué temáticas se les otorgaba.

El rescate de la memoria de las primeras sociólogas ha sido una tarea colectiva, internacional y continua. A partir de las décadas de 1960 y 1970, con el surgimiento de la segunda ola feminista, que influye en la rama estadounidense de la disciplina, se inicia un proceso de rescate histórico de esta memoria intelectual específica. La emergencia de teorías, prácticas y grupos de acción feministas crean nuevas publicaciones que dan a conocer los nombres de Harriet Martineau, Marianne Webber y Jane Addams, todas ellas sociólogas prolíficas y reconocidas en sus tiempos, pero que fueron *borradas* de la historia. El concepto de que un grupo social ha sido “borrado” se contrasta con el concepto de “invisibilizado”, que se emplea mucho en la teoría crítica de autores afrodescendientes para describir la experiencia social de un grupo cuya presencia nunca fue reconocida como significativa (por ejemplo, Collins, 1975; Cooper, 1892; Du Bois, [1903] 1989; Lorde, 1984). La invisibilización se refiere a la marginalización de un grupo, mientras que el haber sido *borrado*, o *written out*, implica que en algún momento fue escrito, que ese grupo social fue reconocido o tuvo una presencia significativa. Esta teoría fue conceptualizada por Patricia Madoo Lengermann y Jill Niebrugge-Brantley en 1998, quienes describen los casos de quince sociólogas europeas y norteamericanas que tuvieron una presencia marcante en sus respectivas comunidades académicas y, sin embargo, en cualquier libro sobre la fundación y desarrollo de la sociología, ellas no aparecen. Madoo Lengermann y Niebrugge-Brantley establecen primero que todo en la historia, y en específico la de una disciplina, es una construcción social que surge de las jerarquías de poder que se imponen en esa disciplina

y de los conflictos entre valores y prácticas excluyentes e incluyentes. Por lo tanto, el borrado de las pioneras de la sociología se da como resultado inevitable de las dinámicas de poder existentes a lo largo de la historia de la sociología, que sobreviven hasta el día de hoy. Para decir que una socióloga fue borrada de la historia, debe cumplir con las siguientes cuatro condiciones: 1) la científica fue una figura pública y considerablemente reconocida durante su vida, por sus aportes a las ciencias sociales y otras disciplinas; 2) la científica creó teoría social y practicó la sociología al mismo tiempo y en los mismos lugares que sus contrapartes masculinas; 3) fue ampliamente distinguida por sus colegas contemporáneos, de ambos géneros, como analistas sociales; 4) participó de alguna comunidad sociológica, fue miembro de alguna asociación nacional de sociología, fue empleada bajo el título específico de socióloga, publicó en alguna revista académica específicamente enfocada en la disciplina, de modo que era generalmente reconocida como socióloga (Madoo Lengermann y Niebrugge-Brantley, 1998).

Entre las grandes fundadoras de la sociología que estas autoras nombran, figuran científicas como Martineau, mayormente recordada como traductora de Auguste Comte; Weber, a quien se la asocia primeramente con su marido, Max; o las sociólogas de la Escuela de Chicago, que son mayormente recordadas por sus aportes en el sector del trabajo social, considerado en su momento un sector femenino (Deegan, 2012). Sin embargo, cada una de ellas cumple con los cuatro criterios: eran sociólogas reconocidas en su época, crearon y publicaron libros de teoría social y sus aportes fueron ampliamente reconocidos por sus contemporáneos. Según Madoo Lengermann y Niebrugge-Brantley, algunos de los factores que contribuyeron a su borrado tienen que ver con las cuestiones abordadas: desigualdades sociales que incluían temas de raza, género, clase, edad, etnicidad, así como el empleo de métodos teóricos y estrategias de investigación que se diferenciaba de los de los hombres. Las sociólogas tenían una visión radicalmente distinta a la de sus contrapartes masculinas. Para ellas, se trataba de “un

proyecto de crítica social en el que la investigación y la teoría tuvieran como enfoque moralmente necesario la descripción, el análisis y la corrección de las desigualdades sociales” (1998, p. 17). Al existir esta diferenciación tan importante, e identificable, durante este período fundacional de la disciplina, la dinámica de poder excluyente terminó escribiendo la historia del nacimiento de la sociología solamente en manos de los hombres blancos.

“En la eliminación de las mujeres de la historia de la disciplina no solamente operó la ‘política de género’ sino también la ‘política de conocimiento’ que se vuelve hegemónica en la academia norteamericana” (Arango, 2005, p. 163.). La exclusión que sufrieron las sociólogas tenía en gran parte que ver con el planteamiento de base de la disciplina. Entre 1890 y 1947, se produjo un debate sobre el propósito de la sociología y el rol que debe jugar el profesional de la sociología dentro de la sociedad. De un lado, estaba la posición de las mujeres fundadoras y demás hombres que sostenían que la disciplina debía ser comprometida, crítica y activista; y por el otro, las élites sociológicas que, al salir victoriosas, establecieron que el sociólogo no tenía otro compromiso que con el rigor científico y que la sociología debía tender a la neutralidad valorativa y a la objetividad, valores provenientes de Max Weber (1959 [1917]), los que permearon la sociología académica hasta mediados del siglo XX, aunque se podría decir que siguen vigentes hasta el día de hoy (Arango, 2005; Lengermann y Niebrugge-Brantley, 2019; Romero, 2020.). Este debate sobre el fin de la sociología y el rol social del sociólogo se conceptualiza en la “política del conocimiento”, y ha sido descrito como “la objetividad frente al compromiso” (Furner, 1975) o como “el servicio intelectual objetivo” frente al reformador “con un propósito” (Smith, 1994).

La postura de las fundadoras de la sociología, en la política del conocimiento, estaba enraizada en un pragmatismo que puede remontar sus orígenes a uno de sus principales precursores: John Dewey. Dewey fue miembro de la junta directiva de Hull House, dirigida por Jane Addams en la Escuela de Sociología de Chicago,

y colaboraron en varias ocasiones. Addams remarcó de Dewey la relación entre teoría y práctica que enraíza el ejercicio académico en necesidades reales y “que convierte la reflexión inteligente en el medio de transformación social, al tiempo que supone valorar la aportación de la experiencia específica de las mujeres en el análisis de la historia o en los planteamientos políticos o morales” (Vaamonde, 2016, p. 6). Este último planteamiento ofrece una base histórica a una de las más importantes teorías epistemológicas feministas: la teoría del punto de vista de Sandra Harding, que argumenta que “pensar a partir de las vidas de las personas marginadas; empezar en esas ubicaciones determinadas y objetivas en cualquier orden social permitirá esclarecer cuestiones críticas que no surgirían a partir de ideas provenientes de las vidas de los grupos dominantes” (2004, p. 128). Cuando las primeras sociólogas establecen sus fundamentos de la sociología, lo hacen pensando en una ciencia socialmente situada y accesible, dándole a la disciplina una función emancipatoria y pragmática, de carácter comprometido, vinculado directamente a las problemáticas sociales, con el objetivo de la transformación social. (Arango, 2005; Cobo, 2022). Sin embargo, a través de la segregación y exclusión temprana de científicos y científicas que practicaban esta sociología humanitaria y liberadora de la academia institucional, y mediante de la desvalorización, principalmente, de estas pioneras y sus metodologías y líneas de investigación –infravaloradas por aquellos en el poder–, esos nombres empiezan a ser relegados (Romero, 2020). Esa es la sociología que se perdió con el borrado de estas grandes científicas.

Durante ese período fundacional de la disciplina, se observa que la sociología se “desarrolló históricamente entre dos polos: el positivismo y la crítica, la aceptación de lo existente y la propuesta normativa de formas alternativas de organización social, entre la descripción y la prescripción, entre el ser y el deber ser” (Cobo, 2022, p. 636). El ejemplo de la Hull House, que debe ser considerado uno de los más importantes centros de investigación de la historia

de la sociología, demuestra cómo cada una de esas sociólogas antepone una postura crítica, y sus trabajos daban como resultado un potencial de recomendaciones en términos de reformas políticas y cambios necesarios para mejorar las vidas de los y las trabajadoras, tanto a nivel local como nacional. Cada una de las investigadoras de Hull House sufrió discriminaciones en su carrera, empezando por el hecho de que tuvieron que operar en una red parella a la ASA, que además de ser un “club de hombres”, consideraba que la Hull House practicaba trabajo social o sociología aplicada, un eufemismo utilizado para referirse a temáticas asociadas a intereses femeninos tradicionales como administración del hogar, asentamientos sociales y familia (Deegan, 2012). Si bien es cierto que varias de las sociólogas de Hull House cubrían estos temas, como Julia Lathrop y Emily Balch, también es cierto que lograron muchos avances gracias a sus posicionamientos en instituciones públicas, aunque esta era otra estrategia de exclusión del mundo académico y sus aportes no fueron reconocidos (Romero, 2020). Bach y Addams inclusive llegaron a ganar eventualmente un premio Nobel de la Paz; sin embargo, el androcentrismo que atravesaba la ASA y la disciplina las mantuvo al margen de los puestos importantes académicos. Los estándares de evaluación científica internacionales valoraban mucho más la producción teórica y conceptual que la práctica o aplicada. Jane Addams sí llegó a ser reconocida como socióloga, debido a su excelencia científica innegable y por tratar temáticas que apelaban al imaginario colectivo norteamericano.

Addams asumió el liderazgo a través de su habilidad para capturar la conciencia y la imaginación americana. Escribiendo acerca de la pobreza, la inmigración, el sufragio femenino, la delincuencia juvenil, la tercera edad y el cambio en los valores americanos, logró articular las preocupaciones de muchos americanos (Deegan, 2012, p. 325).

Aun logrando este impacto en su época, Addams es difícilmente recordada hoy en día, y todavía menos, las demás sociólogas de Hull House. Esto es lo que logra el borrado: que pioneras y demás figuras importantes de la disciplina, por su género y por el tipo de sociología que producían –que no adhería al canon hegemónico de la ciencia androcéntrica, “neutra” y descriptiva de la sociedad–, se pierdan de los libros de historia. No se pierde solamente sus figuras, se pierde también toda su obra científica.

Metodología

El principal objetivo de esta investigación es saber si Ofelia Hooper cumple con los cuatro criterios del borrado de las pioneras de sociología y cuáles fueron los factores que influyeron en ese proceso. Aunque son pocas las biografías publicadas sobre Ofelia Hooper, la autora plasma libremente su identidad, sus intereses y posturas en cada una de sus obras científicas, por lo que esta investigación tomará como base la obra de Hooper, tanto sus textos científicos, tesis de universidad, notas escritas sobre informes, cartas personales, como su poesía publicada e inédita. Además, se incluirán textos históricos que contextualicen la trayectoria profesional de Hooper, desde sus inicios como estudiante en la Universidad de Panamá hasta sus últimas publicaciones, antes de su fallecimiento.

Además del amplio trabajo bibliográfico, esta investigación fue completada gracias a una extensa entrevista con el ingeniero Luis Alberto Hooper, sobrino de Ofelia Hooper, quien reside en la casa familiar en Las Minas de Herrera, en donde se puede apreciar copias de cada uno de los diplomas de la distinguida científica, junto a fotografías de toda la familia.

Resultados

La sociología de Ofelia: una combinación única e irrepetible

Para entender cómo y por qué Ofelia Hooper fue borrada como socióloga panameña, se la debe contextualizar en el período especial en el que ella se formó, teniendo en cuenta la sociología particular que practicó y quién fue su más influyente profesor y mentor: Richard F. Behrendt. Este sociólogo y economista alemán fue uno de los principales fundadores de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Panamá y catedrático de Economía Política y Sociología (Figueroa Navarro, 1981). La influencia de Behrendt en la trayectoria de Ofelia Hooper es innegable, ya que además de transmitirle las bases teóricas de la disciplina, fomentó en ella una perspectiva de esa sociología comprometida.

Cuando se funda la Universidad de Panamá en 1935, Octavio Méndez Pereira logra convocar a un grupo de intelectuales alemanes y españoles exiliados políticos, que con la libertad absoluta de diseñar sus propios programas académicos y sentar las bases de la más alta academia panameña, impregnan en los distintos programas académicos “el espíritu de superación, modernidad y de sentido práctico” (Figueroa Navarro, 1983, p. XVIII). Behrendt planteó sus cursos de sociología desde la tradición alemana y su propia formación weberiana, él mismo habiendo sido alumno directo de Max Weber, e incluyendo una perspectiva que fue el resultado de sus vivencias como perseguido político del régimen nazi. El robusto pénsum de tres años, que incluía fuertes componentes de demografía y salud social, finaliza con un

esquema de Política Social y Trabajo Social, dirigido a la prevención y mejoramiento de la miseria social, donde expone los intentos para regular el bienestar y su desarrollo, advierte la relatividad de la noción de miseria, especifica los métodos y divisiones del trabajo social, alude a la Política Social, dicta conferencias a propósito

de las “*Trade-unions*” [sindicatos], indicando su desarrollo y su política en los países industrializados por los obreros. Luego, debate sobre la organización de la salud social, la caridad y la ayuda a los inválidos, el trabajo de salvación, el seguro social y sus divisiones, el desempleo, y los límites de la política social (Figueroa Navarro, 1983, pp. XIX-XX).

Behrendt, al igual que los demás profesores europeos, seguían manteniendo estrechos vínculos con las academias europeas y actualizaban constantemente al estudiantado panameño de las nuevas tendencias emergentes del viejo continente (Castro, 1985). Es notable el programa académico que recibió Hooper, el cual, siendo realmente interdisciplinaria, le proveyó las bases metodológicas más rigurosas para lograr investigaciones que llegaron a abarcar a toda la población nacional. El internacionalismo de Behrendt – puesto en práctica a través de los vínculos académicos–, su modernismo y visión interamericanista se evidencian en la obra y perspectiva de Hooper, aunque luego fueran considerados elementos “gringueros” y desarrollistas, la antítesis del pensamiento hegemónico de la academia panameña. El modernismo de Behrendt era de índole alemana, aunque Hooper lo perfeccionó a su propio estilo. Además, él no le transmitió solamente una forma de trabajar, sino también las posibilidades transformadoras de la sociología y el deber moral de quien la ejerce.

Todo este saber teórico, en constante crecimiento y actualización, necesitaba ser canalizado a través de espacios legítimos de la producción y difusión del conocimiento: centros de investigación y revistas científicas. De esta manera, se establecieron los últimos eslabones del proceso de institucionalización de la Universidad de Panamá como un centro de producción científica, y en particular, para las ciencias sociales. En 1935, se empieza a publicar la *Revista Universidad*. En su publicación n.º 3 de 1936, se anuncia la constitución del Centro de Investigaciones Sociales, Económicas y Jurídicas de la Universidad de Panamá, “para ayudar a la solución de

problemas prácticos del país [...] sin causar gastos considerables [y demostrando] de una manera sencilla el gran valor práctico de la Universidad” (Behrendt, Bohnstedt y Honigsheim, 1936, p. 40). Este centro permitía que los estudiantes ejercieran la investigación de forma más o menos independiente y se perfeccionaran en otras instituciones internacionales. Fue así como Ofelia Hooper logró viajar a Estados Unidos, lo que le permitió iniciar su propia tradición de desarrollo profesional independiente en varios países, al igual que construir su propia red de colegas sociólogas, quienes la estimaban considerablemente (Figueroa Navarro, 1983).

En 1941, ya licenciada, Ofelia Hooper ingresa al Ministerio de Agricultura y Comercio, hasta que, en 1944, Behrendt retorna a Panamá de una gira universitaria por los Estados Unidos y, junto a Werner Böhnstedt y Paul Honingsheim, funda el Instituto de Investigaciones Sociales y Económicas. Este proyecto, pensado muchos años antes, concretaría la profesionalización de una generación de científicos y científicas sociales orientados a la “identificación y solución de problemas económicos y sociales relevantes, desde una óptica eminentemente práctica” (Castro, 1988, p. 113). El instituto impulsaba seminarios-talleres que fomentaban una mirada crítica y empírica en todos sus estudiantes, y estimulaba una intensa actividad editorial universitaria, cuyo resultado fue el *Boletín del Instituto de Investigaciones Sociales y Económicas* (Behrendt, Bohnstedt y Honigsheim, 1936; Castro, 1988). Es ahí donde Ofelia Hooper dejará su marca como la primera socióloga rural de Panamá (Marco Serra, 2022).

Imagen 2. Bodas de Plata de la promoción del Bachiller en Humanidades del Instituto Nacional de 1927 (1952). Ofelia Hooper fue una de dos únicas mujeres graduadas ese año, junto a Guillermina Sierra



Fuente: Archivo propio. Foto tomada de la casa natal de Ofelia Hooper.

Ofelia, la pionera de la sociología

Hooper completaba en agosto de 1944 el curso titulado “Problemas Sociales de Carácter Básico en la América Latina”, dirigido por Behrendt, donde desarrolló su primera gran obra sociológica: *Aspectos de la vida social rural de Panamá* (1945), en la que ella especifica las problemáticas sociales que atañen al bienestar social de la sociedad rural panameña. Este trabajo hace de ella una verdadera pionera, ya que nunca antes se había logrado un censo de ninguna población rural en el país, ni mucho menos con la rigurosidad y amplitud metodológica como la que diseñó Hooper. El estudio se trata de un análisis demográfico, económico, social y urbanístico del distrito de Penonomé. Sus siete capítulos se interesan tanto en la distribución demográfica de la población como en sus modos de

subsistencia, vivienda, transporte, educación y salubridad. También informan sobre los modos de vida, las relaciones familiares y entre vecinos, y las figuras de autoridad en el pueblo. Hooper condujo entrevistas con pobladores de todas las clases sociales y profesiones, interesándose en detalles como el ajuar de cocina de la familia campesina o los horarios de los transportes que conectan Penonomé con las grandes urbes. Hooper se interesa tanto en el aspecto estadístico como en el aspecto humano, utilizando métodos cuantitativos y cualitativos. Hooper recopila historia oral y folklórica de la región para ilustrar sus datos. Incluye citas y referencias empíricas sobre las costumbres y las razones de ser de hechos sociales específicos.

El curandero, es naturalmente, quien les devuelve la salud, a los enfermos entre los pequeños agricultores. A este respecto informa una de las personas mejor entendidas en la materia: “Casi puede decirse que a los campesinos no les queda otro recurso médico que entregarse en las manos de los curanderos, quienes aceptan como pagos de sus servicios, trabajo, productos de sus huertas o animales. Los campesinos no sólo pagan el servicio del curandero, sino que están obligados a seguirlos en la política, so pena de no ser atendidos. Por otra parte, estos curanderos están en convivencia con los comerciantes o boticarios del pueblo los cuales venden a precios exorbitantes las medicinas recetadas por el curandero, dándole a éste un porcentaje de sus ganancias” (Hooper, 1945, pp. 265-266).

Su obra concluye con recomendaciones para el mejoramiento de las condiciones de vida de las y los penonomeños. Sin información primaria, ningún análisis es posible y la labor sociológica se ve totalmente impedida. Hooper desarrolla en profundidad, a través de este estudio, temáticas que no lograron ser abordadas durante el primer Censo Agropecuario de 1943, que también se limitó al distrito de Penonomé en modo de proyecto piloto. Ese primer censo fue logrado gracias al impulso de Hooper, quien encabezó el

diseño de la investigación y la metodología, junto al investigador Juan Rivera Z. (Camargo Ríos, 2001).

Su carácter innovador reside no solamente en la temática –siendo esta la primera obra puramente de sociología rural producida en Panamá–, sino también en que revela una realidad escondida a la mayoría urbana.

La mayoría de los campesinos están trabajando en fincas que no permiten el sostén de la familia. [...] Lo que ahora producen no es suficiente para satisfacer adecuadamente las necesidades que tienen, porque no es adecuado el número de fincas que producen muchos de los productos de la agricultura y porque lo que producen las fincas que cultivan tales productos no es suficiente (Hooper, 1945, pp. 160, 168).

Ella describe una realidad con la que el país debía enfrentarse y que en la capital pasaba desapercibida: no existía ninguna producción agrícola rentable y el campesinado estaba apenas sobreviviendo. Sus deficiencias materiales tenían orígenes económicos y razones estructurales, por lo que las problemáticas sociales, como las enfermedades y las faltas de vivienda e infraestructura, debían ser una preocupación social y ser provistas por el Estado para posibilitar su desarrollo. A lo largo de su obra, Hooper incluye recomendaciones, muchas de ellas inspiradas por sus estadías en los Estados Unidos y sus experiencias con las poblaciones rurales del sureste de ese país, donde conoció el cooperativismo, la agricultura industrial y otros programas estatales (Hooper, 1943a, 1943b, 1944a, 1944b). Por ejemplo, menciona el Servicio de Extensión Agrícola de los Estados Unidos, que asiste a las familias campesinas en la organización y selección de su siembra a través de un agrónomo especializado y una maestra de economía doméstica, para garantizarles una alimentación adecuada. Esta medida habría permitido obrar en pro de una población malnutrida como la de Penonomé.

La obra de Hooper fue el principal texto del *Boletín del Instituto de Investigaciones Sociales y Económicas*, publicado en febrero de

1945, y aunque nunca fue reeditado, debería ser considerado como uno de los textos bases de la sociología panameña y de la sociología rural latinoamericana. No pasó completamente desapercibido, y ha sido incluido en las bibliografías de John y Mavis Biesanz (1955), Ángel Rubio (1951, 1963) y Gloria Rudolf (2000), así como en la de otros autores ya mencionados. Es interesante notar que, aunque este texto sigue siendo una referencia para investigadores y agencias internacionales hasta el día de hoy (Bellay, 2021; Corentin, 2021), el nombre de Ofelia Hooper en la academia panameña, y en específico sus contribuciones como madre fundadora de la sociología panameña, siguen siendo ignorados.

“Aspectos...” marcó un hito metodológico y temático; sin embargo, es importante remarcar que, como toda publicación científica que haya dejado su impacto, no está exenta de críticas. La historiadora Marcela Camargo Ríos, que también se ha especializado en las poblaciones rurales panameñas, remarca que el texto de la socióloga es sesgado, ya que su análisis determina soluciones que no corresponden a una población como la panameña, y en específico a la de Penonomé.

El trato condescendiente de Hooper a la población campesina y la perspectiva de que sólo las grandes cosechas tienen valor (cosechas que pudieran equipararse a las que ella observó en áreas rurales pobres de Estados Unidos, donde el clima, la tecnología, el apoyo gubernamental y la tradición agrícola fueron diferentes), me hace pensar que hay un error de apreciación o de perspectiva (Camargo Ríos, 2001, pp. 64-65).

La autora remarca que las corrientes sociológicas en las que se formó Hooper le crearon ese sesgo, esa visión desarrollista que le fue transmitida durante el tiempo que estudió en Estados Unidos. Ella hace referencia a los sistemas de vivienda que operaban en el sur de los Estados Unidos en varios de sus artículos científicos publicados entre 1941 y 1943, expresando su voluntad de querer implementar sistemas similares en Panamá. Los conocimientos adquiridos en Estados Unidos y en otros países europeos, junto a

su propia perspectiva más globalista, impactaron en sus relaciones con los demás sociólogos y sociólogas, en su posicionamiento frente a las dinámicas de poder que se estaban gestando en la academia panameña y, eventualmente, en su propia carrera en el Ministerio Agropecuario.

Imagen 3. Casa natal de Ofelia Hooper en Las Minas, Herrera, Panamá



Fuente: Gentileza de Edwin Torrez.

Imagen 4. Placa conmemorativa en la casa natal de Ofelia Hooper en Las Minas, Herrera, Panamá



Fuente: Archivo personal.

La política del conocimiento, juegos ideológicos y el inicio del borrado

La exclusión de ciertas figuras de la historia es, ante todo, un proceso de imposición de poder y de autoridad (Arango, 2005). Promover la narrativa de “padres fundadores” fortalece la hegemonía de la ciencia androcéntrica y también establece como única visión su perspectiva de la disciplina. Como en los demás países, en Panamá también se establecían distintos campos, divididos por las escuelas de pensamiento, las posturas políticas y, por supuesto, el género.

El mismo año en que Ofelia Hooper se graduó, 1941, ingresó como profesora la doctora en Sociología Georgina Jiménez de López, graduada de la Universidad de Columbia en Estados Unidos. Ella enfocó su investigación sobre las clases sociales de Panamá, la familia y la participación de la mujer en la vida pública. Como sucedió con Hooper, sus intereses académicos se desprendieron de su propia experiencia y cuestionamientos como mujer, tanto desde su profesión de maestra como desde su participación política en el movimiento feminista y sufragista, comenzando en 1923. Jiménez de López fue catedrática de Sociología por treinta años y llegó a ser decana de la Facultad de Administración Pública y Comercio (Figueroa Navarro, 1983). Ambas sociólogas colaboraron en la elaboración del Censo Agrario de 1950, ya que en 1942 Jiménez de López fue nombrada jefa de la Oficina del Censo. La tendencia de que las primeras sociólogas terminaran trabajando, o pasaran por oficinas administrativas, ministeriales o estatales, es una constante entre las pioneras de la disciplina, tanto en Panamá como en Norteamérica (Romero, 2020). Las unía también la experiencia estadounidense. “Ambas becadas por los Estados Unidos, adherían a los principios del juicioso liberalismo social y a un desarrollo con modernización capitalista” (Figueroa Navarro, 1983, p. 60). Es importante remarcar que Hooper no incursionó en la docencia universitaria, ni participó en ningún movimiento feminista, por lo que su colaboración con Jiménez de López se limitó a las breves experiencias en los censos agrarios. A pesar de provenir de escuelas

de pensamiento similares, las esferas académicas en las que cada una participaba las mantuvo separadas la mayor parte de sus respectivas carreras. En el caso de Ofelia Hooper, la influencia del “liberalismo social norteamericano” se vio matizada por sus propios orígenes y vivencias previas como maestra rural. No abanderaba una ideología; al contrario, siguiendo el fiel legado de Behrendt, era una propulsora de la modernidad, el desarrollo y el avance de las tecnologías que permitieran un real mejoramiento de las condiciones de vida del campesinado, según los modelos que ella misma había visto, los cuales habían dado resultados positivos. En sus escritos literarios (Hooper, 1927), se observa un activismo apartidario, en pro del avance del país. Ella nunca militó ni se consideró socialista ni capitalista. Quería traer desarrollo a los lugares que habían sido olvidados por el Estado (Ing. L. A. Hooper, comunicación personal, 8 de junio de 2024). Más de veinte años después, su trabajo rendiría frutos a través del nuevo Ministerio de Desarrollo Agropecuario (Figueroa Navarro, 1983).

Aunque Hooper y Jiménez de López no eran colaboradas frecuentes, sus trabajos exponen una visión más integradora, que distaba mucho de la “tradición radical que en la sociología panameña acuerparon Demetrio Porras y Federico Calvo” (Figueroa Navarro, 1983, p. LX). La continuación de este legado se vio en el marxismo que vendría a instalarse con Néstor Porcell y Marco Antonio Gandásegui. Según Figueroa Navarro (1983), la coexistencia de la sociología de “tradición radical” y de las “teorías armónicas”, que incluían a Jiménez de López, Hooper, Biesanz y Merrill, entre otros, llega a su fin con la publicación de *La concentración del poder económico en Panamá* de Gandásegui, en 1967, y desde ese momento es esta sociología la que gana la batalla de la política del conocimiento. Estos intelectuales cimentaron una sociología que, a pesar del radicalismo en sus teorías, se ha tornado alienada de las verdaderas necesidades e interrogantes de las poblaciones que estudia, siendo secuestrada por la burocracia institucional. Cincuenta

años después, la sociología académica sigue reinventándose en búsqueda de ser esa ciencia liberadora (Lasso Núñez, 2022).

Aun quedando por fuera del “club de hombres” que se formaría en la Universidad de Panamá y que impondría su escuela de pensamiento radicalmente distinta a la suya, Hooper logró en su carrera practicar esa sociología transformadora, empírica y pragmática. Siguiendo las enseñanzas de Behrendt, esta sociología no le teme a la interdisciplinaridad y está en constante búsqueda de modernización y actualización, para asegurar tanto rigurosidad como innovación, siempre enraizada en la realidad que le compete. Para lograr esto, Hooper asumió un camino solitario, llevando adelante sus investigaciones desde el Ministerio de Agricultura y Comercio. La Dra. Jiménez de López, a pesar de mantener su cátedra y continuar sus investigaciones sociológicas a lo largo de su carrera, optó por dedicar su trabajo a la causa feminista y por laborar por las universitarias y docentes de la Universidad de Panamá, fundando la Asociación de Mujeres Universitarias y llegando a presidir la Unión de Catedráticas de la Universidad de Panamá (Barrantes, 1998). Hoy en día es raro que se las nombren a Hooper y a Jiménez de López como dos de los “tres pilares de la sociología panameña”, como lo hace Figueroa Navarro (2003), siendo el tercero Demetrio Porras. Con los años y con la institucionalización tardía de la disciplina, son mayormente nombres masculinos los que sobresalen. Si bien Jiménez de López logró trascender como la primera mujer que se “abocó a la enseñanza de la sociología en Panamá” (Rojas, 2019), su reputación principal yace en el movimiento feminista. Por el otro lado, Hooper ha sido principalmente recordada por su labor con el cooperativismo y en las letras. Sus aportes valiosos en los años fundacionales de la disciplina y el rol que jugaron en propulsar la sociología en Panamá se fueron borrando con la masculinización de la misma. Junto a la anteriormente mencionada política de conocimiento que apartó a las sociólogas de los puestos directivos, operó también el machismo –un factor preponderante en la academia a nivel internacional desde siempre–, que negaba

la autoridad de las mujeres científicas y sus intereses académicos. Esto se puede observar no solo en las publicaciones, como la *Revista Panameña de Sociología*, *Cuadernos de Sociología* o la *Revista Tareas*, sino también en el hecho que, desde su fundación en 1971, solo ha habido una directora de la Escuela de Sociología: Carmen Quintero Russo (1995-1997); el resto han sido hombres. Este proceso de segregación y masculinización, que determinó las líneas de investigación más difundidas y tomadas en cuenta, dejó su marca indeleble en la sociología panameña, y su eco resuena hasta el presente día.

Imagen 5. Copia del diploma de licenciatura de Ofelia Hooper de la Universidad de Panamá, 1941



Fuente: Archivo personal. Foto tomada de la casa natal de Ofelia Hooper.

Discusión

Lejos de la capital, una carrera prolífica y una sociología en acción

Aunque Ofelia Hooper no haya estado interesada en la docencia o en luchar por espacios en la política universitaria, el conjunto de su obra atestigua una incansable labor por reformas sociales de la población rural panameña. Durante sus estudios universitarios, en la Facultad de Ciencias Sociales, a través de los cursos sobre el cooperativismo que dictaban Behrendt y sus colegas alemanes, Ofelia Hooper descubrió cómo los libros académicos podían proporcionar herramientas prácticas para aquello que ella anhelaba. Inclusive, llegó a formar y presidir el Centro de Estudios Cooperativos en 1944. En ese momento, era también miembro de la Junta Nacional de Nutrición, y trabajó junto a Pablo T. Calvo, director de la cooperativa escolar. El propósito del Centro de Estudios era:

- 1) Divulgar los principios de cooperación, 2) Recoger y publicar informaciones sobre la cooperación económica, referentes a Panamá y a otros países, especialmente las que se refieren a los países latinoamericanos, 3) Establecer comunicación con los centros e institutos de estudios cooperativos de otros países, en especial con los de la América Latina y con los de los Estados Unidos, 4) Cooperar con el gobierno de la República de Panamá en su empeño de intensificar la producción agrícola e industrial y de mejorar la nutrición y elevar el nivel de vida de la población de Panamá, así como también en su intento de resolver algunos de los otros problemas de índole económica y social de nuestro país (Centro de Estudios Cooperativos de Panamá, 1944, pp. 30-31).

Como presidenta del Centro, Hooper viajó a la Convención Bolivariana de Institutos de Estudios Cooperativos en Popayán, Colombia. Iniciando su carrera universitaria y a lo largo de su vida profesional, Hooper desarrolló la más profunda experticia en cooperativismo y sociología rural.

Muchos de sus logros no llevan su firma, pero han tenido un gran impacto. Por ejemplo, en el artículo 95 de la Constitución de 1946, que establece la protección especial a las colectividades campesinas e indígenas y su integración económica, Hooper contribuyó con la siguiente propuesta: “d) Tomar medidas para asegurar mercado estable y precios equitativos a los productos y para impulsar el establecimiento de cooperativas de producción, distribución y consumo”. Habiéndose alejado de la universidad, en ese mismo año, Hooper es nombrada agente de extensión agrícola en la División de Fomento Agrícola y Ganadería (República de Panamá, 1946), y se dedica completamente a impulsar el modelo cooperativista en distintos sectores del país, empezando por El Higo de San Carlos y extendiéndose a muchas otras provincias. Hooper combinaba el proyecto de instrucción sobre cooperativismo con sus propios estudios de la situación del país, y nunca dejó de producir conocimiento sociológico. Algunas de sus investigaciones en esta época fueron: “Algunos principios, métodos y propósitos del Servicio de divulgación agrícola de Estados Unidos aplicables a la América Latina”, “Experiencias sobre vivienda rural en la República de Panamá” (escrito junto a Hugo Navarro), “Estudio socioeconómico del movimiento cooperativo de Panamá al 31 de diciembre de 1961” (en coautoría con Luzmila de Ceballos y Pedro Moreno), “Informe preparado para el Seminario sobre cooperativismo rural en América Latina patrocinado por la Fundación Alemana para los países en desarrollo” (1963), “Bancos de los pobres” (1967), “Los agricultores jóvenes de Panamá” (1969), “Informe para la Organización de Cooperativas de América (OCA)” (1972) e “Informe del movimiento cooperativo en Panamá” (1972) (Marco Serra, 2022).

Igualmente, muchos de sus trabajos han quedado guardados en oficinas gubernamentales y nunca fueron publicados, no solamente en Panamá, sino también durante sus estancias en Europa y Estados Unidos. Ofelia Hooper nunca dejó de estudiar y, al igual que su mentor, Behrendt, estaba siempre actualizándose como socióloga y especialista en su materia. En el año 1954 estudió las

bases del movimiento cooperativista en Copenhague, en 1958 se especializó en el Credit Union World Association y en 1965 viajó a la Escuela de Cooperativismo en Alemania para profundizar sobre las cooperativas agrícolas. Durante todos esos años, Hooper fue adquiriendo las herramientas en función de las necesidades que ella observaba en las poblaciones con las que trabajaba. Organizaba círculos de lectura y conversaba con las y los campesinos transmitiéndoles las posibilidades que el cooperativismo les ofrecía para mejorar sus condiciones de vida. Esta labor es oficializada en primera instancia en 1954, con la creación de la sección de Educación Cooperativa en el Ministerio de Agricultura Comercio e Industria, la primera ley general de cooperativas, y luego en 1957, cuando es nombrada subjefa de Dirección de 1ª categoría de la Sección de Educación Cooperativa (República de Panamá, 1957). La contadora en esa sección era Luzmila B. de Ceballos y la estenógrafa, Rosa de Correa. Ambas fueron nombradas por su sobrino como colaboradoras importantes en la vida profesional de Hooper (comunicación personal, 8 de junio de 2024). La subdirección entera estaba conformada por trabajadoras mujeres, aunque la única científica social era Hooper. Además de una colaboración con la socióloga Carolyn Campbell en *The Middle Class of Panama* (1950) y los textos anteriormente mencionados, se desconoce que Hooper haya trabajado de cerca y frecuentemente con otros u otras colegas. Lo hacía principalmente de forma individual, aun cuando promulgaba a diario la fuerza del colectivo. Sea por convicción, por disciplina o porque el desarrollo de la sociología panameña en la segunda mitad del siglo XX limitaba los espacios en los que ella podía desenvolverse debidamente, como lo fue el Instituto de Investigaciones Sociales y Económicas en su momento, hasta el final de su carrera, Ofelia Hooper fue una “llanera solitaria”.

Imagen 6. Ofelia Hooper en 1948, siendo entrevistada en su despacho en el Ministerio de Agricultura, Comercio e Industrias



Fuente: Archivo personal. Foto tomada de la casa natal de Ofelia Hooper.

Plasmando su identidad en su obra científica y honrando su deber hacia su gente

Previamente a su producción científica, Ofelia Hooper publicó una amplia colección de textos literarios, poemas y cuentos, escritos desde su adolescencia en Las Minas. En ellos se entreve una mente curiosa y pendiente de una sociedad y un mundo cambiante, que más tarde se llenaría de preguntas de investigación: “El Yanqui hiere con su oro, y las heridas causadas por el hierro en tiempos anteriores no produjeron tanto estragos en la raza latina como las que ahora se le infieren sin que parezca sentir las” (Hooper, 1927). La particularidad de la trayectoria que la llevó a ser la primera socióloga rural panameña, con un hambre voraz de aprendizaje continuo y una misión de poder llevar esos conocimientos de vuelta a su población de origen, el campesinado panameño, está intrínsecamente ligada a su identidad. Aun tomando en consideración las críticas de Camargo Ríos, fruto de la posición privilegiada y “extranjera” de Hooper, ella era de Las Minas de Herrera, y no de Penonomé de Coclé. Su perspectiva única es la que la llevó a

producir un corpus tan singular y con una metodología impecable, pudiendo acceder a espacios a los que ni el mismo Estado se atrevía a adentrar. Esta diferenciación no es para nada mínima. Hooper creció en un ambiente montañoso y alejado del tránsito de la Interamericana; estuvo fuertemente influenciada por su padre ingeniero, un inmigrante británico que tenía la misión de encontrar y desarrollar minas de oro (Marco Serra, 2022). Su privilegio vino sobre todo del impulso académico que recibió gracias al apoyo familiar en sus ambiciones profesionales. Igualmente, sus años en Ocu y demás poblados herreranos, donde fue maestra, le forjaron una perspectiva particular que le permitió adquirir el conocimiento empírico que le serviría a lo largo de su carrera, cuando tuviese que adentrarse en territorios y poblados desconocidos. Todas estas experiencias desde su infancia, al igual que la heterogeneidad de figuras que influyeron en ella a lo largo de su vida –desde su padre y sus alumnos hasta Behrendt–, tuvieron un impacto en Hooper como socióloga. Esta influencia se ve manifiesta en la reflexión de Blázquez, quien sostiene que “los intereses sociales y políticos, así como los prejuicios personales, tienen un impacto importante en la producción de conocimiento científico ya que pueden afectar las prioridades de la investigación científica” (2010, p. 25), Hooper fue determinando sus intereses sociales y políticos desde temprana edad, y los prosiguió en su carrera científica. Su preocupación por la salubridad y nutrición se ve reflejada desde sus años de maestra, temática que abrirá una línea de investigación más adelante (Hooper, 1943^a, 1943b). El hecho de que Hooper considere importante la cantidad de pobladores que usan o no zapatos, así como su atención al detalle del interior de las viviendas y cómo las familias acomodan los diferentes espacios, surge de sus estudios interdisciplinarios con Behrendt (Figuroa Navarro, 1983). Su experiencia de vida como mujer, como maestra rural, como hija de inmigrante, como herrerana, como socióloga, como poeta y como todas esas otras identidades que Ofelia Hooper habitó, se expresan en su labor científica. Ese es su lente científico, único y particular.

Contrariamente a la postura dominante positivista, en la que los autores claman objetividad y neutralidad valorativa, buscando abstraerse de sus obras para dejar que la “ciencia hable por sí sola”, los textos de Hooper se ven fortalecidos por sus vivencias personales y saberes empíricos obtenidos en el proceso de investigación. Sin pretender ser una socióloga feminista, Ofelia Hooper explicita la teoría del punto de vista (Harding, 2004), reconociendo su rol de maestra rural, funcionaria, estudiante o investigadora externa, según el caso. Describe cómo esa posición social le permitió acceder al objeto de estudio, formular el cuestionamiento inicial o contar con los medios para avanzar en su investigación. “La ‘epistemología del punto de vista’ no sólo reconoce el carácter socialmente situado del conocimiento, sino que lo transforma en un recurso científico sistemático y accesible” (Arango, 2005, p. 181). En la mayoría de sus artículos científicos, Hooper describe tanto su pensamiento subjetivo como su sentir personal, además de su análisis científico. No divorcia en ningún momento a la mujer de la científica social: “Por muchos años, enseñé y trabajé entre la población primitiva y rural de Panamá. Esos años estuvieron llenos de observación dolorosa y esfuerzos penosos, aunque gratificantes” (Hooper, 1943b, p. 250). Esas observaciones aparecen en casi todos sus artículos científicos escritos durante sus años de estudios de posgrado, en los que integra elementos de la sociología con la economía, la educación, la demografía y la estadística, demostrando la necesidad de una perspectiva integral e interdisciplinaria para el estudio de la población rural. Este acercamiento a la investigación es en parte herencia de la tradición alemana, pero es también característico de muchas de las pioneras de la sociología, que, en sus procesos para desafiar las posturas y teorías dominantes, crearon metodologías y teorías sociales derivadas de sus observaciones empíricas y con elementos de varias disciplinas (Madoo Lengermann y Niebrugge-Brantley, 1998). Hooper trabajó siempre en un proceso de constante actualización, reconociendo la fortaleza que le proporcionaba su conocimiento académico junto a sus

vivencias personales. De cierto modo, eran sus propios orígenes rurales los que la llevaron a su profesión, los mismos que le recordaban su deber para con su pueblo, y fue así como puso su profesión al servicio de la población rural panameña.

Como proponen muchas teóricas de la epistemología feminista, “la vida y condición de las mujeres les proporciona una óptica diferente para reconocer la realidad social y, por lo tanto, otra forma de conocer, en la que intervienen también la intuición y los afectos” (Blázquez, 2010, p. 29). Hooper reconoce el valor de su posicionamiento como maestra rural, todo lo que esas experiencias le permitieron descubrir. Durante casi diez años, ella enseñó en su propia provincia, tanto en Las Minas, por un breve tiempo, como en el pueblo de Pesé, aunque principalmente en Océ. Fue ahí donde surgió su preocupación por el campesinado. Hooper lo describe así:

Un día después de ver una familia de niños desnutridos y con malaria, acompañados de unos perros flacos y cerdos, rodeando ansiosamente a su madre mientras esta cocinaba un pequeño plato de yuca en la pequeña casa húmeda, volví a ver a esos niños tiritando por la malaria mientras la maestra daba un discurso sobre la Italia Renacentista. Ahí decidí que mi enseñanza sería intensamente pragmática, que estaría dirigido al mejoramiento de la vida cotidiana, y que dedicaría mi tiempo libre para visitar los hogares (Hooper, 1943b, p. 6).

En estas líneas, aparece ya la científica social y la pionera de la sociología: comprometida, pragmática, crítica e interesada por los problemas sociales que decide investigar, aun siendo apenas una maestra. Años más tarde, cuando todavía no había comenzado sus estudios universitarios, Hooper describe cómo intenta mejorar las condiciones de la localidad con pocos o nulos resultados. Estos intentos de mejorar la población con la que trabajaba incluyen desde instalaciones de servicios de saneamiento hasta darle vitaminas

a los niños durante una epidemia de malaria. Sin embargo, ella se vio enfrentada a las mentalidades conservadoras.

Mis esfuerzos por mejorar las condiciones de higiene y saneamiento fueron obstaculizados frecuentemente, cosa que no sucedería tan severamente hoy en día. Con las demás maestras y los niños, solíamos regularmente vaciar y enterrar las latas y botellas que habían estado juntando agua estancada. También cavamos al costado de una colina un drenaje de agua natural y botábamos el aceite en un lugar apartado. Pero cuando solicitábamos ayuda a funcionarios locales para que nos asistieran, me daban mucho más que advertencias sobre el hecho de que las maestras no deberían interesarse en cuestiones de sanidad y drenajes (Hooper, 1943b, p. 251).

Ofelia Hooper no se enfrenta solamente a los funcionarios de los gobiernos locales, sino también a las madres de sus alumnos, que no creen en las vitaminas que ella les consigue para mejorar el estado de salud de los niños y niñas. En estas vivencias se nota la clara diferencia de clase y mentalidad, ya que, a pesar de ser herrerana y del campo, la influencia de su padre, un ingeniero profesional irlandés, y sus muchos años de estudio la habían transformado. Sin embargo, Hooper es consciente de ello, y nunca buscó hablar en nombre de la población rural; siempre se posicionó, aunque al costado, guardando su distancia. Nuevamente, Hooper se acerca a la epistemología feminista, en este caso con el concepto de “objetividad fuerte” de Harding, “que requiere que sujeto y ‘objeto’ de conocimiento estén ubicados en el mismo plano crítico y causal” (Arango, 2005, p. 182). Hooper reconoce sus propias limitantes debido a la forma en que es percibida por su objeto de estudio, la población, y, consecuentemente, abandona la tarea de proseguir con su trabajo en el pueblo: “Como los funcionarios locales rurales no querían esta clase de maestra, y sentí que debía hacer el trabajo, me fui a la Ciudad de Panamá, donde conseguí cooperación para estos esfuerzos” (Hooper, 1943b, p. 251). Pero además es notable que ella misma admita sus deficiencias respecto a las problemáticas

que busca desenterrar. Desde la perspectiva de su “objetividad fuerte”, propone empezar su trabajo con las comunidades rurales solicitándoles que sean ellas quienes planteen sus necesidades y problemáticas en primera instancia, en cuestiones de producción, dinero, vivienda y mejora de sus fincas.

Luego yo, o alguien más, iría a asistirles para establecerse objetivos prácticos que puedan conseguir y ayudarles a vislumbrar los obstáculos y cómo superarlos. De esta manera, no se desanimarán cuando estos surjan. Deben poder ver hacia dónde van y hacia dónde quieren ir (Hooper, 1944^a, p. 15).

Entre 1941 y 1943, viaja a Estados Unidos bajo el auspicio del coordinador de Asuntos Inter-Americanos, con el propósito de estudiar economía y sociología rural con la Dirección de Economía Agrícola del Departamento de Agricultura. En esa oportunidad, recorre distintas comunidades en estados como Arkansas y Nuevo México (Hooper, 1943b, 1944^a). Es ahí donde conoce en profundidad el funcionamiento de las cooperativas rurales del sur estadounidense y los programas gubernamentales que permiten el desarrollo y la industrialización de esas regiones. Durante ese viaje, pasa por Washington D.C. y se familiariza con los distintos departamentos y la dinámica de sus operaciones entre el nivel nacional y el nivel local. A diferencia de Jiménez de López, quien obtiene su beca y se queda varios años en los Estado Unidos hasta conseguir su doctorado, Ofelia Hooper siempre mantuvo que su trabajo debía servir al pueblo panameño.

Después de un corto periodo de estudio teórico y conociendo de primera mano algunos programas de progreso rural, impuestos desde Washington, y quienes son los individuos que los administran, viajé a los campos del sur y suroeste, donde me he quedado. La mayor parte de mi tiempo y estudio los he dedicado a cómo mejorar las condiciones de vivienda, de vida y de organización de la labor campesina, como también a los servicios que les son provistos y de los que disponen las familias rurales. [...] He estudiado

cuántas de estas actividades podrían aplicarse a las condiciones en Panamá, cuántos de los métodos necesitarían modificaciones, e inclusive, qué tan eficiente serían los resultados (Hooper, 1944a, pp. 13-14).

Tomando en cuenta sus experiencias previas como maestra y los bloqueos a los que se vio enfrentada durante sus estudios, Hooper propone una metodología de investigación que incorpora elementos de la docencia y que le permitirían establecer vínculos de confianza con una población que había demostrado previamente cierta desconfianza. Reconoce la necesidad de trabajar con otras personas más especializadas y con mejor acceso a las poblaciones rurales específicas, y afirma que las soluciones más estructurales y sistémicas necesarias debían recaer en manos del gobierno. Simultáneamente, remarca su gran capacidad para comunicarse con los campesinos con entusiasmo, lograr ganarse su confianza y hacer que vieran las ventajas de participar de los estudios del Ministerio, exigiendo las mejoras necesarias para su comunidad. Específicamente, describe su talento para identificar potenciales líderes locales y de la juventud que podrían ser agentes de cambios e influenciar y educar al resto de la población (Hooper, 1944^a). Aquí se evidencia que Hooper no es una investigadora totalmente libre de valores o prejuicios, sino que está consciente de sus fortalezas y limitaciones. Reconoce que sus orígenes rurales le permiten ver a esa población desde una posición no completamente externa, que su género le permite identificar cuestiones específicas, como las condiciones de los instrumentos utilizados en los partos y su relación con los números de mortalidad infantil, y que sus competencias y habilidades como socióloga tienen un fin y una practicidad muy concretos. La identidad, la experiencia y la consciencia de Hooper responden a lo que Blázquez describe como “el agente epistémico ideal [que es] un sujeto condicionado por experiencias sociales” (Blázquez, 2010, p. 29). Son las posiciones que ocupó

Hooper que le proveyeron la ventaja epistémica para plasmar esas realidades en sus obras científicas.

Imagen 7. La socióloga Ofelia Hooper y el ministro de agricultura de Estados Unidos Claude Wickard (década de 1940)



Fuente: Extraído de Rodríguez Blanco (2022).

Reescribiendo lo borrado

Hooper impulsó los estudios rurales en Panamá a partir del Censo Agropecuario de 1943 y la publicación de *Aspectos...* en 1945, una investigación que sigue siendo referenciada al día de hoy. En esa

obra y en las subsiguientes, Hooper emplea tanto métodos cualitativos como métodos cuantitativos, archivos bibliográficos y referencias orales de entrevistas que obtiene en el campo. Fue una científica interdisciplinaria y empírica que no se limitó, poniendo siempre por delante las cuestiones reales que iban surgiendo de las poblaciones que estudiaba.

A inicios de su carrera, fue particularmente reconocida, y luego, aunque su fama fue disminuyendo, siempre se destacó por su experticia en la sociología rural y, aunque no siempre de manera positiva, por sus posturas en pro del desarrollo de la agronomía nacional. Por supuesto, su insignia en el cooperativismo sigue presente, pero el aspecto científico es lo que se fue difuminando con el tiempo. Participó de varios espacios de producción científica, tanto en la universidad como en agencias internacionales. Hooper cumple con todas las características nombradas por Madoo Lengermann y Niebrugge-Brantley, y demuestra con su obra que, aunque no formó parte de la academia universitaria, siguió ejerciendo la sociología a lo largo de su vida. Como muchas otras pioneras de la Hull House, encontró en el Ministerio de Agricultura y Comercio la vía para realizar sus investigaciones y que sus recomendaciones puedan dar frutos de forma más eficaz. Su misión era reformar el país, y sus aportes contribuyeron en parte a la mejora de las condiciones de vida de los hombres y mujeres rurales de Panamá. El ser excluida del “club de hombres” que se formó en la Universidad de Panamá le dio la libertad de ser la socióloga que ella siempre quiso ser. Harriett Martineau escribió en su introducción a *Society in America*: “Se me ha mencionado frecuentemente que ser una mujer era una desventaja para hacer investigación social” (Martineau, 1936/37, citada en Arango, 2005, p. 162), pero tanto ella como Hooper demostraron que su género les abrió puertas a grupos y sociedades que un hombre jamás habría percibido, o a los que no habría podido entrar. Usaron su posición a su favor. Y en ambos casos, allanaron el territorio para las siguientes generaciones de sociólogas en sus respectivos países.

Conclusiones. “La vida es breve, y es su brevedad la que la hace encantadora”¹

Reservada, estricta, revolucionaria, muy buena y disciplinada, una romántica que nunca se casó por tener demasiados pretendientes, y considerada “gringuera”, aunque dedicó su vida entera al campesinado pobre y descalzo de las provincias de Panamá. Ofelia Hooper fue ante todo una mujer rural que quería cambiar la manera en que vivía su gente. Todo lo que ella vio y vivió en su infancia en Las Minas, y luego como maestra en los varios pueblos de Herrera, dejaron en ella un espíritu crítico y un ímpetu para poder impulsar cambios a través de la investigación y de la acción política, utilizando la ciencia y los métodos sociológicos. Nunca se involucró en la política tradicional, ni universitaria ni gubernamental, pero Hooper sí tenía fe en el poder del pueblo, en su capacidad de cambiar sus propias circunstancias. Con educación, dedicación y constancia, hasta el final, Ofelia Hooper siguió creyendo en la necesidad de luchar por los recursos naturales del suelo panameño y por la población que lo trabajaba. Ante una crisis climática que nos urge cada vez más a tomar acción urgente, Hooper impulsa, a través de su obra, a ejercer una acción social basada en la ciencia, así como a una ciencia crítica, pragmática y con miras a la acción.

Panamá, en un futuro no muy lejano, tendrá un muy rudo despertar al hecho de que ha malgastado o desperdiciado su rico patrimonio de recursos naturales y que confrontará multitudes de habitantes pobres que no tendrán a donde mudarse y a quienes no les quedará nada para construir una economía. Porque si una población pequeña no puede alcanzar un alto nivel de vida con abundantes recursos naturales, ¿cómo puede lograrlo con una gran población que está creciendo y recursos reducidos? (Hooper, 1969, p. 16).

¹ Este subtítulo retoma una frase de Ofelia Hooper (1927).

Hooper ha quedado en la memoria nacional como la pionera del cooperativismo y la poeta de los más chiquitos, pero su robusta labor, junto a su detallada y rigurosa metodología de investigación merecen que, por encima del borrado que se le hizo, se reescriba el nombre de Ofelia Hooper como una de las fundadoras de la sociología panameña y la pionera de la sociología rural.

Bibliografía

Adames M., Enoch (11 de diciembre de 2022). Cincuenta años de Sociología Institucional en Panamá. *La Estrella de Panamá*. <https://www.laestrella.com.pa/vida-y-cultura/ciencia/230629-cinuenta-anos-sociologia-institucional-panama-EFLE482611>

Adams, Richard N. (1957). *Cultural Surveys of Panama – Nicaragua – Guatemala – El Salvador – Honduras* (Scientific Publications n.º 33). Washington D.C.: Pan American Sanitary Bureau.

Arango, Luz Gabriela (2005). ¿Tiene sexo la sociología? Consideraciones en torno a la categoría género. *Revista Sociedad y Economía*, 8, 159-186.

Barrantes, Briseida (1998). Georgina Jiménez, una feminista en los inicios de la sociología panameña. *Revista Lotería*, (417), 64-73.

Behrendt, Richard; Bohnstedt, Werner y Honigsheim, Paul (1936). Centro de Investigaciones Sociales, Económicas y Jurídicas de la Universidad Nacional de Panamá. *Revista Universidad*, (3), 40-41.

Bellay, Juliette (2021). *Diagnostico agrario. Dinámicas y estrategias de los productores agropecuarios del distrito de Los Pozos, Provincia de*

Herrera, Panamá. Banco Interamericano de Desarrollo/Instituto de Innovación Agropecuaria de la República de Panamá/L'Institut Agro/Bureau d'études des Systèmes Agraires et alimentaires. https://proyectos.idiap.gob.pa/uploads/adjuntos/Avance_-_Diagn%C3%B3stico_Agrario_Los_Pozos_-_PN_-T1225.pdf

Biesanz, John y Biesanz, Mavis (1955). *The People of Panama*. Nueva York: Columbia University Press.

Blázquez Graf, Norma (2010). Epistemologías Feministas: Temas Centrales. En Norma Blázquez Graf, Fátima Flores Palacios, Maribel Ríos Everardo (coord.) *Investigación Feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Camargo Ríos, Marcela (2001). *Producción y comercio en la Sociedad Rural de Penonomé, durante los primeros cincuenta años de la República* [Tesis de maestría]. Universidad de Panamá.

Castro, Carlos (1986). Antecedentes, situación actual y perspectivas de las Ciencias Sociales en Panamá. *Ciencias Sociales*, 33, 107-122.

Castro Dixon, Carlos L (1985). El aporte europeo a la Universidad. *Revista Lotería*, (354-355), 145-151.

Centro de Estudios Cooperativos de Panamá (1944). *Boletín*, I(1).

Cobo, Rosa (2022). El difícil matrimonio entre sociología y feminismo. *Investigaciones Feministas*, 13(2), 631-638.

Collins, Randall (1975). *Conflict Sociology*. Nueva York: Academic Press.

Constitución Política de Panamá [Const]. Art. 95 del 4 de marzo de 1946 (Panamá).

Cook, Judith A, y Fonow, Mary Margaret (1986). Knowledge and Women's Interests: Issues of Epistemology and Methodology in Feminist Sociological Research. *Sociological Inquiry*, (56), 2-29.

Cooper, Anna J. (1892). *A Voice from the South by a Black Woman from the South*. Xenia: Aldine Press.

Corentin, Lucas (2021) *Diagnóstico Agrario. Dinámicas y estrategias de los productores agropecuarios del distrito de San Francisco, Provincia de Veraguas*. Consorcio L'institut Agro/Montpellier SupAgro-Agrarian System Consulting. https://proyectos.idiap.gob.pa/uploads/adjuntos/Avance_-_Diagn%C3%B3stico_Agrario_San_Francisco_-_PN-T1225_.pdf

Deegan, Mary Jo (2012). Sociólogas pioneras y la Sociedad Sociológica Americana: patrones de exclusión y participación. *Revista Ciencias Sociales*, (10), 313-337.

Doucet, Andrea y Mauthner, Natasha (2006). Feminist Methodology and Epistemology. *Handbook of 21st Century Sociology*, (2), 36-43.

Du Bois, William. E. B. ([1903] 1989). *The Souls of Black Folks*. Nueva York: Bantam Press.

Figueroa Navarro, Alfredo (1981) *El intelectual panameño y la sociología de la comunicación social*. Ciudad de Panamá: Impresora Panamá.

Figueroa Navarro, Alfredo (1983). *El Desarrollo de las Ciencias Sociales en Panamá. Biblioteca de la Cultura Panameña*. Ciudad de Panamá: Talleres de Dutigrafía.

Figueroa Navarro, Alfredo (2003). Orígenes y evolución intelectual de la sociología en Panamá. *Mesoamérica*, 45(1),179- 207.

Furner, Mary O. (1975). *Advocacy and objectivity: A crisis in the professionalization of American Social Science, 1865-1905*. Lexington: The University Press of Kentucky.

Gandásegui, Marco A (2012). Las Ciencias Sociales en Panamá. *Panamá y el mundo*, 4(1), 1-18.

Harding, Sandra (ed.) (2004). Rethinking Standpoint Epistemology: What is Strong Objectivity? En *The Feminist Standpoint. Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. Nueva York: Routledge.

Hooper, Ofelia (1927). *Primicias*. Ciudad de Panamá: Imprenta Nacional.

Hooper, Ofelia (1943a). Rural Panama: Its needs and prospects. *Rural Sociology*, 8(1), 247-253.

Hooper, Ofelia (1943b). Possibilities for improvement among rural Panamanians. *Applied Anthropology*, 2(4), 4-10.

Hooper, Ofelia (1944a). Possibilities for improvement among rural Panamanians. *Studies of Migration and Settlement*, (M-63), 1-25.

Hooper, Ofelia (1944b). The Plight of Education in Rural Panama. *Rural Sociology*, 9(1), 50-56.

Hooper, Ofelia (1945). Aspectos de la vida social rural de Panamá. *Boletín del Instituto de Investigaciones Sociales y Económicas*, 2(3), 67-317.

Hooper, Ofelia (1969). *Semblanzas del hombre rural de Panamá*. Panamá: Comisión de Estudio Interdisciplinario para el Desarrollo.

Instituto de Investigaciones Sociales y Económicas (1944). Formación de un Centro de Estudios Cooperativos en Panamá. *Boletín del Instituto de Investigaciones Sociales y Económicas*, 1(1), 30-34.

Lasso Núñez, José Clemente (24 de julio de 2022). Sobre la sociología y su proyecto académico. *La Estrella de Panamá*. <https://www.laestrella.com.pa/panama/nacional/sociologia-proyecto-academico-AKLE474307>

Lorde, Audre (1984). *Sister Outsider*. Trumansburg: Crossings Press.

Marco Serra, Yolanda (2022). Ofelia M. Hooper Polo: Socióloga del mundo rural y activista del cooperativismo. En Eugenia Rodríguez Blanco (coord.), *Pioneras de la ciencia en Panamá* (pp. 42-53). Panamá: CIEPS/SENACYT.

Maddoo Lengermann, Patricia y Niebrugge-Brantley, Jill (1998). *The Women Founders: Sociology and Theory, 1830-1930*. Boston: McGraw-Hill.

República de Panamá (1946). *Gaceta Oficial*, (9.899), Decreto Número 392: Nombramientos. https://www.gacetaoficial.gob.pa/gacetas/09899_1946.pdf

República de Panamá (1957). *Gaceta Oficial*, (13.298).

Rojas L., Keila E. (7 de marzo de 2019). Forjadoras de la historia de Panamá. *La Estrella de Panamá*. <https://www.laestrella.com.pa/vida-y-cultura/cultura/panama-historia-forjadoras-ASLE10345>

Romero, Mary (2020). Sociology engaged in social justice. 2019 *Presidential Address*. *American Sociological Review*, 00(0), 1-30.

Rubio, Ángel (1951). Bibliografía básica de la Geografía de Panamá. *Revista Geográfica*, 11/12(31/36), 100-110.

Rubio, Ángel (1963). *Pequeño Atlas Geográfico de Panamá*. México: Ediciones Oasis.

Rudolf, Gloria (2000). *La gente pobre de Panamá: víctimas, agentes y hacedores de la historia*. Panamá: Editorial Universitaria “Carlos Manuel Gasteazoro”.

Smith, Marc C. (1994). *Social science in the crucible. The American Debate over Objectivity and Purpose, 1918-1941*. Durham, N.C.: Duke University Press.

Vaamonde, Marta (17 de marzo de 2016). Dewey y el feminismo. *Seminario del Grupo de Estudios Peirceanos. Universidad de Navarra*. Pamplona, España.

Weber, Max ([1917] 1959). *El político y el científico*. Madrid: Hijos de F. Minuesa.

Rosa Palacio y la búsqueda de un hábitat sano y de calidad para las clases media y obrera en Panamá

Graciela Arosemena Díaz

Introducción

El derecho a una vivienda digna fue reconocido por la comunidad internacional con la aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948. En esa misma época, en Panamá se iniciaba por primera vez la inversión estatal en vivienda social.¹ Sin embargo, poco se conoce sobre la calidad de los inicios de la arquitectura social en Panamá. Y mucho menos se conoce en profundidad el impacto que tuvo la primera arquitecta de Panamá, Rosa Palacio en esos inicios. Preliminarmente, se había abordado la biografía de Rosa en el libro *Pioneras de las ciencias en Panamá* (Rogers, 2022), en donde se recogen sus principales obras de arquitectura social. El presente capítulo tiene como objetivo profundizar el análisis y comprensión de los proyectos que realizó mientras

¹ La vivienda social se considera un término diverso vinculado al ejercicio de la arquitectura social, la cual es la práctica de la arquitectura como instrumento para el cambio social progresivo. Pone en primer plano mejorar la dignidad humana y reducir el sufrimiento (Ward, 1996).

trabajaba en las instituciones de Panamá dedicadas a la renovación urbana y al desarrollo de barrios de interés social.

Además, el capítulo busca determinar qué tanto fue invisibilizada Rosa en la historia de la arquitectura de Panamá, contada por arquitectos varones. Cabe señalar que Rosa vivió una época en la que las mujeres tuvieron comienzos mucho más difíciles que los hombres (Waisman, 1969). En Panamá no se aceptaba que una mujer trabajara sin necesidad; si lo hacía, solamente le estaba permitido ser maestra (McLean Araúz, 1952). Se solía mantener a las mujeres con escasa o nula educación (Bolaños, 1987). En el ámbito de la arquitectura latinoamericana, se habla incluso de la doble marginación de las arquitectas, debido al dominio de una cultura arquitectónica y urbana racionalista construida alrededor de nombres masculinos originarios de países europeos y de Estados Unidos (Godinho, 2019).

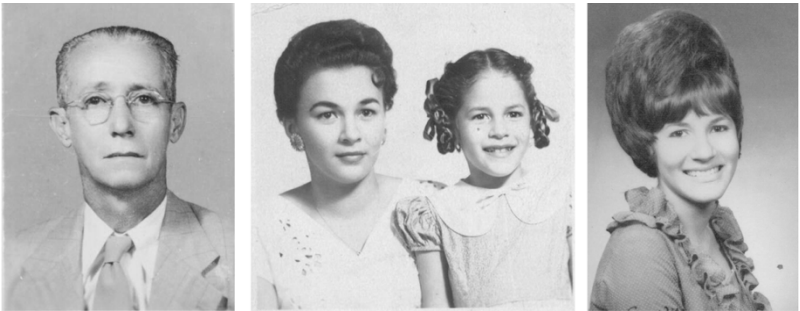
Finalmente, el presente estudio tiene como objetivo analizar la obra de Rosa y explorar sus aportes en el ámbito de la arquitectura y el urbanismo por el hecho de ser mujer (Harding, 1993), así como examinar cómo su diseño marcó una diferencia respecto a los arquitectos varones contemporáneos.

Con este fin, la metodología que se utilizó para evaluar la arquitectura social de Rosa fue la aplicación de criterios técnicos e indicadores cuantitativos de calidad de la vivienda, considerando el impacto significativo que tiene sobre la salud y el bienestar de los ocupantes (Wimalasena et al., 2022). Los estándares de referencia que se utilizaron en las comparativas abarcan diversas fuentes: UN-Habitat, referencia global y actual, el National Healthy Housing Standard (2014) de Estados Unidos y el documento de referencia de dimensiones de la arquitectura racionalista, el cual se utilizó para determinar el alejamiento de Rosa del racionalismo.

Para evidenciar la diferencia que marcó Rosa como arquitecta mujer, se comparan los estándares de sus viviendas con los indicadores de las viviendas de los arquitectos varones. Todo este análisis además incluye información cualitativa del impacto de la

arquitectura social de Rosa, a través del testimonio de una familia que habitó en una vivienda diseñada por Rosa en la Ciudad de Panamá. Esa familia la conformaron mis bisabuelos Antonio Díaz y Carmen Solís, originarios de Chitré, población rural ubicada 157 kilómetros al suroeste de la Ciudad de Panamá, mis abuelos Cervantes Díaz y Dilcia Ávila y mi madre Carmen Díaz (ver imagen 1), a quien la vivienda de Rosa le cambió su futuro.

*Imagen 1. Fotografías familiares**



* Nota: De izquierda a derecha, mi bisabuelo Antonio, mi abuela, mi madre de 9 años y mi madre graduada de bachiller.

Fuente: Colección de la familia Díaz.

Breves antecedentes de la situación de la vivienda de la ciudad de Panamá

Durante la época en la que Rosa comienza a trabajar la arquitectura social en la década de 1940, la Ciudad de Panamá estaba dividida en cuatro barrios administrativos: San Felipe, Santa Ana, El Chorrillo y Calidonia. La situación urbana y arquitectónica en estos barrios era muy distinta y estaba marcada por grandes desigualdades sociales y raciales.

San Felipe abarcaba el espacio de la antigua ciudad colonial, mientras que Santa Ana era su antiguo arrabal. El Chorrillo y

Calidonia surgieron como barrios-campamentos mediante la construcción de barracas de madera de dos o tres pisos, destinadas a albergar a parte de la población de las Antillas inglesas que había llegado a trabajar en las obras del canal de Panamá a inicios del siglo XX (Cabrera Arias, 2013). A la vez, San Felipe sufrió un proceso de degradación y transformación, y pasó de ser un barrio para la clase adinerada a un barrio de inquilinato, fruto de la emigración de las élites hacia Bella Vista, el nuevo suburbio exclusivo que surgió al este de Calidonia (Tejeira, 2013).

El aumento de población y los altos precios del alquiler afectaron seriamente la asequibilidad de la vivienda para las clases media y baja, provocando hacinamiento en los antiguos barrios-campamentos y en Santa Ana, con serios efectos en la salud y el saneamiento. Este problema se cronificó sin que nadie interviniera y, para la década de 1940, la situación había empeorado con la migración desde el interior del país hacia la Ciudad de Panamá (Dirección de Estadística y Censo, 1954).

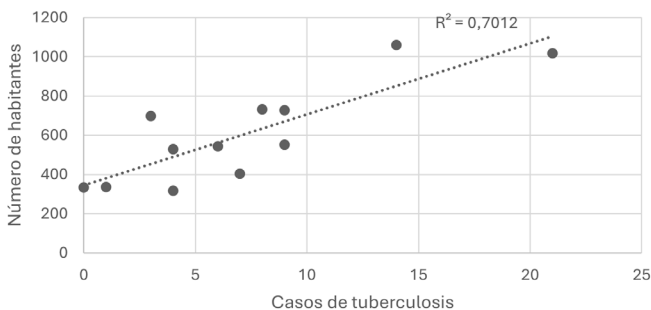
El problema de vivienda asociada a la migración campo-ciudad lo vivieron mis bisabuelos al salir de Chitré en 1942, junto con mi abuelo y sus hermanos, luego de que, mi bisabuelo, telegrafista de profesión, fuera nombrado inspector de la Sección Primera del Telégrafo (República de Panamá, 1942) que cubría la Ciudad Panamá y alrededores. La situación habitacional los obligó a vivir en un edificio de inquilinato ubicado entre la avenida Eloy Alfaro y la Plazoleta 2 de enero, en el límite de San Felipe. Este edificio, construido de bloques de cemento (ver imagen 2), contaba con apartamentos que incluían baño privado (Díaz, O., comunicación personal, 9 de agosto de 2024), a diferencia de los cuartos de alquiler de Calidonia y El Chorrillo, en donde los baños eran comunitarios. En estos barrios populares la situación era muy crítica, ya que con el aumento del hacinamiento se redujo la disponibilidad de lavamanos, baños y servicios higiénicos. Esta paupérrima calidad de vida generó la propagación de enfermedades transmisibles, especialmente las infecciones respiratorias como la tuberculosis (Chief Health Officer, 1947).

Imagen 2. Antonio, mi bisabuelo, en el patio interior del edificio de inquilinato en el que vivía, c. 1942-1943



Fuente: Colección de la familia Díaz.

Gráfico 1. Tendencia de probabilidad de que a mayor población por manzana mayor incidencia de tuberculosis en el popular barrio de Malambo



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Rubio (1945).

La relación entre el hacinamiento, la mala calidad de la ventilación y la alta incidencia de la tuberculosis se hizo evidente (ver gráfico 1). Sin embargo, esta situación solamente afectaba a las poblaciones

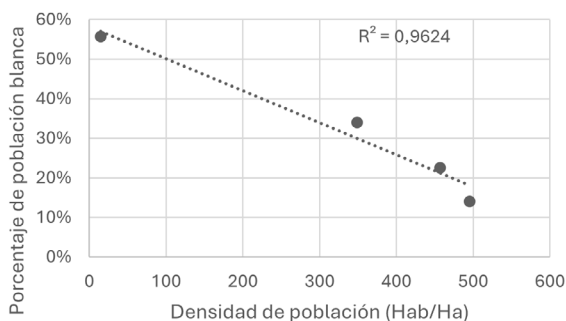
más desfavorecidas, que en su mayoría era de origen afroantillano. Mientras que el barrio adinerado de población más blanca, Bella Vista, de características totalmente diferentes, se convirtió en un suburbio de baja densidad de población, de viviendas unifamiliares aisladas y ventiladas que cumplía con lo que en Estados Unidos se consideraba un ambiente urbano sano. Las diferencias de densidad de población y el modelo de urbanismo fue un reflejo de desigualdad social y étnico-racial (ver imagen 3 y gráfico 2).

Imagen 3. Mapa de densidad de población de la ciudad de Panamá en 1945



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Rubio (1945).

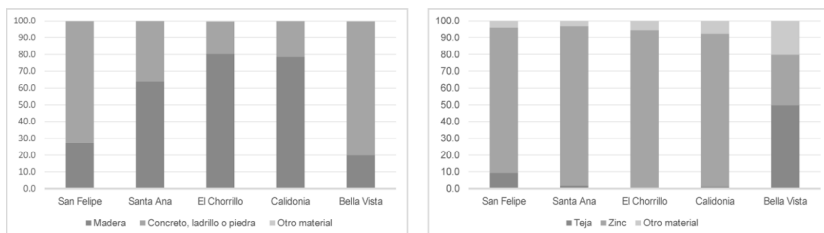
Gráfico 2. Tendencias de la relación entre población blanca y densidad de población en la Ciudad de Panamá



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Rubio (1945).

La desigualdad social también era palpable en la calidad de los materiales de construcción. El grueso de edificios de los barrios populares de El Chorrillo y Calidonia eran de paredes de madera y techos de láminas de zinc (ver gráfico 3). Pero estos edificios no recibían mantenimiento por parte de los dueños y luego de más de cuarenta años se habían deteriorado (Cabrerera Arias, 1993), además de representar un gran riesgo de incendios. Mientras que las viviendas de Bella Vista gozaban de materiales seguros y de mejor calidad, como paredes de bloque de cemento y techos de teja.

Gráfico 3. Porcentaje de vivienda por tipo de materiales de construcción de techo y paredes por corregimiento



Fuente: Dirección de Estadística y Censo (1954).

Los inicios de la institucionalización de la vivienda y el urbanismo

Los inicios de las mejoras urbanas y de vivienda en la Ciudad de Panamá están asociados a la Zona del Canal. La Zona, como la denominaremos en adelante, fue un territorio oficialmente no anexionado a Estados Unidos que funcionó como enclave. Ocupó un territorio paralelo al canal, utilizado para el manejo y defensa militar, en el cual se aplicó un sistema de segregación racial.

La injerencia de Estados Unidos en Panamá no se limitó al territorio de la Zona, sino también se trasladó a las ciudades limítrofes de Panamá y Colón. Y a pesar de que las autoridades de la Zona alertaban de la grave situación sanitaria, la vivienda social tardará en surgir. Sin embargo, la preocupación sanitaria no vino de un interés social, sino del miedo a que las enfermedades de los barrios degradados de la Ciudad de Panamá pudieran llegar hasta las poblaciones blancas de la Zona. El Gobernador de la Zona del Canal en 1905, Charles Magoon, lo dejó muy claro: “las enfermedades no conocen las líneas imaginarias de la demarcación jurisdiccional” de la Zona (Governor of the Panama Canal, 1935, p. 120).

Es sobre la base de esta premisa que los norteamericanos toman el control de la sanidad de la Ciudad de Panamá y de Colón entre 1905 y 1955 (Panama Canal Review, 1955). Este control no implicaba solamente mejorar las condiciones sanitarias del ambiente urbano de la Ciudad de Panamá, tales como el alcantarillado y la pavimentación de calles, sino también de las características de las edificaciones, con especial atención a las viviendas. Así, se crearon los Reglamentos Generales de Sanidad y Construcciones, esbozados por las autoridades de la Zona bajo el mandato de los tratados del canal de 1903 (The Panama Canal Press, 1916).

Además, un inspector sanitario norteamericano aprobaba todos los planos de construcción realizados dentro de los límites de la Ciudad de Panamá. Las edificaciones debían cumplir con las

normas de sanidad de los edificios, tales como iluminación, ventilación, plomería y drenajes (Chief Health Officer, 1933, p. 46). Sin embargo, nada de esto cambió los problemas de vivienda de Calidonia y El Chorrillo.

A partir de la década de 1940, comenzó la creación de instituciones públicas panameñas relacionadas con el urbanismo, la arquitectura y la sanidad, que fueron preparando a la Ciudad de Panamá y Colón para la reversión de estas funciones que venían ejerciendo las autoridades zoneítas.² La sanidad y la aprobación de planos de construcción de edificaciones fueron los primeros elementos de reversión de la Zona del Canal a Panamá, devolviendo la soberanía sanitaria a la Ciudad de Panamá y a Colón en 1955.

Finalmente, una de las primeras medidas de las autoridades panameñas para dar respuesta a los problemas sociales fue la creación de la Caja de Seguro Social (CSS), la cual en 1943 comenzó a disponer de fondos para incentivar la vivienda (Ley 134 de 1943). Pero fue en 1944, con la creación del Banco de Urbanización y Rehabilitación (BUR), que se contó por primera vez con una institución estatal dedicada exclusivamente a la mejora de las condiciones de la vivienda.

² La devolución total de los territorios de la Zona y del manejo del propio canal culminaría en 1999, en cumplimiento de los Tratados Torrijos-Carter, firmados en 1977.

Vida profesional de Rosa Palacio

Imagen 4. Rosa Palacio al final de la década de 1940



Fuente: Panameña. La Revista Femenina del Hogar (1947).

Rosa Palacio nació en Panamá el 14 de noviembre del año 1912 (ver imagen 4). Su padre fue una figura muy importante para Rosa, no solo porque financió su educación, sino porque también la motivó desde niña a desarrollar su pasión por el dibujo (Anderson, 1947). Este aliento paternal forma parte de la excepcionalidad que algunos padres de las científicas sociales ejercieron, quienes, saliendo de los estereotipos masculinos de la época, apoyaban a sus hijas en su educación (Rodríguez Blanco, 2022). Luego de finalizar el bachillerato en el Balboa High School de la Zona, Rosa decide estudiar arquitectura en la Universidad de Washington (Seattle), entre 1929 y 1933 (Rogers, 2022).

Cabe destacar tres asignaturas clave que se impartían en la carrera y que prepararon a Rosa para los retos a los que se enfrentaría

en Panamá en el diseño de una vivienda social de calidad: Calefacción y ventilación, enfocada en “los métodos de ventilación a través del diseño”; Saneamiento y plomería, la cual fue parte esencial del ejercicio profesional de los primeros arquitectos norteamericanos, en una época en la que existía la certeza de que a través del diseño arquitectónico se podía prevenir enfermedades; y Materiales de construcción (University of Washington, 1932).

Sin esta formación privilegiada, Rosa no hubiese podido cumplir con las exigencias del inspector de sanidad de la Zona y las estrictas normas técnicas y de calidad que provenían de los EE. UU. para aprobar planos de construcción en la Ciudad de Panamá durante sus primeros años de ejercicio profesional.

Por otro lado, Rosa Palacio vivirá una transición entre el estilo historicista, la arquitectura que utiliza el lenguaje de la arquitectura histórica, y la arquitectura del movimiento moderno, también conocida como arquitectura racionalista, que se caracterizó por romper con el pasado y se enfocó en el funcionalismo, la estandarización y las formas puras. Esta transición la experimentó Rosa desde su formación, ya que el director de la carrera y profesor de diseño de Rosa, Harlan Thomas, venía de una formación y un ejercicio profesional historicista, pero que comenzaba a combinar con la arquitectura del movimiento moderno. Esto de alguna manera marcaría el ejercicio profesional de Rosa, el cual se desarrolló entre estos dos estilos.

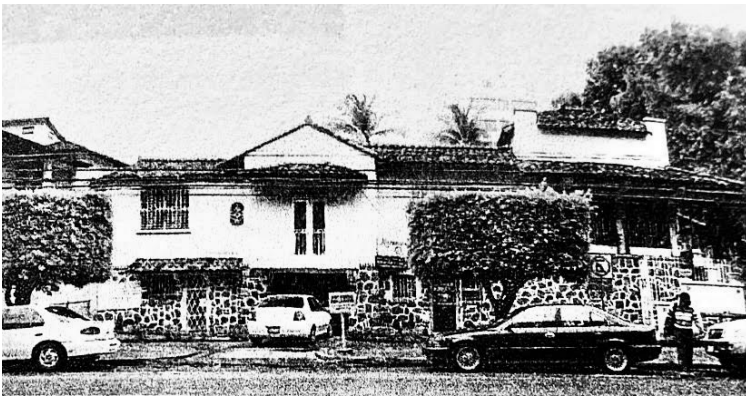
De hecho, su primer trabajo al volver a Panamá a mediados de la década de 1930 fue en la firma Villanueva y Tejeira (Anderson, 1947), máximos exponentes de la arquitectura neocolonial,³ que mezclaba elementos provenientes de la arquitectura colonial.

El neocolonial se aplicaba sobre todo a chalets y se caracterizaba por el uso de techos de tejas, una volumetría asimétrica y compleja, zócalos de piedra y el uso de aleros independientes sobre

³ Desde hace pocos años se considera que hubo una sola modernidad arquitectónica, sobre la base del programa funcional y una resolución tecnológica que acompañaba los nuevos tiempos (Cirvini, 2004, p. 148; Tejeira, 2007a), con distintas representaciones estéticas, que incluían el neocolonial y la arquitectura racionalista.

ventanas. En realidad, el resultado fue una arquitectura distinta a la colonial. Según Tejeira, esta modernidad fue “la antítesis de la casa de balcones y oscuros patios de raíz colonial” (2007a, p. 41). Cabe destacar una de las residencias privadas que Rosa diseñó: la residencia Sandoval Adames (1937), con un claro estilo bellavistino (ver imagen 5), que, según Eduardo Tejeira, “mantuvo un excelente sentido de las proporciones” (2007b).

Imagen 5. Residencia Sandoval Adames



Fuente: Tejeira (2007), cortesía Berta Cardoze.

En paralelo, la arquitectura del movimiento moderno se empezaba a manifestar en Panamá, pero se aplicaba solamente en proyectos comerciales. Para proyectos residenciales, era considerado más “frío” que el neocolonial (Tejeira, 2007a). A inicios de la década de 1940, llegó una nueva camada de arquitectos graduados de Estados Unidos, entre los que se encontraban Ricardo Bermúdez y Guillermo de Roux, quienes instauraron un rechazo al estilo neocolonial y promulgaron el dominio de las formas puras. Esta arquitectura en Panamá estuvo llena de contradicciones. En sus inicios, fue concebida como una oportunidad para hacer una arquitectura nacional (Bermúdez, 2015), pero utilizando un lenguaje formal europeo que luego se desarrolló en Estados Unidos. Por otro lado, tenía la

intención de romper con las ideas y comportamientos tradicionales de las élites criollas y promover un ideal de hombre nuevo, pero basado en un estilo de vida norteamericano (Ramiro Díaz, 2014). Irónicamente, a pesar de la intención de crear una arquitectura nacional, esta acabó siendo la misma que también se utilizaba en la Zona del Canal y promovió un estilo de vida norteamericano (ver imagen 6).

A nivel de Latinoamérica, por el contrario, se percibió el movimiento moderno como una imposición cultural de Estados Unidos (Hernández, 2014), ya que se promovió sobre la base de la idea de que había una sola forma válida y “avanzada” de arquitectura, concebida en Europa y Estados Unidos, regiones representantes del poder mundial (Alba, A., comunicación personal, 1 de marzo de 2024). Esto promovió que esos modelos fueran copiados, casi sin adaptarlos a la realidad local.⁴

Imagen 6. Arriba, una vivienda en Balboa, Zona del Canal, 1955. Abajo, una vivienda en la Ciudad de Panamá diseñada por el arquitecto Caspar Pacheco, precursor del movimiento moderno en el país



Fuente: Panama Canal Company, National Archives (Escuela de Arquitectura de la Universidad de Panamá, 1948).

⁴ Los queiebrasoles utilizados como adaptación al clima tropical fueron creados por Le Corbusier, resultado de sus estudios de la radiación solar durante el período de 1930 a 1945, concibiendo dispositivos que rompieran (*briser*) la luz (Le Corbusier, 1946).

Rosa coincidirá con algunos de estos arquitectos racionalistas cuando trabajó para el BUR a final de la década de 1940. En esta institución, Rosa diseñó proyectos de vivienda social multifamiliar y unifamiliar en Betania y Juan Díaz n.º 2.

Con estos proyectos, Rosa pudo satisfacer su vocación social, a la vez que desarrolló la obra social como afiliada al Club Interamericano de Mujeres (The Panama America, 1951). Se destaca cómo, a través de este club, Rosa asumió gran parte de la responsabilidad de la creación y gestión de una guardería ubicada en Barraza, un área degradada del barrio El Chorrillo, en la Ciudad de Panamá, que acogía a niños cuyas madres trabajaban. Esto demuestra ese interés de Rosa por ayudar a otras mujeres.

Los conceptos de planificación urbana y medio ambiente de Rosa

El modelo urbano que fue aplicado por el BUR en los nuevos barrios de interés social de mediados del siglo XX tuvo una fuerte influencia de los Estados Unidos, cuyo urbanismo fue el resultado de un proceso de evolución conocido como la reforma urbana (Norberg-Schultz, 1989). Esta implicó dar respuesta a las numerosas epidemias que sufrían los centros urbanos densos y hacinados en Estados Unidos. A mediados del siglo XIX, la dispersión urbana representada por el suburbio y la vivienda unifamiliar fueron el bastión de lucha contra las enfermedades contagiosas, ya que se argumentaba que dicho modelo mejoraba la ventilación, el asoleamiento y el distanciamiento social. La pavimentación, el sistema de drenajes y los alcantarillados completaron el modelo.

En sus inicios, este modelo sano norteamericano solo era accesible para los ricos y blancos (Klaus, 2004). Tuvo que llegar la era progresista para que el planeamiento desarrollara soluciones habitacionales dignas para la población de la clase media y pobre. El primer proyecto para la clase media fue el suburbio Forest Hills

Gardens (Queens) en 1909, planificado por el arquitecto paisajista Frederick Olmsted Jr. (Klaus, 2004).

El hacinamiento de los barrios populares de Ciudad de Panamá era la antítesis de este modelo de suburbio sano que solo las élites bellavistinas pudieron disfrutar desde 1911.

No fue sino hasta 1946 cuando el BUR desarrolló Betania, primera urbanización social de iniciativa pública de Panamá, destinada a la clase media y obrera,⁵ cuyo plan general fue elaborado por Guillermo de Roux y Anatole Solow (Jiménez, 1948). Además del desarrollo de un modelo de suburbio sano, en Betania fueron aplicados los conceptos del planificador social Clarence Perry, gran crítico de la vivienda multifamiliar, que se volcó al desarrollo de comunidades de baja densidad, provistas de los equipamientos comerciales, institucionales y recreativos esenciales (Perry, 1939). Esta corriente social que prevalecía en Estados Unidos pudo influenciar a Rosa en los conceptos de comunidad⁶ que aplicó en la planificación de Juan Díaz n.º 2 en 1950, con el fin de reubicar una población extremadamente pobre (Palacio, 1950a). Además, lo concibió según los criterios de un barrio sano, por lo que destacaba en su informe que la urbanización contaba con calles amplias, alcantarillado y áreas de recreo arboladas. Pero Rosa fue más allá, previó una superficie de lote de 600 m², una cifra extraordinariamente grande para una vivienda social, mayor que los lotes de Betania, con el fin de que se desarrollaran huertos de apoyo a la economía familiar. Este concepto de huerto familiar pudo llegar a Rosa a partir de las hortalizas que en las primeras décadas del siglo XX se promovieron en la Zona del Canal.⁷

⁵ En ese mismo año se planificó Miraflores, barrio financiado por la CSS, resultado de una iniciativa del gremio de maestros.

⁶ Desde antes de que Rosa iniciara la carrera, surgió la planificación de comunidades para clase media en Estados Unidos, especialmente en la década de 1930.

⁷ En 1914, meses antes de que se decidiera la arborización de Balboa (Zona del Canal), el Departamento de Agricultura de Estados Unidos ya recomendaba el uso de árboles frutales en los asentamientos permanentes de la Zona (The Panama Canal Record,

Sin embargo, Juan Díaz se localizó lejos del centro urbano, a 20 kilómetros de distancia. Más lejos incluso que Betania, que se ubicó a 6 kilómetros del centro. Sobre esto, Uribe señala que la ubicación de los barrios de interés social era inversamente proporcional al poder adquisitivo de sus pobladores: mientras “menor ingreso-mayor la distancia del núcleo urbano” (1989, p. 76).

A este tipo de suburbio lejos del centro, Rosa lo denominaba la “ciudad satélite” para obreros. Este término, utilizado a nivel internacional, estaba asociado a la separación y zonificación del uso del suelo que preconizó Le Corbusier. La separación en zonas residenciales, comerciales e industriales y la organización espacial en función del automóvil pertenecen a la ortodoxia del urbanismo del movimiento moderno (Talen, 2005). La ciudad satélite no fue otra cosa que una zona residencial que se convirtió en dormitorio de los obreros que trabajaban en el centro de la ciudad.

Sin embargo, para la época en la que Rosa trabajó en el BUR, se pensaba que esas ciudades satélites eran una oportunidad para dotar de tierras y soluciones habitacionales baratas a los más desfavorecidos. Para ese entonces, no debió ser un problema, pero las ciudades satélites fueron el inicio del serio problema urbano que hoy vive el Área Metropolitana de Panamá. Como resultado, la población de más bajos recursos tarda tres o cuatro horas en llegar a su lugar de trabajo en el centro urbano. Ese vasto territorio de numerosas urbanizaciones que comprenden el Área Metropolitana es el gran arrabal que se comenzó a desarrollar con esas primeras ciudades satélites que se construyeron en el extrarradio de la época, mientras las urbanizaciones privilegiadas se encontraban en el radio urbano (Uribe, 1989). A pesar de todo, las urbanizaciones de Betania y de Juan Díaz han sido las mejores iniciativas públicas de vivienda social en Panamá (Uribe, 1989). Esto se evidencia en la dimensión de las parcelas de Betania y Juan Díaz, en comparación

1914). Y la idea de huertos familiares se introdujo en la Zona del Canal en 1917 (The Panama Canal Record. 1917).

con las urbanizaciones más recientes. Destacan, sobre todo, las dimensiones de los lotes de 600 m² de Juan Díaz n.º 2, planificados por Rosa, que son mayores que los de Bethania y casi seis veces más grandes que los lotes que actualmente exige el MIVIOT, que son extremadamente pequeños (ver tabla 1).

Tabla 1. Comparativa de parcelaciones para una vivienda unifamiliar en un suburbio

	Bethania (1946)	Juan Díaz N° 2 (1950)	Parcelas MIVIOT (2020)
	Guillermo de Roux y Solow (Jiménez. 1948)	Rosa Palacio (Palacio, 1950a)	Suburbios de interés social (Resolución 366, 2020)
Superficie de lote	453 m ²	600 m ²	150 m ²
Frente X profundidad	14 m X 33 m	15 m X 40 m	7,5 m X varía

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Jiménez (1948), Palacio (1950a) y Resolución 366 de 5 de agosto de 2020.

Por otro lado, el modelo urbano basado en la separación de funciones y dependiente del vehículo privado trajo como consecuencia otro problema ajeno a los conceptos de Le Corbusier y demás arquitectos de la época: la insostenibilidad ambiental de prácticamente todas las ciudades del mundo que aplicaron las ideas modernas, cuyo transporte ahora conlleva un excesivo consumo de combustibles fósiles y una importante fuente de emisiones de gases de efecto invernadero del planeta.⁸ Al mismo tiempo, la zonificación de usos de suelo homogéneos y el modelo de suburbio promovieron la expansión del frente urbano, lo que ha significado en Panamá una continua pérdida de ecosistemas naturales (Autoridad Nacional del Ambiente, 2012).

Paradójicamente, Rosa se preocupó por la conservación de los recursos naturales a raíz del impacto que generó en ella la conferencia sobre la necesidad de establecer leyes de conservación de

⁸ El transporte urbano, en particular, es un sector importante que representa por sí solo el 8 % de las emisiones globales (Liotta, Vigiú y Creutzig, 2023).

los bosques, celebrada en el Congreso Nacional de Planificación de la Sociedad Americana de Funcionarios de Planificación, en Los Ángeles, California, en 1950. Esto la llevó a reflexionar sobre la situación del problema de deforestación de bosques de Panamá y la falta de “programas de reforestación para el futuro”, concluyendo que la conservación de bosques debía ser regulado mediante la adecuada planificación racional (Palacio, 1950c, p. 452). Sin embargo, no pudo prever que el modelo de ciudades satélites y la separación de usos de suelos que promovió el BUR significaría la pérdida de ecosistemas naturales.

Rosa, además, criticó duramente la práctica de talar todos los árboles y arbustos de un terreno previo a la construcción de una nueva urbanización. Lo cual, según Rosa, traería como consecuencia “más calor para nuestra capital tropical” (Palacio, 1950b). Esto conecta con los retos ambientales de la actualidad, como el efecto isla de calor urbana y la subida de la temperatura del aire asociada al cambio climático, impensables en aquella época, así como la urgente necesidad de arborizar la ciudad.

El papel de Rosa Palacio en el nacimiento de la vivienda social en Panamá

Los problemas sociales asociados a la vivienda y a la falta de planificación de la Ciudad de Panamá fueron temas que de forma recurrente preocuparon a Rosa. Y es que el sueño de Rosa fue diseñar casas modernas para las personas de bajos ingresos y sacarlas de los barrios marginales (Anderson, 1947). La preocupación por los problemas sociourbanos se originó a final de siglo XIX e inicios del XX en Estados Unidos, con el surgimiento de inquietudes por las injusticias sociales y económicas, gracias en gran parte a los movimientos de mujeres que se involucraron en temas como vivienda, salud pública y hacinamiento de la población urbana (Wirka, 1996).

El BUR comenzó a resolver estos problemas mediante dos modelos distintos de vivienda social moderna: el apartamento del edificio multifamiliar o superbloque, en los barrios hacinados de Calidonia y El Chorrillo y en la ciudad de Colón; y la vivienda unifamiliar, originada en el modelo de suburbio sano norteamericano. Los promotores internacionales del edificio multifamiliar, arquitectos como Le Corbusier y Gropius, aplicaron soluciones higienistas de la arquitectura, influenciados por los ideales de luz, aire y utopía del estilo racionalista. Además, creían con firmeza que las revoluciones industriales y tecnológicas proponían una oportunidad para lograr que la arquitectura estuviese al servicio de la emancipación de la humanidad, sobre todo de los obreros (Brolin, 1976). Los diseñadores privilegiaron el hormigón reforzado con acero, un sistema económico y eficiente, al igual que las láminas de zinc, los techos planos y el uso de materiales prefabricados, eliminando toda ornamentación historicista.

El BUR comenzó la construcción de los superbloques a mediados de 1940, replicando la nueva tipología de vivienda de alta densidad que surgió como parte del modelo de ciudad moderna de Le Corbusier. Rosa diseñó varios de estos edificios, entre ellos, las Cuatro Potencias, en la ciudad de Colón (imagen 7), y el edificio Pesé, en la Ciudad de Panamá (imagen 8). Este último es destacado por Tejeira (2007a), por su relación armónica con el entorno urbano, a través de la plazoleta que creaba el edificio de planta en U, lo que distingue lo edificio de los demás superbloques construidos, más acordes con la línea racionalista de descontextualizar el edificio de su entorno. De forma similar, la idea de contextualizar el proyecto al entorno y considerar el paisaje fue abordada por la arquitecta ítalo-brasileña Lina Bo Bardi en sus diseños.

Imagen 7. Las cuatro potencias, Colón



Fuente: BUR (1949).

Imagen 8. Edificio Pesé

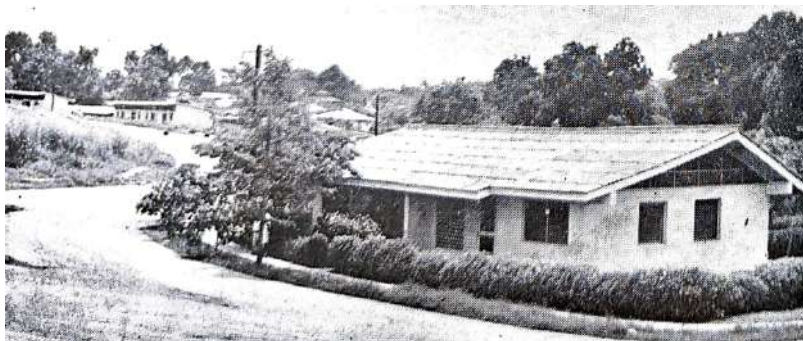


Fuente: BUR (1949).

El segundo modelo fue el de las viviendas unifamiliares de suburbios, con el fin de mejorar las condiciones de vivienda de la población de nivel económico medio. El BUR inició la construcción del suburbio de Betania (originalmente, Vista Hermosa), en donde Rosa diseñó varios modelos de viviendas unifamiliares. Las

primeras viviendas fueron diseñadas por el arquitecto norteamericano Stephen Arneson, de carácter funcional pero visualmente monótonas y homogéneas, y utilizó materiales industriales como ventanas prefabricadas y cubiertas de zinc (ver imagen 9).

Imagen 9. Viviendas diseñadas por Arneson en Betania



Fuente: BUR (1949).

El diseño de Arneson respondía a las ideas racionalistas que estandarizaron la industria de la construcción.⁹ La arquitectura no debía reflejar las identidades culturales, sino más bien la homogeneidad. La uniformidad del racionalismo permitió que sus propios valores fueran dominantes y que las diferencias culturales desaparecieran. Sin embargo, la realidad cultural no desapareció. Ignorando las diferencias culturales, la mayoría de los arquitectos racionalistas, lejos de pensar que estaban pasando por alto las preferencias de los usuarios, creyeron que estaban cumpliendo con sus responsabilidades sociales (Brolin, 1976). En cambio, Rosa, consciente de los cambios que suponía la modernidad, se preocupó por cómo los nuevos ocupantes de la vivienda social se adaptaban

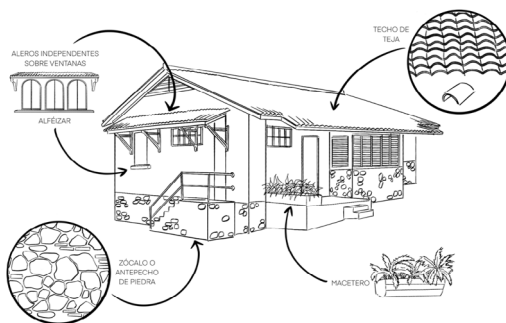
⁹ Las ideas racionalistas confluyeron con la posguerra y la búsqueda del abaratamiento de la vivienda, impulsando la estandarización de materiales en Estados Unidos para reducir costos y la eficiencia en el diseño de casas (United States Army Environmental Center, 1998).

a un cambio tan fuerte al pasar de golpe a una vivienda con todas las comodidades (Carbonell, 1981). Por ello, proponía que se debía brindar asistencia a los nuevos habitantes para educarlos y orientarlos sobre cómo debían “usar” las nuevas viviendas.

Además, la vivienda unifamiliar social de Rosa Palacio en Betania adoptó una arquitectura que se diferenció no solamente de las viviendas de Arneson, sino de prácticamente toda la arquitectura social de Panamá de las siguientes décadas de corte racionalista, optando por una arquitectura de influencia bellavistina (neocolonial). Esto lo hizo en una época en la que se alzaban voces como la del arquitecto Bermúdez, quien aseveraba que entregarse a la arquitectura historicista era deshonesto, ya que simplemente reconstruía “horrorosos cadáveres de arquitecturas pasadas” (1944, p. 54).

La influencia neocolonial de Rosa en Betania se evidencia en dos factores. Primero, en los materiales de construcción (ver imagen 10): usó cubiertas de tejas, zócalos y/o muros de piedra, elementos arquitectónicos como los aleros independientes sobre ventanas y el alféizar, colocado debajo de las ventanas para proteger del agua lluvia.¹⁰

Imagen 10. Esquema que refleja los elementos bellavistinos del modelo de vivienda de cuatro recámaras de Rosa en Betania



Fuente: BUR (1949).

¹⁰ El alféizar fue considerado erróneamente por el movimiento moderno panameño como un simple “ornamento”, lo que llevó a su erradicación.

En segundo lugar, aunque las casas de Rosa en Betania perdieron esa volumetría compleja de las viviendas neocoloniales por motivos de economía, introdujeron en las fachadas principales un portal con macetero de obra, sobre el que se extiende el techo, creando un efecto de proyección de un volumen y brindando una imagen más compleja. Pero, sobre todo, el alejamiento del racionalismo se evidencia en cómo Rosa evitó la homogeneización de las viviendas de Betania, a través de ligeras modificaciones de sus formas, de cambios de orientación y de variaciones en el uso de materiales (ver imagen 11), generando una visual más diversa.

El racionalismo fue fuertemente criticado por varias arquitectas (Hernández, 2014). Figuras contemporáneas de Rosa conformaron el lado femenino de la modernidad, como Lina Bo Bardi (1914-1992), quien tomó una postura entre lo moderno y la tradición, y Eileen Gray (1878-1976), cuya arquitectura estaba cargada de una peculiar sensibilidad humana, opuesta al espíritu maquinista del movimiento moderno. Otro ejemplo destacado es la arquitecta finlandesa Aino Marsio Aalto, quien integraba la arquitectura vernácula escandinava con lo moderno y funcional.

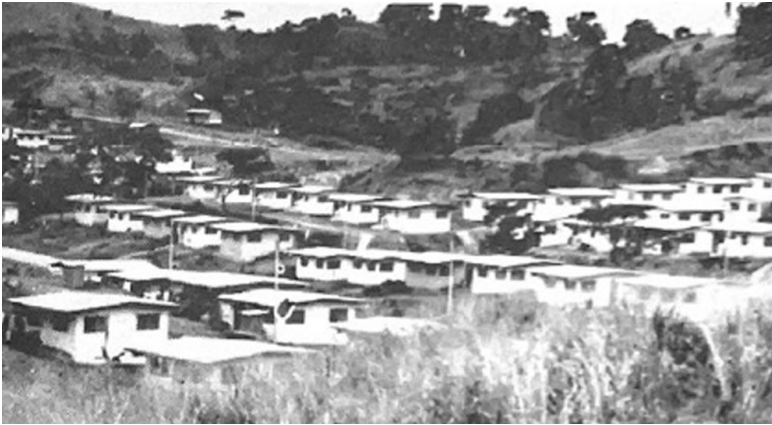
Imagen 11. Distintos modelos de viviendas diseñadas por Rosa en Betania



Fuente: BUR (1949).

El resultado de la estandarización de materiales y formas de la arquitectura moderna fue la creación de paisajes urbanos monótonos sin carácter (Brolin, 1976; Calduch Cervera, 2009), de la misma manera en que la vivienda social se construyó después de Rosa (ver imagen 12), incluso hasta la actualidad.

Imagen 12. Urbanización en San Miguelito de interés social



Fuente: IVU (1960).

Calidad de la vivienda unifamiliar social de Rosa

Rosa trabajó para darle una alternativa digna y sana a la población desfavorecida. Según ella, había conseguido “elevar el nivel de vida de sus moradores” con sus diseños (Palacio, 1950b, p. 421). Esto significó buscar soluciones que se alejaran del hacinamiento y sus problemas de salud,¹¹ es decir, lograr una vivienda de calidad. Para

¹¹ Se ha demostrado que el hacinamiento es causa de enfermedades respiratorias (Taksande y Yeole, 2016), pero también de problemas de salud mental, como depresión y trastornos del sueño (Suglia, Duarte y Sandel, 2011).

evaluar hasta qué punto Rosa lo consiguió, analizamos su vivienda a partir de las características de la calidad del diseño relacionadas con la habitabilidad, como el confort, la estética, los materiales de construcción y la calidad del entorno urbano (Wimalasena et al., 2022). Paralelamente, para identificar un factor femenino diferencial del diseño de Rosa se comparan estas características con las de los diseños de arquitectos varones.

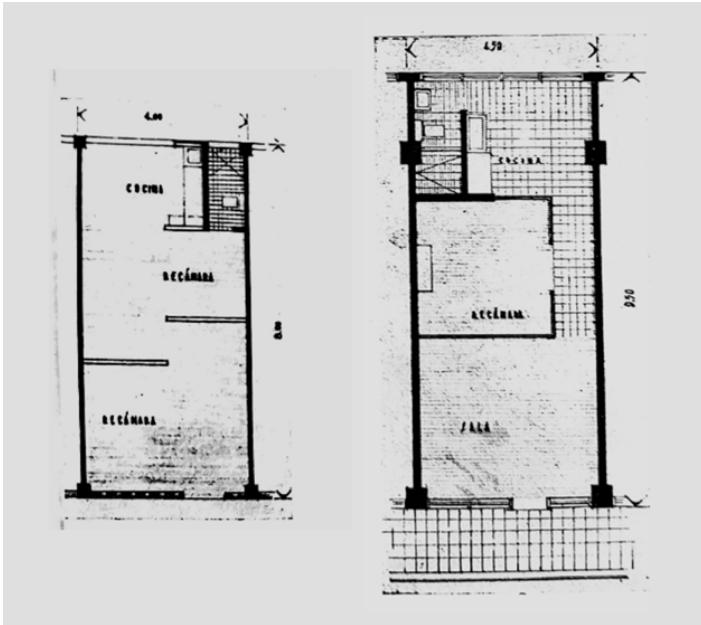
Habitabilidad

La habitabilidad de una vivienda se relaciona con la superficie edificada por persona, la cual tiene que ver con la prevención del hacinamiento. En este sentido, utilizamos uno de los indicadores más reconocidos: una habitación debe cumplir un mínimo de 9 m² para un máximo de tres personas y 4 m² para una persona (UN-Habitat, 2020). Además, se introducen los estándares de los arquitectos del movimiento moderno, quienes afirmaban tener una base “científica” para identificar las necesidades sociales de las personas desde un supuesto “requisito sociológico mínimo” para toda persona. La idea de lo mínimo estaba tan extendida que el propio CIAM (Congrès Internationaux d’Architecture Moderne), en 1929, presentó una vivienda mínima tipo, la *Existenzminimum*. Este modelo resumió algunos de los proyectos realizados en Europa a lo largo de la década de 1920, que respondían al racionalismo y a la aplicación de los conceptos desarrollados por Le Corbusier (Korbi y Migotto, 2019). Este modelo fue adaptado y tuvo una difusión prácticamente universal (Saldarriaga Roa, 1996, p. 20). Las dimensiones de esta vivienda eran de 30 m² en total y la habitación de 8 m². Sin embargo, este concepto fue reflejo de la “acción economizadora” erróneamente aplicada a las necesidades humanas (Brolin, 1976).

Los bloques de apartamento del BUR diseñados por arquitectos varones se caracterizaron por ser extremadamente pequeños, reflejando claramente la influencia de los criterios del CIAM. Esto generó un nuevo hacinamiento de paredes de concreto, ya que se

diseñaban apartamentos mínimos de una recámara sin sala, a pesar de que el 15 % de las mujeres del distrito de Panamá tenían cinco hijos o más (Dirección de Estadística y Censo, 1954). En ningún caso, seis o más personas pueden vivir en condiciones de habitabilidad con una sola habitación de 19 m², sin sala, como en el caso del edificio Renta 1. O en apartamentos con recámaras que funcionan como pasillos, generando falta de privacidad, como en el caso de los apartamentos del edificio Chame (ver imagen 13).

Imagen 13. A la izquierda, la planta arquitectónica de un apartamento del edificio Chame; a la derecha, un apartamento del proyecto las Cuatro Potencias

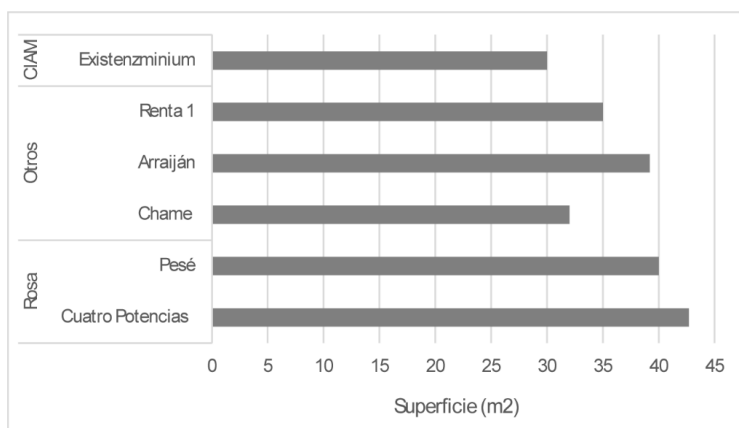


Fuente: BUR (1949).

Aunque la tendencia de los apartamentos multifamiliares diseñados varones era minimizar la superficie, los apartamentos de los edificios de Rosa, el edificio Pesé y las Cuatro Potencias, eran en promedio entre un 20 % y un 25 % más grandes que los demás (ver

gráfico 4). Se destaca el diseño de los apartamentos de las Cuatro Potencias, el más grande de la época y uno de los mejores con relación a la organización espacial. A pesar de contar con una sola recámara, esta tenía una dimensión de 9,43 m², mientras que la sala contaba con aproximadamente 14 m². Cabe destacar que Rosa especifica el uso de azulejos en los pisos de la cocina y el baño, mientras que en los demás modelos de apartamentos diseñados por varones se proyectaron azulejos solo en el baño. Los azulejos en baños, en las encimeras, paredes y pisos de cocina; los mosaicos en todo el piso de la vivienda; y los tendederos de ropa en los patios (Jiménez, 1948) fueron mejoras introducidas también por Rosa en las viviendas de Betania diseñadas por ella, aspectos que no habían sido contemplados en las viviendas de Arneson. Este es un claro reflejo del interés de Rosa por resolver los problemas de la mujer de su época. Ella concebía que la “arquitectura es un campo maravilloso para una mujer, ya que tiene muchos más conocimientos sobre los problemas y necesidades prácticas de la esposa en un hogar” (Anderson, 1947).

Gráfico 4. Comparativa de la superficie de los apartamentos de los multifamiliares de los años 1940



Fuente: Elaboración propia sobre la base de BUR (1949) y CIAM (1929).

En las viviendas unifamiliares de Betania, se evalúa la calidad en función de las superficies de las habitaciones.¹² Cabe señalar que el propio reglamento de la administración de la adjudicación de viviendas de Betania, para controlar el hacinamiento, determinaba un máximo de ocupación según el número de recámaras (BUR, 1947). En las viviendas de tres recámaras diseñadas por Rosa, se permitía un máximo de ocho personas. La habitación más grande, de 12,5 m², perfectamente podía albergar a tres personas, cumpliendo con creces el mínimo de 9 m². Y en las demás recámaras de 8,69 m², prácticamente cumplía con esos 9 m². De modo que podían dormir en una recámara dos personas y en la otra tres, cumpliendo el estándar de habitabilidad de UN-Habitat (2020). Todas las dimensiones de las recámaras de Rosa cumplen con los estándares de referencia y son superiores respecto a las dimensiones racionalistas (ver tabla 2).

La superficie total de la vivienda era de 65 m². Este fue el modelo de casa que mi bisabuelo Antonio compró al BUR mediante un préstamo cerca de 1949 (ver imagen 14), años después de haber sido pensionado debido a un derrame cerebral. Mis abuelos vivían entonces en un apartamento alquilado, pero con el nacimiento de mi madre, no iban a poder continuar pagándolo. Así, con el fin de evitar que ella tuviera que crecer en un cuarto alquilado, mis abuelos decidieron mudarse a la casa de mis bisabuelos y pagaron más de la mitad del préstamo. En esta vivienda vivieron mis bisabuelos, mis abuelos, dos hermanos de mi abuelo, mi madre y una prima hermana, el máximo de ocupantes permitido en el modelo de vivienda de tres recámaras. Para mis bisabuelos y mi abuelo, esta casa tuvo un impacto extraordinario, después de haber vivido de alquiler, ya que, gracias a la iniciativa estatal ejecutada por Rosa, mis bisabuelos pudieron obtener una vivienda propia y mi abuelo

¹² Estas viviendas contaron con el beneplácito de las autoridades de la Zona cuando fueron a inspeccionar las edificaciones de urbanización de Betania, en febrero de 1949 (Skinner, 1949).

pudo ahorrar para construir, en otro terreno de Betania, la casa de tres niveles en donde vivió mi madre desde los 14 años.

Tabla 2. Comparativa de los estándares de superficie de habitaciones

	Betania		Juan Díaz	Movimiento Moderno	EUA	Naciones Unidas
	(BUR, 1949).	(BUR, 1949)	(Palacio, 1950a)	<i>Existenzminimum</i> (CIAM, 1929)	National Healthy Hosing Standard (2014)	UN Habitat (2020)
	Stephen Arneson	Rosa Palacio	Rosa Palacio			
Superficie mínima de una recámara	9	8,69	8,25	8	6,5	4 – para una sola persona 9 – (para máximo 3 personas)
Superficie máxima de una recámara	12,87	12,56	8,63	N.A	N.A	N.A

Fuente: BUR (1949), Palacio (1950a), CIAM (1929), NCHH (2014) y UN-Habitat (2020).

Imagen 14. Vivienda diseñada por Rosa Palacio en Betania, propiedad de mis bisabuelos (1970)



Fuente: Colección de la familia Díaz.

En el caso de la vivienda de Juan Díaz n.º 2 diseñada por Rosa, ambas recámaras tienen unas superficies de 8,25 y 8,63 m². La disminución de la superficie de las habitaciones tuvo que ver con que fue limitado el costo de las viviendas para que fueran accesibles a las clases obreras de más bajos ingresos (Palacio, 1950a). A pesar de ello, se acercan al estándar de UN-Habitat para tres personas y supera la superficie mínima del National Healthy Standard.

Confort térmico

El confort térmico que el ser humano percibe resulta un fenómeno en el que intervienen numerosos factores. Uno de los indicadores más objetivos para medir el confort es la combinación de temperatura del aire y la humedad relativa, denominado índice humidex, el cual indica la sensación de calor. Un alto índice humidex puede implicar riesgo a la salud. El estrés que las altas temperaturas generan en cuerpo humano aumenta la probabilidad de sufrir problemas respiratorios, cardiovasculares, afectaciones a la salud mental, entre otros (Kunda, Gosling y Foody, 2024). Con lo cual, el confort térmico no es únicamente un tema de comodidad, sino de prevención de afectaciones a la salud.

En el clima tropical de Panamá, caracterizado por altas temperaturas y humedad relativa, la sensación de calor suele ser elevada. Para controlarla, es esencial considerar mejoras en el interior de las viviendas, como la ventilación cruzada y el bloqueo de la radiación solar. La velocidad del aire acelera la evaporación, lo que seca la sudoración, lo cual, a su vez, disminuye la temperatura y genera una sensación de bienestar (Olgay, 1998; Serra, 1995).

En las viviendas de Betania, los diseños de Rosa presentaban una mejora en la ventilación con respecto a los de Arneson (Jiménez, 1948). Primero, porque introdujo ventanales fijos más amplios de madera sin vidrios y con mallas antimosquitos, e incluyó persianas de madera para proteger contra la radiación solar y asegurar la circulación del aire (ver imagen 15).

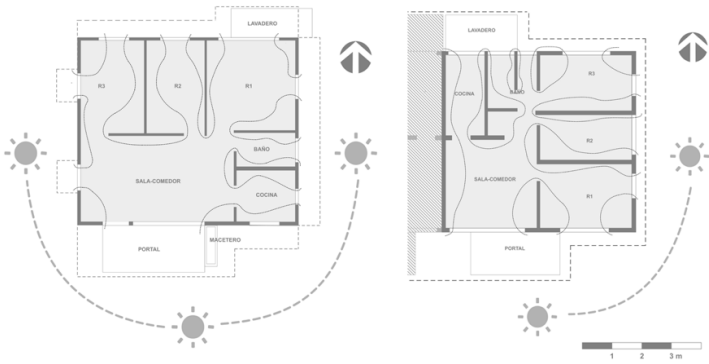
*Imagen 15. Mi madre recién nacida en brazos de mi abuela.
A la derecha se aprecia la persiana de una ventana, 1949*



Fuente: Colección de la familia Díaz.

Segundo, porque aplicó un sistema de ventilación cruzada más efectivo que las viviendas de Arneson. Mediante la colocación de ventanas en dos fachadas opuestas, se favorece la ventilación transversal, un recurso muy adecuado en climas húmedos. Esta ventilación cruzada, a la vez que mejora el confort térmico, genera un aumento de la renovación del aire, contribuyendo a prevenir contagios de enfermedades –especialmente respiratorias– entre los ocupantes de la vivienda (Wimalasena et al., 2022). Algo muy conveniente y adaptado a la realidad local. En cambio, en las viviendas de Arneson, al ser adosadas, se dificulta la ventilación cruzada debido a la ausencia de ventanas en un lado (ver imagen 16)

Imagen 16. Proyección del flujo de la ventilación en el interior de las viviendas*



*Nota: La planta arquitectónica de la izquierda es uno de los modelos de casa diseñados por Rosa; la de la derecha corresponde a una de las casas adosadas diseñadas por Stephen Arneson. En líneas punteadas se observa la proyección del techo y de los aleros.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de BUR (1949).

Por otro lado, los techos de las casas de Rosa eran elevados y permitían la ventilación, un diseño que saca el aire caliente del interior de la vivienda utilizando un sistema de succión (Serra, 2004).

Imagen 17. Comparativa de las soluciones arquitectónicas de ventilación de las viviendas de Betania diseñadas por Rosa (arriba) y Arneson (abajo)



Fuente: Elaboración propia, con imágenes de SPIA(1948 y 1950)

En relación con la protección contra la radiación solar, es esencial considerar que la cubierta es la quinta fachada, la cual soporta las mayores ganancias de calor. Para reducir este efecto, la cubierta no debe ser plana.¹³ Las cubiertas de las casas de Rosa eran a dos aguas, reduciendo la absorción de la radiación solar, con una inclinación hacia la fachada principal y la otra hacia la trasera. Además, extendía los aleros de forma tal que protegía totalmente las fachadas delantera y trasera contra la radiación solar y la lluvia. Cabe destacar el uso de aleros independientes en las fachadas laterales, como la arquitectura bellavistina, para protegerlas contra la radiación solar y la lluvia. En cambio, las casas de Arneson no tienen aleros independientes sobre las ventanas y, debido a la altura del techo, quedan desprotegidas (ver Figura 21).

Además, el uso de cubiertas de teja de arcilla en las casas de Rosa reduce la transmisión de calor al interior de forma más efectiva que las cubiertas de zinc utilizadas por Arneson. El zinc es un rápido conductor del calor que requiere dejar una cámara de aire como aislante térmico, lo cual no siempre es suficiente para mejorar el confort térmico.

El resultado del diseño de Rosa fue una vivienda confortable térmicamente, tal como se evidencia en los testimonios de mi propia madre y en la percepción de mis bisabuelos y mis abuelos. Era unánime la opinión de toda la familia respecto a lo cómoda y lo fresca que sentían la casa (Díaz, C., comunicación personal, 1 de febrero de 2024).

¹³ Las formas racionalistas que exigían techos planos fueron aplicadas mediante losas de concreto en los bloques de apartamentos del BUR. Este sistema absorbe toda la radiación solar posible, además, ocasiona constantes problemas a raíz de las filtraciones y rajaduras por la dilatación que produce el calor. El uso de techo de losa plana en el trópico es un ejemplo de la aplicación de los fundamentos de la arquitectura racionalista, sin analizar su viabilidad en el trópico.

Estética

La estética tiene que ver con la armonía del diseño. Los elementos arquitectónicos de la fachada y la calidad y durabilidad de los materiales de construcción tienen un gran impacto sobre el bienestar. Además, influye en la psicología humana. Se ha demostrado que la incorporación de elementos estéticamente agradables contribuye a reducir los niveles de estrés y mejorar la satisfacción general entre los ocupantes en diversos entornos (Nasar y Kang, 2013). Esto podría explicar por qué ciudadanos de finales del siglo XX preferían viviendas más familiares, con tejados inclinados y materiales de construcción antiguos como la piedra (Volsik, 2004).

Las viviendas de Rosa en Betania reflejan estas consideraciones con un diseño armónico y menos frío e inhumano que la arquitectura racionalista, lo cual se refleja también en los materiales de construcción más tradicionales escogidos por ella, como las cubiertas de teja –algo inusual en la vivienda social–, madera y piedra, sin por ello descuidar la economía de la construcción de la vivienda social.

Para mis bisabuelos, originarios de Chitré, la casa de Rosa les recordaba a su añorado pueblo, el de una época en la que la arquitectura tradicional de techos de dos aguas de teja dominaba el paisaje (ver imagen 18). Esto deja en evidencia que la percepción de la estética también depende de diversos factores, incluyendo el grupo sociocultural y la historia personal. Para personas como mis bisabuelos, una arquitectura de estilo racionalista no hubiese sido tan satisfactoria ni apreciada, debido a sus referentes culturales de origen.

*Imagen 18. Una vía de Chitré durante una procesión (c. 1935)**



*Nota: A la izquierda se observan mi abuelo y sus dos hermanos, Pablo y Tony.

Fuente: Colección de la familia Díaz.

Calidad del entorno urbano

La calidad del entorno de Betania fue una preocupación que Rosa también atendió personalmente con la siembra de árboles y césped en calles y parcelas.¹⁴ Y trabajó arduamente para alentar a los ocupantes a cultivar sus jardines. Ella consideraba que las áreas verdes y jardines eran claves para la mejora del nivel de vida de las personas¹⁵ (Anderson, 1947). De hecho, mi familia valoraba infinitamente los jardines delantero y trasero de la casa, los sitios en donde la familia pasaba la mayor parte del tiempo, en especial, el patio trasero (Díaz, C., comunicación personal, 1 de febrero de 2024), el cual tenía un amplio espacio verde arborizado y una

¹⁴ Esta preocupación pudo originarse en la tradición de ajardinamiento de los frentes de las casas y la plantación de árboles y césped a lo largo de las calles urbanas vinculada al modelo de suburbio norteamericano (Jenkins, 1994).

¹⁵ Estudios recientes confirman que la exposición a espacios verdes reduce la presión arterial y mejora la salud mental (Bratman, 2015)

pequeña terraza techada con hamacas. Además, para satisfacción de Rosa, no solamente plantaron ornamentales en los jardines, también frutales tales como maracuyá, mango, palma de coco, banana y guanábana (Díaz, C., comunicación personal, 1 de febrero de 2024). Esta posibilidad de plantar frutales tradicionales del campo hizo sentir a mis bisabuelos todavía más cerca de Chitré y contribuyó a que se adaptaran más fácilmente a la ciudad (ver imagen 19). Personalmente, el patio trasero era mi lugar favorito, en donde podía escapar del encerramiento del edificio de apartamentos de Bella Vista cuando era niña.

Imagen 19. A la izquierda, parte del jardín delantero de la vivienda. Junto al portal, mis bisabuelos y mi madre (c. 1960). A la derecha, mis bisabuelos en el patio trasero (c. 1975)



Fuente: Colección de la familia Díaz.

Reconocimiento y legado

Rosa se destacó en la arquitectura cuando en Panamá era muy reciente el ejercicio profesional. No solo fue la primera arquitecta mujer, sino que formó parte de la generación de panameños pioneros de la arquitectura.

Sin embargo, Rosa Palacio ha sido poco reconocida en la historia de la arquitectura panameña. Gutiérrez (1999), en su libro *Arquitectura panameña*, no mencionó a Rosa, a pesar de que sí hizo referencia al BUR y la labor de Bermúdez, De Roux y Solow. Prácticamente, no es mencionada por ninguna publicación hasta el año 2007, cuando Eduardo Tejeira, en su libro *Guía de arquitectura y paisaje*, reconoce a Rosa como la primera arquitecta de Panamá y menciona sus obras. Una revisión de la historia de la arquitectura y del urbanismo modernos en América Latina muestra que en esa historia han prevalecido los hombres. En la época que vivió Rosa, esto fue especialmente notable, ya que no fue hasta la mitad del siglo XX que se crearon la mayoría de las escuelas de arquitectura en el continente. En esa época, muy pocas mujeres estudiaban arquitectura en comparación con los hombres (Huapaya, 2018). Esa falta de reconocimiento de Rosa se evidencia en la ausencia de su figura durante mi formación de arquitecta en la Universidad de Panamá. Hace pocos años se le hizo un monumento en la UP.

Cabe destacar que Rosa ocupó cargos importantes como arquitecta del BUR y directora de la revista *Ingeniería y Arquitectura* de la SPIA, un logro destacado para una mujer de su época. Sin embargo, ese reconocimiento fue pasado por alto por el arquitecto Gutiérrez cuando, en 1964, hizo un recuento de los veinte años de la revista.

Luego de Rosa, aunque no han sido mayoría, numerosas arquitectas panameñas han ejercido a lo largo de las siguientes décadas. Y al igual que ella, algunas tuvieron que abrirse camino en una profesión dominada por hombres, como lo explicó la arquitecta Berta Cardoze en su testimonio, relatando su experiencia al comenzar a ejercer en 1972 (Cardoze, B., comunicación personal, 26 de enero de 2024).

A pesar de todo, la apuesta de Rosa por una arquitectura social rompió paradigmas por su sensibilidad a las necesidades de la población desfavorecida y de las personas que más tiempo pasaban en las casas: las mujeres. Esto se reflejó en la introducción de

acabados como azulejos en cocinas y baños para facilitar su uso y limpieza, de lo que se beneficiaron mi bisabuela y mi abuela. Además, demostró que se podía hacer vivienda social moderna, funcional, ventilada y bien iluminada, pero con un estilo opuesto a las formas frías del fundamentalismo del movimiento moderno promovido por los arquitectos varones. El impacto de Rosa y el BUR se palpa en mi familia, que se benefició con una vivienda propia de esas características, lo que contribuyó a facilitar la movilidad social de mi abuelo, mi abuela y mi madre.

Su arquitectura social se desmarcó de los conceptos de vivienda mínima racionalista y sus apartamentos eran entre un 20 % y 25 % más amplios que los diseñados por varones. En Betania, hizo un esfuerzo por evitar la homogeneización de la arquitectura que el racionalismo promovía.

Desafortunadamente, hoy es poco lo que queda apreciable de su arquitectura. Las viviendas diseñadas por Rosa han sido derribadas o transformadas, ni si quiera perduran las Cuatro Potencias. Sin embargo, a través del presente capítulo se identifican y reconocen los valores y la calidad técnica de la arquitectura social de Rosa Palacio, que pueden servir de reflexión para mejorar el modelo de vivienda social.

Bibliografía

Anderson, Arline (22 de noviembre de 1947). Panama City's First Woman Architect Plans Homes for Lower Income People. *Panama America Woman's World*.

Autoridad Nacional del Ambiente (2012). Causas directas e indirectas de la deforestación y degradación de bosques. Cambios de uso de suelo. PMUMA.

Banco de Urbanización y Rehabilitación [BUR] (1947). Reglamento de Adjudicación de Casas en Vista Hermosa. Panamá.

Banco de Urbanización y Rehabilitación [BUR] (1949). Cinco años de labores, 1944-1949. Panamá.

Bermúdez, Ricardo (2015). La arquitectura viva. En Kenny Valdespino, Ramiro Díaz y Johan Navarro (coords.), Ricardo J. Bermúdez. 100 años. Panamá: Modernismo.

Bolaños, Andrés (1987). *La discriminación de la mujer en Panamá, Análisis-diagnóstico*. Panamá: Impretex.

Bratman, Gregory et al. (2015). The Benefits of Nature Experience: Improved Affect and Cognition. *Landscape and Urban Planning*, 138, 41-50.

Brolin, Brent (1976). *The Failure of Modern Architecture*. Londres: Van Nostrand Reinhold.

Cabrera Arias, Magela (1993). El Chorrillo: Un barrio en agonía permanente. *Urbana. Revista del Instituto de Urbanismo y la Facultad de Arquitectura y Urbanismo*, (12).

Cabrera Arias, Magela (2013). Políticas públicas de vivienda en Panamá. Análisis y revisión histórica. En Teolinda Bolívar, and Jaime E. Espinosa (eds.), *Los lugares del hábitat y la inclusión*. Ecuador: FLASCO.

Calduch Cervera, Juan (2009). El declive de la arquitectura moderna: deterioro, obsolescencia, ruina. *Palapa*, IV(II), 29-43.

Carbonell, Celso (1981). Homenaje a la arq. Rosa E. Palacio. Primera arquitecta panameña. *Revista de Ingeniería y Arquitectura*, (196) 13-15.

Chief Health Officer (1933). *Report of the Health Department of the Panama Canal for the Calendar year 1932*. Mount Hope, Canal Zone.

Chief Health Officer (1947). *Report of the Health Department of the Panama Canal for the Calendar year 1947*. Mount Hope, Canal Zone.

Cirvini, Silvia (2004). *Nosotros los arquitectos*. Mendoza: Zeta.

Dirección de Estadística y Censo (1954). *Censos nacionales de 1950. Quinto censo de población: características generales*. Panamá.

Escuela de Arquitectura de la Universidad de Panamá (1948). *Residencia en Altos del Golf. Módulo, (1)*.

Gabriela, Ana (7-10 de octubre de 2019). *Arquitetas na América Latina do século XX. 13º Seminário do co mo mo*. Salvador, Brasil.

Godinho, A.G. (2019) *Arquitetas na américa latina do século XX. Eixo Temático Movimento Moderno como Cultura. 13vo seminário do-co-mo-mo*. Salvador, Brazil, 7 a 10 de octubre de 2019.

Governor of the Panama Canal (1935). *Annual Report of the Governor of the Panama Canal for the Fiscal year ended June 30, 1935*. Washington.

Gutiérrez, Samuel (1964). 20 años de la revista *Ingeniería y Arquitectura*. *Ingeniería y Arquitectura*, (112), 36-37.

Gutiérrez, Samuel (1999). *Arquitectura panameña: descripción e historia*. Panamá: Autoridad del Canal.

Harding, Sandra (1993). Rethinking standpoint epistemology: "What is strong objectivity"? En Linda Alcoff y Elizabeth Potter (eds.), *Feminist Epistemologies* (pp. 49-82). Nueva York: Routledge.

Hernández, Carlos (2014). Arquitecturas y mujeres en busca de nombres: Las arquitectas contra la "doble ocultación". *Arenal*, 21(1), 65-69.

Huapaya, José Carlos (2018). Arquitectas sudamericanas: hacia una historia desconocida de la arquitectura y del urbanismo modernos, 1929-1960. En FAUD-UNC, *Actas del VIII Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad*. Córdoba.

Instituto de Vivienda y Urbanismo (1961). *Memorias del IVU 1960-1961*.

Jenkins, Virginia (1994). *The lawn. A history of an American obsession*. Washington, D. C.: Smithsonian Institution.

Jiménez de López, Georgina (1947). Damas panameñas en el extranjero. *Panameña. Revista Femenina del Hogar, Panamá*, 4 de diciembre de 1947, año 1. Editora Progreso y Cultura, S.A.

Jiménez, Julio (1948). La urbanización de Vista Hermosa. *Ingeniería y Arquitectura*, 4(19).

Klaus, Susan (2004). *A Modern Arcadia. Frederick Law Olmsted Jr. and the Plan for Forest Hills Gardens*. Massachusetts: University of Massachusetts Press.

Korbi, Marson & Migotto, Andrea (2019). Between Rationalization and Political Project: The Existenzminimum from Klein and Teige to Today. *Urban Planning*. 4. 299.

Kunda, Joshua Jonah; Gosling, Simon N. y Foody, Giles M. (2024). The effects of extreme heat on human health in tropical Africa. *Interational Journal Biometeorology*, 68, 1015-1033.

Le Corbusier (1946). Le brise-soleil. En *Œuvre Complète 1938-1946*. Zúrich: Girsberger.

Ley 134 de 1943. Por la cual se subroga la Ley 23 de 1941 sobre seguro social. 27 de abril de 1943. *Gaceta Oficial* n.º 09099.

Liotta, Charlotte; Vigiúé, Vincent y Creutzig, Félix (2023). Environmental and welfare gains via urban transport policy portfolios across 120 cities. *Nature Sustainability*, 6(9).

McLean Araúz, Mauricio (1952). Feminismo y pensamiento contrario en los años 20, en el Panamá republicano. En Caja de Seguro Social, *Diez años de labor: síntesis estadística. 1942-1952*. Panamá: Editora La Nación.

Ministerio de Vivienda y Ordenamiento Territorial (2020). Resolución 366 de 5 de agosto, por la cual se aprueban los códigos de zonificación para proyectos habitacionales de interés social a nivel nacional. República de Panamá. Nasar, Jack y Kang, Junmo (2013). The stress-reduction hypothesis for street trees in urban neighborhoods. *Journal of Arboriculture and Urban Forestry*, 39(4), 337-344.

National Center for Healthy Housing [NCHH] (2014). *National healthy housing standard*. Columbia, Maryland.

Norberg-Schulz, Christian (1989). *New World Architecture*. Princeton Architectural Pr.

Olgay, Victor (1998). *Arquitectura y Clima*. Barcelona: Gustavo Gili.

Palacio, Rosa (1950a). Las barriadas nuevas de Juan Díaz. *Ingeniería y Arquitectura*, 5(30).

Palacio, Rosa (1950b). Noticiero profesional. *Ingeniería y Arquitectura*, 6(31).

Palacio, Rosa (1950c). Conferencia nacional de planificación de la sociedad americana de funcionarios de planificación. *Ingeniería y Arquitectura*, 6(31).

Panama Canal Review (1955). Closing of Panama, Colon health offices July 31 ends half century of zone work.

Perry, Clarence Arthur (1939). *Housing for the Machine Age*. Nueva York: Russell Sage Foundation.

Ramiro Díaz [@DrgnTmrSirGawain] (15 de agosto de 2014). Entrevista al profesor Eduardo Tejeira sobre Ricardo J. Bermúdez. Parte 1 [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vZITQ0v6Viv&t=91s>

República de Panamá (13 de febrero de 1942). Decreto n.º 321, por el cual se nombra el personal de las oficinas Telecomunicaciones de la República de Panamá. *Gaceta Oficial*.

Rodríguez Blanco, Eugenia (coord.) (2022). *Pioneras de la ciencia en Panamá*. Panamá: CIEPS/SENACYT.

Rogers, Patricia (2022). Rosa E. Palacio Navas. El arquitecto jefe de la vivienda social. En Eugenia Rodríguez Blanco (coord.), *Pioneras de la ciencia en Panamá*. Panamá: CIEPS/SENACYT.

Rubio, Ángel (1945). *Algunos aspectos de la ciudad de Panamá*. Panamá: Banco de Urbanización y Rehabilitación.

Rubio, Ángel (1950). *La Ciudad de Panamá*. Panamá: Banco de Urbanización y Rehabilitación.

Saldarriaga Roa, Alberto (1996). *Estado, ciudad y vivienda: urbanismo y arquitectura de la vivienda estatal, 1918-1990*. Bogotá: Inurbe.

Serra, Rafael (1995). *Arquitectura y energía natural*. Barcelona: Ediciones UPC.

Serra, Rafael (2004). *Arquitectura y climas*. Barcelona: Gustavo Gili.

Sociedad Panameña de Ingenieros y Arquitectos (SPIA) (1948). *Ingeniería y Arquitectura*, 4 (19).

Sociedad Panameña de Ingenieros y Arquitectos (SPIA) (1950). *Ingeniería y Arquitectura*, 5 (27).

Skinner, Ralph (1949). *The Sunday American*. Vista Hermosa Offers Proof of RP's Progress.

Stratigakos, Despina (5 de mayo de 2014). Building on the Past: A History of Women in Architecture. *School of Architecture and Planning*. University of Buffalo. <https://archplan.buffalo.edu/news/2014/womeninarchitecture.html>

Suglia, S., Duarte, C., y Sandel, M. (2011) Housing quality, housing instability, and maternal mental health. *Journal of Urban Health-Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 88(6), 1105-1116.

Taksande, Amar y Yeole, Mayuri (2016). Risk factors of acute respiratory infection in under-fives in a rural hospital of Central India. *Journal of Pediatric and Neonatal Individualized Medicine*, 5(1).

Talen, Emily (2005). *The new urbanism and American planning. The conflict of cultures*. Nueva York: Routledge.

Tejeira, Eduardo (2007a). *Guía de arquitectura y paisaje*. Panamá: Instituto Panameño de Turismo.

Tejeira, Eduardo (2007b). *Propuesta para la protección de Bella Vista y La Exposición* [inédito].

Tejeira, Eduardo (2013). *Panamá: el Casco Antiguo y la dinámica de sus transformaciones*. Panamá: Oficina del Casco Antiguo.

The Panama America (20 de julio de 1951). IAWAC Shelters 30 tots Daily at Guardería Infantil en RP.

The Panama Canal Press (1916). Reglamentos Generales de Sanidad y Construcciones para las Ciudades de Panamá y Colón. Mount Hope, Canal Zone.

The Panama Canal Record (1913). *Canal Record Published Weekly Under the Authority and Supervision of the Isthmian Canal Commission, August 28, 1912 to August 20, 1913*. Ancon: Isthmian Canal Commission.

The Panama Canal Record (1914). *The Panama Canal Press* (Vol. VII), Mount Hope, Canal Zone.

The Panama Canal Record (1917). *The Panama Canal* (Vol X.). Balboa Heights, Canal Zone.

UN-Habitat (2020). *SDG Indicator metadata*.

United States Army Environmental Center [USAEC] (1998). *For want a home: a historic context for Wherry and capehart military family housing*. Arbedeen Proving Ground.

University of Washington [UW] (1932). *Catalogue number for 1932-1933*. Seattle, Washington.

Uribe, Álvaro (1989). *La ciudad fragmentada*. Panamá: CELA.

Volsik, Paul (2004). *The "Inhumanity" of Modernism?*. En André Topia, Carle Bonafous-Murat y Marie-Christine Lemardeley (eds.), *L'Inhumain*. París: Presses Sorbonne Nouvelle.

Waisman, Marina (1969). La mujer en la arquitectura. *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*. Año X, (1-2).

Ward, Anthony (1996). The Suppression of the Social in Design: Architecture as War. En Thomas A. Dutton and Lian Hurst-Mann (eds.), *Reconstructing Architecture: Critical Discourses and Social Practices* (pp. 27-70). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Wimalasena, Nipuni Nilakshini et al. (2022). Housing quality indicators: A systematic review. En Y. G. Sandanayake, S. Gunatilake y K. G. A. S. Waidyasekara (eds.), *Proceedings of the 10th World Construction Symposium 2022* (pp. 531-544). Sri Lanka. <https://doi.org/10.31705/WCS.2022.43>

Wirka, Susan (1996). The City Social Movement. Progressive Women Reformers and Early Social Planning. En Mary Corbin Sies y Christopher Silver (eds.), *Planning the twentieth-century American City*. Maryland: The John Hopkins University Press.

Anexo 1. Entrevistas

- 1) Entrevista realizada por Graciela Arosemena Díaz y Patricia Rogers a B. Cardoze, 26 de enero de 2024.
- 2) Entrevista realizada por Graciela Arosemena Díaz a C. Díaz. 1 de febrero de 2024.
- 3) Entrevista realizada por Graciela Arosemena Díaz a O. Díaz. 9 de agosto de 2024.
- 4) Entrevista realizada por Graciela Arosemena Díaz a A. Alba. 1 de marzo de 2024.

El legado de Ligia Herrera en la geografía humana y las ciencias sociales

Aportes y pendientes

Lourdes Lozano

Tan Blanquita como estaba...

Tenía unos cinco años tal vez. Veía yo con sorprendido interés cómo los chiquillos del barrio rayaban y garabateaban las paredes de las casas del vecindario excluyendo, por supuesto, las suyas propias. Parecía realmente que gozaban al hacerlo. Huían riéndose cuando creían que el dueño de la casa iba a aparecer y continuaban encantados su faena inmediatamente después. Qué buena jugadera debía ser esa pensaba yo, tal vez con un poco de envidia. ¿Y si yo también lo hago?

Una mañana temprano de regreso de la escuela camino de mi casa pasé frente a una casa recién pintadita. Blancas las paredes con un ancho borde azul en la parte inferior. La tentación era muy grande. Yo traía mis útiles escolares y entre ellos un lápiz con la punta acabadita de sacar. Con él en la mano y mientras caminaba comencé a rayar la pared con una sola raya que se prolongaba a todo lo largo. Ensimismada en lo que hacía no miraba a mi alrededor, cuando de pronto, casi al final de mi "labor" me di frente con frente con el maestro Félix, gran amigo de mi hermana. No supe qué hacer. Me habían pillado *in fraganti*. Pero él, en el tono tranquilo que lo caracterizaba solo me dijo: ¡Ay, Ligia! ¡Tan blanquita como estaba!

No atiné a decir nada; avergonzada bajé la cabeza y salí corriendo para mi casa. Pero ciertamente, ese ha sido el regaño más efectivo que he recibido en mi vida. Nunca lo he olvidado y cuando lo revivo siento que algo queda de la vergüenza del que fue “pillado” haciendo lo no debido.¹⁶ (Herrera, s.f.)

Introducción

Las investigadoras de este proyecto aspiramos a evaluar la vigencia de los aportes de la pionera que investigamos para quienes tengan interés en el presente y el futuro de nuestra sociedad. Tal es el caso de la obra, de las contribuciones teóricas y metodológicas aportadas por Ligia Herrera al desarrollo de la geografía humana y, en general, de las ciencias sociales. Para evaluarlas en esa perspectiva, recurrimos a entrevistar a una decena de personas relevantes en el ámbito académico, institucional y sociopolítico, que compartieron con ella su interés en las transformaciones que requería y requiere el país que somos. Porque la fuente de su amor por el conocimiento estaba en la capacidad de este para contribuir a mejorar la vida de la gente en su espacio vital.

Doña Ligia fue una maestra nata. Aun una vida tan larga como la suya –casi 105 años– resultó insuficiente para su gran curiosidad científica. Al observar un paisaje, siempre tenía algo que indagar y comunicar, sobre todo en la relación indivisible e inagotable que establecía, a su decir, entre el paisaje y su gente. Para ella, lo realmente importante era entregar lo que aprendía para ir hacia el cambio social. Sin eso, la ecuación estaba simplemente incompleta, pues consideraba que el conocimiento era la piedra angular en

¹⁶ Relato autobiográfico de Ligia Herrera, tomado de una pequeña colección de memorias que escribió entre sus 100 y 102 años, que nos pinta de raíz su carácter moral y su orgullo sobre lo que estaba bien hecho. A ella dedico con cariño esta investigación.

la que debía apoyarse la transformación de la vida de la gente en su territorio.

Valoraba el trabajo bien hecho, casi a la perfección, y solía revisar el suyo con el mayor detalle antes de permitirse entregarlo. Así, exigía también a sus colaboradores y colegas la misma ética ante el trabajo y la confirmación de la veracidad de los datos y hechos recopilados.

Desde niña supo que quería estudiar. Su amor y curiosidad por la vida la llevaron a la Escuela Normal de Institutoras en la ciudad capital para completar la secundaria y hacerse maestra, una de las pocas opciones existentes entonces para una joven procedente de una familia numerosa y de pocos recursos en su Chiriquí natal (Rodríguez Blanco y Rogers, 2022). Como maestra, estimuló siempre a sus estudiantes a realizar las preguntas necesarias para comprender lo que aprendían, pues el conocimiento, decía, siempre cambia, se transforma.

Se casó muy joven con un laboratorista costarricense, con quien coincidió en el trabajo en el enclave bananero de la Chiriquí Land Company, en Puerto Armuelles. Sembró en él el deseo de estudiar medicina y lo logró, encaminándose juntos a Brasil con el íntimo deseo de estudiar ella también. Allí pudo estudiar una carrera técnica de Bibliotecología, que ofrecía sin costo el Estado (Marco Serra, 2022).

Solo después de tener sus dos hijos –Nils y Guillermo– y de su divorcio, pudo estudiar una licenciatura en Historia y Geografía en la Universidad de Panamá, mientras trabajaba como educadora. Posteriormente, invitada por su amiga, la demógrafa Carmen Miró, viajó a Chile en 1962 con 44 años y su hijo Guillermo, de 11. Allí hizo su doctorado en Filosofía con mención en Geografía, otorgado por la Universidad de Chile en 1967. Fue la primera mujer en obtener ese grado en esa universidad, y lo hizo con los máximos honores y una tesis de investigación premiada con la máxima calificación, distinguida en forma unánime por el jurado (Marco Serra, 2022).

Así inició Ligia, a los 49 años, una vida plena de dedicación y amor por la investigación y la ciencia. Para ella, la geografía fue la ciencia de las interrelaciones, que abordó mediante un método que consistía en desagregar el problema en sus componentes, para analizarlos y después sintetizar los resultados de ese análisis con el objetivo de formular lo aprendido. No pudo, sin embargo, dedicarse igualmente a la docencia, y encaró esa limitación como una oportunidad para explorar otros caminos.

Metodología de la investigación

Panamá es un todo único, y como tal debe ser desarrollado. La naturaleza y el hombre han establecido divisiones que entran en ese esfuerzo y que deben ser superadas. Tal ha de ser nuestro empeño

(Herrera, 2003c, p. 41).

Este diálogo intergeneracional con doña Ligia Herrera, pionera de la geografía, fue construido a partir de la recopilación y análisis de la obra escrita relevante, publicada e inédita. Fueron exceptuadas una cantidad de artículos e informes de investigación encargados por instituciones que se reservaban para ellas el derecho de autoría, así como una obra literaria, tardía ya, de narraciones vinculadas a sus memorias y expresiones de un espíritu sensible a la belleza de la naturaleza, que constituye un legado a su familia.

Este trabajo de gabinete permitió identificar las ideas fuerza de su obra y facilitó el análisis de su vigencia contemporánea, remitiéndolas a un contexto territorial, regional y/o sociopolítico. De este modo, pueden ser utilizadas para el trabajo profesional o en la formación de nuevos profesionales de las ciencias sociales. Estas ideas fuerza fueron compartidas mediante entrevistas con una

decena de personas claves, que contribuyeron a analizarlas en su vigencia y su relevancia desde trayectorias profesionales referidas a la geografía y las ciencias sociales en lo académico, hasta la labor de centros de investigación y movimientos sociales.

Para ese efecto, fue diseñada una entrevista estructurada en torno a los aportes identificados y, en el caso de no conocer previamente la obra de Ligia Herrera, se les envió un resumen de su vida y obra. Junto a la entrevista, además, se adjuntó una nota que solicitaba su consentimiento para utilizar esta información y se establecieron las fechas para recogerla. De los resultados obtenidos, analizo los aspectos más relevantes relativos a la utilidad, vigencia y trascendencia de su obra, y sintetizó en sus conclusiones aquellos aspectos, indicadores o ideas fuerza que pueden ser incorporados a futuras iniciativas de desarrollo del legado de doña Ligia.

En lo fundamental, se procuró comprobar o negar la existencia de un vínculo entre la actualidad de lo pensado en vida por Ligia Herrera a partir de sus labores de investigación y la vigencia del pensar que orientó esas labores. Al respecto, se consideró que esa vigencia no consiste únicamente en la persistencia de un problema y la utilidad de abordarlo, sino en la capacidad de la metodología utilizada para incorporar nuevos indicadores o elementos. Ejemplo de ello son el conocido Índice Herrera de Regiones de Desarrollo Relativo que ella desarrolló; el método analítico-sintético, para vincular las reflexiones de entonces con las demandas de los nuevos escenarios generados por la actividad de los movimientos sociales y políticos; o la innovación en actividades académicas y de investigación.

Lo relevante aquí consiste en la capacidad de ese pensar para comprender en términos nuevos el país que somos, tanto en su organización territorial como en la interdependencia entre sus regiones. Ello permite demostrar, por ejemplo, que si bien el país depende del canal en lo económico, el canal depende del país para la sostenibilidad ambiental de su actividad. Esta perspectiva ayudará a comprender las cuencas hidrográficas como estructura

natural de organización del territorio, considerando sus relaciones de contradicción o afinidad en la organización territorial de la economía, la sociedad y el Estado, lo que abarca desde el Corredor Interoceánico de la región Central hasta las comarcas indígenas y áreas protegidas. Así, el método analítico-sintético facilitará tareas que van desde la identificación de zonas locales vulnerables ante eventos naturales hasta la necesidad de medidas puntuales de mitigación y adaptación frente a fenómenos globales asociados al incremento de la variabilidad climática, que incluyen la participación activa y bien informada de las comunidades involucradas.

Este es el contenido de este diálogo intergeneracional con Ligia Herrera, que busca establecer la vigencia de su obra a partir de la consulta con dirigentes de movimientos sociales, investigadores y académicos (ver Anexo 1).

El contexto histórico

Ligia Herrera produjo su obra en un contexto marcado por cuatro factores de especial relevancia:

- La visión original del desarrollismo promovido por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), que promovía el progreso económico con justicia social en sociedades democráticas (1950-1970).
- El triunfo y consolidación de la Revolución cubana (1959).
- La lucha por la soberanía nacional y la revolución democrática en Panamá (1947-1977).
- La creciente importancia de la dimensión ambiental del desarrollo humano a partir de la década de 1970 y, sobre todo, desde 1990.

En su desempeño como geógrafa, Ligia Herrera ocupó posiciones como investigadora en la CEPAL, en el Ministerio de Salud de Panamá, en el Colegio de México y en la fase inicial de desarrollo del Instituto de Estudios Nacionales de la Universidad de Panamá. Fue consultora para las Naciones Unidas en México y en Chile y Asesora de Geografía para la Dirección de Estadística y Censos del gobierno de Chile (1967-1969). Solo ocupó posiciones como docente en la Universidad de Chile, como profesora de las cátedras de Geografía de la Población, Metodología de la Investigación y Geografía del Caribe.

Su labor aportó enfoques innovadores en el abordaje de temas relevantes tanto en las entidades con las que colaboró como en su actividad personal de investigación. En el primer caso, destaca, por ejemplo, su aporte al análisis de la migración rural urbana, que enfatizó el deterioro de la situación social de los migrantes tras el primer impacto positivo de su traslado al medio urbano. En el segundo, resalta su visión de las relaciones entre la organización territorial de la economía y las condiciones de vida de la población.

La elaboración del Índice Herrera de Niveles de Desarrollo Relativo aportó una herramienta innovadora para el abordaje de la distribución territorial del progreso técnico y sus frutos, a partir de factores como la dispersión/concentración de la población. Lo importante, en todo caso, es que la elaboración del Índice hizo parte de su contribución para establecer la geografía como una herramienta aplicada al análisis regional del desarrollo en Panamá, como lo hizo en los casos de la región Centro-Occidental del Atlántico panameño y en el análisis de los factores de riesgo de desastres naturales en el territorio nacional.

La labor en el tiempo

- Nace en 1918 en la ciudad de David, Chiriquí, en una familia de recursos muy limitados. Allí hace su profesorado en la escuela Normal de Institutoras. Entre 1936 y 1960, se casa,

viaja a Brasil y se divorcia tras regresar a Panamá, para dedicarse a la enseñanza secundaria mientras estudia para su licenciatura en la Universidad de Panamá. Recibe su título de Licenciatura en Geografía e Historia en 1960. Reconoce como sus maestros y formadores durante esa época al Dr. Manuel Gasteazoro, historiador, y al Dr. Ángel Rubio, en el campo de la geografía en Panamá.

- Reside en Chile entre 1962 y 1969. Se convierte en la primera mujer en obtener el doctorado en Geografía en la Universidad de Chile, con su tesis titulada *La región de San Francisco de Mostazal. Un ensayo de análisis geográfico regional con fines de planificación*. Durante este período, Humberto Fuenzalida y Pedro Cunill Grau, comentaba la pionera, “me mostraron el camino y me dieron armas para recorrerlo en pos del anhelo de convertirme en geógrafa”. Entre 1967 y 1969, trabaja como asesora en Geografía de la Dirección de Estadística y Censos del gobierno de Chile. De ese tiempo, publica posteriormente *Tendencias del poblamiento en Chile desde 1940 hasta 1960. Análisis geográfico de los factores que influyen su dinámica*.
- La formación recibida y el *aprender-haciendo* de su labor como investigadora la llevaron a asumir desde muy temprano que la geografía es una ciencia de interrelaciones. De allí su determinación a investigar para descubrir cómo el vínculo entre los aspectos físicos de un territorio y la gente que lo habita transforma en social un espacio natural, en un proceso que suele reflejar las desigualdades en el acceso a las oportunidades que puede y ofrece ese territorio.
- Entre 1970 y 1971, se traslada a Panamá, invitada por el Dr. José Renán Esquivel, entonces ministro de Salud, que la incorpora a su equipo de trabajo como asesora de Geografía y Ecología. Panamá ocupaba el segundo lugar de América

Latina en sus índices de salud y educación. La elaboración del primer Atlas de Geografía Médica de Panamá permite a Ligia recorrer el país junto a un equipo de profesionales e investigadores con los que discutía las soluciones que demandaban las carencias, dificultades y necesidades que se presentaban en las diferentes regiones. Estos recorridos quedaron en su memoria como una tarea pendiente, que veinte años después abordaría en su estudio sobre las *Regiones de desarrollo socioeconómico de Panamá*. Colabora además como asesora del Atlas de Salud de Panamá en 1975 y del Atlas Nacional de Salud y Ambiente, elaborado por el Ministerio de Salud en 1995.

- A su regreso a Chile en 1971, trabaja como profesora de Geografía de la Población, Técnicas de Investigación Geográfica y Geografía del Caribe en la Universidad de Chile. En un gesto característico, dona sus honorarios al Instituto Pedagógico de esa Universidad, lo cual le es reconocido por su director en una nota de agradecimiento.
- Permanece en Chile hasta 1980 como investigadora del Centro Latinoamericano de Demografía de las Naciones Unidas en temas de Población y Asentamientos Humanos. Posteriormente, pasa a trabajar en el Colegio de México y colaborar con el Consejo Nacional de Población del gobierno mexicano.
- El período que va de 1971 a 1980 es muy productivo para ella. Publica el estudio “Crecimiento urbano en América Latina” en dos volúmenes, realizado con la colaboración de Fernando Olivares, y un conjunto de mapas y planos de ciudades, en conjunto con Waldomiro Pecht (Herrera, Pecht y Olivares, 1976); “Las relaciones entre la estructura agraria y la distribución de la población en México” (1978); el “Atlas de los asentamientos humanos de América Latina” (1979); y el

“Análisis sociodemográfico del Estado de México” (1980), entre otros trabajos de importancia.

- En 1980 regresa a Panamá, donde permanece hasta el fin de sus días en 2023. Emplea sus últimos veinte años de producción intelectual en labores de investigación, las que la llevaron a vincular campos del saber hasta entonces poco desarrollados. De esta época data, por ejemplo, su estudio “La pobreza y los problemas de la infancia en Panamá” (1984).
- Entre 1984 y el 2003 desarrolla su obra más conocida: *Regiones de desarrollo socioeconómico de Panamá*. En ella explora, desarrolla y amplía el conocimiento en el país sobre la relación entre el territorio y la desigualdad en el acceso de la población a los frutos del desarrollo socioeconómico. La primera versión del estudio examina esas relaciones entre 1970 y el 2000, utilizando como unidad de análisis el distrito, entidad estatal básica con información disponible y homogénea en esa época. Esto le permite estudiar el desarrollo relativo que alcanza cada distrito con respecto a aquel de mayor desarrollo en el país, a partir de cinco variables construidas por un conjunto de diecisiete indicadores. Las cinco variables estudiadas son: población protegida por el sistema de seguridad social; atención médico-sanitaria recibida por la población; grado de urbanización; nivel de vida y nivel de educación. A partir de allí, analiza el comportamiento del conjunto, agrupando primero cada variable en cinco niveles de desarrollo relativo: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo, respecto al índice promedio alcanzado de cada uno. Luego, construye una tipología final con los promedios de las cinco series de índices alcanzados en cada variable y ordena los distritos, para expresar el resultado en una serie de mapas que permiten analizar los niveles alcanzados por cada uno y

visibilizar un país con cinco regiones de desarrollo, entre las cuales predominan las de nivel bajo (Herrera, 1994, 2003a).

- Ligia actualiza los resultados de su estudio en 1990 y 2000, divulgados en publicaciones sucesivas en 1994 y 2003. Esto da a conocer las características y tendencias fundamentales del desarrollo socioeconómico de Panamá a lo largo de treinta años, en un esfuerzo sostenido que no encontró continuadores en el siglo XXI. Su vigencia radica en ofrecer una herramienta muy sólida de planificación territorial del desarrollo. Esa herramienta permite tomar decisiones a partir de las carencias y desigualdades entre regiones puntuales, correlacionadas según sus características socioeconómicas y sus niveles de desarrollo relativo, con el fin de facilitar un desarrollo integral del territorio nacional.
- En 1985 se publica el estudio *Medio ambiente y sociedad en el Atlántico centro occidental de Panamá*, coordinado por Ligia Herrera en colaboración con Guillermo Castro Herrera y la demógrafa Carmen Miró. El libro describe y analiza una región marginada del desarrollo del país hasta la década de 1970, cuando el general Omar Torrijos procuró vincularla al esfuerzo de recuperación de la plena soberanía de Panamá sobre todo su territorio. En esa perspectiva, el libro presenta las inequidades y la enorme desigualdad en el acceso a los servicios estatales y las oportunidades de desarrollo de la población rural dispersa que habita la región. Esa situación es abordada, además, en su relación con las características físicas y climáticas del paisaje regional, el comportamiento demográfico y las condiciones del desarrollo regional, visto desde las formas subjetivas de disposición al cambio y las capacidades reales de organización para el mismo, del cual dependía su integración al resto del país (Herrera, Miró y Castro, 1985).

- En 1991, Ligia coordina la publicación del Instituto de Estudios Nacionales de la Universidad de Panamá del informe “Desastres naturales y zonas de riesgo en Panamá: condicionantes y opciones de prevención y mitigación”, en el que participa como coautora del trabajo sobre sequía. Su labor incluye la dirección, supervisión y coordinación de un conjunto de profesionales, entre quienes se encuentra la profesora Acela Pujol, geógrafa que aborda los riesgos de inundaciones y vientos huracanados, y la también geógrafa Daysi de Sánchez, coautora del componente sobre sequías. Participaron además sismólogos, economistas, arquitectos, abogados y administradores públicos, que aportaron valiosa información y experiencias, y encontraron oportunidades de formación en nuevos campos del saber. El informe utiliza el método sintético-analítico, que permite establecer los datos necesarios para una clasificación y tipología de los eventos naturales según las regiones que afectan y, mediante su análisis de conjunto, recomendar las políticas de prevención y mitigación de riesgo de ocurrencia en ellas.

El equipo pluridisciplinario de investigadores así formado expresa con sencillez y claridad la relación entre los riesgos físicos y la recurrencia de los eventos (sequías, inundaciones, vientos huracanados y sismos) con la vulnerabilidad socioeconómica y cultural en cuatro regiones de interés: Azuero o Central; Occidental; Metropolitana y Oriental. A partir de allí, propone la organización y mecanismos necesarios para enfrentar los desastres naturales en tres aspectos principales: las normativas relativas a la prevención y mitigación de los desastres; el marco institucional para la prevención y mitigación de los desastres (el Estado); y los niveles de organización y mecanismos para enfrentar las emergencias y la reconstrucción (la sociedad). Aquí la geografía emerge nuevamente como una ciencia de interacciones, a la cual Ligia

caracterizó alguna vez como la más natural de las ciencias sociales y la más social de las ciencias naturales, según su hijo Guillermo Castro Herrera.

- El último libro de Ligia Herrera, *El país que somos. 30 años de geografía en Panamá*, fue publicado en 2003, a sus 85 años de edad. Se trata de una antología que agrupa diecisiete ensayos y artículos en cinco capítulos en torno a grandes temas de especial interés para ella en su vida como investigadora:

-“El territorio”, donde explora la relación entre el territorio y su valor ecológico; las condiciones físicas asociadas a determinados eventos naturales; las condiciones geográficas presentes en el río Caldera y las inundaciones de 1970; y la descripción morfológica de la isla de Barro Colorado.

-“La ocupación humana del territorio”, con cuatro ensayos que reflexionan sobre la distribución y migración de la población en el istmo; las ricas y variadas interacciones entre los grupos sociales que lo ocupan; y el crecimiento y evolución de las ciudades en el país durante períodos segmentados que establece para precisar sus características.

-“Población, ambiente y salud” reúne textos de especial importancia, entre ellos, “La salud en la ciudad de Panamá. ¿Afecta la salud las condiciones sociales de la población?” (2003b), que debería ser obligatorio en la formación de profesionales de la salud. Allí se analiza en ocho páginas el comportamiento de la tuberculosis, el SIDA y el dengue entre 1996 y 1998, a partir de su incidencia en ocho corregimientos de gran contraste social de la Ciudad de Panamá, utilizando variables como la mediana de ingreso familiar mensual, el nivel de educación y las viviendas ocupadas por cinco o más personas (hacinamiento). Con ello, demuestra que, cuanto más deficientes son las condiciones de vida asociadas generalmente a la pobreza, se produce en la Ciudad de Panamá

una “morbosidad desigual”, que comprueba que “la diferencia es una categoría natural, mientras la desigualdad es una construcción social” (Herrera, 2003b, p. 162).

-“Desarrollo social”, que reúne sus trabajos sobre la pobreza y los problemas de la infancia en Panamá y la medición del desarrollo.

-“La ciencia geográfica”, en la que, tras analizar los métodos que utiliza esta ciencia, concluye que cada vez se hace más necesario integrarlos para producir una visión más amplia del problema de estudio.

Este libro resalta nuevamente la geografía como una ciencia de interacciones. Allí queda en evidencia que el territorio de la dinámica poblacional y de la participación social en la transformación de las condiciones de vida deben ser vistos en su relación. Ese vínculo entre las ciencias naturales y sociales fue ganando peso a lo largo de los años, como simbiosis del saber y del hacer.

- En el conjunto de estas publicaciones destacan aportes teóricos y metodológicos de gran utilidad para sustentar –y lograr– las transformaciones que demanda nuestra sociedad, trabajando con ella y no simplemente para ella. Para Ligia, en efecto, la ciencia debía estar al servicio de la gente, para facilitarle transformar la realidad. Sus aportes, sin embargo, no encontraron acogida relevante ni en el ámbito académico ni en el gubernamental, cuyos personeros parecen no entender aún el papel de la ciencia en una gestión pública al servicio del desarrollo humano.

Actualidad de lo pensado y la vigencia del pensar. Un diálogo intergeneracional

En esta sección se presentan los resultados de un diálogo intergeneracional con doña Ligia Herrera a partir, por una parte, de su obra, los aportes que hizo y los temas de interés que perduraron durante su vida intelectual; y por la otra, de las opiniones que tienen las personas entrevistadas sobre la necesidad de los mismos al día de hoy. Se analizan cuáles de estos aportes y temas resultan hoy de mayor interés y utilidad, y qué nuevas variables e indicadores introducirían para entender mejor los problemas que aún deben resolverse.

En su obra, que refleja su interés e investigación, destaca “Crecimiento urbano en América Latina. Mapas y planos de ciudades” (Herrera, Pecht y Olivares 1976), que aborda un tema al que dedicó buena parte de su vida esta pionera. En el manejo de este tema de investigación, Ligia no comparte la idea de que la migración sea un elemento de progreso, sino la consecuencia del atraso y la dispersión de la población en el mundo rural, que terminan expulsándola. Comprueba que los migrantes salen en busca de oportunidades de mejoras ante el deterioro de sus condiciones de vida; y aunque inicialmente lo logran, obteniendo acceso a mejores servicios, luego se convierten con rapidez en sectores urbanos marginados, como lo demostró en los casos de Chile primero y México después. Algunos informes para el MIPPE y la UNICEF en Panamá, así como para la CEPAL, dan cuenta de estos temas para el país y demuestran la relación entre la organización territorial de la economía y las condiciones de vida de la población.

En relación con esta línea de trabajo, Álvaro Uribe, el humanista Guillermo Castro Herrera, Rodrigo Noriega y Manuel Zárate –ambos vinculados a movimientos sociales–, quienes conocen y han utilizado su obra, consideran de la mayor vigencia lo pensado por Ligia Herrera. Además, destacan la necesidad de que se conozca su

contribución para estimular nuevas líneas de investigación, ahora vinculadas a temas como los desplazamientos por eventos climáticos o por políticas públicas que incentiven la vuelta al campo y a la producción, ofreciendo servicios de mejor calidad y políticas de inclusión (género, edad, migrantes). Para Rekha Chandiramani, su contribución al estudio de las migraciones –locales e internacionales– es de los aportes más valiosos, y propone que, a partir de ellos, sería útil establecer “una política migratoria acorde a la realidad y no basadas en estereotipos ni racismo” (comunicación personal, 17 de marzo de 2024).

Otra línea de pensamiento a la que dedicó mucho tiempo fue el estudio de las interrelaciones entre paisaje, desarrollo y condiciones de vida. A su regreso a Panamá, de 1980 en adelante, Ligia se sumergió a profundidad en ese mundo rural y urbano. Con el análisis de estas interrelaciones a lo largo de tres décadas, da cuenta de que el territorio es un espacio natural socialmente organizado, en el que se pueden observar todos los problemas de la población que lo habita. En Panamá, dijo, “constituyen una tremenda y dolorosa desigualdad social”. (Herrera, 2003c, p. 42)

Por su parte, en este diálogo entre la pionera y los entrevistados, observamos una alta correspondencia de interés con los científicos sociales y políticos, así como en el ámbito académico. Muchos de ellos, incluyéndome, manifestamos la necesidad de que el campus académico vuelva su mirada a la sociedad que está fuera y proponga en un trabajo conjunto con la gente que habita esos paisajes, nuevas alternativas de desarrollo que contribuyan al mejoramiento humano y, con él, al ambiente socioambiental en el que se mueven las personas, mejorando sus condiciones de vida. Se trata del manejo de temas complejos que despiertan un gran interés, como indican los entrevistados al reconocer la trascendencia de su obra y su posible ampliación, introduciendo la variable ambiental, el estudio de los desplazados, el aporte cultural y, sobre todo, el profundización en la hipótesis central de que “si queremos

un ambiente distinto, habrá que trabajar para lograr construir una sociedad diferente”¹⁷.

Considero que su interés por investigar y analizar estas interacciones puede observarse en dos trabajos a los que dedica al menos treinta años de investigaciones consecutivas. El primero, los Atlas de salud, en los que participa con el Ministerio de Salud en 1970, 1975 y 1995. El segundo, su obra principal, que recoge década a década la transformación de ese paisaje, su desarrollo y las condiciones de vida de sus habitantes, las *Regiones de desarrollo socioeconómico de Panamá* (2003a). En esta última, aplica su método de trabajo ya maduro, de desagregación, análisis y síntesis a través de la recopilación de datos confiables que analiza distrito a distrito, en su comportamiento para las cinco variables antes mencionadas. La información así procesada la lleva a identificar regiones homogéneas que demandan atención adecuada para superar las desigualdades y orientar las inversiones del Estado allí donde son más necesarias. La elaboración del Índice Herrera de Niveles de Desarrollo Relativo aportó una herramienta útil para abordar la distribución territorial del progreso técnico y sus frutos a partir de factores como la dispersión/concentración de la población.

Le daré la mayor atención a este último tema de interés de doña Ligia, pues es aquí donde el diálogo se enriquece, en el reconocimiento de la vigencia y trascendencia de su obra mayor. Y es que la mayoría de los entrevistados coincide en reconocer que el método aplicado al análisis por regiones constituye un aporte fundamental que sigue siendo de utilidad para el análisis del vínculo entre la estructura social y la organización territorial a lo largo del tiempo. Este método resulta útil, en particular, para tomar decisiones que contribuyen al cambio social, así como para la planificación del territorio, la aplicación de políticas sociales y la participación

¹⁷ Esta hipótesis de trabajo fue desarrollada a lo largo de al menos quince años por Guillermo Castro H. y Lourdes E. Lozano, aplicada al trabajo intelectual y de abordaje en campo con organizaciones comunitarias en temas de gestión socioambiental.

organizada de la población en la solución de sus problemas, con el acompañamiento del Estado. Vale la pena aquí destacar algunas de las opiniones. Por ejemplo, a juicio de la geodesta Rocío Vega, la caracterización que hace Ligia al desagregar por regiones el territorio y caracterizarlo a través del uso de múltiples variables

plantea un enfoque visionario similar al Índice de Pobreza Multidimensional definido muy posteriormente por el PNUD y la OPHI¹⁸ desde el 2010. Todo ello cobra mayor fuerza día con día para el análisis de los territorios, proporcionando información valiosa para comprender las disparidades actuales y diseñar políticas públicas dirigidas a abordar los desafíos específicos “regionales” sobre la pobreza y cómo combatirla. (Vega, comunicación personal, 13 de marzo de 2024)

El análisis multivariable de sus investigaciones y el método analítico-sintético aplicado a los problemas estudiados, pionero ayer, mantiene la mayor utilidad para comprender y enfrentar los desafíos que surgen de la desigualdad e inequidad del desarrollo en nuestro país. Para Guillermo Castro Herrera, esto se expresa en su capacidad de plantear de manera sencilla problemas complejos. Para Manuel Zárate, otro de sus aportes consiste en el abordaje analítico de la complejidad de un cuerpo sistémico. Ligia, dice, entendió y aplicó la geografía como una ciencia de las interrelaciones, mediante una asociación entre la geografía física y la humana, por ejemplo, que otorga al espacio territorial un singular sentido histórico para entender sus momentos de equilibrio y la dinámica de sus procesos.

Quienes provienen de los movimientos sociales enfatizan dos aspectos en particular. Por una parte, Rodrigo Noriega señala que aporta un cuerpo tangible y maduro a la geografía moderna al pasar de las meras descripciones a un análisis profundo de fenómenos

¹⁸ Iniciativa sobre Pobreza y Desarrollo Humano (OPHI, por sus siglas en inglés: Oxford Poverty and Human Development Initiative). ophi.org.uk

y tendencias, con un carácter predictivo desde la ciencia, para intervenir en la transformación necesaria de los problemas sociales estudiados. Para Rekha Chandiramani, lo importante está en la clara deconstrucción del “mito del progreso”, demostrando con datos reunidos variable a variable y a través de diecisiete indicadores, que el desarrollo es mucho más que el crecimiento económico y que el PIB, por sí mismo, no genera bienestar social, ni este es homogéneo en el territorio nacional. La profesora Aracelly De León complementa esta idea al decir que la mayor parte del PIB se produce en la región de tránsito, donde se concentra además la mayor cantidad de población. Por tanto, añade, es de rigor conocer la realidad del Panamá rural e indígena, pues el PIB no repercute en la vida cotidiana de las personas. Los trabajos de Ligia, dice, son de la mayor utilidad para comprenderlo, pues muestran con claridad que la evidencia científica es indispensable para el diseño de las políticas públicas orientadas a reducir la pobreza y la brecha de inequidad en el territorio. Agrega que, según datos del PNUD, Panamá pierde el 20 % de su desarrollo potencial debido a la desigualdad en general y el 49 % debido a la desigualdad de género.

Para el arquitecto urbanista Álvaro Uribe, uno de los mejores aportes de Ligia radica en sus estudios sobre el crecimiento urbano en América Latina. Allí, dice, el análisis del territorio conjuga los sistemas urbanos, la población, la forma urbana y el espacio físico, plasmado en mapas que muestran la expansión de algunas ciudades latinoamericanas, lo cual fue posteriormente refinado y referido a las circunstancias de Panamá. Este enfoque, dice, no solo sigue vigente, sino que será más necesario que nunca cuando nos decidamos a enfrentar con toda seriedad la desigualdad que aqueja a nuestra población.

La estadígrafa Lamed Mendoza considera como una de las mayores contribuciones de Ligia la creación de espacios para la discusión y construcción de propuestas para aplicar sus hallazgos de investigación y generar proyectos de desarrollo de políticas públicas. Y es que, en efecto, para la Dra. Ligia, por más estudiado que

estuviera un problema, siempre surgirían nuevas preguntas, nuevas evidencias y nuevos enfoques para su análisis. Aunado a las herramientas que desarrolló, esta visión le permitió a la pionera incorporar nuevas variables a su metodología y encontrar alternativas de soluciones a los problemas del desarrollo social, pues su pensamiento siempre buscó encontrar en la ciencia las razones para pasar a la acción transformadora de la realidad social.

Por último, para la geógrafa Diana Laguna, la importancia mayor de los aportes de Ligia está en el estudio de desastres y zonas de riesgo en Panamá, especialmente en relación a la prevención y mitigación de estos, y su utilidad para enfrentar los desafíos de la crisis climática actual.

Replicabilidad de la metodología del Índice Herrera ante nuevos problemas y regiones del país

El principal hallazgo ante la replicabilidad del Índice Herrera consiste en que para todos resulta de la mayor importancia hacerlo, por diferentes razones y aplicado a distintas temáticas. Noriega, por ejemplo, considera que debe ser el índice de referencia central que determine la calidad, cobertura e impacto de las políticas públicas, pues supera las limitaciones de otros índices, como los de desarrollo humano o de pobreza multidimensional, pues revela las relaciones causales sobre las cuales se debe actuar. Otros, como Chandiramani y Mendoza, consideran que podría ser aún más efectivo si se incorporan nuevos formatos y se desagregaran los datos a nivel de corregimientos, como lo deseaba la propia Ligia, para obtener una base de información cartográfica mucho más precisa y, por tanto, un análisis más detallado.

Otros, como Rocío Vega, indican que el índice permitiría una trazabilidad de largo plazo, que resaltaría algunos de los fenómenos sociales que marcan la desigualdad en el país, facilitando así tomar decisiones sustentadas en datos que garantizan la

transparencia, la colaboración y la participación ciudadana, agregando valor social a las políticas. Para Manuel Zárate, cuya empresa consultora ha utilizado el IHDR durante mucho tiempo, se trata de una metodología de probada utilidad, tanto para la planificación como para diagnósticos prospectivos que apunten a la transformación que demandan las regiones del país, con el fin de garantizar el mejor equilibrio del desarrollo en el territorio nacional. Diana Laguna, por su parte, señala que es uno de los índices más completos: preciso, medible y fácil de interpretar.

Para Castro, el índice permite aprovechar el carácter profundamente innovador de la visión de Ligia para abordar la realidad desde sí misma, antes que tratar de encajarla en enfoques y categorías previamente definidos de alcance general. Esto facilita enfrentar la extrema dependencia del Estado y la academia nacionales respecto a planteamientos y metodologías establecidos por organismos internacionales.

La profesora De León plantea tres problemas urgentes en el país, a los que debería aplicarse esta metodología desarrollada por Ligia. El primero es el de la crisis que enfrenta el canal de Panamá, debido en parte al incremento de eventos extremos de variabilidad climática. El segundo, asociado al anterior, consiste en la deriva del país hacia el desarrollo extractivista de sus recursos, con los consecuentes daños ambientales y ecológicos para un territorio tan pequeño como el nuestro. Ambos problemas deben verse en relación con las oportunidades que ofrece la incorporación de las diversas regiones de nuestro territorio nacional, para lo cual el índice ofrece una visión mucho más completa para enfrentar estas amenazas y permitirnos un desarrollo integral del territorio y nuestra gente. Por último, el tercer problema consiste en analizar las posibilidades de las diferentes regiones del país para enfrentar una crisis de seguridad social, que hasta ahora se basa en el envejecimiento de la población y el aumento del empleo informal, que ya representa el 50 % de los trabajadores que no cotizan y no están protegidos, ni ellos ni sus familias. Tomar decisiones con base en

datos bien fundamentados e integrar el desarrollo equitativo en todo del país es, por tanto, una necesidad imperiosa, de carácter urgente.

Nuevas variables, indicadores y unidades territoriales para ampliar esta metodología (IHDR)

Todos los entrevistados sugieren ampliar la metodología. Habiendo acompañado a Ligia en la elaboración del último de los tres volúmenes de *Regiones de desarrollo...*, puedo decir que ella estaba muy consciente de la necesidad de introducir gran parte de los aspectos así sugeridos. En particular, hubiera querido desagregar las unidades territoriales a corregimientos y, más aún, a lugares poblados y barrios. Sin embargo, la información necesaria para las variables e indicadores no existía para todos los corregimientos. La creación de la Comarca Ngäbe, en su momento, también ameritaba una adecuación del territorio; sin embargo, para todos los fines prácticos y su comparación con las décadas anteriores, debió dejarse como estaba. Con todo, algunos de los entrevistados son conscientes de lo exigente que era Ligia con su trabajo y lo que habría querido añadir, como, por ejemplo, más información de carácter ambiental, tal como aquí sugieren algunos.

El sector proveniente de movimientos sociales se interesa en ampliar los indicadores de la variable atención en salud. Algunos de estos se refieren a la necesidad de conocer aspectos de prevención en salud, como tiempo invertido en cuidados de la salud (alimentación, vida saludable, ejercicios, etc.); tiempo en horas dedicado al trabajo vs. horas de estudio entre jóvenes que deben trabajar o cuidar de otros miembros de la familia; horas dedicadas a las labores de cuidado; tiempo promedio de espera hasta recibir la atención médico-sanitaria que buscan o necesitan. Zárate menciona otros aspectos que apuntan a la incorporación de variables nuevas como el nivel de desarrollo de las fuerzas productivas por regiones o los instrumentos de producción referentes a las tecnologías en uso y

a las técnicas de producción, las cuales podrían obtenerse a través del índice promedio de productividad. Para Noriega, visibilizar los aspectos ambientales del desarrollo en las regiones a partir de las cuencas hidrográficas como unidad territorial, desagregándola por municipios, daría múltiples opciones de mostrar las relaciones político-administrativas con el poder.

Para el sector académico, tiene especial importancia incorporar el tema ambiental al análisis, como la propia Ligia lo planteó en su momento. El índice de pobreza multimodal, señala Mendoza, indica el camino para incluir en el índice dos nuevos componentes: el ambiental y el de infraestructura de las TIC, que han llegado a todos los lugares poblados, aunque con disparidades o brechas enormes, como se comprobó con la pandemia. Para otros, sería ideal incorporar al índice aspectos relacionados a las tierras urbanas, con las ciudades como unidad de análisis: estructura catastral, precios del suelo, normas, distribución espacial de la población, ingreso, densidad y forma urbana, por ejemplo, como lo planteara Ligia en sus trabajos sobre las ciudades latinoamericanas, en los que incorporó muchos de estos indicadores (tal es lo que señala el arquitecto Uribe).

Por último, desde el sector de la geografía y ciencias sociales, coinciden en que el índice ganaría mucho en calidad y claridad si pudiera ser aplicado desde el nivel de los corregimientos, pues la desagregación de las unidades de análisis estaba en relación directa con la calidad de la información obtenida en el análisis de la realidad social y sus expresiones espaciales. Esto, además, facilitaría correlacionar entre sí los niveles de desarrollo relativo con la formación y las transformaciones de la organización territorial de la economía, la sociedad y el Estado. Otros proponen incluir variables sobre el género (la brecha existente, el empoderamiento de la mujer, etc.), el origen étnico-racial, la discapacidad y el estatus migratorio. La tecnología disponible hoy permitiría llevar el índice tanto a unidades político-administrativas (provincia, distritos, corregimientos, lugares poblados) como a unidades naturales

(cuencas, subcuencas, regiones hídricas o regiones climáticas), para un análisis y ponderación rigurosa en cada una de ellas y en sus interrelaciones de conjunto. Para otros, el énfasis está en volver a tocar base con la sociedad, fuera de los claustros académicos; desarrollar investigación de campo y, solo después, estudiar qué nuevas variables e indicadores conviene incluir. Otra variable propuesta es medir la conciencia ambiental del ciudadano, como unidad y como colectivo, en su relación con el medio en el que se mueve. Esto incluye, por ejemplo, el uso de recursos presentes en el ecosistema del agua, diferenciando su uso como recurso y como elemento; las experiencias vividas con los eventos extremos del clima; los cambios en la producción agrícola; las condiciones de vida y el bienestar humano. A esto cabría agregar los conocimientos que se tienen sobre el cambio climático y sus posibles afectaciones, la huella de carbono, el efecto esponja que ejercen los bosques en la conservación del agua, y la protección del recurso hídrico superficial y subterráneo, tan poco estudiado.

Por otro lado, existe una gran coincidencia en cuanto al uso de unidades territoriales tan pequeñas como sea posible, diferenciando incluso entre barrios de un mismo corregimiento, que a menudo esconden grandes desigualdades. Aquí, el mayor desafío reside en que la conformación de un barrio no responde a un criterio político-administrativo, sino cultural, con lo cual resultan difíciles las comparaciones y variaciones en el tiempo. Por último, el grupo propone incorporar al menos tres aspectos adicionales: acceso a los servicios públicos (acceso al agua las 24 horas del día, electricidad, internet); la caracterización ambiental (calidad del aire, islas de calor, cercanía a vertederos, etc.); e indicadores de gobernanza y resiliencia territorial, conceptos que han tomado fuerza después del año 2000 y que requieren de mucho esfuerzo para establecer sus consistencia en el tiempo.

Utilidad de los nuevos aportes para superar la desigualdad y la inequidad en Panamá

Son múltiples los aportes y su utilidad para las autoridades que deben tomar decisiones bien sustentadas. Todos coincidimos, incluyéndome, en que el valor de los datos se incrementa en relación directa con su inserción en un contexto bien sustentado por investigaciones como las de esta pionera. La información así producida permite generar estrategias de participación social y de ciencia ciudadana, tanto en el plano académico como entre los movimientos sociales.

En su época, sin embargo, estos aportes pasaron casi desapercibidos por los políticos, las instituciones, los tomadores de decisiones y aun en el campo académico. Así ocurrió con el libro *Medio ambiente y sociedad en el Atlántico Centro Occidental en Panamá* (1985), cuyo valor –como nos lo recuerda el Dr. Juan Bosco Bernal– fue apreciado en primer término por el Comando Sur de los Estados Unidos de América, por monseñor Carlos Marías Ariz –entonces obispo de la Diócesis de Colón y Kuna Yala– y por los movimientos sociales que ayudó a conformar. Hoy, sin embargo, ante la situación cada vez más crítica de la desigualdad y la inequidad en el acceso al desarrollo entre la población del istmo, la obra de Ligia gana en interés.

Para unos, los aportes de Ligia podrían ayudarnos a comprender mejor las raíces de la desigualdad de nuestro modelo transitoria y contribuir a superarla; para otros, contribuiría a entender mejor las contradicciones del desarrollo que están por resolverse. Comprobar mediante series periódicas prolongadas en el tiempo la distribución espacial, la magnitud y la trascendencia de la desigualdad, demostrando que el desbalance en nuestro territorio resulta de una manipulación artificial de carácter estructural para sostener este *status quo*, contribuye a la toma de conciencia por los

movimientos sociales y políticos comprometidos con la superación de estos obstáculos del desarrollo (Zárate y Chandiramani).

Por su parte, Noriega nos dice que, en el plano académico, su utilidad estaría en generar y entregar estos insumos para propiciar el debate sobre las políticas públicas y promover los cambios que requieren la organización del Estado y la economía. Para los movimientos sociales, los datos generados deben servir como línea base para una estrategia de propuesta y reclamo en con vistas a la coconstrucción de nuestro presente y futuro como sociedad políticamente organizada. Para Castro, esto facilitaría a la academia y los movimientos sociales avanzar juntos en el conocimiento de la realidad del país, a partir del análisis concreto de problemas específicos, comprendiendo a los paisajes como el resultado entre el hábitat y los hábitos de la población, que dan forma a los territorios. Tal sería, en breve, lo mejor del impacto de la entrega y apropiación de este conocer por parte de la sociedad panameña.

Lamed Mendoza, por su parte, se remite a aspectos clave de los procesos de acreditación de las universidades, indicando que sería una forma de visibilizar los esfuerzos de integrar en la formación de los docentes la investigación y la extensión universitaria. Estos resultan mecanismos fundamentales para la conexión entre universidad y sociedad, así como aceptar el desafío de comprometerse con el desarrollo local de las comunidades. No es solo parte de crear conciencia sobre la realidad que enfrentan, sino de transformarla. Y en ello estuvo Ligia, para quien la ciencia era la única forma efectiva de proporcionar evidencias sobre un problema y permitirle a la sociedad pasar a la acción transformadora de esa realidad.

Limitantes u oportunidades que representó para la pionera no ser docente

Todos los entrevistados recordaron a Ligia Herrera como una maestra innata, para quien las actividades de su quehacer científico generaron siempre nuevos escenarios para educar a otros.

Indica Lamed, por ejemplo, que esos escenarios incluyeron a la comunidad, compartiendo los principios de la educación popular de Paulo Freire, así como a los campesinos, a los indígenas, a los sindicalistas, a los intelectuales y a las mujeres, en un intercambio abierto y respetuoso –lo que hoy llamamos “diálogos de saberes”–. Ella nos regaló sus conocimientos por más de un siglo, mientras estuvo viva. Para Manuel Zárate, “un buen investigador no deja de ser nunca, de alguna forma, un maestro” (comunicación personal, 10 de abril de 2024). Para el arquitecto Álvaro Uribe, la circunstancia de no haber ejercido la docencia fue un hecho fortuito: “un desperdicio de talento para la universidad, pero ella, por su parte, encontró otras formas de expresión para lo que tenía que decir y eso es igual de valioso” (comunicación personal, 14 de abril de 2024).

En general, coincidieron también en que la ausencia de Ligia en el cuerpo docente de nuestras universidades limitó la formación de profesionales en su campo, en aspectos vinculados a la realidad del país. El Dr. Juan Bosco Bernal, exrector de la UDELAS, reconoce que ella encaró de manera positiva el hecho de no ser invitada a dar clases en la Universidad de Panamá, dedicando toda su energía a la investigación de temas hasta entonces poco abordados en el país. Sus logros en esa actividad llevaron a la UDELAS a otorgarle el Doctorado Honoris Causa (2012), durante la rectoría del Dr. Bernal. Esto fue motivo de alegría para ella y su familia, pues el homenaje le devolvió una mirada hacia sí misma y sus logros a lo largo de una vida de trabajo científico dedicada a Panamá y América Latina.

Por otra parte, para ella significó, sin duda, un dolor muy íntimo el no poder contribuir a la formación de nuevos profesionales en su país natal, como sí pudo hacerlo en el extranjero. Su pensamiento latinoamericanista y de justicia social estuvo por encima de lo usual en las universidades panameñas. Para los geógrafos Gustavo Cárdenas y Rocío Vega, el no poder enseñar en las universidades “no parece que se haya traducido en una limitación para

ella, sino en un beneficio que no pudieron aprovechar las potenciales generaciones”. (Cárdenas, comunicación personal, 30 de marzo de 2024) (Vega, comunicación personal, 13 de marzo de 2024) Y cierra esta reflexión con un pensamiento de su hijo Guillermo:

Ligia consideró a la geografía como la más social de las ciencias naturales y la más natural de las ciencias sociales, y desde esa perspectiva integrada abordó siempre sus labores de investigación. Alcanzar y ejercer esa visión le hubiera sido muy difícil en el medio académico nacional. (Castro, comunicación personal, 12 de marzo de 2024).

Distinciones y reconocimientos recibidos

De todo lo expuesto hasta ahora, resulta que esta pionera obtuvo durante su vida una cantidad bastante amplia de distinciones y premios muy diversos, los cuales reconocieron su dedicación y aportes científicos, tanto en el extranjero como en el país. Entre ellos, algunos de los más significativos resultan, por ejemplo, el homenaje de ESRI, una de las mayores empresas en el mundo de la geografía y sistemas de información geográfica, en Reconocimiento a Toda una Vida, recibido a sus 101 años, en la Fundación Ciudad del Saber (2019); el homenaje realizado por la SENACYT como Pionera de la Geografía en Panamá (2013); el Doctorado Honoris Causa otorgado por la Universidad Especializada de las Américas (2012); la entrega de la Medalla Rómulo Roux y Diploma de Honor a las labores realizadas en beneficio de la población y el ambiente en Panamá, destacando su labor al servicio de la salud en Panamá (Resolución n.º 014 de 28 de enero de 1997); y el Diploma de Mérito, en reconocimiento a su contribución a la divulgación de la Ciencia Geográfica, otorgado en las Bodas de Oro de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá (1989).

Otras distinciones se refieren a su trayectoria científica, distinguiéndola como miembro individual de la Sociedad Interamericana de Planificación (México, 14 agosto de 1978), miembro de la Sociedad Norteamericana de Geógrafos –fundada en 1904– (Estados Unidos de, 1º de mayo de 1974) y miembro de la Conferencia de Geógrafos Latinoamericanistas, una organización internacional de académicos dedicados a la divulgación del conocimiento y los avances de la investigación geográfica en América Latina.

Conclusión abierta

La obra científica de Ligia Herrera se sustentó en la convicción de que el conocimiento era la piedra angular en la que debía apoyarse la transformación de la vida de la gente en su territorio, definido por el vínculo entre el paisaje y sus creadores. A partir de esa convicción, contribuyó a establecer la geografía como una herramienta aplicada al análisis regional del desarrollo en Panamá. Así lo prueban los estudios en que participó dedicados a la región Centro-Occidental del Atlántico panameño y a los factores de riesgo de desastres naturales en el territorio nacional, en particular su obra mayor: *Regiones de desarrollo socioeconómico de Panamá*.

En toda esa labor demostró una capacidad singular para abordar y explicar de manera sencilla problemas de gran complejidad. En eso le fue de gran utilidad lo que denominó el método analítico-sintético, que consistía en desagregar los problemas en sus componentes para analizarlos en detalle, sintetizar después los resultados y brindar las soluciones que reclamaba.

Vale la pena recordar que esa labor de medio siglo fue realizada con las herramientas más sencillas: mapas, fotografías aéreas, libros, papel cuadriculado, una calculadora y lápices. No fue sino a los 70 años que finalmente compró y aprendió a utilizar la computadora, la cual sustituyó a la máquina de escribir con que, hasta

entonces, había producido –con copia al carbón– los textos que recogían los resultados de sus trabajos.

Nunca dio por definitivo ninguno de esos trabajos. A cada uno lo consideró como el producto del conocer posible con los instrumentos teóricos y metodológicos de investigación disponibles en el momento en que fueron elaborados, y siempre abiertos a nuevos desarrollos. Así lo demostraron las sucesivas actualizaciones de su obra sobre las regiones de desarrollo socioeconómico de Panamá. A eso se agregó, también, una clara conciencia de las limitaciones en su formación anterior a su doctorado en Chile y un tenaz empeño en compensarla mediante el estudio constante de una amplia gama de autores de prestigio.

Un factor que no puede ser subestimado en el hacer de Ligia fue la constancia de su compromiso con aquellos que José Martí llamó “los pobres de la tierra” –y, por cierto, su hijo Guillermo, que ha dedicado su vida al estudio de Martí, está convencido de que Ligia, como tantos otros latinoamericanos cultos, fue más martiana de lo que ella misma imaginaba–. Para ella pensaba, como para el cubano, “¡Un pedazo de pan y un vaso de agua no engañan nunca!” (Martí, [1975] 1992, p. 139). De eso dan cuenta sus memorias sobre los campesinos pobres de San Francisco de Mostazal, en Chile, y los del Atlántico Centro-Occidental de Panamá, acá en su tierra. Y también su apoyo al gobierno de Salvador Allende –y su participación en la resistencia a la dictadura militar que siguió a su derrocamiento– y a la lucha del pueblo Ngäbe-Bugle por obtener su Comarca.

En breve, fue una chiricana luchadora y de carácter, que supo sobreponerse a las difíciles situaciones que se le presentaron durante su vida para lograr una formación académica de la cual estaría orgullosa cualquier persona. Luchar por esa superación de barreras sociales, culturales y económicas fue el motor que la impulsó. Pero la fuerza que la llevó a forjar una trayectoria científica que hace de ella una pionera de la ciencia en el campo de la geografía y las ciencias sociales fue su amor por el conocimiento

y la enseñanza. Combinados, esos factores la llevaron a percibir y valorar las interacciones entre los elementos naturales y sociales de la realidad, que en el conocer aún dominante en Panamá son considerados por separado.

Tal carácter y trayectoria como pionera es reconocido en este diálogo intergeneracional, que lamentablemente tuvo lugar en forma póstuma, con la participación de once personas destacadas en la academia y los movimientos sociales, quienes, desde campos muy diversos, valoran la vigencia de su obra.

Tal fue Ligia Herrera. Tal es su legado científico y humano. Tales son, también, nuestros deberes de gratitud y nuestras responsabilidades hacia la preservación y el desarrollo de ese legado, cuyo valor científico y moral seguirá aumentando con el paso del tiempo.

Bibliografía

Herrera, Ligia (1970). Distribución geográfica de la población. En Ministerio de Salud, *Atlas de Geografía Médica de Panamá*. Panamá.

Herrera, Ligia (1975). *Los niveles de desarrollo relativo de los distritos de la República de Panamá*. Santiago de Chile: Naciones Unidas/CEPAL.

Herrera Ligia ([1983] 1984). Regiones de desarrollo socioeconómico de Panamá: 1970-1980. *Revista Temas de Seguridad Social de la Caja de Seguro Social de Panamá*, (12).

Herrera, Ligia (1984). La pobreza y los problemas de la infancia en Panamá. MIPPE/UNICEF.

Herrera, Ligia (1991). *Desastres naturales y zonas de riesgo en Panamá: Condicionantes y opciones de prevención y mitigación*. Ciudad de Panamá: Instituto de Estudios Nacionales.

Herrera, Ligia (1994). *Regiones de desarrollo socioeconómico de Panamá: 1980-1990. Transformaciones ocurridas en la década*. Ciudad de Panamá: Centro de Estudios Latinoamericanos.

Herrera, Ligia (2003a). *Regiones de desarrollo socioeconómico de Panamá. Transformaciones ocurridas en las últimas tres décadas: 1970-2000*. Instituto de Estudios Nacionales/PNUD.

Herrera, Ligia (2003b). La salud en la ciudad de Panamá. ¿Afecta la salud las condiciones sociales de la población? En Lourdes Lozano (comp.), *El país que somos. 30 años de geografía humana en Panamá*. Ciudad de Panamá: Instituto de Estudios Nacionales.

Herrera, Ligia (2003c). Panamá. Panorama geográfico-ecológico. En Lourdes Lozano (comp.), *El país que somos. 30 años de geografía humana en Panamá*. Ciudad de Panamá: Instituto de Estudios Nacionales.

Herrera, Ligia; Miró, Carmen y Castro, Guillermo (1985). *Medio ambiente y sociedad en el Atlántico Centro Occidental de Panamá*. Panamá: Banco Nacional de Panamá.

Herrera, Ligia; Pecht, Waldomiro y Olivares, Fernando (1976). *Crecimiento urbano en América Latina. Mapas y planos de ciudades*. Banco Interamericano de Desarrollo/Centro Latinoamericano de Demografía, Santiago de Chile.

Herrera, Ligia et al. (1976). *La concentración urbana y la dispersión de la población rural de América Latina: su incidencia en el deterioro del medio humano*. Centro Latinoamericano de Demografía, Santiago de Chile.

Herrera, Ligia (s.f.). Memorias de Ligia [manuscrito inédito]. Colección familiar.

Marco Serra, Yolanda (2022). Ligia Herrera Jurado. Conociendo Panamá de palmo a palmo. En Eugenia Rodríguez Blanco (coord.), *Pioneras de la ciencia en Panamá* (pp. 66-75). Panamá: CIEPS/SENACYT.

Martí, José ([1975] 1992). *José Martí: obras completas. Volumen 11: En los Estados Unidos*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Rodríguez Blanco, Eugenia y Rogers, Patricia (2022). Introducción. “No me resignaré a ser maestra”. En Eugenia Rodríguez Blanco (coord.), *Pioneras de la ciencia en Panamá* (pp. 10-27). Panamá: CIEPS/SENACYT.

Anexo 1. Entrevistas

Movimientos sociales y políticos

- 1) Rekha Chandiramani. Joven periodista, miembro del movimiento Antónima y líder juvenil. 17 de marzo de 2024.
- 2) Manuel Zárate. Consultor ambiental y activista político. 10 de abril de 2024.
- 3) Rodrigo Noriega. Periodista, abogado y analista político. 31 de marzo de 2024

Academia y extensión

- 4) Dr. Juan Bosco Bernal. Rector de UDELAS y amigo personal de Ligia Herrera. 21 de marzo de 2024.
- 5) Lamed Mendoza. Estadística y planificadora. Extensión universitaria, UDELAS. 19 de marzo de 2024.
- 6) Aracelly De León. Economista, especialista en estudios de género y amiga personal de la pionera. 10 de marzo de 2024.
- 7) Álvaro Uribe. Arquitecto urbanista, investigador, amigo y colega de Ligia Herrera. 14 de abril de 2024.

Geografía, ciencias sociales y humanidades

- 8) Guillermo Castro Herrera. Humanista, especialista en historia ambiental de América Latina y el Caribe. Doctor en Estudios Latinoamericanos. Hijo de la pionera. 12 de marzo de 2024.

- 9) Diana Laguna. Geógrafa. Viceministra de Ambiente. Colega y amiga de la pionera. 21 de marzo de 2024.
- 10) Gustavo Cárdenas. Geógrafo. Maestro y doctor en Geografía. Especialista en cambio climático y recarga de acuíferos. 30 de marzo de 2024.
- 11) Rocío Vega. Ingeniera geodesta. Directora de ESRI, Panamá. 13 de marzo de 2024.

El pensamiento de la demógrafa Carmen Miró en el estudio crítico del embarazo adolescente

Una genealogía

Eugenia Rodríguez Blanco y Paula Martes Camargo

Introducción

El proyecto Pioneras de la ciencia en Panamá, del que surge esta investigación, seleccionó a Carmen Miró como una de las pioneras de las ciencias sociales panameñas, precursora de la demografía y la sociología, de instituciones y revistas científicas panameñas, así como de iniciativas o programas de población relevantes en el país (Rodríguez Blanco, 2022).

Una revisión de diferentes trabajos que abordan la trayectoria y contribuciones de la Dra. Miró (Cabrera, 2008; Carrera Hernández, 2017; Castillo, 2018; Gandásegui, 2003; García y Castillo, 2015; Ordorica, 2007) permitió comprobar que no solo es considerada una pionera de la ciencia en Panamá, sino también, rotundamente, en la región latinoamericana. Carmen Miró, como afirmaba el sociólogo panameño Marco Gandásegui, es “la demógrafa panameña honrada en el mundo entero” (2019).

Los aportes de Carmen Miró a la demografía latinoamericana son polifacéticos, abarcando desde el desarrollo y asesoría de políticas de población a introducir en los planes de desarrollo de los países (Miró, 2015), hasta la formación de los primeros estudiosos de la demografía en la región desde el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE).

Carmen Miró, pionera de la demografía latinoamericana; política, análisis y formación

Hasta la década de los setenta, no se contaba con estudios adecuados de la dinámica demográfica en América Latina y el Caribe, lo que derivaba en una ausencia importante de estadísticas y la proliferación de posiciones dogmáticas frente a la relación entre la población y el desarrollo, así como a la idea generalizada de que la población es una variable frente a la cual no se puede tener ningún tipo de control, proyección ni información (Miró, 2009).

Fue en este contexto en el que se circunscribe el aporte por el que es más reconocida Carmen Miró en la demografía y los estudios de población, al demostrar la importancia de la variable poblacional para el desarrollo de los países; argumentando la necesidad de generar información en torno a la misma desde diversas disciplinas, ayudando a su inclusión dentro de las decisiones políticas de los Estados por medio de los planes de desarrollo nacionales (Gandásegui, 2003; Miró, 2015).

Carmen Miró definió a las políticas de población como “un conjunto de medidas adoptadas por los gobiernos con el deliberado propósito de modificar en cualquier sentido una o varias variables demográficas” (Miró, 1982, en García y Castillo, 2015, p. 115). Reconocía que las decisiones que se adoptaran para el diseño e implementación de las políticas de población debían buscar elevar el nivel y calidad de vida de la gente por medio de un consenso entre los diferentes grupos sociales y con respeto a sus derechos humanos fundamentales (Miró, 1992).

Con sus aportes a las políticas de población, Carmen Miró reconoció de manera temprana las tensiones entre la variable poblacional y los Estados, pero abogaba por la aplicación de un enfoque que abordara los asuntos de población con una visión de derechos, reconociendo las condiciones de injusticia social que experimentan ciertos grupos de población (Miró, [1982] 2022; Miró, 1994, en García y Castillo, 2015).

Carmen introdujo este enfoque en la Conferencia regional latinoamericana de población de 1970, celebrada en México (Gandásegui, 2003). Con él abrió una agenda de investigación en toda la región que contribuía a profundizar el conocimiento de los patrones demográficos existentes dentro de las poblaciones y a usarlos para la toma de decisiones (Miró y Potter, 1981; Miró, González y McCarthy, 1982), aportando considerablemente a la adopción de este tipo de políticas en toda Latinoamérica.

Si bien desde mediados del siglo XX en la región se habían dado avances en la definición de leyes en torno a la población, no es hasta la Conferencia de Bucarest de 1974 que mundialmente se reconoce la importancia de incorporar la variable poblacional dentro de los planes de desarrollo de los países (Miró, 1992). Aunque la región fue de las primeras en incorporar la variable poblacional en sus discusiones, a Carmen Miró le preocupaba aún más la desigualdad que, en términos demográficos, representaba que los avances de afianzamiento con las leyes y políticas de población solo beneficiaran a los grupos más privilegiados. Por ejemplo, señalaba críticamente que eran las familias de mayores ingresos las que se beneficiaban primero de las reducciones de la fecundidad, más que nada gracias al acceso a métodos anticonceptivos y la reducción de la mortalidad, facilitado por su mejor acceso a servicios de salud y condiciones de vida (Miró, 1992).

Su impacto en la promoción de la adopción de políticas de población fue particularmente alto en México, al ser el primer y único país de América Latina con una Ley General de Población promulgada en 1974, así como un Consejo Nacional de Población,

establecido ese mismo año. Carmen Miró impulsó estos cambios con su participación constante en las esferas políticas y académicas mexicanas, y promovió la formación de los primeros demógrafos y demógrafas del país (Ordorica, 2007).

Carmen Miró es reconocida también como forjadora de las primeras generaciones de profesionales de la demografía en América Latina desde el CELADE, institución que lideró desde 1958, y desde la cual se dedicó no solo a asesorar las políticas de población y la agenda de investigación demográfica en la región, sino también a ofrecer cursos de formación y construir alianzas para el intercambio de conocimientos (Lazarte, 2021).

Desde el CELADE, Carmen lideró acciones que permitieron la formación de importantes demógrafos en la región. Esto lo hizo por medio del desarrollo de una oferta de cursos intensivos, maestrías y doctorados (Miró, 2007), en los cuales, además, fungió como profesora, volviéndola una “referencia obligada en la enseñanza de los estudios de población de América Latina” (Ordorica, 2007, p. 481). Adicionalmente, Carmen Miró colaboró en la creación del Centro de Demografía y Economía (CEED) de El Colegio de México y del Centro de Estudios Demográficos (CEDE) de la Universidad de La Habana (García y Castillo, 2015, p. 23), así como en la promoción de intercambios institucionales con CLACSO, FLACSO, el Centro Brasileño de Análisis y Planeación (CEBRAP) y El Colegio de México (García y Castillo, 2015, p. 25).

En este sentido, y tal como expone Gandásegui (2003), en los centros académicos de Latinoamérica, así como en las oficinas gubernamentales, la influencia del CELADE y de Carmen Miró es poderosa. Demógrafos como el panameño Dídimo Castillo enfatiza su importancia. “Su aporte es amplio no solo como investigadora, sino también como docente, como formadora de investigadores en América Latina, en una etapa en que la demografía estaba en una fase muy incipiente” (Dídimo Castillo, comunicación personal, 12 de febrero de 2024).

Analizando la obra de Carmen Miró, ha sido posible establecer un vínculo directo con los estudios de la fecundidad desde 1959 para América Latina, cuando desde el CELADE Carmen Miró inició un *programa de encuestas sobre fecundidad en América Latina*. Dicho programa se desarrolló con el fin de obtener un cuadro más completo sobre las tendencias de fecundidad, actitudes y opiniones sobre el tamaño deseado de la familia y los factores socioeconómicos asociados; y sobre el uso, conocimiento y actitudes respecto a los métodos anticonceptivos en varios países de la región (Miró, 1970). Estos estudios le permitieron iniciar en la región la indagación de las variables intermedias de la fecundidad, las cuales ayudan a entender los procesos de toma de decisión que subyacen a los comportamientos reproductivos de diversos grupos de población. No obstante, sus aportes en esta área no son tan conocidos como los que realizó en el plano de las políticas de población.

Desde su perspectiva crítica demográfica abordó el principal problema de población en la región en las décadas de los sesenta y setenta: la fecundidad alta (la mortalidad había iniciado su descenso). El análisis general y dominante de dicho problema, así como las acciones implementadas para resolverlo o abordarlo, fueron contestadas por la demógrafa Carmen Miró. En los años ochenta y noventa, otro *problema de población* emerge en el contexto latinoamericano: *el embarazo en la adolescencia*. Carmen Miró no abordó específicamente este tema, pero su pensamiento, argumentos teóricos y estudios podrían permitir una problematización de este fenómeno diferente a la que mantienen los discursos considerados aún dominantes o hegemónicos sobre el tema en la región.

Precisamente en su país de origen, Panamá, el abordaje sobre el embarazo adolescente evidencia un discurso que generaliza a la población adolescente, problematiza el tema por sus consecuencias y desconsidera la desigualdad social que la precede y origina (Rodríguez, Gabster y Ordaz, 2024). A partir de sus aportes teóricos y su enfoque crítico, podríamos ofrecer una respuesta a este discurso dominante y problematizar de otra manera este fenómeno.

Ese es el principal propósito de este texto: destacar la importancia de las contribuciones de Carmen Miró al estudio de los fenómenos demográficos, en particular, a la fecundidad en la región, y cómo estos aún siguen vigentes particularmente para el análisis de la fecundidad adolescente.

Nuestra hipótesis es que sus aportes contribuyen a un análisis crítico del embarazo adolescente que permiten sustentar cambios en las políticas y programas construidos en torno a este evento, promoviendo un transformación de discurso: de la estigmatización y generalización asociada a la ocurrencia de la reproducción temprana y centrada en sus consecuencias perjudiciales, a una discusión más enfocada en las causas, abordando de manera crítica el efecto que tiene el acceso condicionado a servicios clave en la población adolescente y, muy particularmente, la vulneración de derechos, las desigualdades sociales y la falta de bienestar de la población que atraviesan el fenómeno.

Creemos, además, que sus aportes teóricos y pensamiento crítico influyeron indirectamente en la corriente de estudios críticos o contrahegemónicos del embarazo en la adolescencia desarrollados en las dos últimas décadas en la región latinoamericana, aunque no haya sido hasta ahora citada por dichos estudios o reconocida por ello. Son estudios que señalan y abordan la diversidad de situaciones de las adolescentes, marcadas por varias desigualdades, para entender la ocurrencia e implicaciones de este evento (Gogna, 2005; Stern, 2003).

Metodología

Abordamos el propósito de nuestra investigación con una metodología que combinó fuentes primarias y secundarias de información e hizo uso de técnicas de investigación como revisión documental y bibliográfica, así como entrevistas a informantes clave.

En la revisión documental y bibliográfica se identificaron y analizaron obras escritas por la doctora Miró o por otros/as autores/

as que escribieron sobre su trabajo. En dicha revisión, buscamos identificar sus aportes a la demografía crítica latinoamericana (García y Castillo, 2015) y más específicamente al tema de la fecundidad en la región.

Se hizo uso de la misma técnica para recopilar y sistematizar un estado del arte en América Latina (incluyendo textos que ya hacen esto) sobre el tema del embarazo adolescente. Se identificaron aportes de diversas áreas de conocimiento, haciendo énfasis en las ciencias sociales (sociología, demografía y la antropología social), así como en los más teóricos que revisan críticamente los diferentes enfoques y metodologías para abordar el tema o que recogen un estado del arte sobre el tema en la región.

Se realizaron, además, un total de seis entrevistas a dos tipos de informantes clave. Los/as primeros/as fueron demógrafos/as de reconocida trayectoria académica en México o Panamá que tuvieron relación profesional con la Dra. Miró, entre quienes se encuentran: El Dr. Manuel Ordorica (El Colegio de México), la Dra. Mercedes Pedrero (CRIM-UNAM, México) y el Dr. Dídimo Castillo (Universidad Autónoma del Estado de México).¹ Todos/as ellos/as fueron consultados por los aportes docentes, académicos y de investigación científica y producción teórica de Carmen Miró a la demografía latinoamericana. En el marco de este reconocimiento de sus aportes, les preguntamos particularmente por los que tienen que ver con la fecundidad, compartiendo con ellos/as algunos de nuestros resultados preliminares. Finalmente, les pedimos su valoración sobre nuestra hipótesis que sostiene el vínculo entre el aporte teórico crítico de Carmen a la demografía latinoamericana y los estudios contrahegemónicos del embarazo adolescente.

El segundo grupo de informantes clave lo formaron un conjunto de científicas sociales que, desde la demografía, la antropología o la sociología, han desarrollado su trabajo en torno a la fecundidad

¹ Dr. Manuel Ordorica: 16 de enero de 2024; Dra. Mercedes Pedrero: 23 de enero de 2024; Dr. Dídimo Castillo: 12 de febrero de 2024.

y maternidad adolescente. Entre ellas, la Dra. Nathaly Llanes (El Colegio de México), la Dra. Katherine Menkes (CRIM-UNAM, México) y la Dra. Edith Alejandra Pantelides (CENEP, Argentina).² Todas, además, contaban con la condición de ser buenas conocedoras de la obra, aportes y legado de la Dra. Carmen Miró, habiendo sido en algunos casos sus estudiantes. Las preguntas a estas especialistas buscaron conocer los elementos centrales de la mirada crítica a los estudios sobre embarazo adolescente y su vínculo con los aportes teóricos y el conocimiento empírico que aportó Carmen Miró sobre la demografía y la fecundidad.

Todas las entrevistas se realizaron virtualmente entre noviembre del 2023 y febrero del 2024 y fueron grabadas y transcritas en su totalidad para, a partir de esos textos, realizar el trabajo de sistematización y análisis.

Carmen Miró, ¿pionera en los estudios de fecundidad en América Latina?

Analizando la extensa obra de Carmen Miró, ha sido posible establecer un vínculo directo con los estudios de la fecundidad desde 1959 en América Latina y el Caribe, fecha en la cual, desde el CELADE, liderado por Carmen, se realizó la primera *encuesta experimental de fecundidad* a setenta mujeres de entre 15 y 49 años de una zona rural de Chile. En dicha encuesta se indagó sobre los conocimientos, actitudes y prácticas respecto a los beneficios de tener una alta o baja fecundidad, con el fin de determinar sus preferencias respecto al tamaño de la familia (CELADE, 1971).

Los resultados de esta primera encuesta de fecundidad en la región mostraron que en el grupo de mujeres encuestadas el número ideal de hijos nacidos vivos era menor al número de hijos nacidos

² Dra. Nathaly Llanes: 19 de enero de 2024; Dra. Catherine Menkes: 1 de febrero de 2024; Dra. Edith Alejandra Pantelides: 2 de mayo de 2024.

vivos reportados. Si bien tres de cada diez mujeres reconocían que una alta fecundidad es una ventaja económica y que las familias grandes son más fuertes, en su mayoría favorecían la idea de una familia pequeña, por tanto, de una baja fecundidad, en la medida que reconocían que este tipo de familias evitaba el empeoramiento de las condiciones de vida (70 %), disminuía la equidad y el trabajo excesivo (51 %) y permitía alcanzar un nivel socioeconómico familiar más alto (41 %) (CELADE, 1971). No obstante, las mujeres encuestadas tenían una idea muy vaga y casi nula de los métodos anticonceptivos, lo cual puede estar explicando el resultado de niveles de fecundidad mayores a los deseados.

Motivada por estos resultados, Carmen Miró inició desde el CELADE un programa de encuestas sobre fecundidad en América Latina, basadas en el modelo conductual de conocimientos, actitudes y prácticas (CAP), con el fin de obtener un cuadro más completo sobre las tendencias de fecundidad, actitudes y opiniones sobre el tamaño deseado de la familia y los factores socioeconómicos asociados, así como sobre el uso, conocimiento y actitudes respecto a los métodos anticonceptivos, al que llamó “Programa de encuestas de fecundidad comparativas” (Miró, 1970). Estas encuestas fueron pioneras para los estudios de fecundidad en la región en la medida que recolectaron información de historial de embarazos, mortalidad infantil, actitudes, conocimientos y prácticas relacionados al tamaño familiar y al uso de métodos, además de incluir factores sociales económicos, psicológicos y ecológicos determinantes de la fecundidad en Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Panamá y Venezuela (Miró y Martens, 1969; Miró y Rath, 1965). La inclusión de estos temas permitió iniciar en la región el estudio de las variables intermedias de la fecundidad, las cuales ayudan a entender los procesos de toma de decisión que subyacen a los comportamientos y las decisiones reproductivas de diversos grupos de población.

Los resultados obtenidos por este programa de encuestas ampliaron y profundizaron de manera importante lo que se conocía

sobre la fecundidad y los comportamientos reproductivos en la región, en la medida que permitieron evidenciar diferencias relevantes en los niveles de fecundidad por zona de residencia, niveles educativos, tipos de uniones, ocupación y nivel socioeconómico del hogar (Miró y Martens, 1969; Miró y Potter, 1979; Miró y Rath, 1965).

Las encuestas incluyeron una perspectiva de género que, a nuestro juicio, constituye uno de los principales aportes abonados por Carmen a los estudios de la fecundidad y que abrieron la puerta a estudios más integrales sobre los determinantes de la fecundidad. La perspectiva de género fue incluida en el programa de Encuestas de Fecundidad Comparativas por medio de tres tipos de preguntas. El primer tipo incluye preguntas de actitudes sobre temas generales como el trabajo, el progreso del mundo, la igualdad de oportunidades en el mercado laboral y la participación política. Los resultados sugieren que aquellas mujeres con actitudes menos tradicionales tienen una menor fecundidad. El segundo tipo de preguntas tiene que ver con el uso de métodos anticonceptivos, y los resultados muestran un menor uso en las mujeres rurales y con menor logro educativo (Miró y Martens, 1969). Finalmente, el tercer tipo de preguntas están relacionadas con el modo de inserción de las mujeres al mercado laboral, operacionalizado por medio de interrogantes sobre el tipo de ocupación. Los resultados sugieren mayores niveles de fecundidad si la mujer se dedica a trabajos solo dentro del hogar respecto a aquellas que trabajan afuera del hogar (Miró y Martens, 1969; Miró y Rath, 1965). También se observa mayores niveles de fecundidad si las parejas de las mujeres se dedican a actividades manuales y agrícolas (Miró y Martens, 1969).

El programa de Encuestas de Fecundidad Comparativas marcó un inicio importante en los estudios de fecundidad en la región (Miró y Potter, 1979). Este programa concibió la fecundidad como un proceso determinado por múltiples factores y, si bien no produjo la construcción de una teoría específica, contribuyó al entendimiento de los determinantes próximos e intermedios

de la fecundidad (Miró, González y McCarthy, 1982; Miró y Potter, 1979). Este programa ayudó a comprender que el comportamiento sexual y reproductivo tiene determinantes y condicionantes múltiples (Miró, González y McCarthy, 1982), dependiendo del contexto socioeconómico y cultural dentro del cual se desarrollen los individuos. Además, permitió entender que este comportamiento conlleva una combinación específica de los factores mencionados anteriormente, condicionando el nivel de impacto de las acciones propuestas en el marco de políticas y programas de población.

Carmen Miró identificó tres rutas que pueden afectar la fecundidad: a) los costos y beneficios económicos asociados a los costos de oportunidad de tener hijos/as; b) las presiones sociales y administrativas de acciones tomadas por los Estados para disminuir la fecundidad; y c) los valores internalizados a nivel individual y que pueden ser alterados mediante la expansión de la educación formal, el incremento en la movilidad social de los individuos y/o programas de planificación familiar (Miró y Potter, 1979). Estos planteamientos son similares, mas no idénticos, al modelo teórico de fecundidad de Coale (1973), de *Ready, Willing and Able* (RWA), que postula que se deben dar tres precondiciones para que se pueda observar una reducción en la fecundidad: a) la fecundidad debe ser parte de un proceso de decisiones conscientes (R); b) la reducción de la fecundidad debe ser ventajosa (W); y c) técnicas efectivas para la reducción de la fecundidad deben estar disponibles (A).

En conclusión, las investigaciones sobre fecundidad lideradas por Carmen desde el CELADE ayudaron a estructurar una visión heterogénea de la misma, en la medida que reconocieron el efecto que tiene el contexto socioeconómico, la configuración socioespacial, las estructuras productivas y las configuraciones culturales de un país sobre los comportamientos sexuales y reproductivos de sus habitantes (Miró, González y McCarthy, 1982). No obstante, sus aportes en esta área no son tan conocidos como los que realizó en el plano de las políticas de población. Gran parte de los/as expertos/as entrevistados/as afirmaron desconocer los aportes

específicos de Carmen Miró a los estudios de fecundidad. El Dr. Dídimo Castillo hacía referencia a dichos aportes y su reconocimiento en los estudios de fecundidad: “en esa primera etapa de la transición demográfica en América Latina [...] pero esos trabajos muchos están escritos en inglés, otros pocos en español, pero que se conocen muy poco” (comunicación personal, 12 de febrero de 2024).

En 1978, casi dos décadas después del inicio de los estudios de fecundidad en la región liderados por el Carmen Miró desde el CELADE, John Bongaarts publica su estudio “A Framework for Analyzing the Proximate Determinants of Fertility”, mundialmente conocido y citado en los estudios de población, y en el que aborda las variables que discutía Miró en sus investigaciones, con la diferencia de que las incluye en un modelo estadístico en el que se estiman los impactos de cada una de ellas sobre la tasa de fecundidad. Es interesante rescatar el hecho de que, aunque Bongaarts no cita los estudios de Carmen Miró en su artículo, ella sí lo cita a él posteriormente en el artículo titulado “Social Science Research for Population Policy Design” (1982), que escribió en coautoría con Gerardo González y James McCarthy.

El poco conocimiento y reconocimiento de los aportes de Carmen Miró a los estudios de fecundidad se puede explicar desde las condiciones contextuales e históricas desde donde los generó, en la medida que provienen de una mujer latina involucrada en las altas esferas de las políticas de población, contexto que no necesariamente otorgó el posicionamiento académico que sus aportes en el área de la fecundidad, en particular, merecen tener. Esta percepción es compartida por la Dra. Mercedes Pedrero, quien afirma:

Ella [Carmen] planteaba sus ideas o pensamientos en forma muchas veces de discursos que daba en diferentes espacios. Al estar ella en este círculo de organizaciones internacionales, pues tuvo mucha presencia y colocó su discurso en muchos lugares. Pero claro, son ideas o pensamiento que, en muchos casos, no están en

formato de artículo científico. Luego el reconocimiento científico no se lo lleva, se lo llevan otros que [van] siguiendo esa idea que [ella] ya planteó en otros espacios. Eso pasa [en] todo el trabajo institucional (comunicación personal, 23 de enero de 2024).

El contexto histórico en el que Carmen Miró desarrolló su obra se discutía en los estudios de población e incluso económicos, tal como lo expresa el Dr. Manuel Ordorica, en la necesidad de regular el ritmo del crecimiento demográfico, reducir la tasa de crecimiento y la tasa de fecundidad. En dicho contexto problemático,

sus aportes tienen que ver con decir “vamos a reducir la fecundidad buscando precisamente el mejoramiento de las condiciones de vida de la gente”. Ya se sabía, por ejemplo, que la fecundidad estaba vinculada a la educación, cosas que ella [Carmen] vio (comunicación personal, 16 de enero de 2024).

El embarazo adolescente surge como *problema de población* unas décadas más tarde. Carmen no lo abordó específicamente, pero sí lo reconoció como un evento que tiene un efecto importante a nivel social y de la salud de las mujeres, en la medida que las madres jóvenes tienen generalmente un mayor riesgo obstétrico, así como más dificultades para construir hogares en condiciones de vida aceptables, dependiendo del contexto social en el que se encuentre (Miró, 1984). A su vez, reconoció que la contribución de este fenómeno en la fecundidad global es pequeña debido a los altos niveles de fecundidad que se observaban en los otros grupos de edad (Miró, 1984). No obstante, tal como lo expone Dídimo Castillo, “quizás Carmen no lo planteó directamente, sino que lo insinuó, o sea, dio aportes para pensarlo. Pero pues se quedó allí. En un contexto donde la preocupación no era la fecundidad adolescente, sino que era la fecundidad como tal” (comunicación personal, 12 de febrero de 2024).

El “giro” en los estudios sobre embarazo adolescente: de lo hegemónico a lo contrahegemónico

En lo que atañe al crecimiento de la población, se ha ido evolucionando de una polémica a otra. El cambiante panorama del medio en que el hombre se desenvuelve y las cambiantes demandas que la población plantea llevarán a la aparición de nuevas situaciones polémicas

(Miró, 1994, en García y Castillo, 2015, p. 183).

En la década de los ochenta empiezan a surgir estudios sociales y bio-médicos sobre un fenómeno de alta incidencia y creciente preocupación social y política: el embarazo en la adolescencia (Gogna, 2005; Pantelides, 1995). Su inicio se vincula a la preocupación generada, al igual que en Estados Unidos (Furstenberg, 2007), por una tasa de fecundidad adolescente que no descendía al mismo ritmo que la general, marcado por el proceso de transición demográfica, aumentando la contribución de estas a los nacimientos globales (Binstock y Pantelides, 2005; Guzmán et al., 2001; Schutt-Aine y Maddaleno, 2002).

Un hito en esta historia en la región es la Conferencia internacional sobre fecundidad en adolescentes en América Latina y el Caribe, celebrada en Oaxaca, México, en 1989, “pionera como foro de discusión de la problemática de la fecundidad adolescente en la región” (Pantelides, 2004, p. 170), donde se destaca la importancia de la educación de las adolescentes para el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos. Unos años más tarde tendrán lugar dos conferencias mundiales no vinculantes determinantes para reconocer y establecer los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres y, en particular, de las adolescentes (De Barbieri, 1999): la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, (CIPD), celebrada en El Cairo (1994), y la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, realizada en Beijing (1995).

En la CIPD, los y las adolescentes ocuparon un lugar central en las discusiones sobre salud y derechos reproductivos, enfatizando los problemas asociados a la maternidad temprana. Su Programa de Acción instó a los gobiernos a desarrollar programas o acciones dirigidas a prevenir dichos embarazos en el marco de la salud y los derechos reproductivos de los y las adolescentes (Guzmán et al., 2001). Por su lado, la Conferencia de Beijing vinculó estos a los derechos de las mujeres.

Desde la década de los noventa, se ha producido una importante cantidad de estudios y publicaciones desde diversas áreas del conocimiento y enfoques sobre el embarazo en la adolescencia (Rodríguez y Gabster, 2024). Desde la biomedicina y la salud, al ser considerado un problema de salud pública y sobre la base de casos clínicos; desde la demografía, para conocer las tendencias de la fecundidad adolescente en las dinámicas de población, con sustento en encuestas sociodemográficas y de salud; desde la sociología y antropología social, para abordar la dimensión social y cultural del fenómeno, mediante estudios cualitativos o etnográficos; desde la educación, para conocer las consecuencias en el desarrollo y trayectorias educativas; o desde los estudios de género, para analizar las identidades, roles y relaciones de género en el embarazo y la maternidad adolescente, y visibilizar específicamente la vulneración de los derechos de las mujeres. Entre ellos, encontramos estudios regionales y nacionales realizados desde la academia o impulsados por organizaciones internacionales y organizaciones no gubernamentales (ONG) que contienen diagnósticos dirigidos a informar políticas públicas u otro tipo de acciones sobre el tema. En particular, el estudio del embarazo adolescente desde las ciencias sociales ha producido una extensa literatura en la región desde la última década del siglo pasado y se ha intensificado en los últimos veinte años.

Disciplinas de las ciencias sociales o de la salud, como la demografía, la medicina o la psicología, abordaron el asunto desde diversas aproximaciones y metodologías, aunque compartiendo un planteamiento: el embarazo es un problema social y de salud, muy particularmente por sus consecuencias perjudiciales para las

adolescentes, sus criaturas y familias. En ello coinciden textos que contienen una revisión crítica de la literatura producida sobre el tema en la región (Adaszko, 2005; De Jesús y González, 2014; Llanes, 2012; Pantelides y Manzelli, 2003; Rodríguez y Gabster, 2024).

Se pueden reconocer al menos dos grandes líneas de producción científica en este enfoque *tradicional* (Stern y García, 2001) del estudio sobre el tema: una es la de los estudios de las ciencias de la salud o la biomedicina, que abordan y evidencian las consecuencias perjudiciales para la salud materno-infantil del embarazo en la adolescencia; otra es la de los estudios de las ciencias sociales, que hacen lo mismo con las consecuencias perjudiciales a nivel socioeconómico. Entre dichas consecuencias destacan la pobreza a la que aboca el embarazo en estas edades y la ruptura con opciones de vida que podrían sacarlas de dicha condición u ofrecerles mejores oportunidades vitales, muy vinculado con el abandono o la deserción del sistema educativo. Efectos negativos a nivel de salud o a nivel social que afectarían de modo generalizado e inevitable a las adolescentes y conformarían el centro de la problematización dominante del embarazo en la adolescencia (Stern, 2012).

Dichos estudios y sus hallazgos configuraron durante las últimas décadas el discurso dominante sobre el tema en la región (Rodríguez y Gabster, 2024), informando tanto las políticas como la opinión pública.

Esta problematización generalizada y dominante del enfoque tradicional es contestada por otro tipo de literatura, que algunas autoras han denominado *contrahegemónica* (Gogna, 2005), muy prolífica en los últimos veinte años. Son estudios, normalmente de disciplinas como la sociología, demografía o la antropología social, que surgen de un *enfoque emergente*, como lo denomina Claudio Stern, contrastándolo con el *tradicional* (Stern y García, 2001), que parten de un cuestionamiento a la problematización del fenómeno en los términos en que se había abordado hasta el momento. Su propuesta reclama atención tanto a las condiciones estructurales de ocurrencia del embarazo en la adolescencia (Pantelides,

2004; Stern, 2012) como a las subjetivas, en las que las adolescentes conciben e interpretan la sexualidad y la maternidad, en particular, esos eventos en sus vidas (Llanes, 2012).

Son trabajos que marcan lo que aquí denominamos un *giro* en los estudios del embarazo adolescente en América Latina y que resultan de una mirada crítica al fenómeno, ubicándolo en su contexto y reconociendo la diversidad y subjetividad de sus principales actoras. Se trata de una crítica que parte de dos elementos: por un lado, mayor profundidad en el análisis de las causas estructurales que revisa y supera ciertos supuestos (el de igualdad u homogeneidad) y sesgos sobre la adolescencia (étnicos o de género), en los que destaca una concepción generalizada y estigmatizada de la sexualidad adolescente (Irvine, 1994; Stern y García, 2001); por otro lado, también que incorpora al análisis de las causas y consecuencias de la dimensión subjetiva del fenómeno, esa que configura deseos, expectativas, valores, proyectos y significados vinculados al comportamiento y decisiones sexuales y reproductivas.

El sociólogo Claudio Stern y su línea de investigación desarrollada en el Colegio de México junto a otros/as investigadores/as es un buen exponente de esta literatura y enfoque emergente. Su libro *El problema del embarazo adolescente* (2012) compila y resume tanto su posición teórica y decisiones metodológicas como los resultados de las principales investigaciones lideradas por él.

Estos estudios siguen problematizando el embarazo en la adolescencia, pero ubicando el foco del problema no en el embarazo en sí y sus consecuencias, sino en sus causas o contexto de ocurrencia. En este sentido, cuestionan los argumentos que han problematizado el tema hasta el momento, evidenciando, a través de estudios específicos sociales o de salud, que los problemas asociados al embarazo adolescente están vinculados más que al embarazo en sí, a otras condiciones preexistentes de las adolescentes, que podrían incluso haber determinado la ocurrencia del mismo (González, 2000; Lawlor y Shaw, 2002; Pantelides, 2004; Portnoy, 2005; Stern y García, 2001). Son estudios que muestran que los problemas de salud vinculados

al embarazo a estas edades (mortalidad materno-infantil, parto prematuro, preeclampsia o anemia, entre otros), el abandono de los estudios o la pobreza estarían más determinados por condiciones socioeconómicas y de salud previas que por el embarazo o su edad.

Un estudio de referencia en esta literatura es el de Furstenberg (2003), realizado con adolescentes de Baltimore, Estados Unidos; un investigación longitudinal que analiza los impactos a largo plazo de un embarazo en la adolescencia, demostrando que la pobreza no es una consecuencia duradera de la maternidad temprana, algo en lo que coinciden los resultados de otros estudios (Duncan, 2005; ; Geronimus, 1997, 2003; Geronimus y Korenman, 1992; Hoffman, 1998; Rich-Edwards, 2002).

En general, estos trabajos aportaron una visión crítica a las teorías hegemónicas o dominantes sobre el embarazo adolescente (las que universalizan o generalizan sobre el sujeto, sus causas y consecuencias), proponiendo un estudio más diversificado del sujeto adolescente y abordajes más cualitativos que permitan conocer con mayor profundidad y complejidad el contexto y las relaciones en las que el embarazo o la maternidad tienen lugar, así como el significado que las adolescentes dan a estos eventos en sus vidas (Rodríguez y Gabster, 2024).

El pensamiento de Carmen Miró: “De un problema de población a población con problemas”

Se perciben algunos aspectos del cambio demográfico general como problemas

(Miró y Potter, 1981, en García y Castillo, 2015, p. 87).

En este punto nos preguntamos cómo el pensamiento y los aportes teóricos de Carmen Miró, la pionera de la demografía crítica, facilitaron o abrieron camino hacia un enfoque más crítico en los estudios de embarazo en la adolescencia.

Esta pregunta surge a partir del enfoque que Carmen adoptó para analizar los “problemas de población” que se resume muy bien aquí:

No es cierto que nuestros países tengan problemas de población, lo que sí es cierto es que existen sectores de población con graves problemas. No es cierto que los pobres sean muy pobres porque tienen más hijos, lo que es cierto es que tienen muchos hijos porque son pobres (Carmen Miró, en Carrera-Hernández, 2017, p. 56).

Hablar de *problemas de población* cuando en realidad se trata de *población con problemas*, consideraba Miró (1999), significa no entender en su complejidad y profundidad las dinámicas demográficas; condición indispensable para diseñar y aplicar políticas de población. Este enfoque y análisis crítico de Miró marcó una línea de investigaciones demográficas en la región.

¿Problemas de población? El problema no es la población

Carmen Miró formó parte de los pensadores sociales que cuestionaron las tesis neomalthusianas que defendían que el crecimiento de la población condicionaba el crecimiento económico de los países. Consideraba simplista ese análisis que llevaba a abogar por el control de la fecundidad como medida central para favorecer el desarrollo económico y social en la región (Miró, 1984).

Ella respondía problematizando la ecuación población, desarrollo y pobreza que sostenía dicha afirmación. Por un lado, evidenciaba que las medidas de control de la fecundidad aplicadas hasta el momento en países latinoamericanos no aumentaron los niveles de desarrollo o crecimiento económico generalizado (con igualdad). En este sentido, sostuvo: “hoy nos enfrentamos a una América Latina que, en medio de una relativamente acelerada transición demográfica, se encuentra sumida en la más grave crisis económica de los últimos 50 años: ve agudizarse los problemas sociales de diversa índole” (Miró, 1984, p. 65). Por otro lado, defendía

la relación inversa: que la gente no era pobre porque tenía muchos hijos, sino que tenía muchos hijos porque era pobre (Miró, 2019). Incidir en mejorar sus condiciones de vida y bienestar social, afirmaba, impactará por sí solo o directamente en la reducción de la natalidad. Esto permite ubicar los altos índices de natalidad o la tasa de fecundidad de los sectores de población más empobrecidos como consecuencia, más que como causa, de su situación de pobreza.

Su posición rompía así con cierto consenso en sectores influyentes de la academia o la política relativo al vínculo entre población y pobreza, que atribuía esta al crecimiento demográfico, defendiendo que “la pobreza está ligada a la existencia de condiciones sociales y económicas que la propician” (Miró, 2006, en García y Castillo, 2015, p. 340). El problema para Carmen Miró, por tanto, no era la población.

Superar esa relación causal en el discurso y las prácticas o políticas ha sido fundamental, y se ha debido al aumento del conocimiento sobre la población y sus dinámicas, así como sobre los problemas sociales y económicos asociados a esta, en particular, la desigualdad social.

El anatema que pendía sobre el crecimiento de la población como responsable de la mayoría de los problemas sociales y económicos que agobian a nuestros países afortunadamente ha ido desapareciendo a medida que tanto esos problemas como la dinámica del crecimiento de la población han sido mejor comprendidos (Miró, 2006, en García y Castillo, 2015, p. 340).

En ello la capacitación de los/as demógrafos/as latinoamericanos/as para hacer análisis propios y críticos fue crucial, y el rol de Miró fue absolutamente determinante.

Este enfoque teórico implicaba posiciones críticas con relación a determinadas políticas de población. Miró fue muy crítica con las medidas de control de la fecundidad implementadas en los países latinoamericanos durante las décadas de años sesenta y setenta

para controlar el crecimiento de la población y facilitar con ello el desarrollo económico; una receta que, según defendía, fue elaborada en otros contextos e impuesta en la región. Además, dichas acciones de control de la natalidad significaron para las mujeres, especialmente de los sectores con mayores niveles de marginación social, sin estudios, analfabetas, rurales o indígenas, la imposición de medidas de planificación familiar, incluyendo la esterilización forzosa o practicada sin consentimiento, que vulneraban sus derechos reproductivos (García y Castillo, 2015).

La propuesta de Miró relativa a las políticas de población superaba estas iniciativas desarrolladas por los planificadores del desarrollo económico y social de los países latinoamericanos (Miro, 1975). La planificación familiar, decía, no es por sí sola una política de población.

Defendía que las políticas de población deberían tener al menos cuatro características centrales (Miró, 2001): respetarán los derechos humanos (especialmente los reproductivos de las mujeres y los de los/as niños/as); no serán una imposición, sino fruto de un consenso; representarán la “voluntad soberana nacional” frente a injerencias de instituciones extranjeras; y buscarán reducir la inequidad social expresada en indicadores demográficos de distintos grupos sociales. Serían, por tanto, políticas que respeten y hagan valer los derechos humanos de las personas, dirigidas a alcanzar el bienestar de la población, más que el crecimiento económico. Su fin último estaría dirigido a mejorar la vida de la gente, antes que a controlarla para conseguir objetivos económicos abstractos o para ser funcionales al sistema (Miró, 1999).

La gran convicción de Carmen en poner en el centro de las políticas de población la mejora en las condiciones de vida de los individuos la expresa muy bien la Dra. Mercedes Pedrero:

Fue que los demógrafos no podíamos ser ajenos a la política de población, que no podíamos hacer ningún análisis demográfico si no consideramos las desigualdades sociales [...]. Decía que, si ustedes

son ajenos a la preocupación del bienestar de la población, no tienen por qué estar en la demografía (comunicación personal, 23 de enero de 2024).

Hay “población con problemas”

Estudiar los determinantes de la fecundidad ofreció información fundamental sobre el contexto de ocurrencia del embarazo, pero también permitió problematizarlo. Es decir, permitió pasar de ver el problema en dinámicas demográficas como la alta natalidad a verlo en las condiciones de pobreza y falta de bienestar de quienes presentaban tasas más altas de fecundidad. Eso significó ver la causa como consecuencia, es decir, la alta natalidad de los grupos sociales más empobrecidos como consecuencia de su falta de acceso al bienestar y, en general, como consecuencia de la desigualdad social que generaba el modelo económico de desarrollo capitalista y la aplicación de políticas neoliberales en los países latinoamericanos.

Este análisis estructural y contextual para comprender dinámicas demográficas y diseñar políticas de población llevó a Miró y a su equipo, influenciados por estructuralistas y marxistas, a preguntarse por los procesos característicos del capitalismo vinculados a dinámicas demográficas (no solo la natalidad, también la migración, por ejemplo). El sociólogo panameño Marco Gandásegui afirma que Miró se ubicaba en la perspectiva de Schumpeter (1962), recogida en la obra *Capitalismo y democracia*, que situaba “el problema de población en su justo lugar”, determinado por el desarrollo capitalista. De nuevo el análisis inverso: no es la población la que determina el crecimiento o desarrollo económico, sino este último, bajo un modelo capitalista y neoliberal, el que determina la población, sus condiciones y dinámicas. Carmen Miró sostenía que “los problemas de población derivan del modelo de desarrollo imperante, excluyente, promotor de desigualdades sociales y

violatorio de los derechos humanos fundamentales” (García y Castillo, 2015, p. 14). Los cambios que se desean a nivel demográfico o de población estarán, por lo tanto, sujetos a cambios más profundos en el modelo económico o de desarrollo.

Miró fue enfática en señalar las desigualdades sociales que atravesaba la población latinoamericana, considerándolo un reto central en la región (Miró, 1999). La injusticia social queda, reiteraba en sus análisis, escondida tras indicadores demográficos nacionales que ocultan las diferencias entre grupos sociales.

Una mirada atenta a las disparidades que muestran los indicadores desagregados por condiciones sociales, tales como la residencia o la clase social, revela desigualdades en el acceso a los beneficios del progreso y el desarrollo (Miró, 1999). En ello reconoce la importante labor que pueden desempeñar los profesionales de la demografía latinoamericana, contribuyendo a un análisis más desagregado que considere a los grupos de población más afectados por la desigualdad y la pobreza en los países de la región. “Sólo esclareciendo estas relaciones se podrá plantear la adopción de medidas de política que tiendan a corregir las inequidades” (Miró, 2019, p. 8).

Su análisis demográfico desagregado por condiciones socioeconómicas le permitía concluir cómo el desarrollo económico había tenido efecto diferenciado en los grupos sociales, reflejado en indicadores demográficos como la mortalidad o la fecundidad (Miró, 1984).

Existen claros indicios de que la brecha que ha venido dándose entre los niveles de la fecundidad de los grupos ubicados en los extremos del espectro social parece haberse ampliado en algunos países. Dicho de otra manera, se ha acentuado la heterogeneidad en el comportamiento reproductivo de mujeres pertenecientes a distintos estratos sociales, al igual que ha ocurrido con la mortalidad (Miró, 1984, en García y Castillo, 2015, p. 217).

También en términos de mortalidad infantil mostraba como esta afectaba significativamente más a los/as hijos/as de madres rurales que urbanas de un mismo país, al igual que “hay países en los que la mortalidad infantil de los hijos de las mujeres analfabetas es cinco veces más alta que la de los hijos de las más educadas” (Miró, 1984, en García y Castillo, 2015, p. 210).

El conocimiento generado sobre las diferencias sociales y de población en los países permitió problematizar las diferentes velocidades en las que la transición demográfica ocurrió entre los distintos grupos sociales, así como sus efectos en el bienestar social, que conllevaron a un incrementado de la desigualdad. Como fue el caso de Panamá, donde “la brecha entre la mortalidad infantil del sector medio-alto y bajo agrícola no asalariado había aumentado significativamente” (Miró, 1984, en García y Castillo, 2015, p. 211).

En resumen, el planteamiento de este análisis crítico de la relación desarrollo y población es lo que lleva a Carmen Miró a postular el enfoque de “población con problemas”. Un aporte que consolida un pensamiento crítico latinoamericano en los estudios de población y que tendrá su reflejo en el estudio del embarazo adolescente.

La demografía crítica de Carmen Miró en el giro de los estudios sobre el embarazo en la adolescencia: una genealogía

En este apartado ponemos en diálogo los planteamientos de la demografía crítica latinoamericana de Carmen Miró con los estudios contrahegemónicos sobre el embarazo en la adolescencia, desarrollados por científicos/as sociales latinoamericanos/as.

Carmen Miró consideraba que los comportamientos demográficos no podían estudiarse o entenderse aislados de los demás procesos económicos y sociales (Miró y Potter, 1981). Es este enfoque general el que comparten la demografía crítica y el giro en

los estudios del embarazo adolescente, y que se concretaría en al menos cuatro puntos: primero, situar lo problemático en las causas del fenómeno, más que en sus consecuencias; segundo, específicamente y en línea directa con lo anterior, considerar y analizar críticamente la pobreza como causa del fenómeno, más que como consecuencia del mismo; tercero, analizar la dinámica demográfica como un indicador de la desigualdad social existente; y cuarto, también derivado del anterior, atender la heterogeneidad de los fenómenos demográficos por grupos sociales, para entender comportamientos reproductivos y sus valores e implicaciones.

Con relación al *primer* punto, argumentar que el problema del embarazo en la adolescencia es un problema social y de salud por las consecuencias que genera ser madre a edades tempranas constituye un abordaje *sesgado* del problema en sí, como ya vimos. De hecho, muchos de esos problemas, además de otros vinculados a la vulneración de derechos y la falta de oportunidades, se encuentran en el contexto causal del embarazo, determinando incluso su ocurrencia. Así lo planteaba Carmen cuando decía que la fecundidad alta tenía que ver con comportamientos reproductivos asociados a la pobreza y la falta de oportunidades (Miró y Potter, 1979; Miró, González y McCarthy, 1982). La fecundidad alta sería entonces la consecuencia de dichas condiciones de desventaja, y su impacto o consecuencias deberían ser medidas con relación a dicho contexto previo. Este análisis permitiría leer las consecuencias del fenómeno bajo el paraguas de sus condiciones socioeconómicas preexistentes, más que en términos de la ocurrencia de la natalidad alta o el embarazo en la adolescencia.

Un ejemplo claro de esto es el de la pobreza y su cuestionamiento como consecuencia generalizada e irremediable del embarazo a edades tempranas, algo que nos lleva al *segundo* punto de coincidencia. El discurso todavía dominante a nivel de política pública sobre el embarazo en la adolescencia apunta a un vínculo directo, generalizado y casi irremediable entre este y la pobreza de las

adolescentes y sus familias; representando un enfoque neomalthusiano del fenómeno.

Defender que el embarazo en la adolescencia reproduce la pobreza o impide que las adolescentes salgan de la pobreza, a través de la educación, por ejemplo, implica sostener que, si no hubieran sido madres, hubieran evitado dicha situación; dando por hecho que tuvieron oportunidades y que las perdieron con su embarazo. Los testimonios de adolescentes madres recogidos en estudios etnográficos nos indican que en muchos casos no contaron con esas oportunidades (Rodríguez, Gabster y Ordaz, 2024). Una evidencia reveladora en este sentido es la que aportan estudios sobre las trayectorias educativas de las adolescentes embarazadas o madres, mostrando cómo para muchas de ellas el abandono de la escuela se produce incluso antes del embarazo (Climent, 2002; Fainsod, 2006).

El responsable de la pobreza de las adolescentes madres no sería su embarazo, como tampoco la tasa de fecundidad es la causa de la pobreza de los sectores sociales más postergados en los países latinoamericanos. O, lo que es lo mismo, las adolescentes no serían pobres porque se quedaron embarazadas, sino que se quedaron embarazadas porque eran pobres (Geronimus y Korenman, 1992; Luker, 1996; Rich-Edwards, 2002). Algo que parafrasea a Carmen cuando sostenía que la gente no es pobre porque tiene hijos, sino que tiene muchos hijos porque es pobre.

Para ello es fundamental la comparación que hacen algunos estudios, presentados antes, entre adolescentes que fueron y no fueron madres, partiendo de las mismas condiciones, y que evidenciaban cómo la pobreza no es una consecuencia a largo plazo de la maternidad en estas edades (Fusternberg, 2003) o que retrasar el embarazo no es tan determinante para grupos sociales en situación de pobreza como para los que no están en dicha situación (Geronimus, 2003). El origen social precario y la falta de movilidad social serían las causantes de su pobreza o marginación a largo plazo, no el embarazo.

Este análisis llevaba a Carmen y a los/as científicos/as sociales del estudio crítico del embarazo en la adolescencia a recomendar acciones que incidieran en mejorar las condiciones de bienestar de las personas, atacando directamente la pobreza y la desigualdad social, ampliando las oportunidades y ofreciendo garantías al disfrute de sus derechos a la salud o la educación, como medio para evitar embarazos no deseados y/o planificados en la adolescencia, y en general, en toda la población.

El *tercer* punto de coincidencia es el que presenta los dos fenómenos demográficos, la fecundidad alta y el embarazo en la adolescencia, como evidencia de la existencia de desigualdad social. Ya vimos cómo explica o determina la ocurrencia de ambos fenómenos, pero es, además, un indicador de esta. Es así porque las poblaciones que sufren más esa desigualdad o viven en condiciones de menor bienestar social son las poblaciones con índices más altos de fecundidad y, en particular, de fecundidad adolescente.

Ya lo advertía Carmen: no podemos hacer análisis demográficos sin considerar las desigualdades sociales vinculadas a un sistema económico y social determinado (García y Castillo, 2015). Dinámicas de población como la fecundidad, la mortalidad o la migración están estrechamente vinculadas al modelo económico. Si ese modelo genera desigualdades o no se basa en el principio de igualdad y bienestar general, tendrá su reflejo en dinámicas poblacionales particulares para ciertos sectores o grupos sociales. La fecundidad alta o la maternidad adolescente parte de esas dinámicas demográficas vinculadas a la desigualdad social y, en particular, a la desigualdad reproductiva (Del Popolo, López y Acuña, 2009; Rodríguez, 2013).

Esta preocupación por la desigualdad en los estudios de población fue la misma que llevó al sociólogo Stern, junto a la demógrafa Menkes, a abordar el embarazo adolescente en México por estrato socioeconómico (2008). Una línea de investigación que les permitió no solo demostrar la diversa incidencia por clase social, sino el diferente significado o impacto que generaba este evento

en sus vidas. Algo que nos lleva directamente al *cuarto* punto de coincidencia, que tiene que ver con la superación del sesgo de homogeneidad de la población.

El comportamiento demográfico –y por tanto la fecundidad– está relacionado con otras condiciones sociales que caracterizan a los grupos sociales. Si queremos intervenir sobre dichas dinámicas de manera efectiva, debemos conocer o comprender mejor sus realidades, sus ideas y expectativas, ya que estos pueden determinar comportamientos reproductivos. Miró sostenía que “se necesita una comprensión más integral del contexto en que se da el comportamiento reproductivo y de los factores que influyen en ese ambiente” (Miró y Potter, 1981, en García y Castillo, 2015, pp. 92-93).

Esto tiene que ver con algo que defienden los que representan el giro en los estudios de embarazo adolescente cuando argumentan la necesidad de estudiar el fenómeno por grupos sociales (Stern, 1995). El estudio de Stern en México en cinco grupos sociales diversificados por residencia rural-urbana y clase social mostraron que se dan diferencias en al menos tres asuntos determinantes vinculados con el embarazo en la adolescencia: los estereotipos y roles de género que mantienen, las condiciones sociales de vida y las oportunidades y aspiraciones.

La ocurrencia, la significación e implicaciones del embarazo en la adolescencia defenderían los estudios del “giro”, puesto que presentan diferencias fundamentales por grupos sociales que no permiten generalizar el fenómeno. Esa heterogeneidad por grupos sociales es la que justifica estudios específicos y profundos en dichos colectivos, algunos incluso comparativos entre grupos, revelando dinámicas que ocultaban la homogenización y generalización del fenómeno. Por ejemplo, que para las de estratos socioeconómicos más bajos el abandono de la escuela se producía antes de la ocurrencia del embarazo, más que como consecuencia de este; o que el impacto del abandono de la escuela era mayor para las que pertenecían a estratos socioeconómicos altos que para las de estratos más bajos, donde sí podría producirse la pérdida de

oportunidades, aunque quedaría por comprobar si esta pérdida es irreversible o duradera en el tiempo (Montilva, 2008). En dicha línea de estudios por colectivos sociales se han podido demostrar también las condiciones específicas que explican la alta fecundidad adolescente en los pueblos indígenas, mostrando cómo tienen que ver con al menos dos factores: desigualdades estructurales y particularidades culturales (Rodríguez, 2013).

Los estudios específicos por colectivos implicaron, a nivel estadístico y demográfico, una desagregación de datos por grupos sociales (sexo, edad, condición socioeconómica, etnicidad, residencia, etc.) y, a nivel más cualitativo o etnográfico, la recolección de experiencias y significados de adolescentes o grupos de adolescentes específicos. Son estos últimos estudios los que permiten conocer comportamientos reproductivos vinculados a *proyectos de vida* (De Jesús y Cabello, 2011; Ehrenfeld, 2004; Llanes, 2016; Marcús, 2006; Nóbrega, 2009; Pantoja, 2003; Reis dos Santos y Schor, 2003). Este grupo de estudios centrados en la dimensión subjetiva del fenómeno y su importancia para su comprensión no encuentra en la demógrafa Carmen Miró un antecedente de pensamiento tan directo.

Adicionalmente, la perspectiva de derechos que Carmen defendió e incluyó en sus investigaciones sobre fecundidad son más que relevantes en las discusiones actuales sobre la garantía de los derechos sexuales y reproductivos de poblaciones específicas, especialmente de las y los adolescentes. Ella planteó la discusión sobre el derecho de todos los individuos a decidir libre y responsablemente su número de hijos/as, reconociendo que este derecho va ligado a otros, como el derecho a la información y la educación que garantiza el acceso al conocimiento necesario para que cada sujeto pueda llevar a cabo sus decisiones reproductivas (Miró, [1982] 2022). En sus argumentos, incluso sentó su posición frente al derecho al aborto planteando que no existía en ese entonces ningún precepto internacional que limitara su aplicación, aunque fue consciente

de que los derechos humanos son sujetos a medidas de formalización por medio de leyes locales (Miró, [1982] 2022).

El enfoque de políticas de población propuesto por Carmen Miró, basado en el respecto a los derechos humanos y con vistas a mejorar sus condiciones de vida, es fundamental. Pues se centra en las condiciones de vida de las personas que sufren más vulneración de derechos y desigualdad, entre ellas las adolescentes, a quienes convierte en una prioridad política.

De manera bastante unánime, los/as investigadores/as sobre el embarazo adolescente consultados/as en este trabajo reconocieron la influencia que ha tenido el pensamiento crítico que proponía Miró para analizar el embarazo en la adolescencia como un fenómeno multicausal, con raíces en el modelo del desarrollo dominante y las inequidades que genera. Pero también coincidieron en que los problemas vinculados a dichos embarazos pueden ser causa y consecuencia al mismo tiempo. Dichos/as investigadores/as no dudan al reconocer que, a pesar de que nunca la citaron en sus trabajos, Carmen Miró podría encontrarse en la genealogía de estos estudios. De hecho, la demógrafa Catherine Menkes termina diciendo, parafraseando a Miró: “había mucha resistencia a verlo [el embarazo adolescente] no solamente como un problema, sino como personas con problemas, como adolescentes con problemas”.

Conclusión

Carmen Miró puede ser considerada pionera en los estudios de fecundidad en América Latina, aportes significativamente menos reconocidos que los que realizó en el área de políticas de población y en la formación de las primeras generaciones de demógrafas y demógrafos en la región. Sus aportes a la fecundidad generaron un gran acervo de artículos y materiales metodológicos usados en la creación de capacidades técnicas a lo largo de la región para la medición integral de la fecundidad.

El programa de Encuestas de Fecundidad Comparativas, desarrollado por la CELADE bajo el liderazgo de Carmen Miró, marcó un inicio importante en los estudios de fecundidad en la región, al entender a la fecundidad como un proceso determinado por múltiples factores. Y si bien no construyó una teoría específica, mejoró el entendimiento de los determinantes de la fecundidad. Uno de los aportes clave de este programa a los estudios de fecundidad fue construir un marco analítico que asume que el comportamiento sexual y reproductivo varía dependiendo del contexto socioeconómico y cultural de los individuos, lo que condiciona el nivel de impacto de políticas y programas de población. Resalta es esta línea la incorporación de un enfoque de género incipiente en estas primeras encuestas de fecundidad, vinculándolo con las preferencias reproductivas de las familias.

Se ha podido constatar en este trabajo que su línea de pensamiento y forma de hacer estudios demográficos marcaron una generación de demógrafos/as en América Latina, y que aún son marcos de análisis válidos en los estudios críticos de la fecundidad adolescente que se llevan a cabo actualmente. Sus estudios sobre fecundidad y su perspectiva crítica sirvieron para los planteamientos críticos que, desde la sociología, la demografía o la antropología, plantearon autores/as en Latinoamérica, constituyendo la corriente contrahegemónica (Gogna, 2005), el enfoque emergente (Stern y García, 2001) o el giro en los estudios de embarazo adolescente, con los que puede postularse una genealogía de pensamiento crítico demográfico.

Releer sus textos permite parafrasear sus grandes citas sobre dinámicas demográficas para aplicarlas al embarazo en la adolescencia. Así, su *no hay problemas de población, sino población con problemas* podría adaptarse hoy para reconocer que el embarazo en la adolescencia, más que un problema de las adolescentes o un problema en sí, muestra o indica que estas tienen problemas. La cuestión que plantea es hasta qué punto nos preocupan o se atienden dichos problemas y, sobre todo, qué los origina.

En resumen, gracias a los espacios de investigación y discusión abiertos por Carmen Miró en la demografía, se promovieron estudios sobre los determinantes de la fecundidad en la región con una visión holística e integral de la variedad de factores que influyen sobre los comportamientos sexuales y reproductivos. Esto, combinado con una perspectiva de igualdad y derechos, pavimentó los cimientos sobre los cuales muchas de las discusiones actuales sobre derechos sexuales y reproductivos tienen lugar, especialmente en los estudios sobre fecundidad adolescente, al entenderse como un fenómeno que se estructura de forma importante en contextos de desigualdad y vulneración de derechos.

Bibliografía

Adaszko, Ariel (2005). Perspectivas socioantropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo. En Mónica Gogna (coord.), *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp. 33-66). Buenos Aires: UNICEF/CEDES/Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación.

Binstock, Georgina y Pantelides, Edith (2005). La fecundidad adolescente hoy: diagnóstico sociodemográfico. En Mónica Gogna (coord.), *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp. 77-112). Buenos Aires: UNICEF/CEDES/Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación.

Bongaarts, John (1978). A Framework for Analyzing the Proximate Determinants of Fertility. *Population and Development Review*, 4(1), 105-132. <https://doi.org/10.2307/1972149>

Cabrera, Magela (2008). Entrevista a Carmen A. Miro G. *Tareas*, (128), 121-130.

Carrera Hernández, Azael (2017). Carmen Miró: demografía crítica y compromiso social. *Tareas*, (155), 55-65.

Castillo, Dídimo (2018). Carmen A. Miró y la demografía latinoamericana. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 33(1), 253-257. <http://dx.doi.org/10.24201/edu.v33i1.1808>

Centro Latinoamericano de Demografía [CELADE] (1971). La fecundidad rural en Latinoamérica: una encuesta experimental para medir actitudes, conocimiento y comportamiento. Serie A, n.º 56. Santiago de Chile. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/7875>

Climent, Graciela (2002). El derecho a la educación y los proyectos de vida. Perspectivas de las madres de las adolescentes embarazadas en una zona del GBA. *La Ventana*, (15), 313-355.

Coale, Ansley (1973). The Demographic Transition Reconsidered [ponencia]. *International Population Conference*, Liège.

De Barbieri, Teresita (1999). Derechos sexuales y reproductivos. Aproximación breve a su historia y contenido. *Mujer y Salud*, (2).

De Jesús, David y Cabello, Martha (2011). Sexualidad y reproducción adolescentes: contexto urbano marginal de Monterrey, Nuevo León, México. *Sexología y Sociedad*, 17(45), 14-25.

De Jesús, David y González, Esmeralda (2014). Elementos teóricos para el análisis del embarazo adolescente. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, (17), 98-123.

Del Popolo, Fabiana; López, Mariana y Acuña, Mario (2009). *Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina: inequidades sociodemográficas y desafíos de políticas*. Santiago de Chile: CELADE/UNFPA.

Duncan, Simon (2005). *What's the problem? Teenage parents: a critical review*. Londres: London South Bank University.

Ehrenfeld, Noemí (2004). Un mosaico de experiencias: embarazo y maternidad en adolescentes urbano-marginales. En Emma Navarrete (coord.), *Los jóvenes ante el siglo XXI* (pp. 45-70). Ciudad de México: El Colegio Mexiquense.

Fainsod, Paula (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Furstenberg, Frank (2003). Teenage childbearing as a public issue and private concern. *Annual Review of Sociology*, (29), 23-29.

Furstenberg, Frank (2007). *Destinies of the Disadvantage. The Politics of Teenage Childbearing*. Nueva York: Russel Sage Foundation.

Gandásegui, Marco (2003). Carmen A. Miró: científica social y luchadora panameña. *Papeles de Población*, (36), 9-19.

Gandásegui, Marco (5 de julio de 2019). La revista *Tareas* le rinde homenaje a Carmen Miró. *Bayano Digital*. <https://bayanodigital.com/la-revista-tareas-rinde-homenaje-a-carmen-miro/>

García, Brígida y Castillo, Dídimo (2015). *Carmen Miró, América Latina, población y desarrollo*. Ciudad de México: Siglo XXI/CLACSO.

García, Gloria Elizabeth (2014). Embarazo adolescente y pobreza, una relación compleja. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 35(77), 13-53.

Geronimus, Arline (1997). Teenage childbearing and personal responsibility: an alternative view. *Political Science Quarterly*, 112(3), 405-431.

Geronimus, Arline (2003). Damned if you do: culture, identity, privilege and teenage childbearing in the United States. *Social Science & Medicine*, 57(5), 881-893.

Geronimus, Arline y Korenman, Sanders (1992). The socioeconomic consequences of teen childbearing reconsidered. *The Quarterly Journal of Economics*, 107(4), 1187-214.

Gogna, Mónica (2005). *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: UNICEF/CEDES/Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación.

González, Humberto (2000). Aspectos teóricos para el estudio sociodemográfico del embarazo adolescente. *Frontera Norte*, 12(23), 65-85.

Guzmán, José Miguel et al. (2001). *Diagnóstico sobre la salud sexual y reproductiva de adolescentes en América Latina y el Caribe*. Ciudad de México: UNFPA.

Hoffman, Saul (1998). Teenage Childbearing Is Not So Bad After All... Or Is It? A review of New Literature. *Family Planning Perspectives*, 30(5).

Irvine, Janice (ed.) (1994). Cultural differences and adolescent sexualities. En *Sexual Cultures and the Construction of Adolescent Identities* (pp. 3-28). Pennsylvania: Temple University Press.

Lazarte, Lautaro (2021). Población, formación y desarrollo: la creación del Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE) y su vínculo con la Argentina (1957-1967). *Revista De la Red Intercatedras de Historia de América Latina Contemporánea*, (15),

23-47. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RIHALC/article/view/35839>

Lawlor, Debbie y Shaw, Mary (2002). Too much too young? Teenage pregnancy is not a public health problem. *International Journal of Epidemiology*, 31(3), 552-554.

Llanes, Nathaly (2012). Acercamientos teóricos a la maternidad adolescente como experiencia subjetiva. *Sociológica*, 27(77), 235-266.

Llanes, Nathaly (2016). *Estar en la edad. Resignificaciones de la maternidad adolescente en Tijuana*. Ciudad de México: El Colegio de la Frontera Norte.

Luker, Kristin (1996). *Dubious Conceptions: The Politics of Teenage Pregnancy*. Cambridge: Harvard University Press.

Marcús, Juliana (2006). Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 100-119.

Miró, Carmen (1970). Un programa de encuestas comparativas de fecundidad en América Latina: una refutación de algunos conceptos erróneos. Serie A, n.º 49. CELADE, Santiago de Chile. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/7634>

Miró, Carmen (1971). La fecundidad rural en Latinoamérica: una encuesta experimental para medir actitudes, conocimiento y comportamiento. . Serie A. n.º 56. CELADE, Santiago de Chile. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/4e15a3d8-360e-4b4c-8145-c045076ecbae/content>

Miró, Carmen ([1982] 2022). Los derechos humanos y las políticas de población. *Notas de población*, (115), 13-22. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/bc662d5c-1ff8-47c4-ac6a-f1b0cd7b6b55/content>

Miró, Carmen (1984). América Latina: transición demográfica y crisis económica, social y política. En Congreso Latinoamericano de Población y Desarrollo, *Memorias del Congreso Latinoamericano de Población y Desarrollo, México* (pp. 65-113). México: Universidad Autónoma de México/El Colegio de México/PISPAL.

Miró, Carmen (1992). Políticas de población: reflexiones sobre el pasado y perspectivas futuras (Documento de referencia DDR/3). CELADE. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/3f91fa98-cc84-4b28-b083-6379b874836a/content>

Miró, Carmen (1999). América Latina: la población y las políticas de población entre Bucarest y El Cairo. *Papeles de Población*, 5(20), 9-23.

Miró, Carmen (2001). América Latina: políticas de población, situación demográfica y desafíos que enfrenta la región. *Papeles de Población*, 7(27), 9-27.

Miró, Carmen (2007). La demografía en el siglo XXI en América Latina. *Revista Latinoamericana de Población*, 1(1), 1-9. <https://doi.org/10.31406/relap2007.v1.i1.n1.1>

Miró, Carmen (2009). El adulto mayor en Panamá: evolución reciente y perspectivas al 2030-2035. *Tareas*, (132), 123-129.

Miró, Carmen (2015). Políticas de población: ¿Qué? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? En *América Latina, población y desarrollo*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Miró, Carmen (2019). La demografía en América Latina en el siglo XXI. *Tareas*, (162), 5-16.

Miró, Carmen; González, Gerardo y McCarthy, James (1982). Social science research for population policy design. International Union for the Scientific Study of Population, Lieja.

Miró, Carmen y Martens, Walter (1969). Influencia de algunas variables intermedias en el nivel y en las diferenciales de fecundidad urbana y rural de América Latina. Serie A, n.º 92. CELADE. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/7690>

Miró, Carmen, y Potter, Joseph (1979). Fertility. En *Social science research for population policy directions for the 1980s: final report* (pp. 85-113). México: El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv233n19.13>

Miró, Carmen, y Potter, Joseph (1981). Ciencias sociales y políticas de desarrollo: el posible impacto de la investigación en población. *Estudios demográficos y urbanos*, 15(04), 383-410. <https://doi.org/10.24201/edu.v15i04.498>

Miró, Carmen y Rath, Ferdinand (1965). Resultados preliminares de las encuestas comparativas de fecundidad en tres países latinoamericanos. Serie A, n.º 47. CELADE. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/7632>

Miró, Carmen y Rodríguez, Daniel (1980). *Capitalismo, relaciones sociales de producción y población en el agro latinoamericano*. México: El Colegio de México.

Montilva, Maira (2008). Postergación de la maternidad de mujeres profesionales jóvenes en dos metrópolis latinoamericanas. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 13(41), 69-79.

Nóblega, Magaly (2009). La maternidad en la vida de las adolescentes: implicancias para la acción. *Revista de Psicología*, 28(1), 30-54. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829512002>

Ordorica, Manuel (2007). Carmen Miró: demógrafa y luchadora social. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 22(65), 481-484.

Pantelides, Edith (1995). *La maternidad precoz: la fecundidad adolescente en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.

Pantelides, Edith (2004). Aspectos sociales del embarazo y la fecundidad adolescente en América Latina. En CELADE y Université Paris X Nanterre, *La fecundidad en América Latina: ¿transición o revolución?* (pp. 167-182). Santiago de Chile.

Pantelides, Edith y Manzelli, Hernán (2003). Investigación reciente sobre sexualidad y salud reproductiva de las/los adolescentes en América Latina: qué hemos alcanzado, qué falta hacer, cuáles son nuestras falencias. En Carlos Cáceres et al. (coords.), *La salud como derecho ciudadano. Perspectivas y propuestas desde América Latina* (pp. 73-87). Lima: International Forum for Social Sciences in Health/ Universidad Peruana Cayetano Heredia/Fondo Editorial/Redess Jóvenes.

Pantoja, Ana Lúcia (2003). Ser alguém na vida: uma análise sócio-antropológica da gravidez/maternidade na adolescência, em Belém do Pará, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(2), 335-343. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2003000800015>

Portnoy, Fabián (2005). El embarazo en la adolescencia y los riesgos perinatales. En Mónica Gogna (coord.), *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp. 67-76). Buenos Aires: UNICEF/CEDES/Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación.

Reis dos Santos, Silvia y Schor, Néia (2003). Vivências da maternidade na adolescência precoce. *Revista Saúde Pública*, 37(1), 15-23.

Rich-Edwards, Janet (2002). Teen pregnancy is not a public health crisis in the United States. It is time we made it one. *International Journal of Epidemiology*, 31(3), 555-556.

Rodríguez, Jorge (2008). *Reproducción adolescente y desigualdades en América Latina y el Caribe: un llamado a la reflexión y a la acción*. Santiago de Chile: Secretaría General- Organización Iberoamericana de Juventud.

Rodríguez, Jorge (2013). *Reproducción temprana en Centroamérica: escenarios emergentes y desafíos*. Santiago de Chile: CEPAL.

Rodríguez Blanco, Eugenia (coord.) (2022). *Pioneras de la ciencia en Panamá*. Panamá: CIEPS/SENACYT.

Rodríguez Blanco, Eugenia y Gabster, Amanda (2024). Contribuciones antropológicas y de género al estudio del embarazo adolescente en América Latina. Contextos, relaciones y significados. *Cuadernos de Antropología*, 34(1), 1-16.

Rodríguez, Eugenia; Gabster, Amanda y Ordaz, Michelle (2024). “Nosotras no somos una cifra”: Aportes etnográficos al estudio del embarazo adolescente en Panamá. *Revista Alternativas*, 31(2), 260-285.

Schutt-Aine, Jessie y Maddaleno, Matilde (2002). *Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas: implicaciones para programas y políticas*. Washington D.C.: OPS/OMS.

Stern, Claudio (1995). Embarazo adolescente: significado e implicaciones para distintos sectores sociales. *Demos*, (8), 11-12.

Stern, Claudio (2003). Significado e implicaciones del embarazo adolescente en distintos contextos socioculturales de México: reseña de un proyecto en proceso. *Estudios Sociológicos*, 21(63), 725-745.

Stern, Claudio (2012). *El “problema” del embarazo en la adolescencia. Contribuciones a un debate*. México: El Colegio de México.

Stern, Claudio y García, Elizabeth (2001). Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente. En Claudio Stern y Juan Guillermo Figueroa (coords.) (2002), *Sexualidad y salud reproductiva. Avances y retos para la investigación* (pp. 331-358). México: El Colegio de México.

Stern, Claudio y Menkes, Catherine (2008). Embarazo adolescente y estratificación social. En Susana Lerner y Ivone Szasz (comps.), *Salud reproductiva y condiciones de vida en México* (pp. 347-396). México: El Colegio de México.

Sobre las autoras

Graciela Arosemena Díaz. Es arquitecta con maestría en Medio Ambiente Urbano y Sostenibilidad y doctorado en Energía y Medio Ambiente en Arquitectura, ambas por la Universidad Politécnica de Cataluña. Posee experiencia profesional en planificación urbana sostenible y paisajismo, tanto en Panamá como en Barcelona. Lleva diecisiete años de experiencia como investigadora en ámbitos como la sostenibilidad urbana, el paisaje cultural, y la planificación urbana. Actualmente es docente e investigadora de la Escuela de Arquitectura y Diseño Isthmus e investigadora del Sistema Nacional de Investigación (SNI) de Panamá. Recientemente inició un nuevo proyecto de investigación sobre la búsqueda de un urbanismo sostenible para el trópico, financiado por el gobierno de la República de Panamá. Es miembro del Climate Change and Heritage Working Group de ICOMOS. Ha publicado libros tales como: *Urban Development and the Panama Canal Zone* (Springer) y *Agricultura urbana. Espacios de cultivo para una ciudad sostenible* (Gustavo Gili); es autora del capítulo “Urban Agriculture Planning for environmental Justice and food security”, del libro *The Routledge Handbook of Urban Ecology*, y coautora del libro *Arquitectura del paisaje rural de la Península Ibérica, Islas Baleares y Canarias* (Omega).

Marcela Camargo Ríos. Es historiadora y museógrafa. Actualmente trabaja como investigadora independiente. Desarrolla dos líneas de investigación: una relacionada con los temas sociales y económicos del área rural y la otra referida a aspectos culturales institucionales como los museos. En ambas privilegia la metodología de la historia oral. Ha ocupado diferentes cargos de responsabilidad en instituciones culturales del país: fue jefa del museo del Hombre Panameño (1975-1981) y directora de la Dirección Nacional de Patrimonio Histórico (1990). Entre 1991 y el año 2016, fue docente de Historia en la Universidad de Panamá, donde ocupó, entre el año 2012 y 2016, la dirección del Centro de Investigaciones de la Facultad de Humanidades (CIFHU). Algunas de sus publicaciones más destacadas de los últimos diez años son: “La cultura en el siglo XIX”, en el libro *Panamá Historia Contemporánea* (2014); “Algunas experiencias con la función educativa de los museos en Panamá” (2019); o “La historia rural el siglo XX”, en el libro *Nueva Historia General de Panamá* (2020).

Guillermina I. De Gracia. Es antropóloga, egresada de la Universidad de Panamá. Cuenta con una maestría en Museología por la Universidad de Valladolid, un posgrado en Gestión del Patrimonio Cultural por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y un doctorado en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Ha sido becaria de la Fundación Carolina y de la Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENACYT) de Panamá. Además, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). A lo largo de su carrera, ha trabajado como consultora para organizaciones internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, CAF-Banco de Desarrollo para América Latina y el Instituto Smithsonian de Investigaciones Tropicales de Panamá. Entre sus labores destacadas, ha colaborado en proyectos museográficos y educativos con el Patronato Panamá Viejo, y ha coordinado los Congresos de Antropología e Historia de Panamá en 2013, 2016 y

2019. Asimismo, es miembro fundadora de la Asociación de Antropología e Historia de Panamá. Actualmente, se desempeña como profesora de la Universidad de Panamá en el Centro Regional Universitario de Coclé, donde sigue enfocada en la educación ambiental y patrimonial.

Marixa Lasso. Es historiadora y autora de los libros *Myths of Harmony* (Pittsburgh University Press, 2007) y *Erased: The Untold Story of the Panama Canal* (Harvard Press, 2019), que obtuvo el premio Friedrich Katz de Historia de América Latina y el Caribe 2020, de la prestigiosa American Historical Association, y el premio William M. LeoGrande de relaciones entre América Latina y los Estados Unidos. También ha escrito artículos académicos para varios libros y para revistas científicas. Ha recibido importantes becas, como las del American Council of Learned Societies, del National Humanities Center, del Social Science Research Council, de la Fulbright y de la Wenner Gren Foundation. Ha sido Fellow en el Hutchins Center de la Universidad de Harvard y en STRI, y *visiting scholar* de la École des hautes études en sciences sociales, en París, y de la Universidad de Texas, en Austin. Ha sido profesora de planta en universidades en los Estados Unidos y Colombia, y fue la directora fundadora del CIHAC AIP, donde actualmente es investigadora de planta. Es investigadora distinguida del SNI de Panamá e investigadora asociada de STRI. Su trabajo ha sido publicado en español, inglés, chino y portugués.

Lourdes Lozano. Es licenciada en Sociología por la Universidad Santa María La Antigua (1980), egresada de la maestría en Psicología Ambiental de la UNAM (México, 1993) y de la maestría Profesional en Docencia Superior de la Universidad Latina (Panamá, 2017). Como profesional, presta especial atención a la gestión ambiental a partir del fortalecimiento de procesos de ciudadanía activa, educación ambiental y formación de organizaciones de base comunitaria, en particular con ecosistemas de manglar y su conectividad

con cuencas hidrográficas. Fue directora de Fomento de la Cultura Ambiental en la ANAM (2004-2009); miembro del Comité Directivo del Patronato del Parque Natural Metropolitano (2011-2022); desde 2013, es miembro del Comité Directivo del Programa de Pequeñas Donaciones PNUD/GEF/Panamá; y miembro del equipo directivo de la Fundación Imaginari, que colabora con empresas y organizaciones comunitarias en tareas de gestión ambiental. Además, es coordinadora de un proyecto comunitario de recuperación de ecosistemas degradados con la empresa Enel Green Power. Es también editora del audiolibro *Pueblo Maravilla Manglar* (Fundación Europa-Mundo) y coautora del libro *Manglares de Panamá* (2013). Actualmente, es directora ejecutiva del Centro de Investigación, Formación y Emprendimiento (CIFEm), que aspira a contribuir al fomento de capacidades de gestión del conocimiento para la sustentabilidad del desarrollo humano en la región Occidental de Panamá

Yolanda Marco Serra. Es profesora de Historia de la Universidad de Panamá e investigadora del Sistema Nacional de Investigación (SNI) de la SENACYT de Panamá. Es doctora en Educación, magíster en Género y Desarrollo y licenciada en Historia Contemporánea. Le interesa estudiar la historia social, especialmente la historia del movimiento sufragista panameño, la situación de las mujeres, las políticas de igualdad y la inmigración española en Panamá. Sus publicaciones versan sobre estos temas y destacan sus estudios sobre Clara González y sobre los obreros españoles en la construcción del canal de Panamá. Sus últimos trabajos los ha desarrollado como miembro del equipo del proyecto Pioneras de la ciencia en Panamá, donde actuó como investigadora principal en el estudio sobre la historia de las mujeres en las ciencias sociales panameñas y biografía de la selección de pioneras de la ciencia. Participó como investigadora del proyecto PROIGUALDAD (Unión Europea y Gobierno Panameño, 2002), en el proyecto centroamericano Perfil de Género de la Economía Panameña (2008), en el

proyecto de Estudios de Género del CSUCA (1988-1991) y en la elaboración de las Políticas de Igualdad de Oportunidades en Panamá para el Ministerio de Desarrollo Social y el Instituto de la Mujer de Panamá.

Paula Martes Camargo. Es doctora en Estudios de Población de El Colegio de México. Es maestra en Estudios de Población y Desarrollo Regional de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México) y licenciada en Economía de la Universidad del Norte (Colombia). Ha recibido importantes becas del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) de México para sus estudios de maestría y doctorado, y del Max Planck Institute for Demographic Research (MPIDR) para el desarrollo de una estancia de investigación en el grupo de investigación de Desigualdades de Género y Fecundidad. También ha escrito varios artículos académicos y libros sobre el análisis de los factores asociados a la fecundidad adolescente, entre los que se destacan: *Maternidad y unión en niñas y adolescentes: consecuencias en la vulneración de sus derechos en El Salvador* (Fondos de Población de Naciones Unidas, 2016) y “Análisis de la fecundidad adolescente en Colombia 2010” (*Revista Papeles de Población*, 2015). Sus líneas de investigación se enfocan en las áreas de fecundidad, curso de vida, género, familia y parentesco. Su trabajo se centra en el estudio del efecto de las creencias y percepciones de género en las dinámicas de formación de parejas y en la definición de las trayectorias sexuales y reproductivas individuales, y en cómo los cambios en los niveles de fecundidad afectan las estructuras familiares y de parentesco.

Ana Quijano. Tiene una licenciatura en producción de cine y televisión en la Universidad de St. John’s y una maestría en sociología de la Universidad de Ginebra, con una especialización en métodos visuales para las ciencias sociales. Entró al proyecto Pioneras de la Ciencia como asistente de investigación y coordinación en el 2023, trabajando en la segunda etapa del proyecto: las pioneras y el

desarrollo de las ciencias sociales en Panamá. Participó igualmente de la segunda Encuesta de Ciudadanía y Derechos 2023 (CIEPS), coescribiendo el capítulo sobre mujeres, familia y desigualdad. Ha trabajado en consultorías con relación a la temática de desechos, sostenibilidad y economía circular. Sus líneas de investigación actuales son: el trabajo y la salud mental, el trabajo formal/informal y remunerado/no remunerado, siempre con una perspectiva de género. Como docente y cineasta, trabaja junto a realizadores en Panamá, promoviendo la investigación documental y la producción audiovisual en poblaciones de bajos recursos y de difícil acceso.

Eugenia Rodríguez Blanco. Es doctora en Antropología Social (Universidad Miguel Hernández, Elche) y magíster en Género y Desarrollo (Universidad Complutense de Madrid). Sus trabajos de investigación se ubican en la antropología feminista y aplicada. Ha trabajado como investigadora, consultora y docente en diversos países de África y América Latina. En el año 2014, se incorporó a la Universidad de Panamá como profesora visitante e investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Humanidades (CIFHU). Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigación de Panamá e investigadora del Centro Internacional de Estudios Políticos y Sociales (CIEPS). Es autora de la obra *Mujeres indígenas migrantes. Encrucijadas de género y etnicidad en la migración indígena contemporánea* (Editorial Abya Yala, 2020), así como de numerosos artículos científicos sobre las desigualdades de género y los derechos de las mujeres. Desde el año 2018 desarrolla una línea de investigación sobre género y ciencia, y es la coordinadora e investigadora principal del proyecto Pioneras de la ciencia en Panamá (financiado por la SENACYT). Desde septiembre del año 2024, es *visiting scholar* en el Departamento de Antropología de la Universidad of Denver (Colorado, EE. UU.).

Nanette Svenson. Es cofundadora e investigadora del Centro de Investigación Educativa de Panamá (CIEDU AIP). Adicionalmente,

trabaja como consultora para la ONU, el Smithsonian, los bancos de desarrollo y otras organizaciones nacionales e internacionales en temas de la educación y la sostenibilidad, y como profesora afiliada con la Universidad de Tulane (EEUU). Trabajaba anteriormente con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para establecer el Centro Regional para América Latina y el Caribe y dirigir su departamento de investigación. Posee un doctorado (PhD) en Desarrollo Internacional de la Universidad de Tulane, un MBA del IESE en Barcelona (España) y una licenciatura de la Universidad de Stanford (EE. UU.). Es autora y editora, respectivamente, de los libros *The United Nations as a Knowledge System* y *North-South University Partnerships in Latin America and the Caribbean*, de numerosos capítulos, artículos académicos e informes, y es coproductora-guionista del documental premiado *Higher Grounds*, sobre el café especial de Panamá.

Nyasha Warren. Es gerente de Investigación y Documentación para el Museo del Canal Interoceánico de Panamá y es investigadora adjunta *ad honorem* para el Centro de Investigación Educativa de Panamá (CIEDU). Está interesada en prácticas educativas innovadoras e inclusivas en museos, el aula y entornos de aprendizaje en línea. Sus investigaciones actuales se enfocan en el aprendizaje de la historia en Panamá y la historia de la inequidad educativa. Sus publicaciones más recientes son “¿Qué piensan los jóvenes sobre la historia en Panamá?” (ICOM Voices, 2024) y “WhatsApp Remote Reading Recovery: Using Mobile Technology to Promote Literacy during COVID-19” (IAFOR. *Journal of Education*, 2022). Es miembro de la Asociación de Museos del Caribe y de la Sociedad de Amigos del Museo Afroantillano de Panamá.

Este libro nos invita a conocer la historia de las científicas sociales panameñas desde una perspectiva de género. A través de diálogos entre pioneras y científicas actuales, vemos cómo estas mujeres desafiaron las normas para hacer aportes importantes en diversas disciplinas, como la arqueología, sociología, urbanismo y más. Cada capítulo destaca sus vidas, sus ideas y cómo han trabajado para mejorar distintos aspectos de la vida de la población y luchar contra las desigualdades sociales. Además, resalta la importancia de poner en valor su papel en la ciencia y en la historia del país, creando referentes para las nuevas generaciones. Es una mirada enriquecedora sobre las mujeres que han dejado huella en las ciencias sociales en Panamá y que, sin duda, inspirarán a quien la lea.

