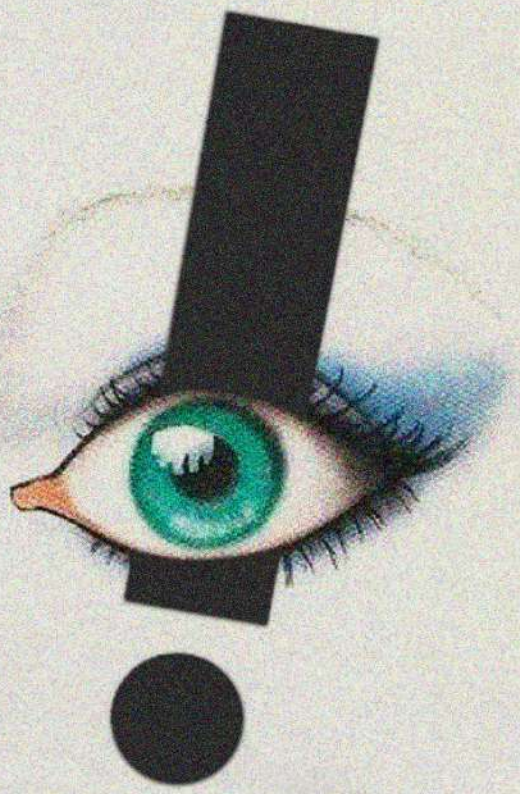
PENSAMIENTO HUMANISTA







EDICIÓN N. 15

ISSN (en línea): 2981-5584

Revista Pensamiento Humanista

Número XV año 2026 Universidad Pontificia Bolivariana.

Director de la revista

Kenneth May Miranda, estudiante de Historia, Universidad Pontificia Bolivariana.

Coordinador del equipo

Alejandro Villegas Fajardo, estudiante de Historia y Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana.

Comité Editorial

Daniel Osorio Urrea, estudiante de Historia, Universidad Pontificia Bolivariana.

Isabella Pulgarín López, estudiante de Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana.

Jerónimo García Rentería, estudiante de Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana.

Juan Andrés Ramírez Bustamante, estudiante de Filosofía e Ingeniería Mecánica, Universidad Pontificia Bolivariana.

Maick Alexander Torres Villanueva, estudiante de Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana.

María del Rosario Daniells Janna estudiante de Estudios Literarios, Universidad Pontificia Bolivariana.

Sara Cano Cardona, estudiante de Historia, Universidad Pontificia Bolivariana.

Diagramación

Ana Sofía Pérez Castro, estudiante de Diseño Gráfico y Diseño Industrial, Universidad Pontificia Bolivariana.

Juan Pablo Correa Guzmán, estudiante de Diseño Gráfico, Universidad Pontificia Bolivariana.

Portada



Producto grafico a cargo del estudiante Juan Pablo Correa Obra tomada de Bian Robson, *Exclamation* (1980)

Número de páginas: 110

Formato: 22x27cm. Publicación digital. Distribución gratuita.

Contacto

Correo electrónico: revista.pensamientohumanista@upb.edu.co

ISSN (en línea): 2981-5584

Sentíamos, sin embargo, un progreso, lentos y suaves cambios. Una gran maravilla iba a llegar, a estallar y a eclipsarlo todo. Dejábamos que se acercara, no la apurábamos. La transfiguración cercana, los arrebatos esperados de la luz en absoluto privaban del profundo encanto de seguir en la noche divina, de estar medio ocultos y aferrados al prodigioso sortilegio... ¡Acércate, Sol! De antemano, te adoramos, mientras disfrutamos de este último momento ensoñador. Está a punto de salir. Aguardemos, en la esperanza y el recogimiento.

- La bruja, Jules Michelet

NOTA EDITORIAL

La edición XV de la revista *Pensamiento Humanista* llega este año con nueve textos de diferentes formatos, objetivos y sensibilidades que, pese a sus diferencias, comparten una preocupación común. Mientras en la edición XIV nos preguntábamos ¿qué es lo humano? y ¿cómo se piensa?, en esta ocasión desplazamos la mirada hacia otra cuestión: el sentido de las cosas.

Así, a través de los diferentes textos que componen este número, nos encontramos nuevamente con un recorrido que trata de abordar esta cuestión desde distintos ángulos, respondiendo preguntas que no se limitan a qué significan las cosas, sino también a cómo llegan a significar, desde qué lugares se interpretan, qué discursos intervienen en esa construcción y quiénes participan en ella. Todo esto a través de aproximaciones que van desde ámbitos disciplinares como la historia, la filosofía y la pedagogía hasta ámbitos sensibles como la literatura, el arte audiovisual y pictórico.

Abrimos con nuestro primer autor, Alejandro Villegas, quien ofrece una exploración desde dos problemas aparentemente distantes: la guerra y el lenguaje. En su texto *Diez días de prensa: Representaciones del conflicto coreano en Medellín, 1950,* estudia la forma en que la prensa de Medellín creó discursos para representar la guerra de Corea, realizando un contraste entre *La Defensa,* de orientación conservadora, y *El Diario,* de filiación liberal, complementado con *El Obrero Católico* y *El Tiempo*. Su investigación permite evidenciar cómo la guerra llegó a Colombia y fue seleccionada, nombrada y reinterpretada desde un contexto marcado por la polarización ideológica y la Guerra Fría.

El artículo, por tanto, analiza no solo qué se dijo sobre la guerra, sino qué ocurrió con esos discursos, cómo fueron incorporados al lenguaje político existente y cómo estos acontecimientos terminaron convirtiéndose en espacios de producción de representaciones y posiciones frente al acontecimiento. La pregunta por el sentido se encamina, entonces, hacia el poder y la construcción del discurso: hacia la capacidad de una sociedad para interpretar un hecho y, al mismo tiempo, proyectarse a sí misma en esa interpretación.

Esta reflexión en torno a la construcción del sentido se encuentra con nuestra segunda autora, Isabella Pulgarín, en su texto *El sucumbir del sol a la orilla del Nilo: Revisión bibliográfica para una futura investigación sobre la metafísica del tiempo en la cultura egipcia antigua.* Aquí, la pregunta se enfoca en la comprensión del tiempo. A través del diálogo entre la egiptología y la filosofía, nuestra autora se pregunta cómo los egipcios entendían el tiempo y cuál era su estatus ontológico, abordando sus dimensiones sagrada, profana y conceptual, y relacionándolas con las posiciones del presentismo y el eternalismo.

Este trabajo se enmarca en la pregunta por el significado del tiempo, por aquello que hay detrás de los calendarios, los ciclos, los rituales y las formas de organizar la experiencia de existir en

y a pesar de él. Nos recuerda que categorías aparentemente básicas para interpretar este elemento clave de la vida cotidiana son también construcciones históricas y culturales. Así, lleva al lector a interrogarse indirectamente por nuestras propias categorías, convirtiendo esta investigación del pasado en un espejo filosófico desde el cual observar nuestra imagen del presente.

Ese interrogante sobre el presente toma otra forma en nuestro tercer texto, *La enseñanza del inglés como espacio de pensamiento crítico y reflexión social: Reflexiones críticas sobre la literatura y cómo cuestionar normas de género en los contextos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera,* de Eliana Sepúlveda. Aquí, la autora cuestiona la concepción instrumental de la enseñanza del inglés que reduce el lenguaje a una competencia técnica. Frente a ello, propone la literacidad crítica como una herramienta clave en los espacios de enseñanza: una posibilidad de no solo leer palabras, sino también el mundo que esas palabras ayudan a construir, de manera que, a través de la educación, puedan examinarse las relaciones de poder, las desigualdades y las normas de género.

Así, propone que educar no consiste simplemente en transmitir significados ya establecidos, sino también en generar las condiciones para que los estudiantes puedan reconocer cómo esos significados adquieren forma, desde qué puntos de vista y para qué existen. El aula se convierte, entonces, en un espacio de interpretación compartida que permite superar el dilema planteado por Paulo Freire en torno a la educación bancaria.

Este planteamiento sobre la educación como herramienta para la construcción de pensamiento crítico se lleva a la práctica en el cuarto texto, *La ecosofía como herramienta educativa en la separación de residuos sólidos en la fuente en el colegio UPB*, de Deicy Montoya. A partir de un proyecto pedagógico con estudiantes de grado décimo, la autora analiza las dificultades asociadas a la separación de residuos desde la ecosofía, con aportes del constructivismo y el conductismo. La investigación muestra que conocer una norma no garantiza apropiarse de ella. Para que un hábito cambie, el conocimiento debe adquirir sentido a través de la experiencia concreta, permitiendo que el estudiante comprenda las consecuencias de sus acciones y pueda reconocerse como parte de una comunidad. La cuestión se desplaza así hacia la manera en que la conducta delimita nuestra relación con el mundo y hacia la educación como proceso mediante el cual una práctica puede adquirir significado. Educar aparece, desde esta perspectiva, como una herramienta para la construcción del pensamiento crítico y de mejores seres humanos.

Esta relación entre educación y condición humana toma presencia en el siguiente paso del recorrido, *La presencia del otro: La educación y la comunicación desde una lectura de La condición humana de Hannah Arendt,* de Alejandro Correa. Partiendo de una relación entre educación y comunicación, el autor examina la importancia del otro, la pluralidad y la construcción de un mundo común, sobre todo en una época atravesada por lógicas comunicativas y educativas que privilegian el entretenimiento y la velocidad sobre la reflexión. Para el autor, la presencia del otro adquiere un valor fundamental, dado que el acto de comprender y reflexionar no es solitario, sino una práctica que ocurre en el encuentro, el diálogo y el reconocimiento de experiencias distintas. La pregunta se dirige ahora hacia quién hace posible el sentido, frente a lo cual el autor propone como respuesta decisiva al otro.

No podemos comprender ni construir el mundo únicamente desde la experiencia individual; por ello, la educación y la comunicación desempeñan un papel vital en la construcción de un mundo compartido.

Pero nuestra manera de comprender el mundo también está condicionada por las imágenes, valores y modelos de sociedad que heredamos y construimos. Juan Diego Rincón, a través de su texto *Utopías que pusieron en crisis al Imperio español,* muestra las consecuencias de estos elementos en nuestra construcción de la realidad. Parte de las imágenes utópicas elaboradas por Cristóbal Colón y Américo Vespucio y analiza las propuestas de Tomás Moro, Vasco de Quiroga y Felipe Guamán Poma de Ayala, mostrando cómo determinadas imágenes del mundo terminan convirtiéndose en formas de intervención sobre este y las consecuencias que pueden tener en el orden existente y en la realidad intelectual, política y social. La utopía se introduce, entonces, como otra dimensión de esta búsqueda. Una herramienta para comprender y criticar el presente mediante la construcción de imágenes posibles del orden social. Con ello se revela que las instituciones, las jerarquías y las formas de convivencia no son naturales ni inevitables, sino que pueden ser pensadas, discutidas y, finalmente, transformadas.

Finalmente, esta edición ofrece tres espacios de escritura menos convencionales para explorar, desde perspectivas más sensibles y creativas, la pregunta que atraviesa este número. En uno de ellos, Alejandro Correa prolonga las reflexiones de su artículo mediante una epístola que toma como punto de partida la canción "Despacio", de Marta Gómez. Desde allí, propone una pausa frente al ritmo acelerado de la vida contemporánea y reivindica el tiempo como una condición necesaria para volver a pensar, observar y reflexionar.

Precisamente la reflexión, entendida como ejercicio metodológico, es el elemento principal que Estefanía Molina y Juan Sebastián Vargas desarrollan en su ensayo audiovisual *Fragmentos para volver a comprender: Las posibilidades actuales de la hermenéutica.* A partir de la hermenéutica de Ricoeur, examinan conceptos como el símbolo, la triple mímesis y la identidad narrativa frente a un contexto caracterizado por la saturación y fragmentación de signos y símbolos. De esta manera, el acto de interpretar se configura, para los autores, como una forma de resistencia frente a la inmediatez contemporánea.

Cerramos este recorrido con el ensayo fotográfico de Sara Helena Vélez, *El jardín como un acto pictórico y político: Una lectura de la obra paisajística de Roberto Burle Marx*, que desplaza la reflexión hacia la relación entre arte, naturaleza y espacio. La autora identifica cómo Burle Marx hace uso de elementos de la cotidianidad, como las plantas, los caminos y la tierra, y los transforma en composiciones que reivindican la flora autóctona frente a lo extranjero, otorgando al paisaje una dimensión no solo estética, sino también política. La lógica del jardín trasciende así la contemplación y se convierte en un espacio abierto a múltiples interpretaciones, cuyos sentidos cambian según la mirada del observador. Para la autora, la obra de Burle Marx constituye, de este modo, una reinterpretación del paisaje como lenguaje político.

Todo este recorrido de textos se sostiene sobre una misma idea: el sentido no simplemente existe, sino que se construye, se disputa y se transforma. Las formas de representar el mundo cambian según las preguntas que hacemos sobre él. El acontecimiento y el discurso, la experiencia y las categorías,

la norma y la conciencia, el presente vivido y el imaginado, las palabras y las cosas se entrecruzan y transforman nuestra manera de comprender y habitar el mundo, interviniendo también en la construcción de nuestra propia condición humana.

De este modo cierra esta edición. No queremos proponer una respuesta única a la pregunta por el sentido, sino, más bien, volver a plantearla desde lugares y disciplinas distintas. Caminos diferentes que, sin embargo, se encuentran en el espíritu que quiere promover esta revista: comprender lo humano. Agradecemos a las autoras y los autores que permitieron hacer realidad este número, al comité editorial y al equipo de diagramación que, sin duda, hicieron posible un día más este sueño llamado *Pensamiento Humanista*. Esperamos que estas páginas hagan nacer en ustedes, queridos lectores, nuevas preguntas sobre sí mismos y sobre el mundo que habitamos y que, como dice Michelet, puedan acercarse a ellas sin apresurarse hacia la luz, permitiéndose el deleite del camino mientras miran, interpretan y vuelven a comprender.

ÍNDICE

Artículos de investigación

Diez días de prensa: Representaciones del conflicto coreano en Medellín, 1950 9

El sucumbir del sol a la orilla del Nilo: Revisión bibliográfica para una futura investigación sobre la metafísica del tiempo en la cultura egipcia antigua.....34

Artículos de reflexión

La enseñanza del inglés como espacio de pensamiento crítico y reflexión social: Reflexiones críticas sobre la literatura y cómo cuestionar normas de género en los contextos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.....47

La ecosofía como herramienta educativa en la separación de residuos sólidos en la fuente en el colegio UPB.....58

Ensayos

La presencia del otro: La educación y la comunicación desde una lectura de La condición humana de Hannah Arendt.....70

Utopías que pusieron en crisis al Imperio español: El Estado perfecto de Tomás Moro, el pueblo-hospital de Vasco de Quiroga y el orden incaico de Felipe Guamán Poma de Ayala.....78

Epístola

Despacio para dar espacio.....86

Ensayo audiovisual

Fragmentos para volver a comprender: Las posibilidades actuales de la hermenéutica.....90

Ensayo fotográfico

El jardín como un acto pictórico y político: Una lectura de la obra paisajística de Roberto Burle Marx.....98



11 Secuestros en un

...a informó que durante el 19 de febrero
...ce personas fueron secuestradas. Tres,
...manos de elementos integrantes de
...en tanto que parientes de otras pers
...pagaron la suma de $ 615.000.

El IN

...El informe suministrado por la Policía sobre los
...dos y los rescates exigidos y pagados, como los
...cidio se han perpetrado y los sindicados, es el si

...cuestrado	Lugar	Sindicado	Rescate
...as E. Botero	Cartago	Desconocidos	$ 20.000
...Rubio	Icononzo	Desconocidos	Muerta
...Pérez	Neiva	"Tiro Fijo"	$ 200.000
...Giraldo	Neiva	"Tiro Fijo"	(Con el anterior)
...D. Valbuena	Líbano	"Desquite"	Muerto
...Miranda Piedras		"Tremendo"	Exigen $ 50
...Gonzalez	Risaralda	"Cantinero"	Muerto
...Orrego	Risaralda	"Cantinero"	Muerto
...Yepes C.	Líbano	"Tarzán"	$ 25.000
...Roncesvalles		Desconocidos	Exigen $ 20

DIEZ DÍAS DE PRENSA

La "Operación Tula"

...gento retirado del Ejército, Aure...
...Gallón, relata lo que pasó des...
...que pudiera llamarse la "Op...

...paneros se convirtie...
...entes. Cuando se pr...
...de la inspección d...
...que estaba bien oculto...
...era indispensable ro...
...mos y evitar cualq...
...a permitir que se...
...con nosotros. Era ...
...un niño escondido per...

Compartimiento

...dos colombianos que regresa...
...un compartimiento grande. A...
...vieron las maletas, el equipo nues...
...se, que cada quien traía. Gene...
...ciones eran de 9 a 10 de...
...Yo llevaba al niño a ese sitio y...
...Los marinos se presentaban...
...todos los lados y se retiraban...
...que yo creía que lo habían de...
...lo único que nos quedaba es...
...no podíamos estar...

La Cabeza por ...

...de durante los 2...

...ces cuando el calor apretaba, resolvimos ha...
...cer de "ventiladores humanos". Para eso ro...
...deábamos la "tula" y con nuestras gorras em...
...pezábamos a moverlas de un lado para otro.
...Young sudaba a mares pero sonreía cuando lo
...abaniqueábamos.

"Todos lo Sabíamos"

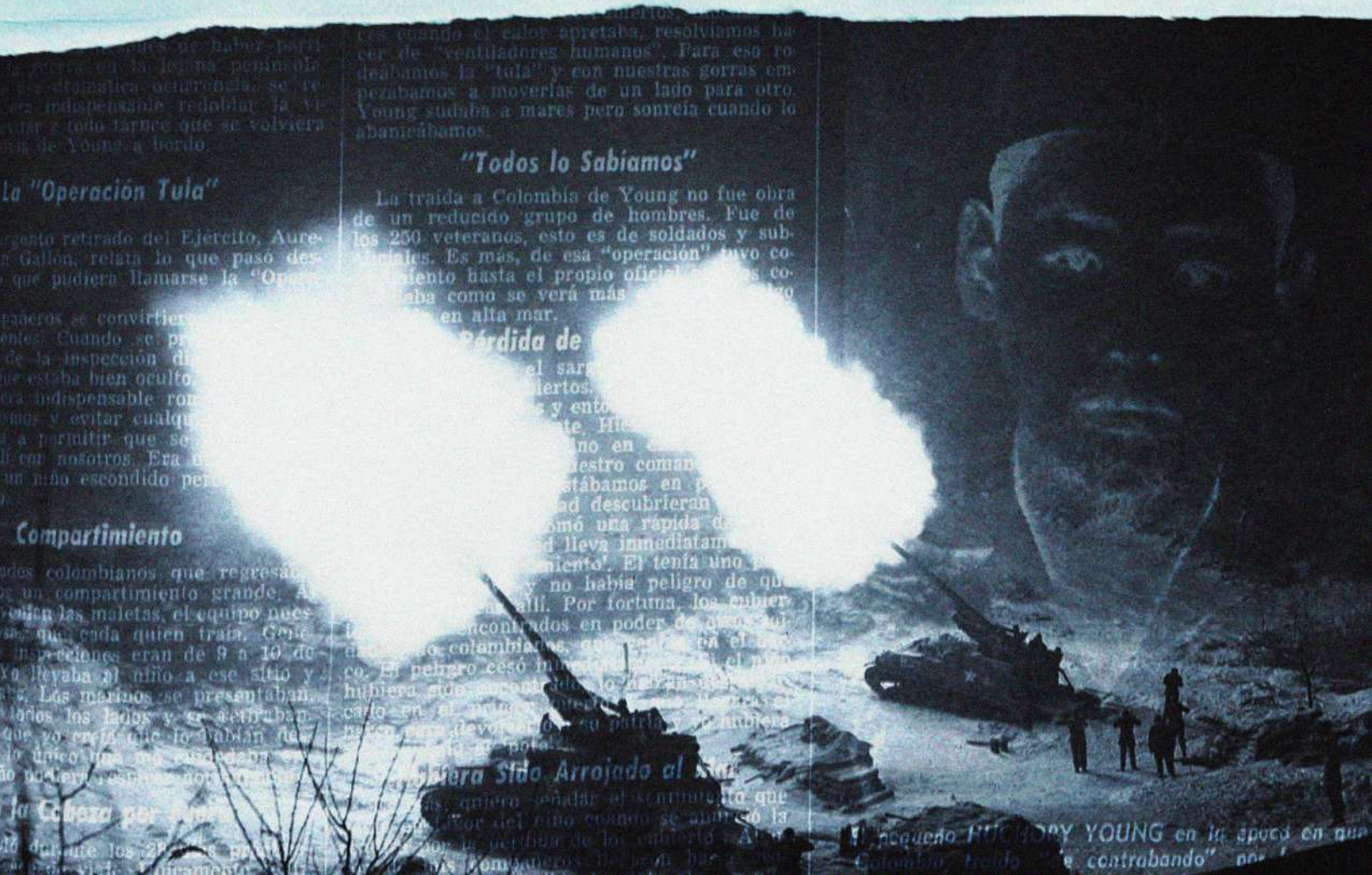
La traída a Colombia de Young no fue obra de un reducido grupo de hombres. Fue de los 250 veteranos, esto es de soldados y subalternos. Es más, de esa "operación" tuvo conocimiento hasta el propio oficial ...s co...
...aba como se verá más ...
...en alta mar.

Pérdida de ...

...el sarg...
...iertos.
...y ento...
...te. Hi...
...no en ...
...uestro coman...
...stábamos en p...
...ad descubrieran...
...mó una rápida d...
...d lleva inmediatam...
...miento'. El tenía uno ...
...y no había peligro de qu...
...allí. Por fortuna, los cubier...
...ncontrados en poder de ...
...colombianos, ...
...co. El peligro cesó ...
...hubiera sido ...
...caso en el ...
...pero ...
...hubiera ...
...patota.

...biera Sido Arrojado al ...

...quiero señalar el sentimiento que ...
...por el cual como se mantuvo la ...
...la perduración de la cubierta. A ...
...nuestros compañeros ...



...HUGHEY YOUNG en la época en que ...
...contrabando" ...

Diez días de prensa: Representaciones del conflicto coreano en Medellín, 1950[1]

Alejandro Villegas Fajardo[2]

Resumen

Este artículo analiza las representaciones discursivas de la guerra de Corea en la prensa medellinense durante los primeros diez días del conflicto, entre el 25 de junio y el 4 de julio de 1950. Desde un enfoque de historia regional y análisis del discurso, se contrastan las narrativas de los periódicos *La Defensa,* de orientación conservadora, y *El Diario,* de filiación liberal, con el apoyo de *El Obrero Católico y El Tiempo*. La investigación busca comprender cómo estos medios construyeron e interpretaron el conflicto internacional en un contexto nacional marcado por la violencia bipartidista y la polarización ideológica de la Guerra Fría. A partir del estudio de las estrategias discursivas, los recursos retóricos y las formas de legitimación presentes en la prensa, se examinan las coincidencias y divergencias entre las representaciones liberales y conservadoras, así como la relación entre las narrativas internacionales y las tensiones políticas locales.

Palabras clave: Guerra de Corea; prensa medellinense; análisis del discurso; Guerra Fría; violencia bipartidista.

Abstract

This article examines the discursive representations of the Korean War in the Medellín press during the first ten days of the conflict, from June 25 to July 4, 1950. Drawing on a regional history approach and discourse analysis, it compares the narratives of two newspapers: the conservative *La Defensa* and the liberal *El Diario*, supplemented by *El Obrero Catolico* and *El Tiempo*. The study seeks to understand how these newspapers constructed and interpreted the international conflict within a national context marked by bipartisan violence and the ideological polarization of the Cold War. Through an examination of discursive strategies, rhetorical devices, and forms of legitimation employed by the press, the article explores the convergences and divergences between liberal and conservative representations, as well as the relationship between international narratives and local political tensions.

Keywords: Korean War; Medellín press; discourse analysis; Cold War; bipartisan violence.

[1]La presente investigación corresponde al trabajo final de la asignatura Historia Regional del pregrado en Historia de la Universidad Pontificia Bolivariana, realizado durante el semestre 2025-2.

[2]Estudiante de séptimo semestre del pregrado en Historia y de tercer semestre del pregrado en Filosofía en la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB).

Introducción

Entre 1950 y 1953, la península de Corea fue escenario de una guerra civil que, en el marco de la Guerra Fría, involucró no solo a norcoreanos y surcoreanos, sino también a las grandes potencias de la época y a sus aliados, Estados Unidos y la Unión Soviética[3]. Estas naciones se enfrentaron en una contienda ideológica y estratégica, encubierta en conflictos "satélites", con el propósito de demostrar la supremacía de sus respectivos sistemas económicos en la posguerra. Por ello, para comprender el conflicto en su totalidad, resulta necesario examinarlo tanto desde su dimensión material como desde la ideológica[4].

Pero ¿qué relación existe entre dos naciones tan aparentemente distantes como Corea del Sur y Colombia? La respuesta suele ser conocida: Colombia fue la única nación de Latinoamérica que atendió el llamado de las Naciones Unidas, enviando tropas al conflicto en la península coreana. Estas tuvieron una participación destacada, lo que sentó las bases del sólido vínculo diplomático que une a ambos países hasta hoy. Sin embargo, esta narrativa, aunque predominante en el imaginario histórico, resulta lineal, homogeneizante y, sobre todo, producto de una construcción patriótica promovida por los gobiernos de Mariano Ospina (1950), Laureano Gómez (1950-1953) y Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957) en medio de la violencia bipartidista que golpeaba al país[5]. Así se configura un panorama discursivo, tanto nacional como internacional, marcado por la bipolaridad: conservadores y liberales; capitalismo y comunismo. En este contexto, la prensa se erige como herramienta crucial en la producción de consensos de verdad entre la población, convirtiéndose en una fuente clave para comprender la construcción del conocimiento en el pasado.

Reinventar un héroe de Sebastián Quiroga[6], *La guerra en los medios* compilado por Fabio Andrés Ribero y Álvaro Velandia[7], "La guerra de Corea en la prensa colombiana" por Diego Rojas y Manuela Saldarriaga[8], "Laureano Gómez, entre la ideología y el pragmatismo" de Eduardo Sáenz[9], "Colombia en la Guerra Fría" de Liliana Obregón[10], *Los nombres de la patria en la guerra de Corea* de Bárbara Skladowska[11],

[3]Además de la crisis diplomática internacional de Berlín entre 1948 y 1949, producida por el cierre de fronteras de la República Democrática Alemana (ordenado por la URSS), la guerra de Corea fue el primer enfrentamiento militar de la Guerra Fría.

[4]Vanni Pettinà, Historia mínima de *la Guerra Fría en América Latina* (Ciudad de México: El Colegio de México, 2018), 134–135.

[5]Bárbara Skladowska, *Los nombres de la patria en la guerra de Corea*, 1951–1953: Ocaso de un mito (Bogotá: Ediciones Uniandes, 2007), 5–8.

[6]Sebastián Quiroga Cubides, *Reinventar un héroe: Narrativas sobre los soldados rasos en la guerra de Corea* (Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2015).

[7]Fabio Andrés Ribero, Álvaro Velandia, Juan Fernando Rodríguez, Valentina Fonseca, Valeria Valero, María Rodríguez y Manuela Ribero, *La guerra en los medios: Reconstrucción de la memoria histórica de los veteranos colombianos que participaron en la guerra de Corea* (Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, 2023).

[8]Diego Nicolás Rojas Gómez y Manuela Zaldarriaga Zambrano, "La guerra de Corea en la prensa colombiana: Diario El Tiempo", en *La península de Corea y sus dinámicas en la seguridad internacional,* editado por Brandon René Barrientos y Jorge Espinel Bermúdez (Bogotá: Editorial ESDEG, 2023).

[9]Eduardo Sáenz Rovner, "Laureano Gómez, entre la ideología y el pragmatismo", *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, no. 28 (2001).

[10]Liliana Obregón, "Colombia en la Guerra Fría: entre movimientos antiimperialistas y Estados anticomunistas", en *Nuevos enfoques para el estudio de las relaciones internacionales de Colombia*, editado por Sebastián Bitar y Arlene Tickner (Bogotá: Ediciones Uniandes, 2017).

[11]Skladowska, *Los nombres de la patria en la guerra de Corea*, 1951-1953: ocaso de un mito.

"Las fuerzas voluntarias chinas, dicen a las tropas colombianas: bienvenidas al frente de batalla" de Saúl Mauricio Rodríguez[12] y "Colombia en la guerra de Corea: en el entramado de tres guerras" de Gina León[13] son algunos de los estudios existentes alrededor de la guerra de Corea en Colombia que fueron consultados para la presente investigación.

En cuanto al primero, las investigaciones suelen concentrarse en tres líneas principales: el papel de Colombia en el polarizado escenario político internacional; la memoria y reivindicación de los combatientes; y la construcción discursiva del héroe nacional. A su vez, estas indagaciones recurren a la prensa como fuente primaria, mas no la abordan como objeto de estudio en sí misma (con la excepción del compilado de Ribero y Velandia, y el trabajo de Rojas y Saldarriaga). Finalmente, todos estos estudios se ubican o remiten de manera directa a Bogotá, lo que se refleja tanto en su forma de aproximación como en la selección de fuentes, siendo los periódicos capitalinos *El Tiempo y El Nuevo Siglo los más recurrentes.*

En ellos se identifican ciertos puntos comunes como el enfoque, las fuentes y la espacialidad. En este escenario se enmarca y adquiere relevancia el tema central de la investigación: el reportaje elaborado por la prensa medellinense sobre la guerra de Corea. Este trabajo se interesa, entonces, más por la forma en que se presentó discursivamente el conflicto que por el desarrollo de la guerra misma, aunque es evidente que ambas dimensiones no pueden desligarse por completo; no es posible interpretar un discurso sin comprender las condiciones en las que fue producido.

En esta línea, la presente investigación encuentra similitudes metodológicas con los trabajos de Quiroga y Skladowska, cuyo eje común es el análisis del discurso. Sin embargo, mientras dichos estudios se enfocan en la elaboración discursiva del héroe nacional, este trabajo tiene como objetivo central el de contrastar las construcciones discursivas en torno a la guerra de Corea realizadas por la prensa liberal y conservadora de la época, buscando llenar el ya mencionado vacío historiográfico en la reflexión sobre la opinión pública colombiana durante la guerra. La importancia y novedad de este estudio también reside en la espacialidad seleccionada. La investigación, enmarcada en la línea de la historia regional, centra sus esfuerzos en el estudio de la ciudad de Medellín, capital del "segundo departamento más poblado, el más conservador y posiblemente el más influyente en términos económicos"[14], como sugiere Mary Roldán. Hasta ahora no se han encontrado investigaciones que vinculen el conflicto coreano con el ámbito regional, lo que ha desarticulado las particularidades locales necesarias para una comprensión más amplia del pasado; otro vacío historiográfico al que este trabajo busca responder.

A partir de lo anterior, la presente investigación formula la siguiente pregunta central: ¿Cuáles fueron las narrativas y construcciones discursivas desarrolladas en la prensa medellinense, tanto liberal

[12]Saúl Mauricio Rodríguez Hernández, "¡Las fuerzas voluntarias chinas, dicen a las tropas colombianas: bienvenidas al frente de batalla! Colombia en la guerra de Corea (1950–1953)", ***Revista de Historia de América***, no. 134 (2004).
[13]Gina Catherine León Cabrera, "Colombia en la guerra de Corea (1951–1954): en el entramado de tres guerras", *Colombia Internacional*, no. 113 (enero–marzo 2023): 145–167.
[14]Mary Roldán, *A sangre y fuego: La violencia en Antioquia, Colombia, 1946–1953* (Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2003), 27.

como conservadora, alrededor de la guerra de Corea? Tal cuestión, para ser respondida, debe tener en cuenta otros elementos específicos recogidos en las siguientes preguntas: ¿Cómo se dieron las interacciones entre la prensa liberal y un entorno regional de mayoría conservadora? ¿De qué manera se diferenciaron discursivamente la prensa medellinense de la bogotana? ¿En qué aspectos convergieron y en cuáles se diferenciaron las visiones de los periódicos medellinenses sobre la guerra de Corea? En coherencia con estos interrogantes, los objetivos específicos buscan caracterizar las tensiones surgidas entre el contexto político conservador y el discurso liberal de los medios, comparar la prensa local con la capitalina, y, finalmente, identificar las coincidencias y divergencias en las representaciones del conflicto por parte de la prensa local.

Con esto en mente, y considerando el contexto político del bipartidismo en Colombia, se seleccionaron dos periódicos medellinenses de carácter político que se saben opuestos uno del otro como las muestras principales y bases de la investigación en curso; en ese sentido, *La Defensa* (1919-1959), conservador, y *El Diario* (1930-1971), liberal. Ambos se encuentran ubicados en la Sala de Patrimonio Documental de la Universidad EAFIT. Sumado a estas fuentes primarias, se cuenta con el periódico *El Obrero Católico* (1924-1968), ubicado igualmente en esta sala patrimonial. Este semanario medellinense de orientación conservadora se caracterizaba por su mayor interés en los asuntos de fe y doctrina católica, aunque contaba con una pequeña sección dedicada a las noticias internacionales, la cual será empleada como complemento a las fuentes principales de este estudio.

La Defensa fue fundada el 12 de octubre de 1919 bajo la dirección de Miguel Calle Machado y Fernando Gómez Martínez, exministro de Relaciones Exteriores en la presidencia de Guillermo León Valencia. El periódico se consolidó como uno de los principales órganos de difusión del pensamiento conservador y católico en Medellín, promoviendo "el reinado de la paz en la justicia" y "el afianzamiento de las instituciones cristianas en la sociedad y el gobierno"[15]. Durante las manifestaciones del Bogotazo (9 de abril de 1948), su sede fue incendiada, aunque logró reaparecer cuatro meses después. Para 1950, año que concierne a esta investigación, el periódico experimentó un cambio significativo debido a que Belisario Betancur dejó la dirección y la asumió Luis Eduardo Mejía Jiménez, bajo el cual *La Defensa* atravesó un período de inestabilidad que llevó a su cierre temporal en diciembre de 1951 hasta el 31 de julio de 1952. A pesar de los múltiples cambios en sus directivas y las tensiones de la Violencia bipartidista, el diario logró sostenerse hasta diciembre de 1959, cuando finalmente cerró después de 38 años de labor[16].

Por otro lado, la primera publicación de *El Diario* apareció el 13 de enero de 1930 como el "vespertino liberal". Fue fundado por el médico Emilio Jaramillo Gaviria y el doctor Eduardo Uribe Escobar, con el objetivo inicial de apoyar la campaña presidencial de Enrique Olaya Herrera, candidato que marcaría el retorno del liberalismo al poder después de la hegemonía conservadora. Los fundadores declaraban estar "al margen de odios o fanatismo", pero con "sincero entusiasmo" y "amor ilimitado por la patria colombiana" y por "las instituciones republicanas", configurando una identidad editorial que buscaba conjugar los ideales liberales con un discurso de unidad nacional[17]. Tras la muerte de Jaramillo en 1949, Eduardo Uribe Escobar asumió la

[15]María Cristina Arango Tobón, *Publicaciones periódicas en Antioquia 1814–1960: Del chibalete a la rotativa* (Medellín: Editorial EAFIT, 2024), 269.
[16]Arango Tobón, ***Publicaciones periódicas en Antioquia 1814–1960***, 274.
[17]Arango Tobón, *Publicaciones periódicas en Antioquia 1814–1960, 308*.

dirección y consolidó el periódico como sociedad anónima. Posteriormente, con la compra de todas las acciones por parte de John Gómez Restrepo, la publicación se afianzó definitivamente como empresa editorial[18].

El periódico enfrentó la censura gubernamental en dos ocasiones; fue suspendido durante un día en el gobierno de Mariano Ospina Pérez y ocho días en el de Gustavo Rojas Pinilla. Al igual que *La Defensa, El Diario* experimentó numerosos cambios directivos y de redacción a lo largo de su historia, lo que afectó su estabilidad institucional. A estas dificultades internas se sumó la fuerte competencia de publicaciones como *El Colombiano y El Correo,* así como el fracaso de un intento por transformar su formato de vespertino a meridiano[19]. Ante este conjunto de obstáculos que minaron su viabilidad económica y editorial, Gómez Restrepo decidió liquidar la empresa, publicando su último número el 30 de octubre de 1971[20].

Adicionalmente, de acuerdo con el planteamiento de la investigación, se busca contrastar la mirada regional antioqueña con la perspectiva capitalina, reforzando así el ejercicio metodológico de prensas cruzadas que permite identificar convergencias y divergencias en el tratamiento de los acontecimientos internacionales. En este sentido, resulta necesario revisar *El Tiempo* (1911-actualidad), identificado por *El Diario* como el "vocero autorizado del liberalismo"[21]. Esta prensa bogotana, aparte de tener ese peso determinante dentro del Partido Liberal colombiano, es un medio reconocido por su interés en las noticias internacionales y su amplia cobertura de los acontecimientos mundiales, lo que la vuelve vital para el análisis propuesto. Este periódico se encuentra digitalizado en su totalidad en Google Libros[22]. Se intentó incluir el periódico bogotano *El Nuevo Siglo,* propiedad de Laureano Gómez, el cual podría proveer información valiosa para un contraste más esclarecedor, no obstante, este no se encuentra digitalizado y su documentación física reside en archivos de Bogotá.

La participación material de Colombia en la guerra comenzó el 26 de diciembre de 1950, fecha en que se conformó el Batallón Colombia, nombre asignado a la unidad que representaría al país en el conflicto. El contingente se embarcó el 22 de mayo de 1951 desde el puerto de Buenaventura y arribó a Busan el 16 de julio del mismo año. Entre sus acciones más destacadas se encuentran la batalla de Kumsong (octubre de 1951), Cerro 400 (junio de 1952), Operación Bárbula (10 de marzo de 1953) y Old Baldy (23 de marzo de 1953). Finalmente, el 27 de julio de 1953 se firmó el Acuerdo de Armisticio de Corea, que puso fin a las hostilidades "sin ganadores ni vencidos" y dio inicio a la retirada gradual de las tropas, algunas de las cuales permanecieron hasta octubre de 1954 realizando labores de patrullaje[23]

[18]Arango Tobón, *Publicaciones periódicas en Antioquia 1814–1960,* 309
[19]En el ámbito periodístico, el término "vespertino" designa un diario que se publica en horas de la tarde, mientras que "meridiano" se refiere a aquellos periódicos o ediciones asociadas con el mediodía.
[20]Arango Tobón, *Publicaciones periódicas en Antioquia 1814–1960,* 310.
[21]Hernando Jaramillo Arbeláez, "Colombia ante la Guerra de Corea," *El Diario* (Medellín), 3 de julio de 1950.
[22]Para más información ingresar al siguiente enlace: https://books.google.com.co/books?id=JlIbAAAAIBAJ&hl=es&source=gbs_all_issues_r&cad=1&atm_aiy=1950#all_issues_anchor
[23]Gina León, "Colombia en la guerra de Corea (1951-1954): en el entramado de tres guerras", 161.

Al revisar la temporalidad de las fuentes ya expuestas, se observa que, con excepción de *La Defensa* entre 1951 y 1952, todos los periódicos consultados publicaron activamente durante este período. El conflicto coreano, al menos en las fuentes recogidas, fue una de las temáticas predilectas de la prensa, ocupando titulares y primeras planas de manera recurrente. Al ser conscientes de la gran cantidad de material disponible y del tiempo para realizar el estudio, se decidió delimitar el trabajo temporalmente, en lugar de estudiar la guerra en su totalidad, se optó por analizar los primeros diez días del conflicto. La temporalidad de la investigación abarcará, por lo tanto, desde el 25 de junio hasta el 4 de julio de 1950. En cuanto a la disponibilidad de las ediciones, *El Tiempo* carece del número del 4 de julio; *El Diario* y *La Defensa* presentan vacíos en los ejemplares del 25 y 29 de junio y del 2 de julio; mientras que *El Obrero Católico,* por su condición de semanario, sólo publicó dos números en este lapso: el 24 de junio y el 1 de julio.

Esto constituye un muestreo de un fenómeno de largo aliento que, con esta delimitación temporal, busca reconstruir a profundidad y con rigor la dimensión de la recepción del conflicto en Medellín, en una sociedad que presenciaba el estallido de una nueva guerra tan solo un lustro después de la catastrófica Segunda Guerra Mundial. Si bien no se podrá realizar una revisión del conflicto a lo largo del tiempo, dejando espacio para otros estudios que aborden esa perspectiva, esta acotación se considera una fortaleza metodológica, pues permite centrarse en el inicio de la guerra, un momento especialmente fértil para la proliferación de construcciones discursivas por parte de la prensa. En ese instante crítico, en el que algunos actores emergen como amenaza y otros como héroes, es posible evidenciar con mayor claridad las distintas estrategias discursivas empleadas por los periódicos para interpretar y dar sentido al conflicto. Este enfoque posibilita, además, un análisis más detallado de cómo se configuraron lingüísticamente las primeras representaciones del enemigo y del aliado, así como de las narrativas iniciales que definieron la comprensión colombiana de este conflicto en el contexto de la Guerra Fría.

Aproximación teórica

En este marco, se abordan los periódicos como un espejo en el que se refleja la sociedad de una determinada época de la historia[24]. Para esta investigación, la prensa no es solo una fuente: es el objeto de estudio en sí mismo. Ante esto, se llevó a cabo una aproximación desde la perspectiva del análisis del discurso, entendiendo la prensa como un recurso para la construcción ideológica, una fuente que, como todas, está bajo sospecha. Sobre esto, Teun van Dijk señala que "el poder se ejerce y se reproduce en el discurso y por medio del mismo. Sin comunicación, sin texto ni conversación, sería casi imposible ejercer y legitimar el poder en una sociedad"[25]. A partir de los planteamientos del lingüista neerlandés, se propone examinar las fuentes desde sus condiciones discursivas; es decir, la estructura, el estilo, los recursos retóricos y las estrategias de legitimación presentes en el discurso, además de sus condiciones contextuales, las creencias compartidas, el rol social de los emisores y receptores y el entorno histórico en el que el discurso se enuncia.

[24]Arango Tobón, *Publicaciones periódicas en Antioquia 1814–1960*, 11.
[25]Teun van Dijk, *Discurso y poder* (Barcelona: Gedisa, 2009), 110.

Por otro lado, Michel Foucault, en *El orden del discurso*, expone los mecanismos de exclusión externos al discurso, los cuales se encargan de que este sea simultáneamente "controlado, seleccionado y redistribuido por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad"[26]. En este sentido, los hechos se integran a los relatos a través de procesos de supresión y jerarquización. Esta operación implica que los relatos históricos no solo se construyen dentro del ámbito académico, sino también fuera de él (como en la prensa), reproduciendo y legitimando representaciones que generan una tensión constante entre la realidad, la percepción de los hechos y la manera en que fueron comunicados.

Desde la perspectiva del modelo discurso–cognición–sociedad de van Dijk, se argumenta que quienes controlan el discurso influyen en las representaciones mentales de los individuos, su conocimiento, creencias, ideologías, normas y valores, ejerciendo un poder indirecto sobre sus acciones. Esto resulta fundamental para comprender cómo la prensa colombiana de 1950 no simplemente informaba sobre la guerra de Corea, sino que configuraba activamente las formas en que la sociedad comprendía y se posicionaba frente al conflicto.

La Guerra Fría desde Latinoamérica

Vanni Pettinà, en su obra Historia mínima de l*a Guerra Fría en América Latina,* identifica tres enfoques principales desde los cuales la producción historiográfica ha interpretado el conflicto: *el ortodoxo,* que atribuye su origen a la expansión del estalinismo en Europa del Este, lo que obligó a Washington a implementar una política de contención[27]; *el revisionista,* desarrollado en la década de 1960 y fuertemente influenciado por el clima de protesta contra la intervención estadounidense en Vietnam, sostiene que fue la agresividad de las políticas neoimperialistas de Estados Unidos la que provocó la reacción de Stalin; y *el posrevisionista,* que plantea una visión más equilibrada al considerar el conflicto como resultado de la reconfiguración política y estratégica de ambas superpotencias tras la Segunda Guerra Mundial, destacando además el papel de los actores institucionales estadounidenses en el estallido de la confrontación bipolar.

[26]Michel Foucault, *El orden del discurso* (Buenos Aires: Tusquets Editores, 1992), 5.

[27]La diplomacia de contención fue la estrategia central de la política exterior estadounidense durante la Guerra Fría clásica, formulada inicialmente por George F. Kennan (embajador de los Estados Unidos en la URSS) en su famoso "Long Telegram" (1946) y en el artículo "The Sources of Soviet Conduct" (1947). Su objetivo era impedir la expansión del comunismo soviético mediante una combinación de presión política, económica y militar, sin recurrir a una confrontación directa. En el texto del Long Telegram, enviado desde Moscú por Kennan, se afirmaba que la Unión Soviética "no veía la posibilidad de una coexistencia pacífica duradera con el mundo capitalista" y que, por tanto, la respuesta estadounidense debía ser "una contención vigilante de sus tendencias expansivas". En "The Sources of Soviet Conduct", publicado en la revista Foreign Affairs bajo el seudónimo "X", Kennan profundizó en las raíces históricas y filosóficas de la conducta soviética: combinaba una ideología marxista-leninista con una herencia de inseguridad nacional rusa, lo que producía una política exterior de "cautelosa, persistente presión contra la autoridad rival" que solo podía enfrentarse mediante la "aplicación hábil y vigilante de la fuerza contraria" en "una serie de puntos geográficos y políticos que cambian constantemente". Con ello se sentaron las bases teóricas de la estrategia de contención, que luego se materializó en la Doctrina Truman, el Plan Marshall y la OTAN, y que guiaría la política norteamericana frente al bloque soviético durante décadas. Para más información, véase: Henry Kissinger, "Estados Unidos, una superpotencia ambivalente", en Orden mundial (Madrid: Debate, 2016), 325–330.

Solo en años recientes ha emergido una nueva *historiografía sobre la Guerra Fría*, corriente en la que esta investigación busca inscribirse. Este enfoque procura superar las narrativas reduccionistas que identificaban el conflicto exclusivamente como una confrontación entre superpotencias, analizada en su mayoría desde una óptica predominantemente estadounidense. En este nuevo marco analítico, se amplía la clásica dicotomía Oriente-Occidente (encabezada por la URSS y Estados Unidos, respectivamente) para adoptar una mirada centrada en la dinámica Norte-Sur, caracterizada por diversos esfuerzos de articulación entre regiones periféricas. Desde esta perspectiva, el llamado "Tercer Mundo" adquiere centralidad como objeto de estudio, siendo reconocido como actor activo en el desarrollo del conflicto[28].

Así, se interpreta la Guerra Fría como una "yuxtaposición de conflictos y de distintas temporalidades"[29]. Esta perspectiva reconoce la confluencia entre el enfrentamiento bipolar entre Washington y Moscú, iniciado en 1946-1947, y los procesos de transformación política, social y económica que América Latina venía gestando desde la crisis de 1929. A partir de esta lectura, el conflicto aparece como una confrontación entre dos proyectos de modernidad que, aunque existentes desde las primeras décadas del siglo XX, sólo encontraron condiciones materiales favorables para su proyección global tras la Segunda Guerra Mundial. La reconfiguración del orden internacional posterior a 1945, marcada por el declive de las antiguas potencias coloniales y el ascenso simétrico de Estados Unidos y la Unión Soviética, creó el terreno propicio para que ambos modelos pudieran presentarse como opciones viables y competitivas en un mundo en gestación[30]. Así, más que una simple lucha entre superpotencias, el conflicto reveló una pugna por el sentido histórico de la modernidad misma.

La guerra de Corea

La guerra de Corea, como se estableció previamente, hizo parte de los primeros resultados de las tensiones construidas en el marco de la Guerra Fría. Este acontecimiento pertenece a un primer período denominado "Guerra Fría Clásica", caracterizado por la conformación de bloques a través de elementos como la Doctrina Truman (1947), el Plan Marshall (1948-1951) y la OTAN (1949) por parte de Estados Unidos[31], y el Bloqueo de Berlín (1948), la COMECON (1949) y el Pacto de Varsovia (1955) del lado de la URSS[32].

[28]Pettinà, ***Historia mínima de la Guerra Fría en América Latina***, 25.
[29]Pettinà, ***Historia mínima de la Guerra Fría***, 37.
[30]Pettinà, *Historia mínima de la Guerra Fría,* 34
[31]La Doctrina Truman estuvo pensada para Grecia y Turquía, y consistía en el apoyo económico y militar a cualquier nación que estuviera luchando contra intentos de subversión comunista. La intervención se sustentaba en la tesis de que "pueblos libres debían resistir los intentos de dominación de minorías armadas o de fuerzas externas", lo que justificaba una acción directa respaldada por Estados Unidos. Con el Plan Marshall, Estados Unidos "puso fin a la tentación histórica de arreglarse solos, comprometiendo a Estados Unidos en la configuración permanente de un nuevo orden internacional". Es esta una demostración directa de la Doctrina Truman, enfocada en la restauración económica de Europa a partir de ayudas e intervención estadounidense. La OTAN, Organización del Tratado del Atlántico Norte, fue la piedra angular del nuevo orden internacional. "Las naciones que integraban la OTAN aportaron algunas fuerzas militares, pero más como un boleto de admisión para quedar al abrigo del armamento nuclear americano que como instrumento de defensa local. Lo que Estados Unidos construyó en la era Truman fue una garantía unilateral en forma de alianza tradicional". Henry Kissinger, "Estados Unidos, una superpotencia ambivalente", 320-324.
[32]En 1948 Stalin ordenó el bloqueo de Berlín, impidiendo el acceso terrestre a los sectores occidentales de la ciudad con el fin de forzar la retirada aliada. Sin embargo, la respuesta de Estados Unidos y sus aliados, el cé-

En paralelo a esto, Pettinà propone que esta primera etapa fue, para América Latina, una "reubicación político-económica dentro del nuevo sistema internacional"[33]. Este proceso implicó una intervención cada vez más agresiva de Estados Unidos sobre las políticas desarrollistas de carácter proteccionista que venían consolidándose en el subcontinente, impulsando en su lugar la liberalización y privatización de las economías nacionales[34]. A ello se sumó la escasa asistencia financiera, justificada por el viraje de la Política del Buen Vecino (Franklin D. Roosevelt) hacia un enfoque de *trade, not aid* (Dwight D. Eisenhower), lo que intensificó las tensiones regionales. Estas fricciones se agudizaron con la intervención estadounidense en Guatemala, que culminó con el derrocamiento del gobierno de Jacobo Árbenz en 1954. Esta fase concluyó en 1959, con la caída del dictador Fulgencio Batista a manos del Movimiento 26 de Julio, liderado por Fidel Castro, lo que marcó el inicio de una nueva etapa[35]. La Revolución Cubana obligó a los Estados Unidos a prestar más atención a la sociedad latinoamericana como un todo, y no solo a las élites económicas, políticas y militares, integrando al continente plenamente en la lógica del conflicto bipolar[36].

Tras la derrota japonesa en 1945, el destino de Corea quedó definido por el nuevo equilibrio entre las potencias vencedoras. En la Conferencia de Potsdam, previa a la rendición de Japón, se acordó la ocupación del país por las fuerzas aliadas, un gobierno militar al norte y otro, estadounidense, al sur del paralelo 38, frontera provisional entre ambos sistemas. Como explica Halberstam, "el 25 de junio de 1950, alrededor de siete divisiones de élite del *Inmin-gun* norcoreano, muchos de cuyos soldados habían combatido en el bando comunista durante la guerra civil china, cruzaron la línea de demarcación establecida en el paralelo 38 entre las dos Coreas con la intención de conquistar todo el sur en tres semanas"[37]. Este conflicto fue el resultado de un "entrecruzamiento entre las potencias vencedoras de la Segunda Guerra Mundial y las dinámicas históricas de la península"[38],

lebre puente aéreo de Berlín, simbolizó la determinación occidental de mantener su influencia en Europa. Como contrapeso al Plan Marshall y al sistema capitalista, la Unión Soviética creó en 1949 el COMECON (Consejo de Ayuda Mutua Económica), una estructura de cooperación económica entre los países socialistas. Años más tarde, en 1955, la fundación del Pacto de Varsovia consolidó la dimensión militar del bloque comunista, presentándose como una alianza defensiva frente a la OTAN. Henry Kissinger, "Estados Unidos, una superpotencia ambivalente", 320-324.

[33]Pettinà, *Historia mínima de la Guerra Fría*, 58.

[34]"Al igual que los populismos que los habían precedido y que en todas partes pujaban por imponerse, también fundaban el desarrollo sobre la base de la industria, el papel motor del estado y la protección y expansión del mercado interno. No obstante, a diferencia de aquellos, que habían hecho de la distribución de la riqueza el foco de la propia ideología, al punto de sacrificar a veces la sustentabilidad económica, el desarrollismo inscribía su principal objetivo político y fuente de su legitimidad en el desarrollo, dejando de lado la típica sumisión populista de la economía a la política y profesando la virtud de la tecnocracia". Loris Zanatta, "Los años sesenta y setenta. El ciclo revolucionario", en *Historia de América Latina: De la colonia al siglo XXI* (Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012), 172.

[35]Esta segunda fase es abordada por el historiador italiano Loris Zanatta desde una doble dimensión: por un lado, el ciclo revolucionario dominante durante la década de 1960; por otro, la reacción contrarrevolucionaria, encabezada por el ascenso de regímenes militares en la década siguiente. En Zanatta, "Los años sesenta y setenta. El ciclo revolucionario", 187.

[36]Michael LaRosa y Germán Mejía, "Colombia y el mundo", en *Historia concisa de Colombia (1810–2013)* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2014), 206.

[37]David Halberstam, *La guerra olvidada: Historia de la guerra de Corea* (Barcelona: Crítica, 2009), 6.

[38]Gina León, "Colombia en la guerra de Corea (1951-1954): en el entramado de tres guerras", 156.

un vacío de poder en una zona geopolítica crítica que permitía la vigilancia de Japón y China, naciones determinantes dentro del continente asiático.

Incapaces de coordinar un gobierno provisional para todo el territorio, como había propuesto la ONU en 1946, las dos potencias terminaron consolidando administraciones separadas que respondían a sus propios intereses ideológicos. Las negociaciones bilaterales fracasaron ante la creciente desconfianza mutua y la falta de consenso sobre un modelo de Estado común. En el norte, la presencia soviética impulsó la organización de comités populares y el fortalecimiento del Ejército Popular Coreano; mientras tanto, en el sur, la administración militar estadounidense apoyó estructuras políticas anticomunistas y un sistema de elecciones supervisadas por la ONU. En 1948, el nacionalista Syngman Rhee fue elegido presidente en Corea del Sur con el respaldo de Estados Unidos, mientras Kim Il-sung proclamó la independencia en el norte con apoyo soviético. Dos años más tarde, el ataque de 1950 tomó "por sorpresa a Truman", quien lo interpretó como un "clásico caso de agresión soviético-china según el modelo de los desafíos alemanes y japoneses anteriores a la Segunda Guerra Mundial"[39]. Con el fin de evitar la imagen de una intervención unilateral, Estados Unidos convocó al Consejo de Seguridad de la ONU y a los países aliados para conformar una unión de fuerzas armadas[40].

Para el exsecretario de Estado y exconsejero de Seguridad Nacional de los Estados Unidos, Henry Kissinger, en su obra *Orden mundial*, la invasión a Corea fue promovida por la Unión Soviética con el propósito de distraer a China mediante una crisis en sus fronteras, creando así un contrapeso en Asia y desviando la atención y los recursos de Estados Unidos de Europa hacia el continente asiático. A partir de este conflicto, surgió el debate en torno a la política de contención de Harry S. Truman: si debía limitarse a impedir el avance enemigo mediante la contención y la diplomacia, propiciando la adhesión gradual de los países al bloque capitalista, o si, por el contrario, debía buscar la victoria total sobre "la agresión comunista" utilizando todos los medios necesarios, argumento heredado de las intervenciones estadounidenses previas[41].

Con el Acuerdo de Paz de Panmunjom (1953) se puso fin, al menos temporalmente, a tres años de una guerra sin vencedores absolutos. El resultado fue un empate estratégico, en el que cada potencia alcanzó solo parte de sus objetivos. Estados Unidos, pese a las críticas, sostuvo la doctrina de contención y preservó la integridad de Corea del Sur, que con el tiempo se transformaría en un actor clave de Asia. China, por su parte, consolidó su papel como potencia regional, demostrando su disposición a defender sus fronteras y su autonomía frente a Occidente. Para la Unión Soviética, aunque había alentado la ofensiva inicial y abastecido a sus aliados, la guerra dejó tensiones con Pekín: "las semillas de la escisión

[39]Henry Kissinger, "Estados Unidos, una superpotencia ambivalente", 330.

[40]Si bien no existía una directriz explícita de los EE. UU. para unirse a la guerra ya que era un llamado voluntario, sí se evidenciaron algunas presiones diplomáticas, como la expresada por el secretario de Defensa Luis Jonson: "no se darán armas a los países que permanezcan neutrales frente al comunismo". Skladowska, Los nombres de la patria en la guerra de Corea, 26.

[41]Esta última fue defendida por el Comandante supremo de las Potencias Aliadas Douglas MacArthur, siendo destituido por Truman el 11 de abril de 1951, al "haber hecho declaraciones que contradecían las políticas de la administración". Henry Kissinger, "Estados Unidos, una superpotencia ambivalente", 336.

sino-soviética fueron sembradas en la guerra de Corea"[42], cuando Moscú exigió pagos por su ayuda y China se negó, argumentando que la asistencia en combate soviética fue menor a la esperada. En definitiva, ninguno de los bandos obtuvo una victoria decisiva. Mientras China perdió la oportunidad de unificar Taiwán, Estados Unidos vio debilitado el aura de invencibilidad que conservaba desde la Segunda Guerra Mundial, y la península coreana permaneció dividida, convertida en un símbolo duradero de la confrontación bipolar del siglo XX.

La prensa en la guerra de Corea

Desde el inicio de la guerra de Corea, en junio de 1950, la prensa se convirtió en un actor relevante para moldear la percepción del conflicto, tanto en el frente como en las sociedades que lo observaban desde lejos. Los medios desempeñaron una función de legitimación política, difundiendo la idea de que la intervención internacional representaba la defensa del "mundo libre" frente a la expansión comunista. Como explica Schulze Schneider, la prensa se consolidó como instrumento de información y persuasión, buscando mantener la cohesión del bloque occidental y garantizar la adhesión de la opinión pública a las políticas exteriores de sus gobiernos[43]. A través de una narrativa moralizante, el conflicto fue presentado como una cruzada de la democracia contra el totalitarismo, de la civilización frente a la barbarie, del bien contra el mal.

El funcionamiento de la cobertura informativa estuvo condicionado por la censura militar, la dependencia de fuentes oficiales y las limitaciones de la infraestructura comunicativa disponible en la península. Los corresponsales trabajaban bajo supervisión constante del mando militar de la ONU, que regulaba el acceso al frente, depuraba las imágenes y seleccionaba la información enviada a Tokio bajo la doctrina de "subordinar la libertad de información por lo que consideraban seguridad nacional en tiempo de guerra"[44]. Dicha ciudad, convertida en el centro operativo de la ONU en Asia tras la Segunda Guerra Mundial, era el punto desde el cual se difundía toda la información sobre Corea: "No había otra forma de sacar noticias de Corea, salvo la de llevarlas personalmente a Tokio"[45], lo que la convirtió en el principal filtro que debían superar los corresponsales. Este esquema de control resulta fundamental para el estudio que aquí se propone, pues fue a través de esos mecanismos que la información sobre el conflicto llegó rápidamente a Colombia, incluso antes del envío de tropas o del desplazamiento de corresponsales nacionales. La prensa colombiana, por tanto, no sólo recibió, sino que reinterpretó narrativas internacionales moldeadas por las agencias y medios extranjeros, adaptándolas a las circunstancias nacionales y al lenguaje local.

¿Por qué se envió el Batallón Colombia?

A partir de 1946, Colombia se adentró en una etapa política conocida como neoconservadurismo, bajo los gobiernos de Mariano Ospina Pérez (1946-1950), Laureano Gómez (1950-1953), Roberto Urdaneta Arbeláez (1951-1953, encargado por los problemas de salud de Gómez) y el general Gustavo Rojas Pinilla

[42]Henry Kissinger, "Estados Unidos, una superpotencia ambivalente", 337.
[43]Ingrid Schulze Schneider, "Información y propaganda anglo-americana en la guerra de Corea", *Revista Comunicación* 1, no. 5 (2009): 22.
[44]Schulze, "Información y propaganda anglo-americana en la guerra de Corea", 23.
[45]Schulze, "Información y propaganda anglo-americana en la guerra de Corea", 23.

(1953-1957). Este período se caracterizó por una profunda alteración de los procesos democratizadores, evidenciada en medidas como el cierre del Congreso (noviembre de 1949) y la prolongación de los estados de sitio, además del creciente protagonismo que se otorgó al sector militar en la vida política nacional[46].

Los enfrentamientos entre los partidos Liberal y Conservador expresaban visiones contrapuestas del país. Mientras el primero había defendido un modelo de Estado interventor durante la República Liberal, más progresista y cercano a las izquierdas con políticas como la Revolución en Marcha[47], el segundo, con una visión tradicional de la propiedad sobre la tierra, y estrechamente vinculado al sector militar y a la Iglesia católica, abogaba por un modelo de libre mercado. Esta política interna se desarrollaba en el marco de una compleja relación con Estados Unidos, consolidada a lo largo de varias décadas. Las élites colombianas se debatían entre "la crítica tímida al imperialismo agresivo estadounidense y la gradual aceptación de las políticas amigables del *respice polum*"[48], doctrina instaurada durante el gobierno de Marco Fidel Suárez (1918-1921) e impulsada por la llamada "danza de los millones" (1923-1931), período marcado por el alto precio del café, los 25 millones de dólares recibidos como indemnización por Panamá y la expansión de las inversiones y préstamos estadounidenses. Esta influencia norteamericana persistió y se profundizó con el tiempo, pues "incluso sin aplicar presiones de manera abierta sobre un gobierno latinoamericano, los Estados Unidos siempre ejercen cierta dosis de coacción indirecta, simplemente con sus decisiones en materia de ayuda y comercio, que afectan necesariamente el bienestar de América Latina"[49].

Para 1950, año que compete a esta investigación, Colombia se encontraba inmersa en un escenario interno profundamente convulso. Si bien la violencia ha sido una de las constantes históricas en el territorio nacional, entre el ascenso de los gobiernos neoconservadores y la creación del Frente Nacional en 1958 se observa un período de recrudecimiento de las tensiones y enfrentamientos partidistas, enmarcado en una etapa conocida como La Violencia. Daniel Pécaut la define como "una yuxtaposición de violencias irreductibles", lo que impide entenderla como una guerra civil en sentido clásico, ya que "no existe un frente de batalla, ni una coordinación, ni tampoco una visión militar orientada hacia la conquista del poder"[50]. En este contexto, se trató de un entramado de conflictos locales, incluso personales, en el que las lealtades partidistas ofrecían un marco simbólico capaz de otorgar sentido a la vida social.

[46]Gina León, "Colombia en la guerra de Corea (1951-1954): en el entramado de tres guerras", 151-152.
[47]La Revolución en Marcha fue el programa de reformas propuesto por Alfonso López Pumarejo tras asumir la presidencia en 1934, en un contexto de crisis política y social. Según Daniel Pécaut, el advenimiento liberal representó "una nueva oportunidad que se ofrece a la modernización y a la prosecución de su marcha hacia adelante", en la que "el Estado se constituye en representante de la unidad nacional y el pueblo se convierte en su contrapartida", transformando la democracia oligárquica en una forma más participativa. En términos generales, el proyecto buscaba modernizar el Estado y la sociedad colombiana mediante reformas agrarias, educativas y laborales orientadas a incorporar a los sectores populares en la vida nacional. Daniel Pécaut, Orden y violencia: Colombia 1930–1953 (Bogotá: Editorial Norma, 2001), 119–120.
[48]Liliana Obregón, "Colombia en la Guerra Fría: entre movimientos antiimperialistas y Estados anticomunistas", 147.
[49]David Bushnell, *Colombia, una nación a pesar de sí misma* (Bogotá: Editorial Planeta, 1994), 289.
[50]Pécaut, *Orden y Violencia,* 505.

Las periferias, debido a la ausencia estatal, fueron los espacios que más sufrieron. El campesinado, víctima directa de la ausencia estatal, quedó expuesto a "un terror proteiforme que provocó una migración forzosa hacia las cabeceras municipales"[51], fenómeno que se agudizó tras el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, "jefe indiscutible del obrerismo"[52]. Su figura otorgó visibilidad y fuerza política a una clase trabajadora hasta entonces débil y dispersa, pero que, en un contexto de progresiva industrialización, comenzó a adquirir mayor relevancia social. Este proceso introdujo un cambio profundo en la dinámica política nacional, ya no se trataba solo de la disputa entre élites liberales y conservadoras, sino también de un enfrentamiento entre el pueblo y las élites, la dimensión vertical de la lucha social[53].

Entonces, como observa David Bushnell, resulta llamativo que "cuando el país estaba atrapado en una virtual guerra civil, sus hombres estuvieran combatiendo en Corea, teniendo en cuenta que ningún otro país latinoamericano hacía lo mismo"[54]. En este sentido, el envío del Batallón Colombia puede interpretarse como un gesto de alineamiento diplomático, una declaración de fidelidad hacia el bloque occidental[55] y una manera de liberar la presión interna más que como una acción militar de gran impacto estratégico[56]. Sobre ello, Saúl Mauricio Rodríguez señala que "Colombia ayudaba a legitimar la intervención norteamericana, pues mal que bien, y sin demeritar las acciones de las Fuerzas Militares colombianas, su incidencia en combate era insignificante, pues con ellas o sin ellas la conducción operacional de la guerra no se hubiera visto afectada directamente; su valor era primordialmente político y diplomático"[57]. De este modo, la participación colombiana en el conflicto representó una oportunidad para fortalecer el sentimiento nacionalista y reafirmar la narrativa del "mundo libre" frente al comunismo en un tiempo de profunda crisis interna[58].

[51] Pécaut, *Orden y Violencia*, 580.
[52] William Green, *Gaitanismo, liberalismo de izquierda y movilización popular* (Medellín: Ediciones Universidad EAFIT, 2013), 252.
[53] Green, *Gaitanismo, liberalismo de izquierda y movilización popular*, 254.
[54] Bushnell, *Colombia, una nación a pesar de sí misma*, 288.
[55] Desde finales del siglo XIX, con la doctrina Monroe de "América para los americanos", Estados Unidos buscó consolidar un bloque hemisférico en América Latina, propósito que dio origen al panamericanismo. Este movimiento, impulsado a través de sucesivas Conferencias Panamericanas, buscaba fortalecer la cooperación política y la seguridad colectiva del continente bajo la influencia de Washington. De ese proceso surgió la Organización de los Estados Americanos (OEA), uno de los principales resultados institucionales del panamericanismo y expresión concreta de su ideal integrador. Su creación se formalizó en la IX Conferencia Panamericana, celebrada en Bogotá entre el 30 de marzo y el 2 de mayo de 1948, en medio de la crisis social provocada por el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, hecho que reforzó los discursos sobre el "enemigo interno" comunista. Durante la conferencia, el liberal Alberto Lleras Camargo, secretario general de la organización, redactó la Resolución XXXII, "Declaración para la defensa y preservación de la democracia en América", que declaró al comunismo "incompatible con la libertad americana" por su carácter antidemocrático e intervencionista, legitimando así la adopción de medidas para desarraigar sus actividades. En el mismo contexto, el Departamento de Estado estadounidense emitió el documento PPS-25, donde identificaba al comunismo como "herramienta del Kremlin" y amenaza para la seguridad hemisférica. Liliana Obregón, "Colombia en la Guerra Fría: entre movimientos antiimperialistas y Estados anticomunistas", 149-153.
[56] En Colombia, el presidente Mariano Ospina Pérez envió un mensaje al presidente Truman con el que buscaba: En nombre del gobierno y el pueblo de Colombia hacer presente que está dispuesto a colaborar con el gobierno de los Estados Unidos en la forma en que los acontecimientos internacionales hagan necesaria para el eficaz cumplimiento de las resoluciones del Consejo de Seguridad y el rechazo a la injusta agresión de que ha sido víctima la República de Corea. En "Mensaje a Truman", *El Tiempo*, 30 de junio de 1950.
[57] Rodríguez, "¡Las fuerzas voluntarias chinas, dicen a las tropas colombianas: bienvenidas al frente de batalla! Colombia en la guerra de Corea (1950-1953)", 106.
58 Gina León, "Colombia en la guerra de Corea (1951-1954): en el entramado de tres guerras", 159.

Como bien plantea Eduardo Sáenz, Laureano Gómez, presidente en el momento del envío de tropas a Corea, evidenció con esta decisión la primacía del pragmatismo político sobre la ideología[59]. Un hombre influenciado por el fascismo alemán y el falangismo franquista, que había sostenido posiciones antinorteamericanas durante la Segunda Guerra Mundial justificadas en su crítica a Roosevelt por la separación de Panamá, su antiliberalismo y su ultracatolicismo opuesto al protestantismo estadounidense[60]. Lo que Gómez buscaba era borrar la mala impresión que su actitud anterior había dejado en Washington y garantizar un flujo constante de ayuda económica y militar[61], "una estrategia de pragmatismo, casi de supervivencia política, y no simples motivaciones ideológicas"[62]. Aunque su pensamiento seguía siendo católico, antiliberal y nacionalista, las realidades de la Guerra Fría lo llevaron a redefinir sus vínculos con Estados Unidos, encontrando en el anticomunismo su discurso en común[63].

Por último, cabe destacar que, en un momento en que el Ejército colombiano había adquirido un protagonismo político mayor, su participación en la guerra impulsó una modernización institucional y un estrechamiento de vínculos con las fuerzas armadas de los Estados Unidos. Como explica Catherine León: "el ejército colombiano que se conoció en la segunda mitad del siglo XX fue, en buena medida, el resultado de la experiencia de Corea junto al ejército de los Estados Unidos"[64]. Este intercambio técnico y doctrinario fortaleció la profesionalización militar y consolidó una visión anticomunista que influiría decisivamente en la política de defensa interna durante las siguientes décadas.

La Violencia en Medellín

Con el objetivo de indagar en el contexto de Antioquia entre 1946 y 1953, se seleccionó *A sangre y fuego* de Mary Roldán, obra que ofrece una lectura novedosa del período de la Violencia en la región al demostrar la heterogeneidad del conflicto. Aunque algunos de sus datos estadísticos pueden estar infrarrepresentados, su análisis sobre la influencia partidista en Antioquia resulta valioso al revelar una tensión constante entre dos proyectos de Estado, el central y el departamental.

La autora expone:

> Donde el Estado departamental era fuerte y gozaba de legitimidad, la violencia partidista nunca amenazó el *statu quo* y se evitó o resolvió de maneras no violentas. Donde la relación entre el Estado departamental y la ciudadanía local fuera hostil e intermitente, las redes del clientelismo

[59]"La sociedad occidental y Colombia están en crisis. Esta crisis viene desde el siglo XVI como resultado de la Reforma Protestante y se agravó con las ideas de la Ilustración y la Revolución Francesa. La Iglesia Católica es la salvación del hombre moderno y el catolicismo es el único medio capaz de crear armonía en la sociedad. Colombia es un pueblo profundamente católico. Colombia es heredera de una gran herencia cultural de la España imperial de los Habsburgos. Los colombianos contrarios a estas creencias están equivocados, son enemigos de la patria y reflejan la misma crisis de valores que afecta a Occidente en general". La ideología de Laureano según Sáenz, "Laureano Gómez, entre la ideología y el pragmatismo", 42-43.
[60]Sáenz, "Laureano Gómez, entre la ideología y el pragmatismo", 45-50.
[61]Bushnell, *Colombia, una nación a pesar de sí misma,* 289.
[62]Sáenz, "Laureano Gómez, entre la ideología y el pragmatismo", 45.
[63]En su posesión el 7 de agosto de 1950, Gómez proclamó su "respaldo firme e incondicional a los Estados Unidos" y elogió su "heroico esfuerzo para salvar la civilización", confirmando así el viraje diplomático de su gobierno. The Chicago Tribune, 8 de agosto 1950. En Sáenz, "Laureano Gómez, entre la ideología y el pragmatismo", 50.
[64]Gina León, "Colombia en la guerra de Corea (1951-1954): en el entramado de tres guerras", 163.

partidista y el proyecto de un Estado central chocaron contra el clientelismo suprapartidista y el proyecto de gobierno regional, provocando así una violenta conflagración que impidió cualquier mediación[65].

Cuestionando la explicación tradicional de la Violencia, Roldán plantea que las zonas con presencia efectiva del Estado departamental, particularmente el área central de la región, no se vieron principalmente afectadas por disputas partidistas derivadas del clientelismo del Estado central. En su lugar, estas zonas buscaron preservar el orden, garantizado mediante un suprapartidismo controlado por las élites locales. Este sistema, aunque limitaba la participación política, ofrecía cierta estabilidad y protección a los individuos[66]. El panorama evidenciado revela que la violencia en Medellín no puede entenderse únicamente como una lucha partidista, sino como el resultado de una compleja red de tensiones que configuraron la vida cotidiana durante la segunda mitad del siglo XX.

Los gobiernos conservadores de Medellín ejercieron una violencia de carácter oficial por medio de una policía modernizada después del Bogotazo, la cual hacía uso de técnicas de control como la batida o la requisa, un condicionamiento del espacio y de los movimientos de los cuerpos de los ciudadanos, una continua sospecha que justificaba la vigilancia de los individuos[67]. El conservatismo antioqueño, fuertemente aliado de la Iglesia, consolidó su autoridad en torno al discurso de la moral cristiana y el anticomunismo, configurando un orden político basado en la obediencia y la defensa del *statu quo.* Por su parte, los liberales antioqueños experimentaron una progresiva marginación del escenario político y una fragmentación interna que debilitó su capacidad de oposición[68].

---

[65]Roldán, *A sangre y fuego*, 27.

[66]*El Diario* describe estas tensiones señalando que el Estado departamental estaba estrechamente ligado al poder central, atravesado por disputas internas sobre descentralización y regionalismo. El periódico afirma que "el desequilibrio nace de poner la acción oficial al servicio de una oligarquía vinculada a los directores ocasionales del gobierno" y critica que algunos "levantan la descentralización como un pendón lugareño, como una bandera regionalista". En el plano local, denuncia además que este entramado político favorecía a los "mimados alcaldes del gobernador de Antioquia", quienes incluso "invaden la jurisdicción del señor Bernal Restrepo" y protagonizan escándalos como el del alcalde de Santo Domingo, que "hizo tiros, no quiso pagar el taxi y fue detenido" Aciertos y desplantes", El Diario (Medellín), 24 de junio de 1950, 4.

[67]Pese a que el foco principal de las protestas fue Bogotá, en Medellín se paralizó el comercio y se registraron enfrentamientos en distintos barrios, entre ellos Manrique, Boston y Coltejer. Fueron atacados el Palacio de Calibío y el Palacio Municipal. Ocurrieron incendios y saqueos, e incluso las sedes de diferentes periódicos fueron agredidas: El Colombiano "estuvo hasta el amanecer bajo control popular" y La Defensa "fue destruido". El caos urbano, sumado a la violencia en la periferia, motivó la modernización del ejército local, lo cual impulsó la construcción de la Escuela de Policía Marcelino Vélez en 1952 —un espacio de especialización de las fuerzas que reemplazaría a la Escuela General Santander de Bogotá— junto con la incorporación de radiopatrullas, modernos uniformes fabricados en Estados Unidos, motorización y vehículos Mack. Para más información Cruz Elena Espinal, "El lenguaje de la violencia. La prensa escrita, los partidos y la Iglesia. Medellín, 1950", Co-herencia 1, no. 1 (julio–diciembre 2004): 108.

[68]Esta marginación se reflejaba también en el discurso conservador, donde *La Defensa* caracterizaba al liberalismo como una "secta masónica y por ende anticristiana dispuesta en todo momento a subvertir los más caros principios republicanos que rigen nuestra magna Carta fundamental" ("El partido liberal ha desaparecido", La Defensa (Medellín), 24 de junio de 1950, 5), y denunciaba a la prensa liberal como una "máquina de difamación contra Colombia" (Tema Nacional ¿Colaboración con quién?", La Defensa (Medellín), 4 de julio de 1950, 4).

Su supervivencia dependía, en muchos casos, de la negociación con redes clientelares conservadoras o del repliegue hacia espacios locales de relativa tolerancia[69].

No obstante, el liberalismo mantuvo una presencia significativa en los sectores sindicales y universitarios. En un contexto de acelerada industrialización y crecimiento urbano por los desplazamientos desde el campo, estos espacios se convirtieron en plataformas de organización y resistencia. Los liberales promovieron comisiones de defensa sindical, así como comités universitarios dedicados a instruir y censar tanto trabajadores como estudiantes, "de esta forma se buscaba divulgación ideológica y cultural entre las masas"[70]. Aunque los conservadores también impulsaron iniciativas semejantes (como la creación de la Unión de Trabajadores de Colombia (UTC) en 1946 para contrarrestar la influencia liberal de la CTC), el sindicalismo representó para los liberales una de sus pocas formas de agencia política en un período de cierre institucional[71]. Se puede abordar a Medellín como un espacio de violencia generalizada, entendida como aquella "que atravesó la lógica de hacer política, religión y moral, y por ende incidió en las acciones cotidianas de los habitantes"[72], más allá de los hechos violentos particulares. En este sentido, la prensa se convirtió en ese lugar de destrucción verbal del adversario a través de la difamación y la afirmación de la identidad; una violencia que penetró la cultura política de la ciudad. Esa identidad se manifestó con la pertenencia a un partido, concepto que opera desde la lógica de inclusión/exclusión, generando una mediación simbólica de la realidad. Estos procesos de identificación en Medellín se hicieron a través del lenguaje de la violencia, la constitución de un "nosotros" y "otros". En un ambiente de crisis del proyecto liberal y durante un momento de tensión constante entre partidos, la construcción del enemigo se convirtió en parte fundamental de la identificación partidista.

Análisis y resultados

El estudio comparativo de los periódicos seleccionados muestra profundas divergencias ideológicas, así como ataques y descalificaciones en el ámbito sociopolítico local y nacional. Sin embargo, ambos coincidieron en su respaldo a los Estados Unidos durante la etapa inicial de la guerra de Corea, aunque cada uno justificó ese apoyo recurriendo a la difamación del adversario.

Siguiendo la propuesta de Teun van Djik, el discurso se concibe como práctica social e instrumento de poder, "el control no solo se ejerce sobre el discurso entendido como práctica social, sino también sobre las mentes de los sujetos controlados, es decir, sobre su conocimiento, opiniones, actitudes e ideologías". En esa lógica, los periódicos no se limitaron a reflejar los acontecimientos, sino que participaron activamente en su construcción, pues "quienes controlan el discurso pueden controlar indirectamente las mentes de la gente"[73]. Así, esta perspectiva permite comprender el lenguaje en su doble dimensión,

[69]Espinal, "El lenguaje de la violencia", 114.
[70]Espinal, "El lenguaje de la violencia", 115.
[71]"Ni el gobierno conservador ni los patronos se preocupaban si la UTC conquistaba beneficios por sus afiliados; sólo les interesaba demostrar que la nueva entidad, y no la CTC, había encontrado el enfoque correcto de los problemas laborales". En David Bushnell, Colombia, una nación a pesar de sí misma, 287.
[72]Espinal, "El lenguaje de la violencia", 114.
[73]Van Dijk, *Discurso y Poder*, 30.

como reproductor de la realidad, en tanto la describe, y como productor de ella, ya que la narración no se limita a reproducir los hechos, sino que articula las acciones humanas en el tiempo, otorgando coherencia a lo fragmentario del acontecer[74].

La legitimación del liderazgo estadounidense se sustentó, en un primer momento, en la defensa del bloque occidental frente al oriental, bajo la clásica oposición entre civilización y barbarie que caracterizó la Guerra Fría. Sobre ello, *El Diario* afirmaba: "Ahora, las tropas de la Corea del Norte invaden el territorio de Corea del Sur y la gravedad del caso consiste en que la creación de aquella proviene de Moscú y la protección de ésta depende de Washington y constituye precisamente el problema con que hoy se encara el mundo occidental"[75]. En la misma línea, *La Defensa* describía el conflicto coreano como una "nueva situación que afronta ahora el mundo occidental" y sostenía que "el comunismo no se ha desviado en lo más mínimo de sus planes de extender su control sobre grandes regiones del mundo"[76]. Incluso *El Obrero Católico* señalaba: "El sábado pasado, el mundo se sobrecogió del pánico ante la noticia de que los comunistas del norte de Corea habían invadido intempestivamente la República de Corea, que fue establecida con el apoyo de los norteamericanos"[77].

Con el fin de articular narrativamente este tipo de juicios, la prensa recurrió a la polarización semántica, estrategia discursiva que organiza el sentido a partir de oposiciones binarias que funcionan como marcos morales para clasificar a los actores y orientar la lectura del conflicto. De este modo, el mundo aparece dividido entre un "nosotros" positivo y un "ellos" negativo. De dicha polarización emergen los discursos de amenaza y heroísmo, el temor a la expansión comunista como fuerza destructora del "mundo civilizado" y la exaltación de la intervención norteamericana como empresa salvadora. A partir de esta configuración del mundo por medio del lenguaje, la prensa atribuyó la responsabilidad última del conflicto a la Unión Soviética y al comunismo internacional, en una operación de enmarcación causal que estableció un eje claro de culpa y absolución. Mientras la URSS se presentaba como origen del peligro, Estados Unidos encarnaba la respuesta legítima y necesaria, trasladando la culpa a un enemigo común y reforzando así la legitimidad del aliado occidental.

Se hace evidente que, incluso en el ámbito local, existía una marcada preocupación en la opinión pública por el posible estallido de una tercera conflagración mundial, consecuencia del trauma dejado por la recién concluida Segunda Guerra Mundial. La prensa expresaba con claridad el temor a una nueva catástrofe global, donde el comunismo aparecía como una amenaza universal que, de no ser contenida, derivaría en una tragedia para la humanidad. En esa línea, *El Diario* advertía: "Terminada la guerra, el mundo no ha tenido en realidad un solo minuto de paz. Rusia comenzó inmediatamente a prepararse para la tercera conflagración mundial"[78]. A esto se sumaba La Defensa, al afirmar que "la agresión comunista en el Lejano Oriente amenaza con arrastrar a todas las naciones a una catástrofe de

[74]Paul Ricoeur, *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico* (México: Siglo XXI Editores, 1995), 123.
[75]Luis de Zulueta, "La península de Marte", *El Diario* (Medellín), 4 de julio de 1950, 7.
[76]"Repeler el ataque armado. Burla a la paz, el ataque a Corea", *La Defensa* (Medellín), 28 de junio de 1950, 1.
[77]"Comenzó otra guerra", *El Obrero Católico* (Medellín), 24 de junio de 1950, 1.
[78]"La encrucijada", *El Diario* (Medellín), 28 de junio de 1950, 1.

proporciones mundiales"[79]. Finalmente, El Tiempo reforzaba este clima de incertidumbre al preguntarse retóricamente: "¿Serán estos los primeros disparos de la tercera guerra mundial?"[80].

Estas formas de narrar el conflicto se evidencian también en la representación de Harry Truman y su doctrina de contención del comunismo. En su figura se concentra la del héroe que asume la responsabilidad de proteger la civilización, un sujeto investido con el derecho de enunciar la verdad política, mientras otros quedan relegados al silencio o la sospecha. Se configura así una modalidad de autoridad donde el discurso obtiene legitimidad no por su coherencia, sino por la posición de quien lo pronuncia. En términos foucaultianos, se establece una separación entre quienes poseen el poder de decretar discursos verdaderos y aquellos que no; es decir, "aquéllos a los que se tiene respeto y terror, aquéllos a los que es necesario someterse porque reinan, el discurso pronunciado por quienes tienen el derecho"[81].

Así, *El Diario* destacaba que "el presidente Truman declaró que los pueblos amantes de la libertad lucharán contra la agresión comunista donde quiera que ésta se produzca"[82], mientras *La Defensa* reforzaba esa legitimidad al afirmar que "Estados Unidos, liderado por Truman, está persiguiendo el inmediato y limitado objetivo de preservar la libertad y la independencia de Corea ante la invasión de los que calificó de bandidos comunistas"[83]. Pero los discursos alrededor del presidente estadounidense no se quedaron con esto. La voz de Truman se convirtió también en una forma de legitimar a los políticos nacionales: a quien nombrara y la forma en que lo hiciera lo hacía válido o inválido en la jerarquización del discurso. *El Obrero Católico* ilustra este fenómeno al reproducir con entusiasmo la respuesta de Truman al pronunciamiento de Mariano Ospina sobre el conflicto coreano el 30 de junio: "Permítame expresar a su excelencia el más profundo reconocimiento tanto del Gobierno como del pueblo de los Estados Unidos por las seguridades de respaldo de Colombia a los esfuerzos que realizan los Estados Unidos por intermedio de las Naciones Unidas en defensa de la paz mundial, de la democracia y del respeto por los tratados internacionales"[84].

De forma similar, la ONU es presentada como garante de la paz, una instancia supranacional que dicta el camino a seguir para las naciones libres. En la prensa colombiana, su mención no se limita a describir una institución mediadora, sino que opera como un dispositivo de legitimación del orden mundial liderado por Estados Unidos. Se evidencia así un mecanismo de modalización institucional, donde la autoridad del discurso proviene de una fuente reconocida que otorga verosimilitud.

En *El Obrero Católico*, por ejemplo, la ONU aparece como sujeto activo capaz de "aplicar las medidas previstas en la Carta de San Francisco", al determinar sanciones diplomáticas y acciones militares[85]. *El Diario* refuerza esa autoridad al afirmar que "la obligación de mantener la paz no podía

[79] "La lucha en el Lejano Oriente", *La Defensa* (Medellín), 1 de julio de 1950, 1.
[80] "La guerra de veras", *El Tiempo* (Bogotá), 26 de junio de 1950, 3.
[81] Michel Foucault, *El orden del discurso*, 9.
[82] "Último momento", *El Diario* (Medellín), 4 de julio de 1950, 1.
[83] "Bombardear a los rojos ordenó hoy MacArthur", *La Defensa* (Medellín), 30 de junio de 1950, 2.
[84] "Estados Unidos agradece al doctor Ospina Pérez", *El Obrero Católico* (Medellín), 8 de julio de 1950, 12.
[85] "Comenzó otra guerra", El Obrero Católico (Medellín), 24 de junio de 1950, 12.

pasar por alto a las Naciones Unidas y que ninguna violación a su Carta debía ser tolerada"[86]. A su vez, *La Defensa* reproduce la voz del Consejo de Seguridad al recomendar que "todos los miembros de las Naciones Unidas proporcionen a la República de Corea toda la ayuda que sea necesaria para repeler el ataque armado"[87].

Al nombrar y etiquetar a los actores del conflicto, los diarios trasladaron al escenario internacional los códigos discursivos de la política doméstica. Al referirse a los combatientes comunistas como "bandoleros", "guerrilleros", "agitadores" o "forajidos", la prensa empleó el mismo léxico con que en Colombia se describía a los opositores políticos durante los años de violencia partidista. Este proceso de transposición semántica convirtió la Guerra de Corea en una prolongación simbólica de la guerra interna, donde las categorías de enemigo, orden y subversión se resignificaron: un dispositivo de poder lingüístico bajo el cual se englobó en conceptos particulares al enemigo para su identificación.

A pesar de las amplias coincidencias en torno a la cuestión coreana, *La Defensa* centró su apoyo en una cruzada espiritual contra el comunismo ateo, concebido como una prolongación del combate local contra el liberalismo. *El Diario,* aunque compartía una matriz ideológica similar en aspectos como la defensa de la democracia, la justicia social dentro del orden occidental, la oposición al comunismo y la defensa del cristianismo se diferenciaba al priorizar un discurso de racionalidad y civilización por encima del moral. De esta manera, ambos periódicos coincidían en puntos que, en apariencia, los oponían. Tanto El Diario como La Defensa proyectaban una identidad religiosa y popular, pese a su insistencia en marcar distancia en esos mismos terrenos.

La Defensa no sólo adhiere al discurso del orden occidental, sino que lo traduce al lenguaje de la política doméstica, vinculando la amenaza externa con sus opositores nacionales. El comunismo aparece como una fuerza invisible que habría contaminado al liberalismo colombiano, tal como se expresa en la acusación: "Durante más de diez años el liberalismo estuvo entre nosotros unido con las fuerzas de Moscú, organizando frentes populares. No es que los liberales sean comunistas, sino algo más grave: están supeditados y manejados por ellos… aguiluchos stalineanos"[88]. De este modo, el periódico construye una narrativa de purificación ideológica, donde la política se concibe como defensa de la fe y de la nación frente a la infiltración del mal. Así, el conflicto coreano se convierte en metáfora del orden interno y en instrumento de legitimación para reafirmar la hegemonía conservadora bajo el ropaje de una causa espiritual y patriótica.

Por otro lado, aunque *El Diario* comparte con La Defensa el marco ideológico que presenta la guerra de Corea como defensa del orden occidental y del cristianismo, desplaza su énfasis hacia el discurso de la civilización. En sus páginas se declara: "Somos partidarios de la democracia, no sólo en principio teórico, sino en aplicación práctica de ello. Detestamos todo género de belicosidad que atente contra el statu quo de las naciones y de la soberanía de los pueblos libres del mundo"[89]. Al igual

[86] "Intervención de EE. UU. en la Guerra de Corea", *El Diario* (Medellín), 26 de junio de 1950, 8.
[87] "El texto de la resolución del Consejo de Seguridad sobre el ataque a Corea", *La Defensa* (Medellín), 30 de junio de 1950, 2.
[88] "Tema Nacional ¿Colaboración con quién?", *La Defensa* (Medellín), 4 de julio de 1950, 4.
[89] Hernando Jaramillo Arbeláez, "Colombia ante la guerra de Corea", *El Diario* (Medellín), 3 de julio de 1950, 2.

que *La Defensa,* acusa a su partido rival del quebranto de la moral cristiana, aunque desde otro enfoque; mientras los conservadores identifican al liberal con el comunista ateo, El Diario asocia esa desviación a la falta de respeto por los principios democráticos y por "las normas de la vida civilizada"[90]. Otro cambio significativo en su manera de presentar el conflicto radica en la figura del comunismo, que deja de ser solo una amenaza a la fe para convertirse en el enemigo de la racionalidad moral que sostiene la cultura occidental. En "La encrucijada", el periódico eleva ese enfrentamiento a la categoría de dilema histórico:

> Ojalá no sea ya la guerra mundial. La Tercera Guerra Mundial es la que ahora se libra en la península de Corea. Pero, si a cambio de que no lo sea, las democracias occidentales tuvieran que abandonar la presa en manos rusas, sería preferible que la, en apariencia inevitable, nueva conflagración universal comenzara de una vez y se resolviera por medio de las armas, agotados los otros medios, si la humanidad está condenada a vivir bajo la tiranía totalitaria del comunismo, luego de haber escapado del fascista a costa de tantos sacrificios; o si, por el contrario, la libertad prevalecerá al fin, definitivamente, sobre la faz de la Tierra[91].

En este escenario discursivo donde el conflicto coreano sirve como matriz para reorganizar sentidos políticos locales, la prensa aparece como un espacio de resistencia simbólica de los liberales ante la hegemonía neoconservadora. Aunque *El Diario* reproduce elementos del repertorio anticomunista compartido con sus adversarios, los reinscribe en clave crítica para denunciar el régimen departamental. De allí que afirme que "el conservatismo combate violentamente al partido liberal y lo injuria. Para ciertos escritores de los diarios conservadores el liberalismo merece ser declarado fuera de la ley y los periodistas liberales somos dignos del fusilamiento por la espalda"[92], señalando cómo el clima de polarización internacional se reflejaba y se intensificaba en la disputa partidista local. De este modo, El Diario no solo usa el discurso de la civilización occidental para condenar al comunismo, sino para cuestionar la forma en que el conservatismo, en nombre de esa misma civilización, clausuraba el pluralismo político y restringía las libertades democráticas.

Por último, resultan reveladores los titulares "Colombia ante la Guerra de Corea", de *El Diario*, y "¿Colaborar con quién?", de *La Defensa*. En ellos se evidencia que, desde las primeras fases del conflicto, ya se debatía la posibilidad de que Colombia enviara tropas, atendiendo al llamado del Consejo de Seguridad de la ONU. En ambos casos se defiende la necesidad de respaldar a los Estados Unidos; sin embargo, los periódicos aprovechan el tema para atacar a sus adversarios políticos y reafirmar su propia cercanía con el país del norte, disputando discursivamente la legitimidad de haber sido quienes promovieron la colaboración con él durante la Segunda Guerra Mundial.

El Diario afirma, en una lógica de "ellos contra nosotros", que "mientras el conservatismo, hoy partido del Gobierno, se declaraba, y se declara aún en múltiples formas, partidario del Estado gendarme representado fielmente en los recién fallidos regímenes de Hitler y Mussolini en Alemania e Italia y en el actual de Franco en España, nosotros nos pronunciamos en favor de los pueblos que valerosamente

[90] "La hora de la renuncia", *El Diario* (Medellín), 27 de junio de 1950, 4.
[91] "La encrucijada", *El Diario* (Medellín), 28 de junio de 1950, 1.
[92] "La política liberal", *El Diario* (Medellín), 24 de junio de 1950, 4.

resistieron la refriega motorizada de las dictaduras"[93]. Con ello busca resaltar el pasado reciente y la cercanía del presidente electo Laureano Gómez (quien asumiría la presidencia el 7 de agosto de 1950) con los regímenes fascistas, además de denunciar las acciones del presidente en ejercicio, Mariano Ospina, como consecuencia de esa relación. Un día después, *La Defensa* responde: "Desde el momento en que los Estados Unidos entraron en la Segunda Guerra Mundial, el Partido Conservador estuvo fervorosamente al lado suyo, en cumplimiento de sus deberes de solidaridad continental. *El Diario* carece de toda autoridad moral para insinuar siquiera esta tesis"[94].

Conclusiones

El análisis de los periódicos revela las dificultades de articular un conflicto global desde un escenario regional profundamente marcado por disputas políticas locales. Aunque cada medio exhibió diferencias ideológicas significativas y ataques mutuos propios del clima de confrontación partidista, todos coincidieron en un mismo marco interpretativo que legitimaba el liderazgo estadounidense, reforzando la lógica bipolar de la Guerra Fría. El conflicto coreano funcionó simultáneamente como espejo y catalizador de la realidad colombiana. Proyectó hacia el ámbito internacional tensiones internas ya existentes, ordenando su interpretación mediante la categoría de "amenaza comunista", dispositivo que organizó tanto la lectura de la política exterior como la definición del enemigo interno.

Esta dinámica estuvo directamente influenciada por el contexto nacional de La Violencia. El liberalismo había sido asociado por el conservatismo con subversión e irreligiosidad, y, en el clima de la Guerra Fría, esa asociación se reforzó con un componente internacional que dotó la acusación de una legitimidad supranacional. Sin embargo, incluso *El Diario,* pese a su identidad liberal, reprodujo buena parte del repertorio anticomunista, aunque lo resignificó como una herramienta para denunciar los comportamientos totalitarios del gobierno conservador y reivindicar el ideal democrático. En este escenario, la opinión pública se configuró como un espacio de resistencia simbólica para los liberales dentro de un entorno institucional dominado por el conservatismo.

Aunque la comparación con la prensa capitalina fue parcial debido a limitaciones de acceso a las fuentes, el contraste con *El Tiempo* evidencia una notable cercanía lingüística, retórica y discursiva con *El Diario*. Ello confirma que la prensa liberal, tanto en Bogotá como en Medellín, operó dentro de un marco interpretativo común, condicionado por el contexto global y por las tensiones del campo político nacional.

Los periódicos no sólo informaron: produjeron significados, jerarquizaron voces y participaron activamente en la construcción de imaginarios históricos. En conjunto, la prensa medellinense desempeñó un papel decisivo en la consolidación del consenso anticomunista que marcó el inicio de la Guerra Fría en América Latina. ¿Quién hubiera pensado que el eco de una guerra lejana fuera tan clave para reorganizar las fronteras lingüísticas del orden político y moral del país?

[93] Hernando Jaramillo Arbeláez, "Colombia ante la guerra de Corea", *El Diario* (Medellín), 3 de julio de 1950, 2.
[94] "Tema Nacional ¿Colaboración con quién?", *La Defensa* (Medellín), 4 de julio de 1950, 4.

Bibliografía

Arango Tobón, María Cristina. *Publicaciones periódicas en Antioquia 1814–1960: Del chibalete a la rotativa.* Medellín: Editorial EAFIT, 2024.

Bushnell, David. *Colombia, una nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Editorial Planeta, 1994.

Espinal, Cruz Elena. "El lenguaje de la violencia. La prensa escrita, los partidos, y la Iglesia. Medellín,1950". *Coherencia,* v.1, n. 1 (2004): 106-124.

Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores, 1992.

Green, William. *Gaitanismo, liberalismo de izquierda y movilización popular*. Medellín: Ediciones Universidad EAFIT, 2013.

Halberstam, David. *La guerra olvidada. Historia de la Guerra de Corea*. Barcelona: Crítica, 2009.

Kissinger, Henry. "Estados Unidos, una superpotencia ambivalente", en *Orden mundial.* Madrid: Debate, 2016: 316-378.

LaRosa, Michael, y Germán Mejía. "Colombia y el mundo", en *Historia concisa de Colombia (1810-2013).* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2014: 195-208.

León Cabrera, Gina Catherine. "Colombia en la guerra de Corea (1951-1954): en el entramado de tres guerras", en *Colombia Internacional*, n. 113 (2023): 145-167.

Obregón, Liliana. "Colombia en la Guerra Fría: entre movimientos antiimperialistas y Estados anticomunistas", en *Nuevos enfoques para el estudio de las relaciones internacionales de Colombia*, editado por Sebastián Bitar y Arlene Tickner. Bogotá: Ediciones Uniandes (2017): 145-166.

Pécaut, Daniel. *Orden y violencia.* Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.

Pettinà, Vanni. *Historia mínima de la Guerra Fría en América Latina.* Ciudad de México: El Colegio de México, 2018.

Quiroga Cubides, Sebastián. *Reinventar un héroe: Narrativas sobre los soldados rasos en la guerra de Corea.* Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2015.

Ribero, Fabio Andrés, Álvaro Velandia, Juan Fernando Rodríguez, Valentina Fonseca, Valeria Valero, María Rodríguez, y Manuela Ribero. *La guerra en los medios: Reconstrucción de la memoria histórica de los veteranos colombianos que participaron en la guerra de Corea*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, 2023.

Ricoeur, Paul. *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico.* México: Siglo XXI Editores, 1995.

Roldán, Mary. *A sangre y fuego: La violencia en Antioquia, Colombia, 1946-1953*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2003.

Rojas Gómez, Diego Nicolás, y Manuela, Zaldarriaga Zambrano. "La guerra de Corea en la prensa colombiana. Diario El Tiempo", en *La península de Corea y sus dinámicas en la seguridad internacional,* editado por Brandon René Barrientos y Jorge Espinel Bermúdez. Bogotá: Editorial ESDEG, 2023.

Rodríguez Hernández, Saúl Mauricio. "¡Las fuerzas voluntarias chinas, dicen a las tropas colombianas:

bienvenidas al frente de batalla! Colombia en la guerra de Corea (1950-1953)", en *Revista de Historia de América,* n. 134 (2004): 89-113.

Schulze Schneider, Ingrid. "Información y propaganda anglo-americana en la guerra de Corea". *Revista comunicación,* v. 1, n.6 (2008): 20-31.

Skladowska, Bárbara. *Los nombres de la patria en la guerra de Corea, 1951-1953: ocaso de un mito.* Bogotá: Ediciones Uniandes, 2007.

Van Dijk, Teun. *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa, 2009.

Zanatta, Loris. "Los años sesenta y setenta. El ciclo revolucionario", en *Historia de América Latina: De la colonia al siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012: 161-208.

Fuentes primarias

El Diario. Abril-junio de 1950. Sala de Patrimonio Documental de la Universidad EAFIT. Números 6007-6077.

El Diario. Julio-septiembre de 1950. Sala de Patrimonio Documental de la Universidad EAFIT. Números 6078-6153.

El Obrero Católico. Enero-diciembre de 1950. Sala de Patrimonio Documental de la Universidad EAFIT. Números 1222-1270.

El Tiempo. Junio-Agosto de 1950. Google Libros. https://books.google.com.co/books?id=JlIbAAAAIBAJ&hl=es&source=gbs_all_issues_r&cad=1&atm_aiy=1950#all_issues_anchor

La Defensa. Mayo-agosto de 1950. Sala de Patrimonio Documental de la Universidad EAFIT. Números 8384-8433.



EL SUCUMBIR DEL SOL A LA ORILLA DEL NILO

El sucumbir del sol a la orilla del Nilo: Revisión bibliográfica para una futura investigación sobre la metafísica del tiempo en la cultura egipcia antigua[1]

***Isabella Pulgarín López*[2]**

Resumen

El presente anteproyecto propone una investigación filosófica sobre la concepción del tiempo en el antiguo Egipto con el propósito de examinar su naturaleza y estatuto ontológico a partir de las teorías metafísicas del presentismo y el eternalismo. Mediante una revisión bibliográfica de fuentes egiptológicas y filosóficas, se busca establecer un diálogo entre ambas disciplinas que permita comprender la temporalidad egipcia más allá de sus mecanismos de medición y organización. Para ello, se abordarán las dimensiones sagrada y profana del tiempo, así como los conceptos de eternidad *neheh y djet,* fundamentales en la cosmovisión y en la religión egipcia. A través de una metodología cualitativa y documental, basada en la interpretación de fuentes primarias y en el análisis conceptual, se pretende examinar las posibles correspondencias entre la concepción egipcia del tiempo y las teorías del presentismo y el eternalismo, considerando también la posibilidad de una perspectiva dual que integre elementos de ambas corrientes.

Palabras clave: Antiguo Egipto; temporalidad egipcia; egiptología; metafísica del tiempo; presentismo; eternalismo.

Abstract

This research proposal presents a philosophical investigation into the conception of time in ancient Egypt, aiming to examine its nature and ontological status through the metaphysical theories of presentism and eternalism. Through a literature review of Egyptological and philosophical sources, the study seeks to establish a dialogue between both disciplines to understand the Egyptian conception of time beyond its methods of measurement and organization. To this end, the sacred and profane dimensions of time will be explored, alongside the concepts of eternity known as *neheh and djet,* which are fundamental to the Egyptian worldview and religion. Using a qualitative and documentary methodology based on the interpretation of primary sources and on conceptual analysis, the proposed research aims to examine possible correspondences between the ancient Egyptian conception of time and the theories of presentism and eternalism, while also considering the possibility of a dual perspective that integrates elements of both approaches.

Keywords: Ancient Egypt; Egyptian temporality; Egyptology; metaphysics of time; presentism; eternalism.

[1]La presente revisión bibliográfica corresponde al resultado de la estancia de investigación realizada en el Instituto Politécnico Nacional y en las instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México, asociadas al 31 Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico (Programa Delfín). La estancia se llevó a cabo presencialmente en la Ciudad de México durante los meses de junio y julio del año 2026 en torno a la línea de investigación "Filosofía de la física" con la asesoría de José Gilberto Castrejón Mendoza, licenciado en Filosofía (UNAM), Matemáticas y Física (IPN) y doctor en Filosofía (UNAM).

[2] Estudiante de séptimo semestre de Filosofía en la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Integrante del semillero de Estudios Clásicos y egresada del programa de Egiptología de la UPB.

Introducción

El tiempo ha sido una preocupación humana desde los albores de la historia por su evidente presencia en la cotidianidad: el paso de los días, el cambio de las estaciones, la decoloración del cabello, la aparición de arrugas en la piel... Toda civilización, de la Antigüedad a la Contemporaneidad, ha intentado comprender y medir ese paso de los días, lo que también implica una forma de concebir el tiempo como concepto. En la actualidad, parece natural que la ciencia y la experimentación tengan un papel central en la forma de concebir la temporalidad, pero en la Antigüedad, la religión y la supervivencia eran más importantes. Por ello, una civilización antigua como la egipcia creó un calendario solar basado en el movimiento de traslación de la Tierra y en los ciclos agrícolas, pero también la relacionó con sus creencias religiosas. Más allá de por qué se dividió el año en estaciones y de cómo se relacionó con el culto a dioses como Horus u Osiris, vale la pena analizar la concepción temporal egipcia y relacionarla con la metafísica del tiempo, rama de la filosofía que se ocupa de la naturaleza y el estatuto ontológico del tiempo.

Dos de las diversas teorías que se inscriben dentro de esta rama de la metafísica son el presentismo y el eternalismo, de las que la primera aboga por la existencia exclusiva del presente y la segunda por la existencia tanto del presente, del pasado y del futuro. Así, es importante pensar en cuál de estas dos teorías se acomoda mejor a la concepción egipcia del tiempo, comprendiendo cómo el ser humano ha interpretado su existencia y su entorno desde los orígenes de la historia. Por esta razón, hay que cuestionarse: ¿Cómo se concebía el tiempo metafísicamente en el antiguo Egipto y qué implicaciones filosóficas tiene tal concepción? En este caso, el objetivo será plantear un protocolo de investigación y realizar una revisión bibliográfica para desarrollar el tema y la pregunta en una investigación futura.

Objetivos

El objetivo general de la investigación es realizar un análisis filosófico de la concepción del tiempo en el antiguo Egipto (donde se incluya su faceta sagrada y su faceta profana), estableciendo una conexión con la metafísica del tiempo en la que se examine si la temporalidad egipcia se asocia más a la teoría metafísica del presentismo o a la del eternalismo. Lo anterior se logrará por medio de la lectura, interpretación y comparación de textos y artículos de investigación egiptológicos y filosóficos, entre los que se incluyen el *Libro de la Salida a la Luz del Día*, "El paso del tiempo y el recuerdo del pasado en el antiguo Egipto" de José Manuel Galán, *Lo sagrado y lo profano* de Mircea Eliade y "Presentism and eternalism in perspective" de Steven F. Savitt. Tal análisis permitirá relacionar la egiptología con la filosofía y comprender de mejor manera la vida y la manera de pensar de los antiguos egipcios, una civilización lejana en términos temporales y gnoseológicos.

La investigación tiene diversos objetivos específicos. En primer lugar, se recurre a fuentes primarias, como papiros, Textos de las Pirámides y Textos de los Sarcófagos, para realizar un estudio de la religión y examinar la concepción del tiempo tanto sagrado como profano en la antigua civilización egipcia desde la filosofía, no solamente desde la historia y la antropología como usualmente se ha hecho. Entre las fuentes bibliográficas se incluyen a los egiptólogos Ernest Wallis Budge y José Manuel

Galán, y al filósofo de la religión Mircea Eliade. En segundo lugar, se pretende explorar distintos textos que se ocupen de la metafísica del tiempo y que distingan entre las dos teorías centrales de tal metafísica: el presentismo y el eternalismo. De esta manera, se logrará evaluar lo que cada una de las teorías implica para una civilización y su cultura en términos filosóficos e ideológicos. Los filósofos y profesores Kristie Miller y Steven F. Savitt serán referentes en esta evaluación analítica[3]. Por último, la investigación aspira a conectar la filosofía con la historia e indagar sobre un posible pensamiento o planteamiento filosófico en una cultura considerada temporalmente prefilosófica, lo que ayudará a expandir el campo de estudio de la filosofía y la egiptología, considerando positiva la colaboración entre ambas disciplinas para el cultivo del conocimiento.

Justificación

La investigación se justifica por la necesidad humana de estudiar históricamente el tiempo desde una perspectiva teórica, ya que es un factor central para la comprensión de la realidad. Como ya se mencionó, toda civilización se ha ocupado de la medición del tiempo y esos mecanismos de medición son ampliamente conocidos: el calendario, la clepsidra, el reloj de arena, el reloj de sol, el astrolabio… De hecho, muchas de esas civilizaciones antiguas legaron sus herramientas y, gracias a sus invenciones, la humanidad ha podido experimentar y crear nuevos instrumentos para calcular el paso de los días. De esta manera, el concepto de tiempo ha sido un tema que ha influido en la sociedad, la política, la economía y la cultura humana a lo largo de la historia, por lo que vale la pena analizarlo.

Sin embargo, la concepción temporal de una civilización no siempre ha sido de interés. En muchas ocasiones se sabe únicamente cómo se organizaba el tiempo y por qué se hacía de tal forma. Por el lado de los egipcios, su calendario se basaba en los movimientos del sol y en las crecidas del Nilo, por lo que se sabe que lo solar y lo nilótico eran sumamente importantes para ellos (lo que también se evidencia en la centralidad de deidades como Ra y Hapi, dios del sol y personificación de la crecida del Nilo, respectivamente)[4]. Pero comprender por qué el calendario egipcio funcionaba de la forma en la que lo hacía no significa que se entienda la metafísica del tiempo egipcio. En otras palabras, una cosa es estudiar los mecanismos de medición del tiempo y su impacto en una civilización, y otra es comprender cómo dicha civilización concebía el tiempo en sí mismo. Se trata, por tanto, de distinguir entre el "cómo" y el "qué". En la historia de la egiptología, los estudios se han concentrado principalmente en el primero, dejando de lado la reflexión sobre el segundo. Esta disparidad pone de manifiesto la necesidad de profundizar en la concepción del tiempo en el antiguo Egipto, más allá de sus formas de medición y de sus implicaciones prácticas.

[3]Vale la pena aclarar que la metafísica a tratar en la investigación es analítica y no naturalizada. Anjan Chakravartty explica la diferencia en *Scientific Metaphysics*: "Thus, presumably, the methodological distinction between naturalized and non-naturalized metaphysics is to be understood in terms of proximity to the scientific context. Naturalized metaphysics is metaphysics that is inspired and constrained by the output of our best science." En otras palabras, el método de la metafísica naturalizada se relaciona con los descubrimientos científicos. El metafísico naturalizado tiene la posibilidad de aplicar sus teorías empíricamente, mientras que el no naturalizado o analítico debe valerse de la lógica y del análisis conceptual, sin implicar la ciencia en su teorización. Anjan Chakravartty, "On the Prospects of Naturalized Metaphysics", en Scientific Metaphysics, ed. Don Ross, James Ladyman y Harold Kincaid (Oxford University Press, 2013), 33.

[4]Barry Kemp, *El Antiguo Egipto: Anatomía de una civilización,* trad. Mónica Tusell, (Crítica, 1996), 19. Robert A. Armour, *Dioses y mitos del Antiguo Egipto,* 2.ª ed., trad. Antonio Pérez Largacha, (Alianza, 2014), 38 y 235.

Entonces, ¿qué significaba el tiempo para los antiguos egipcios? ¿Cuál era su naturaleza o su estatuto ontológico? Estos interrogantes no conciernen únicamente a los historiadores, sino que también constituyen un objeto de reflexión filosófica. Pero ¿por qué debería la filosofía ocuparse de estas cuestiones? En primer lugar, porque una de sus tareas fundamentales consiste en indagar sobre la naturaleza humana y sobre las distintas formas en que el ser humano comprende y experimenta su existencia. Debe cuestionarse la forma en la que se ve a sí mismo, pero también la forma en la que ve lo que lo rodea. La percepción del tiempo afecta cómo el hombre contempla e interpreta acontecimientos y cómo los organiza en su mente o en su memoria, por lo que la cuestión del tiempo es una pregunta filosófica. En segundo lugar, también es tarea del filósofo preguntarse por los cambios que sufre el ser humano a través de la historia. A pesar de que lo anterior parece más una responsabilidad del historiador que del filósofo, no hay que olvidar que las transformaciones culturales, políticas y sociales a través del tiempo también afectan la manera en la que el hombre se relaciona con su entorno. Una persona de la Contemporaneidad no entiende, por ejemplo, un amanecer como lo entendía una persona de la Antigüedad.

El filósofo, entonces, debe preocuparse por comprender cómo piensa el contemporáneo, pero también cómo pensaba el antiguo y por qué se han dado los cambios en la forma de vincularse con su ambiente. Investigar cómo juzgaba el antiguo no es sólo hablar de un pasado remoto: es evaluar cómo ha cambiado el pensamiento humano a través de los milenios. Examinar el pasado no es simplemente hacer historia o antropología, sino hacer un análisis desde la filosofía y el pensamiento crítico.

Estado del arte

La concepción de tiempo egipcia ha sido tratada por varios autores, incluso desde la filosofía, pero nunca ha sido clasificada metafísicamente entre el presentismo y el eternalismo. Desde la parte egiptológica, el capítulo "The Concept of Time, Astronomical Cycles and Vegetation Periods as Reflected in Ancient Egyptian Festivals and Tomb Decorations" de la profesora Alexandra V. Mironova en el libro *Temporal concepts and perception of time in the Ancient Orient (2020)* es una obra central. La autora hace un análisis del tiempo egipcio desde lo funerario, lo astronómico, lo religioso y lo botánico. Toma como referencia las tumbas, las ofrendas, los festivales y los papiros, y los relaciona con los cultos a dioses como Osiris y Ra. Hace una conexión, además, entre las plantas y el ciclo de la vida humana. Menciona la presencia del calendario en diferentes tumbas y concluye que, en la cultura egipcia, el tiempo de la vida no se puede desligar del tiempo después de la muerte ni del tiempo de los dioses, relación que mantiene el orden cósmico *(Ma'at).*

Un artículo importante por referenciar es "La concepción del tiempo en el Egipto Antiguo: Percepciones del Inframundo y representaciones del ciclo solar" (2007) de la egiptóloga Marina Méndez. En él, la autora habla sobre los conceptos de neheh y djet, que erróneamente se han entendido como "espacio" y "tiempo". Méndez menciona al egiptólogo Jan Assmann y afirma que neheh es el tiempo asociado con el ciclo solar y el dios Ra, mientras que *djet* se relaciona con lo funerario y con el dios Osiris. De esta forma, ambos conceptos se refieren al tiempo, no al espacio. La autora analiza luego las

ideas del inframundo antiguo egipcio y menciona también las dimensiones materiales e inmateriales del ser humano según los antiguos. Concluye que, como en muchas de las otras realidades duales de la civilización egipcia, el tiempo neheh (el tiempo de la vida) no puede existir sin el tiempo djet (el tiempo después de la muerte).

Sobre los análisis del tiempo desde lo religioso, el filósofo e historiador de la cultura Jeremy Naydler habla sobre el Tiempo Primero en El templo del cosmos: *La experiencia de lo sagrado en el Egipto antiguo* (2003). El Tiempo Primero es un "tiempo no temporal", un momento primordial en el que sólo existen los dioses. Naydler lo asimila al concepto de tiempo sagrado de Mircea Eliade y añade que es una dimensión espiritual y ontológicamente anterior al tiempo mundano. Es importante señalar que, para el autor, en el Tiempo Primero egipcio se definen los arquetipos y se incluyen todas las ideas de perfección. El Tiempo Primero es el modelo para el tiempo mundano, noción que el autor también equipara con las Ideas platónicas y sus meras sombras en el mundo sensible. Además, Naydler habla de astronomía y festivales y los relaciona con el Tiempo Primero y con la importancia del sol como personificación de un poder divino.

Desde la astronomía, es indispensable mencionar al egiptólogo y arqueólogo José Lull y su texto *La astronomía en el antiguo Egipto (2020).* Lull hace un estudio del cielo egipcio y de cómo lo observaban los antiguos, por lo que habla de los astros y cómo influyen en la medición del tiempo. Como es usual, el sol tiene el protagonismo para los egipcios, pero también se evidencia la importancia de la luna por el calendario lunar y por los eclipses. El libro tiene un capítulo sobre instrumentos de medición del tiempo, entre los que se incluyen la clepsidra, los relojes solares y los de tránsito decanal. Además, el autor también incluye una sección sobre constelaciones, esenciales en cuanto al paso de los días y las estaciones. Hay que notar que Sirio *(Sopdet o Sepedet para los egipcios)* era una de las estrellas más importantes del firmamento porque su aparición en el cielo marcaba el inicio del año en el calendario.

Asimismo, *A companion to African philosophy (2004),* contiene un destacado capítulo sobre filosofía antigua egipcia, "Egypt: Ancient History of African Philosophy" del historiador Théophile Obenga. El capítulo incluye apartados sobre el concepto de filosofía, los sabios egipcios, la filosofía jeroglífica, la lógica egipcia y la idea de equilibrio *(Ma'at).* Sobre el tiempo, es relevante el apartado sobre la concepción egipcia de la existencia, en la que el autor escribe sobre el verbo wnn, "existir" en lengua egipcia. Tal verbo puede usarse en cualquier tiempo verbal, por lo que se hace evidente el carácter dinámico del tiempo semántico egipcio. Ocurre lo mismo con el verbo *hpr,* "convertirse", que expresa la idea de continuidad y dinamismo. Obenga afirma, entonces, que el mundo egipcio y su tiempo no se entendían como conceptos estáticos, sino como realidades activas y cambiantes que "existen", pero que también "se convierten" o "se transforman".

Por el lado de la metafísica del tiempo, "Time and Truth: The Presentism-Eternalism Debate" (2009) del filósofo Tom Stoneham ofrece una problematización del debate. El autor analiza el asunto desde los problemas del lenguaje, específicamente del idioma inglés, en el que los verbos son tensed. Por el lado del presentismo, es problemático porque decir "lo que existe es lo que hay ahora" es una

obviedad y "lo que hay ahora es lo que existió, existe y existirá" es una falsedad. El eternalismo, por otro lado, no se diferencia del resto de teorías si se describe de forma tenseless, es decir, atemporal. Para Stoneham, la única forma en la que realmente se forma un debate es si se acepta el principio de los hacedores de verdad *(Truthmaker principle),* que sostiene que para que una proposición sea considerada verdadera debe existir un objeto que la haga verdadera. Además, el autor relaciona el eternalismo con el determinismo y establece que la relatividad especial no se puede usar como argumento a favor del eternalismo si no se plantea con lenguaje científico.

En el texto *Time and Human Nature: A Modest Defense of Eternalism (2006),* el filósofo Maxwell James Goss hace una defensa del eternalismo, pues sostiene que la existencia del pasado, el presente y el futuro no contradice la naturaleza humana y sus concepciones de la libertad, la responsabilidad y la racionalidad. Sobre la libertad, por ejemplo, el autor sostiene que el hecho de que ya exista el futuro no significa que se vulnere el libre albedrío humano. El futuro existe, pero no debe hacerlo necesariamente de una manera o de otra. Quien determina cómo existe y cómo se desarrolla ese futuro es el ser humano. Por otro lado, se opone al presentismo en tanto que considera que la percepción del presente no se debe a la exclusividad ontológica sino a la inmediatez de las experiencias. Es decir, no es que solamente exista el presente, sino que el "ahora" se siente más real por su inmediatez. Finalmente, Goss añade que el eternalismo es la corriente sustentada por la ciencia.

El filósofo John Bigelow, por otro lado, defiende el presentismo en "Presentism and Properties" (1996). Afirma que tal corriente es la más asumida en la vida cotidiana y en la gramática de distintas lenguas, aunque es difícil probarla empírica y lógicamente al ser una doctrina metafísica. Bigelow se opone al argumento de las relaciones, según el que la existencia de verdades sobre el pasado presupone la existencia del pasado mismo. Frente a esta postura, sostiene que en el mundo presente existen accidentes que dan cuenta de acontecimientos pasados, sin que sea necesario asumir que estos continúan existiendo. Es decir, el pasado no existe, pero el mundo como es en la actualidad tiene la propiedad de haber sido de alguna forma, lo que lo vincula con el mundo pasado. El futuro tampoco existe, pero el presente tiene la propiedad de ser el futuro en potencia. De esta forma, el autor propone una idea del presente con propiedades o accidentes que lo conectan con lo que fue y con lo que será.

También hay varios autores que proponen alternativas diferentes a la dicotomía ya mencionada. En "Neither Presentism nor Eternalism" (2019), el físico Carlo Rovelli sugiere una tercera opción. Afirma que tanto el presentismo como el eternalismo chocan con las ideas de la relatividad y con el concepto del devenir, por lo que propone una percepción del tiempo que funcione como una red en la que los eventos estén conectados por la causalidad pero que no hagan parte de un solo flujo temporal. Para el autor, la dicotomía entre el presentismo y el eternalismo es "ingenua" porque la realidad es mucho más compleja. Rechaza el presentismo porque considera el presente una noción local y no global, y critica el eternalismo porque niega el devenir. Por último, Rovelli señala un error en el argumento de McTaggart sobre la realidad del tiempo. Afirma que McTaggart asumió una perspectiva del presente externa al universo o atemporal. El autor escribe, entonces, que el ser humano está situado siempre en un tiempo y que no puede vivir por fuera de él.

Finalmente, en el texto "On Characterizing the Presentism/Eternalism and Actualism/Possibilism Debates" (2016) del profesor Ross P. Cameron, el autor rechaza el permanentismo, es decir, la visión de que todo existe siempre. Afirma que, aunque el permanentismo parece una característica exclusiva del eternalismo, el presentismo también puede ser permanentista si se considera, por ejemplo, que los átomos son eternos. Para Cameron, la diferencia sustancial entre el presentismo y el eternalismo es una cuestión de ubicación: para el presentismo, lo que existe está ubicado sólo en el presente, mientras que para el eternalismo puede estar en el pasado, el presente o el futuro. Por otro lado, el autor defiende la teoría del foco móvil *(Moving Spotlight)* porque incluye un presente objetivo y por las propiedades de edad de los objetos, que permiten identificar ese presente objetivo.

Marco teórico y conceptual

En términos de historia de Egipto, siempre es vital recurrir a las fuentes primarias: papiros, monumentos, relieves, estatuas, óstraca, ajuares funerarios... En este caso, se hará uso del famoso *Libro de la Salida a la Luz del Día*, más conocido como el *Libro de los Muertos* en su versión del Papiro de Ani, traducido por el egiptólogo y filólogo Ernest Wallis Budge en 1895. El Papiro de Ani contiene una serie de rituales destinados a guiar al difunto y permitirle superar las pruebas que debe afrontar durante su tránsito por el inframundo, conocido en la tradición egipcia como la *Duat.* Los antiguos daban muchísima importancia al ámbito funerario, por lo que su concepción del tiempo está íntimamente ligada con la vida después de la muerte y la preparación para ello.

Entre los textos clave de egiptología para hablar del tiempo hay que incluir también "El paso del tiempo y el recuerdo del pasado en el antiguo Egipto" (2004) del egiptólogo José Manuel Galán. El autor hace una distinción importante en su artículo: escribe que en el contexto religioso se percibía un tiempo cíclico, infinito y repetitivo, como un eterno retorno, mientras que en el contexto laico y social se vivía el tiempo en términos lineales con un inicio, un final y con eventos irrepetibles. La visión dicotómica de la temporalidad es vital para comprender la sociedad egipcia en términos de dualidades complementarias, entre las que se incluyen el Alto y Bajo Egipto, la tierra fértil y el desierto, el orden y el caos, oriente y occidente... Esta característica también podría reflejarse en los resultados de la investigación actual.

El artículo de Galán se complementará con *Lo sagrado y lo profano (1956)* de Mircea Eliade, texto en el que el filósofo de la religión se ocupa de distinguir entre el tiempo sagrado y el tiempo profano, específicamente en el Capítulo 2. El tiempo sagrado se define como un tiempo mítico, primordial y reversible que se actualiza en las fiestas religiosas o en los rituales. El tiempo profano es el histórico y ordinario, el que no se puede recuperar y en el que usualmente vive el hombre religioso, como lo llama Eliade. El tiempo sagrado no puede existir sin el profano y viceversa, por lo que el ser humano habita ambos tiempos. Los conceptos pueden relacionarse con la cultura egipcia: el primero en su faceta religiosa y cultual, y el segundo en la faceta social y cotidiana.

También será referente la obra del historiador Mariano Bonanno, "Acerca de Dt y nHH: Orígenes, alcances y limitaciones del concepto de eternidad en los Textos de las Pirámides" (2013), para entender

la diferencia entre los conceptos de eternidad neheh y djet. Neheh está más relacionado con el culto al dios Ra en términos de creación y de identidad primordial, mientras que djet se asocia al culto del dios Osiris y a la idea de renovación. Por ello, el primero se interpreta como una eternidad cíclica de un "tiempo antes del tiempo", mientras que el segundo es una eternidad cíclica de muerte y renacimiento. De nuevo, se evidencia una dualidad en los conceptos y la importancia de la religión en la cultura egipcia, lo que vale la pena analizar.

Sobre metafísica del tiempo, el profesor David Ingram define las dos corrientes tratadas en el capítulo "Presentism and Eternalism" del libro *The Routledge Companion to Philosophy of Time (2025).* Por un lado, el presentismo afirma que las entidades presentes existen, mientras que las pasadas y las futuras no. Por eso, todo lo que existe es lo presente. Además, el presentismo sostiene que la ontología cambia con el paso del tiempo y que las entidades empiezan y dejan de existir. Por el lado del eternalismo, lo que existe es lo pasado, lo presente y lo futuro. Las entidades no comienzan a existir ni dejan de hacerlo, por lo que esta corriente ve la realidad como un bloque estático que incluye todos los tiempos. Ingram también enuncia algunas dificultades que se le plantean a cada teoría. Sobre el eternalismo, el cambio y el fatalismo son asuntos problemáticos, mientras que para el presentismo lo son la causalidad y los hacedores de verdad. Tanto sus definiciones como las dificultades son esenciales para su comparación con los textos de egiptología sobre la concepción del tiempo en el antiguo Egipto.

Además, el capítulo "Presentism, Eternalism, and the Growing Block" (2013) de la filósofa Kristie Miller en *A companion to the Philosophy* of Time plantea distintos problemas al debate en sí y a cada una de las corrientes. En primer lugar, la definición de "existir" no es unívoca, a pesar de que algunos presentistas y eternalistas lo niegan. Alterar tal definición implicaría también alterar el debate en sí, por lo que es vital tener en cuenta el significado del verbo para realmente distinguir entre ambas corrientes y poder aplicarlas a la temporalidad egipcia. Por otro lado, problematiza el presentismo por su conflicto con la ciencia actual y por su dificultad para darle sentido a las afirmaciones en pasado, mientras que el eternalismo choca con el libre albedrío y con el cambio. Así, los problemas de cada corriente también ayudan a discernir si la concepción egipcia del tiempo tendría las mismas dificultades.

Por último, el filósofo y profesor Steven F. Savitt también será un referente con su capítulo "Presentism and eternalism in perspective" del libro *The Ontology of Spacetime (2006).* La importancia de la obra en la investigación radica en su planteamiento sobre la posible complementariedad del presentismo y el eternalismo. Como Miller, Savitt problematiza el verbo "existir" y afirma que puede tener un sentido presente, despojado de tiempo o atemporal. La veracidad de una corriente depende del sentido que se le dé al verbo. Para Savitt, ambas corrientes simplemente son dos caras de la misma moneda: el presentismo es la perspectiva interna e inmersa en el tiempo y el eternalismo es la externa al sujeto. Esta complementariedad podría encontrarse también en los resultados de la investigación por las ya mencionadas dualidades clásicas del antiguo Egipto.

Metodología

La investigación en humanidades es de carácter cualitativo y documental. Se basa, en un principio, en la búsqueda de fuentes egiptológicas y metafísicas, entre las que se incluyen artículos, libros, capítulos de libros e incluso papiros digitalizados, en bases de datos como Google Académico, EBSCOhost y JSTOR. Los documentos egiptológicos hallados deben ir más allá de la astronomía y de la religión, y preocuparse por cómo se definía y se experimentaba el tiempo en la Antigüedad, mientras que los textos filosóficos deben trabajar desde la metafísica analítica y no desde la naturalizada.

Luego del rastreo de fuentes en las bases de datos, la investigación se apoya en la lectura de los textos hallados y su análisis desde la historia antigua, la filosofía de la religión y la metafísica analítica, es decir, desde la lógica y el análisis conceptual. Se aplicarán, de esta forma, conceptos y problemáticas de la metafísica del tiempo a lo que se conoce hasta el momento sobre la cultura egipcia para llegar a una conclusión sobre la forma de pensar antigua y, en general, humana. También se compararán los textos y los análisis para encontrar similitudes conceptuales o relacionales entre ambos. Por ello, los primeros dos capítulos de la investigación serán descriptivos, mientras que el último será correlacional.

Esquema

Introducción.

1. El tiempo en el antiguo Egipto

    1.1. El tiempo sagrado: El origen del mundo, los festivales y la eternidad

    1.2. El tiempo profano: La historia, las listas reales y el recuerdo de un pasado mejor

2. La metafísica del tiempo

    2.1. Presentismo: El ahora y sus cambios

    2.2. Eternalismo: La existencia del pasado, el presente y el futuro

3. La metafísica egipcia

    3.1. ¿Presentismo?

    3.2. ¿Eternalismo?

    3.3. ¿Perspectiva dual?

Conclusiones

Bibliografía

Conclusiones

No se hallaron fuentes que relacionen la metafísica del tiempo con la egiptología, pero, más que un obstáculo, es una oportunidad y una invitación para investigar más acerca del tema. La egiptología y la filosofía no son ramas que usualmente se relacionen, lo que implica la carencia de estudios sobre el análisis filosófico de la cultura egipcia. La labor del filósofo y del egiptólogo contemporáneo es esa: explorar un vacío que ha existido en ambas disciplinas por más de doscientos años, teniendo en cuenta que 1822 se considera la fecha de fundación de la egiptología como ciencia por el desciframiento de la escritura jeroglífica.

Sin embargo, que no haya fuentes que relacionen los temas tratados en esta revisión bibliográfica no significa que las que existen no sean útiles. A partir de los aportes de Galán y Bonanno (quienes estudian la concepción egipcia del tiempo desde una noción tan central como la de las dualidades y recurren a fuentes primarias como los Textos de las Pirámides), así como de los trabajos de Ingram y Miller (quienes no se limitan a definir las distintas corrientes de la metafísica del tiempo, sino que también abordan problemas tradicionales y plantean interrogantes propios), es posible desarrollar una investigación que profundice en ambos temas y explore sus posibles relaciones, propósito que orienta el presente anteproyecto.

Bibliografía

Armour, Robert A. *Dioses y mitos del Antiguo Egipto*. 2.ª ed. Trad. por Antonio Pérez Largacha. Alianza, 2014.

Bigelow, John. "Presentism and Properties". *Philosophical Perspectives* 10, Metaphysics (1996), 35-52. JSTOR: https://www.jstor.org/stable/2216235

Bonanno, Mariano. "Acerca de Dt y nHH: Orígenes, alcances y limitaciones del concepto de eternidad en los Textos de las Pirámides". Ponencia presentada en XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Mendoza, 2-5 de octubre de 2013. https://cdsa.aacademica.org/000-010/3.pdf

Cameron, Ross P. "On Characterizing the Presentism/Eternalism and Actualism/Possibilism Debates." *Analytic Philosophy* 57, no. 2 (2016): 110–140. https://doi-org.consultaremota.upb.edu.co/10.1111/phib.12083

Chakravartty, Anjan. "On the Prospects of Naturalized Metaphysics". En *Scientific Metaphysics*, editado por Don Ross, James Ladyman y Harold Kincaid. Oxford University Press, 2013.

Eliade, Mircea. *Lo sagrado y lo profano*. Trad. por Luis Gil Fernández y Ramón Alfonso Díez Aragón. Paidós, 1998. https://dn720002.ca.archive.org/0/items/mircea-eliade-lo-sagrado-y-lo-profano/Mircea%20%20Eliade%2C%20Lo%20sagrado%20y%20lo%20profano_text.pdf

Galán, José Manuel. "El paso del tiempo y el recuerdo del pasado en el antiguo Egipto". *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 59, no. 1 (2004), 33-55. https://digital.csic.es/bitstream/10261/36965/1/Tiempo_y_recuerdo.pdf

Goss, Maxwell James. "Time and Human Nature: A Modest Defense of Eternalism". Tesis doctoral, Universidad de Texas en Austin, 2006. https://repositories.lib.utexas.edu/server/api/core/bitstreams/e6324477-61e4-4e10-9de7-102e5ed573d9/content

Ingram, David. "Presentism and Eternalism". En T*he Routledge Companion to Philosophy of Time*, editado por Nina Emery. Routledge, 2025. https://philpapers.org/archive/INGPAE.pdf

Kemp, Barry. *El Antiguo Egipto: Anatomía de una civilización*. Trad. por Mónica Tusell. Crítica, 1996.

Lull, José. *La astronomía en el antiguo Egipto*. 3.ª ed. Publicacions de la Universitat de València, 2016.

Méndez, Marina. "La concepción del tiempo en el Egipto Antiguo: Percepciones del Inframundo y representaciones del ciclo solar". Ponencia presentada en VI Jornadas: Los que enseñamos Historia: "La transposición didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales para ESB y Polimodal", Buenos Aires, 25-27 de octubre de 2007. https://www.academia.edu/82498911/La_concepci%C3%B3n_del_tiempo_en_el_Egipto_Antiguo_Percepciones_del_Inframundo_y_representaciones_del_ciclo_solar

Miller, Kristie. "Presentism, Eternalism, and the Growing Block". En *A Companion to the Philosophy of*

Time, editado por Heather Dyke y Adrian Bardon. Blackwell, 2013.

Mironova, Alexandra V. "The Concept of Time, Astronomical Cycles and Vegetation Periods as Reflected in Ancient Egyptian Festivals and Tomb Decorations". En *Temporal concepts and perception of time in the Ancient Orient*, editado por Vladimir V. Emelianov. St. Petersburg Centre for Oriental Studies Publishers, 2020. https://www.academia.edu/60363592/TEMPORAL_CONCEPTS_AND_PERCEPTION_OF_TIME_IN_THE_ANCIENT_ORIENT

Naydler, Jeremy. *El templo del cosmos: La experiencia de lo sagrado en el Egipto antiguo*. Trad. por María Tabuyo y Agustín López. Siruela, 2003. https://dn721600.ca.archive.org/0/items/naydler-jeremy.-el-templo-del-cosmos.-la-experiencia-de-lo-sagrado-en-el-egipto-antiguo-ocr-2003/Naydler%2C%20Jeremy.%20-%20El%20Templo%20del%20Cosmos.%20La%20experiencia%20de%20lo%20sagrado%20en%20el%20Egipto%20antiguo%20%5Bocr%5D%20%5B2003%5D.pdf

Obenga, Théophile. "Egypt: Ancient History of African Philosophy". En *A Companion to African Philosophy*, editado por Kwasi Wiredu. Blackwell Publishing, 2004. https://zelalemkibret.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/10/blackwell-companion-to-african-philosophy.pdf

Rovelli, Carlo. "Neither Presentism nor Eternalism". *Foundations of Physics* 49, no. 12 (2019): 1325-1335. https://doi-org.consultaremota.upb.edu.co/10.1007/s10701-019-00312-9

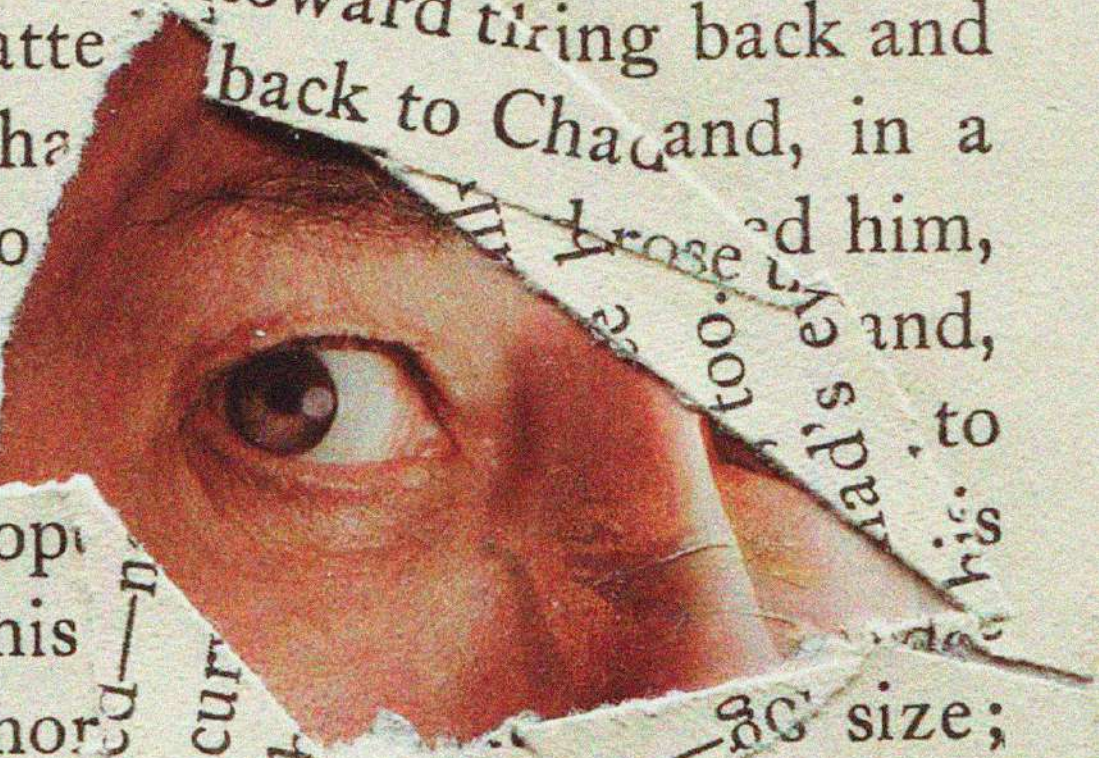
Savitt, Steven F. "Presentism and eternalism in perspective". En *The Ontology of Spacetime*, editado por Dennis Dieks. Elsevier, 2006. https://philarchive.org/rec/SAVPAE

Shaw, Ian, ed. *Historia del antiguo Egipto*. Trad. por José Miguel Parra Ortiz. La esfera de los libros, 2007.

Stoneham, Tom. "Time and Truth: The Presentism-Eternalism Debate". *Philosophy* 84, no. 2 (2009), 201-218. https://doi.org/10.1017/S0031819109000187

Wallis Budge, Ernest, trad. *The Egyptian Book of the Dead*. Arcturus, 2025.

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO ESPACIO DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIÓN



La enseñanza del inglés como espacio de pensamiento crítico y reflexión social: Reflexiones críticas sobre la literatura y cómo cuestionar normas de género en los contextos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera[1]

Eliana Valentina Sepúlveda Páez[2]

Resumen

Aunque los objetivos de la enseñanza tradicional del inglés pueden contribuir al desarrollo de habilidades lingüísticas, con frecuencia dejan de lado las dimensiones sociales, culturales e ideológicas que atraviesan el lenguaje. El aula de enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) puede ser un espacio para cuestionar desigualdades, identidades y discursos sociales. Estos cuestionamientos y sus limitaciones adquieren una relevancia particular en contextos donde se espera que la educación contribuya no solo al desarrollo de competencias comunicativas, sino también a la participación democrática y a la transformación social. En este sentido, la enseñanza del inglés debe trascender una visión instrumental que concibe el lenguaje como habilidad técnica y neutral (y se asocia principalmente con la empleabilidad, la competitividad económica y el cumplimiento de estándares educativos) para reconocer el potencial del lenguaje como medio para negociar interpretaciones, comprometerse críticamente con perspectivas diferentes a las propias y cuestionar significados sociales. La literacidad crítica fomenta ese cuestionamiento de narrativas dominantes, el análisis de estructuras de poder y la reflexión sobre las dimensiones ideológicas presentes en los textos y en las interacciones sociales. Más allá de aprender una lengua con fines funcionales, los alumnos son invitados a leer las palabras y el mundo de forma crítica para reconocer cómo el discurso configura las realidades sociales y las identidades personales.

Palabras clave: Literacidad crítica; conciencia de género; enseñanza del inglés como lengua extranjera; literatura; conciencia crítica; performatividad de género.

Abstract

Although the objectives of traditional English language teaching may contribute to the development of language skills, they often overlook the social, cultural and ideological dimensions that underpin language. The English as a Foreign Language (EFL) classroom can be a space for questioning inequalities, identities and social discourses. These questions and their limitations take on particular significance in contexts where education is expected to contribute not only to the development of communicative skills, but also to democratic participation and social transformation. In this sense, the teaching of English must move beyond an instrumental view that conceives of language as a technical and neutral skill (and is associated primarily with employability, economic competitiveness and the fulfilment of educational standards) in order to recognise the potential of language as a means of negotiating

[1]El presente artículo deriva de un proceso de investigación y reflexión académica desarrollado en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), la literacidad crítica y los estudios de género.

[2]Licenciada en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y estudiante de la Maestría en Enseñanza y Aprendizaje de Segundas Lenguas de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB).

interpretations, engaging critically with perspectives different from one's own, and questioning social meanings. Critical literacy fosters this questioning of dominant narratives, the analysis of power structures and reflection on the ideological dimensions present in texts and social interactions. Beyond learning a language for practical purposes, pupils are encouraged to view words and the world critically, in order to recognise how discourse shapes social realities and personal identities.

Keywords: Critical literacy; gender awareness; teaching English as a foreign language; literature; consciousness; gender performativity.

Introducción

En muchos contextos educativos colombianos, la enseñanza del inglés ha estado marcada por enfoques pedagógicos instrumentales y tradicionales que priorizan la competencia gramatical descontextualizada y los resultados estandarizados por encima de la reflexión crítica y el compromiso social. La enseñanza del inglés como lengua extranjera sigue fuertemente asociada, en algunos casos, con prácticas y metodologías basadas en la memorización y la repetición. Estos enfoques pueden reducir el aprendizaje del idioma a la adquisición mecánica de vocabulario, pero sin involucrar críticamente las dimensiones socioculturales del lenguaje y las realidades que configuran las vidas de los alumnos. Por ende, esta tendencia refleja lo que Paulo Freire llama el modelo bancario de la educación, en el que los estudiantes son posicionados como receptores pasivos del conocimiento en lugar de participantes activos en la construcción de significados[3]. El aprendizaje del idioma influye en la construcción de la identidad y, sin embargo, frecuentemente se desaprovechan oportunidades para fomentar el pensamiento crítico, el diálogo, la reflexión en torno a desafiar las injusticias, los estereotipos, las relaciones de poder y los discursos dominantes que impactan la vida cotidiana. Asimismo, se limita la posibilidad de que los aprendices puedan reconocer cómo el lenguaje participa en la construcción de las realidades sociales.

Esta tendencia pedagógica guarda relación con lo que Paulo Freire denomina educación bancaria[4], un modelo educativo en el que los estudiantes son concebidos como receptores pasivos de conocimiento en lugar de participantes activos en la construcción de significados. En el contexto de la enseñanza del inglés, esta lógica puede traducirse en escasas oportunidades para cuestionar narrativas dominantes, reflexionar sobre problemáticas sociales o examinar críticamente las relaciones de poder que atraviesan el lenguaje y la representación.

A medida que el inglés adquiere un papel cada vez más central en sistemas educativos globalizados, el desafío no consiste únicamente en enseñar a los alumnos a usar el idioma de manera efectiva, sino también en promover su capacidad para interpretar críticamente los mundos sociales mediados a través del lenguaje[5]. No obstante, pese al creciente interés académico por enfoques críticos en la enseñanza de lenguas, las discusiones sobre identidad y género siguen siendo marginales en muchos contextos educativos, especialmente en aquellos donde la enseñanza del inglés permanece fuertemente vinculada al rendimiento estandarizado.

El aula de enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) puede ser un espacio para cuestionar desigualdades, identidades y discursos sociales. Estos cuestionamientos y sus limitaciones adquieren una relevancia particular en contextos donde se espera que la educación contribuya no solo al desarrollo de competencias comunicativas, sino también a la participación democrática y a la transformación social. En este sentido, la enseñanza del inglés debe trascender una visión instrumental que concibe el lenguaje como habilidad técnica y neutral (y se asocia principalmente

[2]Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Herder and Herder, 1970).
[3]Freire, *Pedagogy of the Oppressed*.
[4]Allan Luke, *Critical Literacy, Schooling, and Social Justice* (New York: Routledge, 2018). Raúl Alberto Mora et al., "English Literacies in Medellín: The City as Literacy", en *Learning Cities: Multimodal Explorations and Placed Pedagogies* (Singapore: Springer, 2018).

con la empleabilidad, la competitividad económica y el cumplimiento de estándares educativos) para reconocer el potencial del lenguaje como medio para negociar interpretaciones, comprometerse críticamente con perspectivas diferentes a las propias y cuestionar significados sociales. La literacidad crítica fomenta ese cuestionamiento de narrativas dominantes, el análisis de estructuras de poder y la reflexión sobre las dimensiones ideológicas presentes en los textos y en las interacciones sociales. Más allá de aprender una lengua con fines funcionales, los alumnos son invitados a leer las palabras y el mundo de forma crítica para reconocer cómo el discurso configura las realidades sociales y las identidades personales[6].

Entre estos asuntos, la reflexión sobre el género merece especial atención. Las normas y expectativas de género influyen en la manera en que las personas se comprenden a sí mismas y a los demás, lo que configura comportamientos, identidades e interacciones sociales. Desde la perspectiva de Judith Butler, el género no constituye una esencia fija o natural, sino una construcción social que se produce y reproduce mediante prácticas reiteradas y expectativas culturales[7]. En este sentido, la literatura puede convertirse en un espacio pedagógico que presenta voces diversas, tensiones sociales y experiencias que desafían supuestos normativos.

El problema pedagógico en la enseñanza tradicional del inglés como lengua extranjera

La enseñanza tradicional del inglés como lengua extranjera (EFL) ha estado influenciada por enfoques centrados en la gramática, los ejercicios repetitivos, la memorización de vocabulario y las evaluaciones estandarizadas, donde el aprendizaje del idioma se concibe como la adquisición de reglas lingüísticas y vocabulario, mientras que el docente es posicionado como la autoridad encargada de transmitir los contenidos. Aunque pueden favorecer ciertos logros lingüísticos, las clases enfocadas en los ejercicios estructurales, las prácticas controladas, las traducciones y el cumplimiento de actividades del libro de texto limitan las oportunidades para el pensamiento crítico y la interacción significativa. Como resultado, el inglés suele enseñarse desde una perspectiva instrumental, especialmente dentro de marcos educativos influenciados por lógicas neoliberales (entendidas principalmente como una herramienta para acceder a oportunidades laborales, responder a exigencias de competitividad global o alcanzar estándares educativos establecidos), lo que reduce el lenguaje a una competencia técnica desligada de las realidades sociales y culturales de los estudiantes.

En el contexto de la globalización, el inglés como lingua franca ha sido progresivamente concebido como una herramienta orientada a la empleabilidad, la competitividad económica y la movilidad global. Algunos programas institucionales de idiomas suelen enfatizar los resultados medibles, los estándares internacionales y las competencias alineadas con demandas del mercado laboral para atraer ya no estudiantes sino clientes. Aunque estos objetivos pueden generar oportunidades importantes para los alumnos, también pueden contribuir a consolidar una visión utilitarista del idioma, donde

[5]Freire, ***Pedagogy of the Oppressed***. Hilary Janks, "Critical Literacy and the Social Justice Project of Education", ***English Teaching: Practice & Critique*** 16, no. 1 (2017). Vivian María Vásquez et al., ***Critical Literacy as a Way of Being and Doing*** (New York: Routledge, 2019).
[6]Judith Butler, ***Gender Trouble: Tenth Anniversary Edition*** (New York: Routledge, 1999).

aprender inglés adquiere valor principalmente como capital económico y profesional más que como una herramienta para comprender críticamente el mundo social. Esta tendencia resulta visible en centros de idiomas y programas intensivos de inglés, donde las metodologías suelen priorizar la fluidez y la comunicación funcional. Aunque estos enfoques responden a demandas y necesidades globales, pueden relegar a un segundo plano las discusiones relacionadas con desigualdad social, la identidad, el género, la discriminación y las relaciones de poder.

Pensadores como Paulo Freire, bell hooks y Hilary Janks destacan la importancia de promover el diálogo, la conciencia crítica y la reflexión dentro de los espacios educativos. Las aulas no deberían limitarse a preparar a los estudiantes para responder a exigencias laborales, sino que también deberían brindar herramientas para interpretar, cuestionar y transformar las realidades sociales que cada uno habita. Por ello, repensar la educación EFL implica cuestionar enfoques que posicionan al alumno como receptor pasivo del lenguaje y explorar alternativas pedagógicas más críticas, contextualizadas y socialmente comprometidas.

Literacidad crítica

La literacidad crítica ha surgido como un marco pedagógico transformador que desafía la comprensión tradicional de la literacidad como la capacidad de decodificar y comprender textos[8]. En lugar de limitar la lectura a la comprensión lingüística, la literacidad crítica enfatiza la capacidad de interrogar significados, cuestionar ideologías dominantes y examinar cómo opera el lenguaje dentro de estructuras sociales, políticas y culturales más amplias. Desde esta perspectiva, los textos nunca son neutrales; por el contrario, están moldeados por relaciones de poder y supuestos ideológicos que influyen en cómo los individuos se comprenden a sí mismos y al mundo que los rodea[9].

Los fundamentos de la literacidad crítica están vinculados a la obra de Paulo Freire, en particular a su concepción de la educación como práctica de la conciencia crítica. Freire sostiene que los estudiantes deben leer la palabra, pero también el mundo para reconocer cómo las desigualdades sociales, la opresión y las estructuras de poder configuran las realidades cotidianas[10]. Para Freire, la educación cobra sentido cuando los alumnos reflexionan sobre sus experiencias y participan en un diálogo capaz de transformar tanto las perspectivas individuales como las condiciones sociales. En este sentido, la literacidad va más allá de la decodificación del lenguaje e incluye la capacidad de analizar cómo el discurso construye realidades, formas de conocimiento y orden social. Como argumenta Freire, la educación solo adquiere un carácter transformador cuando los estudiantes son invitados a cuestionar, interpretar y participar activamente en la construcción del conocimiento.

[7]Freire, *Pedagogy of the Oppressed*. Janks, "Critical Literacy and the Social Justice Project of Education". Vásquez et al., *Critical Literacy as a Way of Being and Doing*.
[8]Janks, "Critical Literacy and the Social Justice Project of Education". Luke, *Critical Literacy, Schooling, and Social Justice*.
[9]Freire, *Pedagogy of the Oppressed*.

Conciencia de género y performatividad

Comprender el género dentro de los contextos educativos requiere ir más allá de perspectivas esencialistas que presentan la feminidad y la masculinidad como categorías naturales. Se conceptualiza el género como construcción social y cultural moldeada por normas y expectativas. Desde esta perspectiva, las identidades de género no son realidades innatas, sino que son continuamente producidas y reforzadas a través del discurso, las instituciones y las interacciones cotidianas.

Una contribución central a esta discusión proviene de Judith Butler y su concepto de performatividad de género. Butler sostiene que el género no es algo que las personas sean inherentemente, sino algo que representan repetidamente a través de los comportamientos, el lenguaje, las expresiones corporales y las prácticas socialmente legitimadas[11]. Lo que la sociedad reconoce como masculinidad o feminidad emerge de actos que se alinean con expectativas culturales dominantes. En consecuencia, las normas de género operan como mecanismos regulatorios que configuran formas aceptables de identidad, mientras marginan a quienes no se ajustan a las expectativas normativas.

Este proceso de regulación social se vuelve relevante en entornos educativos, donde las escuelas funcionan como espacios que reproducen comprensiones dominantes sobre el género y la sexualidad. A través de los contenidos curriculares, las interacciones en el aula y las prácticas institucionales, los estudiantes encuentran expectativas implícitas acerca de comportamientos, actitudes e identidades que son consideradas socialmente aceptables.

Dentro de la educación EFL, integrar la conciencia de género en las prácticas pedagógicas fomenta entornos de aprendizaje más inclusivos y reflexivos. Los textos literarios ofrecen oportunidades para que los alumnos examinen críticamente representaciones de la feminidad, la masculinidad, los estereotipos, la exclusión y las relaciones de poder. Al interactuar con narrativas que les permitan desafiar lo establecido, los estudiantes pueden desarrollar una mayor comprensión de cómo las identidades de género son construidas y reguladas socialmente. Este tipo de discusiones también crea oportunidades para cuestionar la discriminación de la identidad y la participación social.

La enseñanza como práctica transformadora

bell hooks amplió el pensamiento freireano al defender una pedagogía comprometida, un enfoque de enseñanza fundamentado por la participación y la conciencia crítica[12]. Para hooks, las aulas deben funcionar como espacios democráticos donde los estudiantes se sientan empoderados para expresar ideas, cuestionar supuestos y conectar los contenidos académicos con experiencias personales y sociales. La educación, por tanto, se convierte en una práctica de libertad que motiva a los alumnos a involucrarse críticamente con sistemas de opresión.

La literatura y la discusión crítica pueden servir como herramientas para incentivar a los estudiantes a analizar discursos y construir comprensiones alternativas del mundo. De este modo,

[10]Butler, *Gender Trouble: Tenth Anniversary Edition*.
[11]bell hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (New York: Routledge, 2000).

el aprendizaje del inglés se entrelaza con procesos de emancipación, ciudadanía crítica y consciencia social, particularmente en contextos como el colombiano, donde la educación se enfrenta cada vez más al desafío de responder a realidades sociales complejas.

Implicaciones pedagógicas en la enseñanza EFL

El rol del docente como mediador crítico

Una de las principales implicaciones pedagógicas consiste en redefinir el papel del docente. En lugar de actuar únicamente como transmisor de conocimientos lingüísticos, el profesor se convierte en un facilitador del diálogo, un mediador crítico y un diseñador de experiencias de aprendizaje que permiten a los alumnos reflexionar sobre el lenguaje como práctica social. De esta manera, se promueven ejercicios más dialógicos, participativos y contextualizados. Inspirado en los planteamientos de Paulo Freire, el aula deja de concebirse como un espacio de transmisión unilateral del conocimiento y se convierte en un escenario donde profesores y estudiantes construyen significados de manera conjunta[13]. En este contexto, el aprendizaje del inglés no se limita a responder preguntas correctas o alcanzar estándares lingüísticos, sino que busca desarrollar la capacidad de problematizar textos, cuestionar representaciones y analizar cómo el lenguaje refleja y reproduce relaciones de poder.

El estudiante como agente activo de aprendizaje

Del mismo modo, los alumnos asumen un rol más activo dentro del proceso educativo. En lugar de posicionarse como receptores pasivos de contenido, son invitados a analizar críticamente discursos presentes en los textos, los medios de comunicación, las narrativas culturales y las experiencias cotidianas. Esto implica examinar cómo ciertas ideas sobre el género, la identidad, el poder y la exclusión son construidas y normalizadas socialmente. A través de las preguntas orientadoras, los debates, la escritura reflexiva y las actividades interpretativas, los aprendices pueden desarrollar habilidades críticas que les permitan no solo comprender el idioma, sino interpretar las implicaciones sociales de los mensajes que consumen y producen.

La literatura como herramienta para la conciencia crítica

La incorporación de la literatura en las aulas de inglés como lengua extranjera ha sido reconocida progresivamente como una estrategia pedagógica significativa para fomentar un compromiso crítico con las realidades sociales[14]. Más allá de funcionar como un recurso para la ampliación de vocabulario o la comprensión lectora, los textos literarios ofrecen oportunidades para que los alumnos entren en contacto con experiencias diversas, cuestionen narrativas dominantes y reflexionen sobre la complejidad de las relaciones humanas y estructuras sociales.

A través de los cuentos, las novelas, la poesía o las narrativas multimodales, los estudiantes pueden explorar temas relacionados con los estereotipos de género, las identidades y las tensiones

[12]Freire, *Pedagogy of the Oppressed*.
[13]Vásquez et al., *Critical Literacy as a Way of Being and Doing*. Mora et al., "English Literacies in Medellín: The City as Literacy".

culturales, la discriminación y las identidades juveniles, por lo que se fortalecen habilidades lingüísticas como la lectura, la escritura, la argumentación y el vocabulario contextualizado. La literatura deja de funcionar únicamente como recurso para practicar comprensión lectora y se convierte en un medio para promover empatía, reflexión y conciencia crítica.

En el contexto colombiano, estas implicaciones pedagógicas resultan especialmente significativas debido a la persistencia de modelos educativos centrados en resultados estandarizados y competencias medibles. Aunque el fortalecimiento de habilidades comunicativas sigue siendo importante, integrar la literacidad crítica (critical literacy) en la enseñanza del inglés puede contribuir a que el aula responda de manera más pertinente a las realidades sociales de los alumnos. Desde la literacidad crítica, la literatura se convierte en un espacio donde el aprendizaje del lenguaje puede entrelazarse con la exploración de la identidad, el poder y las normas culturales, lo que permite que los estudiantes se relacionen con el inglés no solo como una herramienta comunicativa, sino también como un medio para interpretar y cuestionar el mundo. Contrasta, así, con enfoques tradicionales (donde la literatura suele reducirse a un recurso complementario, orientado a practicar la gramática, la pronunciación o el análisis textual), desvinculados de preocupaciones socioculturales más amplias. Sin embargo, las perspectivas pedagógicas críticas sugieren que los textos literarios pueden generar oportunidades para la construcción de significado al exponer a los alumnos a narrativas que desafían supuestos.

La *novela Nadie me verá llorar* como recurso pedagógico para la reflexión crítica

Dentro de este marco, la novela *Nadie me verá llorar* de Cristina Rivera Garza emerge como un texto literario útil para fomentar la reflexión crítica en la educación EFL. La novela ofrece una representación compleja de la marginalización social, el poder institucional, las expectativas de género y la agencia individual, lo que la hace especialmente relevante para discusiones relacionadas con la identidad y la desigualdad. Situada en un contexto de exclusión social, la narrativa presenta personajes cuyas vidas son moldeadas por normas restrictivas y sistemas opresivos e invita a los lectores a cuestionar cómo las sociedades definen la normalidad, la legitimidad y el sentido de pertenencia.

Uno de los debates más relevantes que abre la novela está relacionado con la institución del matrimonio y su papel en la configuración de expectativas de género. Se puede incentivar a los estudiantes a examinar críticamente cómo el matrimonio ha funcionado históricamente no solo como una relación personal, sino también como una institución socioeconómica que regula los comportamientos, los deseos y las formas aceptables de feminidad y masculinidad. Las discusiones en el aula pueden generar espacios para cuestionar las expectativas impuestas sobre mujeres y hombres, particularmente en relación con los roles domésticos, la conducta emocional, la dependencia, la autoridad y la respetabilidad social. De manera similar, la novela crea oportunidades para la reflexión crítica sobre las construcciones de feminidad y masculinidad. Los alumnos pueden analizar cómo las normas de género configuran las posibilidades individuales y el trato social, así como la manera en que desviarse de comportamientos socialmente aceptados puede conducir a la exclusión o marginación.

Las relaciones de poder también emergen como un eje central dentro del texto. La novela ofrece posibilidades para discutir cómo las instituciones, las jerarquías sociales y las ideologías dominantes regulan las vidas individuales y silencian voces marginadas. A través de discusiones guiadas y preguntas críticas, los estudiantes pueden reflexionar sobre quiénes reciben visibilidad, autoridad o legitimidad dentro de la sociedad y sobre cuáles experiencias suelen ser ignoradas o desestimadas. Las cuestiones de invisibilización adquieren aquí una relevancia particular, ya que las narrativas literarias frecuentemente muestran cómo ciertos individuos, al situarse fuera de las estructuras normativas, son silenciados o socialmente ignorados.

Por lo tanto, integrar textos literarios como *Nadie me verá llorar* de Cristina Rivera Garza en las aulas EFL abre posibilidades para transformar la enseñanza del idioma en una práctica más reflexiva y dialógica. Al generar espacios para discutir las normas de género, el matrimonio, las relaciones de poder y la invisibilización, la literatura puede contribuir al desarrollo de aulas donde los alumnos no solo aprendan inglés, sino que también interpreten críticamente las realidades sociales que configuran sus vidas. A través de estas experiencias, la educación EFL puede comenzar a desplazarse gradualmente desde una enseñanza instrumental del idioma hacia formas más transformadoras de aprendizaje y formación crítica.

Conclusión

Enseñar inglés no debería reducirse a competencia lingüística, sino que debería pensarse como contribución a la formación de sujetos críticos, capaces de leer el mundo y cuestionar desigualdades. La enseñanza del inglés como lengua extranjera no puede seguir siendo concebida únicamente como un proceso orientado al aprendizaje de estructuras gramaticales, la memorización de vocabulario o el desarrollo de competencias lingüísticas con una fuerte orientación gramatical y una visión instrumental del idioma.

En este sentido, aprender inglés no debería implicar únicamente adquirir competencias lingüísticas, sino también desarrollar capacidades para interpretar el mundo y participar activamente en él. Desde esta perspectiva, la literacidad crítica ofrece una oportunidad para reimaginar el aula EFL como un escenario pedagógico más amplio, donde el lenguaje se entienda como medio de comunicación y como práctica social atravesada por ideologías, relaciones de poder e identidades[15]. Integrar enfoques críticos y el uso de textos literarios en la enseñanza del inglés permite que los alumnos puedan cuestionar discursos. De esta manera, el aula de inglés se convierte en un espacio de formación ciudadana, donde se fomenta la participación, la empatía y el desarrollo de una conciencia crítica frente a problemas sociales.

Finalmente, resulta necesario continuar ampliando las discusiones e investigaciones sobre la incorporación de la literacidad crítica en contextos EFL, particularmente en escenarios educativos colombianos. Futuras investigaciones podrían explorar cómo diferentes intervenciones pedagógicas, mediadas por literatura y otros recursos multimodales, impactarían el desarrollo de la conciencia crítica de los estudiantes y sus formas de comprender las dinámicas sociales. Asimismo, se requieren más experiencias de aula que permitan documentar las posibilidades, las tensiones y los desafíos de implementar pedagogías críticas en la enseñanza del inglés.

[14]Freire, *Pedagogy of the Oppressed*. Janks, "Critical Literacy and the Social Justice Project of Education". Vásquez et al., *Critical Literacy as a Way of Being and Doing*.

Bibliografía

Butler, Judith. *Gender Trouble:* Tenth Anniversary Edition. New York: Routledge, 1999.

Freire, Paulo. Pedagogy of *the Oppressed*. New York: Herder and Herder, 1970.

hooks, bell. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom.* New York: Routledge, 2000.

Janks, Hilary. *"Critical Literacy and the Social Justice Project of Education"*. English Teaching: Practice & Critique 16, no. 1 (2017): 25–43.

Luke, Allan. *Critical Literacy, Schooling, and Social Justice*. New York: Routledge, 2018.

Jiménez, María Camila Giraldo, and Carolina P. Gutiérrez. "Engaging English as a Foreign Language Students in Critical Literacy Practices: The Case of a Teacher at a Private University." Profile: Issues in Teachers' Professional Development 21, no. 1 (2019): 91–105.

Mora, Raúl Alberto, Claudia Pulgarín, Natalia Ramírez, and María Claudia Mejía-Vélez. "English Literacies in Medellín: The City as Literacy." In *Learning Cities: Multimodal Explorations and Placed Pedagogies,* 37–60. Singapore: Springer, 2018.

Rivera Garza, Cristina. *Nadie me verá llorar.* Barcelona: Tusquets Editores, 2000.

Vásquez, Vivian María, Kathryn A. Hagood, and Jerome C. Harste. *Critical Literacy as a Way of Being and Doing.* New York: Routledge, 2019.

LA ECOSOFÍA COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA



Bunker. Aron Wiesenfeld, 2016. Obtenido de aronwiesenfeldshop

La ecosofía como herramienta educativa en la separación de residuos sólidos en la fuente en el colegio UPB[1]

Deicy Daniela Montoya Zapata[2]

Resumen

El siguiente trabajo es el resultado reflexivo de la ejecución de un proyecto pedagógico investigativo de la Licenciatura en Filosofía y Letras en el colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, en Medellín. En la investigación se aborda la problemática de la inadecuada separación de residuos sólidos en la fuente con un grupo de estudiantes del grado décimo del colegio. La reflexión se centra en dos elementos: por un lado, las posibles situaciones que llevaron a que los alumnos no adoptaran una conducta adecuada de separación de los residuos sólidos en la fuente, donde se analiza el bajo nivel de conocimientos, la falta de apropiación de las fuentes de información, el desinterés, la influencia cultural, la inexistencia de una norma de obligatoriedad y la falta de transversalización con el proyecto ambiental. Por otro lado, se reflexiona sobre los elementos teóricos más relevantes, entre los que se destacan la teoría de la ecosofía como eje principal y el constructivismo y el conductismo como herramientas para el proceso formativo frente a las dificultades de los estudiantes en la separación de residuos sólidos en la fuente. También se resaltan los procesos de enseñanza y análisis de datos, algunos conceptos a nivel filosófico y ambiental, las reflexiones en torno a los hábitos de los alumnos y los diálogos situados respecto a la problemática, tanto en el colegio como en el relleno sanitario La Pradera del municipio de Don Matías, donde llega la basura de la ciudad de Medellín.

Palabras clave: Ecosofía; estudiantes; residuos sólidos; hábitos; conducta; consciencia; colegio UPB.

Abstract:

The following work is the reflective result of the implementation of a pedagogical research project from the Bachelor's Degree in Philosophy and Literature at the Universidad Pontificia Bolivariana school, in Medellín. The research addresses the problem of the inadequate separation of solid waste at the source with a tenth-grade group at the school. The reflection focuses on two elements: on the one hand, the possible situations that led students not to adopt an appropriate behavior regarding the separation of solid waste at the source, analyzing the low level of knowledge, the lack of appropriation of information sources, disinterest, cultural influence, the absence of a mandatory regulation, and the lack of integration with the environmental project. On the other hand, the most relevant theoretical elements were reflected upon, highlighting the theory of ecosophy as the main axis, as well as constructivism and behaviorism as tools for the educational process in response to students' difficulties in separating solid waste at the source. Likewise, teaching processes and data analysis,

[1]El texto es una reflexión de los resultados obtenidos en un proyecto pedagógico investigativo que se realizó en el curso de práctica pedagógica V del programa de la Licenciatura en Filosofía y Letras en el 2025-2.

[2]Estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB).

philosophical and environmental concepts, reflections on students' habits, and situated dialogues regarding the problem both at the school and at the La Pradera sanitary landfill in the municipality of Don Matías (where the garbage from the city of Medellín is taken) are also highlighted.

Keywords: Ecosophy; students; solid waste; habits; behavior; awareness; UPB School.

Introducción

El presente trabajo reflexiona sobre los resultados de la ejecución de un proyecto investigativo desarrollado en la asignatura de práctica pedagógica V del programa de Licenciatura en Filosofía y Letras. El proyecto se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de grado décimo del colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), en el que se articularon las áreas de filosofía y ciencias naturales. En este contexto, se abordó la inadecuada separación de residuos sólidos en la fuente, una situación que, más allá de constituir una cuestión técnica, evidenciaba una problemática cultural, ética y educativa. De este modo, se analizan elementos como los niveles de desconocimiento, las prácticas cotidianas y las conductas de los alumnos frente a la gestión de residuos antes y durante el desarrollo del proyecto. A partir de ello, se identifican factores influyentes como el desinterés, la falta de apropiación de las fuentes de información, la influencia cultural, la inexistencia de normas de obligatoriedad y la escasa articulación del proyecto ambiental con áreas distintas a las ciencias naturales. Por otro lado, se reflexiona acerca de cómo la teoría ecosófica —entendida como la filosofía del medio ambiente— se constituyó como eje formativo frente a las dificultades mencionadas, Se promovieron, además, el pensamiento crítico, el conocimiento situado, la acción reflexiva y el diálogo entre pares, y se abordaron conceptos como la ética ambiental, la consciencia, la voluntad, la comunidad y el reconocimiento del contexto propio del colegio UPB en relación con el manejo de residuos sólidos.

Este proceso formativo se apoyó, además, en las teorías constructivistas de Jean Piaget y Lev Vygotsky y en el enfoque conductista de Burrhus Frederic Skinner, teorías que ofrecieron herramientas metodológicas como el diálogo situado, la construcción conjunta del conocimiento y la repetición de contenidos. Estas estrategias favorecieron la apropiación del aprendizaje, el desarrollo de hábitos conscientes y la consolidación de conductas éticas y ambientalmente responsables. Asimismo, la articulación entre la filosofía ambiental y las ciencias naturales permitió no solo fortalecer el aprendizaje en torno a la separación de residuos sólidos en la fuente, sino también transformar las actitudes y el pensamiento de los estudiantes frente a su entorno y al manejo de los residuos.

Finalmente, la ecosofía como herramienta educativa en la separación de residuos sólidos en la fuente no solo brindó saberes técnicos y éticos, sino también una confrontación de los alumnos con sus hábitos, el reconocimiento del otro en la formación de comunidad y la toma de consciencia sobre la responsabilidad individual con los residuos sólidos.

Retos en la separación de residuos sólidos en el colegio de la UPB

Es evidente que en cualquier tipo de sistema en el cual se encuentre un individuo —familiar, laboral o cultural— surgen situaciones que entorpecen el adecuado funcionamiento del sistema, lo que genera desafíos que confrontan el ser, saber y hacer de las personas que lo habitan y las lleva a buscar soluciones que encaminen el buen funcionamiento.

De este modo, en el colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana se identificó la problemática de una separación inadecuada de residuos sólidos en la fuente. Esta cuestión sacó a flote dos asuntos

a considerar: en primer lugar, la política en gestión de basura cero de la Universidad —entendida como: "garantizar el aprovechamiento de los residuos que genera en procesos de reciclaje, recuperación, entre otras posibilidades, asegurando que estos no se vayan al relleno sanitario"[3]— podría no estarse cumpliendo al pie de la letra, ya que, al no separar los residuos de manera organizada en los basureros, muchos recuperables no se podrán aprovechar debido a un deterioro que imposibilita su reciclaje. Y, en segundo lugar, se evidenció que los estudiantes de grado décimo de colegio no tenían un conocimiento fortalecido en la gestión de residuos sólidos en la fuente.

El bajo conocimiento de los alumnos en separación de residuos sólidos pudo evidenciarse durante las primeras sesiones del trabajo pedagógico. En ellas, se identificó un escaso entendimiento de cómo depositar los residuos sólidos en la fuente y un desconocimiento de conceptos y acciones ecológicas promovidas por la UPB, así como una limitada responsabilidad y corresponsabilidad de sus acciones cotidianas con los residuos sólidos. Estos hallazgos permitieron deducir, además, que el objetivo general del proyecto ambiental institucional —orientado a generar un manejo integral de los residuos sólidos— no se estaba cumpliendo de manera efectiva.

De acuerdo con las conclusiones anteriores, cabe preguntarse el porqué de dichos resultados. Así, el desconocimiento de cómo separar los residuos sólidos en la fuente pudo obedecer a un desinterés de los estudiantes en apropiarse del conocimiento y de su forma de actuar, ya que el colegio cuenta con basureros diferenciados en color y con etiquetas de cómo depositar los residuos sólidos en aprovechables, no aprovechables y orgánicos; asimismo, el colegio realiza campañas educativas de cómo disponer de dichos residuos. De este modo, no puede decirse que los alumnos se encuentran en un contexto que no los instruye en cómo separar los residuos o que los priva de hacerlo correctamente.

Por otra parte, el problema también pudo obedecer a una dinámica cultural, más allá de las fronteras del colegio, en la que los estudiantes se encuentran inmersos: el hogar, el barrio, la comuna, la ciudad, los grupos organizados, los amigos, etc., donde muy probablemente no hay políticas y costumbres cotidianas, de comprensión y obligatoriedad en la separación de residuos en la fuente y, por tanto, es difícil que los alumnos hubiesen adoptado como compromiso común el hábito de separar los residuos sólidos.

En cuanto al desconocimiento de los conceptos y acciones ecológicas de la UPB, como "ecocampus", "basura cero" y "carbono neutro", tal desconocimiento responde posiblemente a una dinámica de poca o nula información brindada a los estudiantes respecto a los temas, así como una falta de indagación o atención de parte de los mismos a las fuentes digitales informativas de la Universidad, donde se publican todos estos datos.

Por último, la ausencia de responsabilidad y corresponsabilidad en la separación de residuos sólidos en la fuente puede estar también asociada a la inexistencia de una normativa obligatoria que lleve a los alumnos a separar adecuadamente los residuos que generan y a ayudar a otros a corregir

[3]Universidad Pontificia Bolivariana, "UPB logra categoría oro en el Sistema de Gestión Basura Cero", *Sitio web UPB* (13 de mayo de 2022). https://www.upb.edu.co/es/noticias/upb-logra-categoria-oro-basura-cero

prácticas realizadas por error o desconocimiento, como no separar correctamente o incluso no depositar los residuos. Asimismo, la falta de una vinculación de los estudiantes con los residuos —que vaya más allá de concebirlos únicamente como objetos de uso y desecho inmediato— provoca que las responsabilidades frente a estos no sean asumidas. En consecuencia, las implicaciones de esta falta de compromiso recaen sobre otras personas, como el personal de aseo de la UPB, y sobre el medio ambiente cuando una mayor cantidad de desechos llega al relleno sanitario La Pradera, ubicado en el municipio de Don Matías.

Continuando con los retos con los que los alumnos del grado décimo mostraron dificultades en conocimiento y acción en la separación de residuos sólidos en la fuente, sale al encuentro la cuestión de lo comunitario. Adela Cortina, en su libro *Por una ética del consumo*, menciona lo siguiente: "Sin comunidad ética no hay transformación de actitudes, aunque pueda haber comunidad política, códigos de consumidor, declaraciones de derechos y declaraciones de deberes"[4]. Esta cita es bastante adecuada y diciente para la reflexión, ya que, como lo dice Cortina, para una verdadera transformación de actitudes es necesaria una comunidad y una comunidad ética; este énfasis en lo ético es necesario porque el punto no es solo pensar en cómo actuar en un determinado momento, sino tener un saber crítico y reflexivo colectivo del porqué actuar de un modo y tomar la decisión de aplicarlo. En este orden de ideas, la comunidad como conjunto de personas en un territorio y las políticas o normas establecidas por sí solas no son garantía de un cambio de visones y actitudes; es necesaria la conciencia, la voluntad, la acción y el reflejo de la comunidad para que la transformación sea deseada, construida y duradera.

De esta manera, al trasladar la idea de Cortina a la problemática del colegio de la UPB surge la cuestión de que el conocimiento, la responsabilidad y la acción en la separación de residuos sólidos no es solo de los del grado décimo, sino de todos los estudiantes, maestros y administrativos porque todos habitan un mismo lugar y propenden por unos fines comunes, como lograr que los alumnos generen un manejo integral de residuos sólidos; pero, si los maestros y administrativos no saben y no actúan de tal modo, no es lógico exigir que los estudiantes lo hagan. Querer y lograr el cambio cultural no solo es una labor teórica y de algunas personas, sino una cuestión práctica de la comunidad colegio UPB.

Otro factor que es influyente en la insuficiencia de los conocimientos de los estudiantes en la separación de residuos sólidos es la individualidad con la que se trabaja en el proyecto ambiental del colegio. Este se practica aunado a la materia de ciencias naturales, donde sus aplicaciones principales son realizar actividades de acuerdo con un calendario ambiental que integra fechas especiales del medio ambiente tanto nacionales como internacionales, trabajar en la eco-huerta y hacer campañas de cómo separar los residuos sólidos. Si bien ello es positivo, habría un mayor impacto si hubiese una transversalización con otras materias, ya que esto generaría otras formas atractivas y significativas de aportar al proceso formativo de los alumnos. Además, las enseñanzas dadas de esta manera permiten una mayor cimentación del conocimiento e interacción con las realidades circundantes a los estudiantes. Así, Wilson Riascos, en un trabajo publicado sobre la transversalización como eje

[4]Adela Cortina, *Por una ética del consumo* (Taurus, 2002), 248.

fundamental en la construcción del conocimiento, cita a Jauregui con lo siguiente: "la transversalidad se presenta entonces como un instrumento para enriquecer y articular la labor formativa, educativa y social, conectando los distintos saberes de una manera coherente y significativa"[5]. De este modo, la transversalización permite conexión con lo coherente, significativo, real y cotidiano del alumno, lo que le ofrece un panorama de análisis y confrontación con las realidades que vive. Es por ello que la gestión de residuos, como lo nombra el proyecto ambiental, podría tratarse desde lo matemático, lo ético y lo filosófico —como se hizo en el trabajo pedagógico realizado— para lograr mejores resultados en la estancia común y real del estudiante.

Otro elemento a considerar ante los detonantes del problema propuesto es el relacionamiento con la naturaleza. Y es que esta logra que los conocimientos cobren significados más profundos en los procesos de aprendizaje, interés, motivación y cuidado en el sujeto que aprende, pues se vincula la experiencia existencial con el conocimiento teórico. De este modo, cuando se vuelve la mirada a los alumnos del colegio de la UPB y al problema de no separar los residuos sólidos en la fuente, habría que pensar con qué frecuencia y de qué maneras los estudiantes practican el relacionamiento con la naturaleza: las montañas, los árboles, los ríos, los animales silvestres, los insectos; en palabras de Aldo Leopold "la tierra"[6].

Pero ¿qué tiene ver el acontecer la naturaleza con la separación de residuos sólidos? Pues mucho. Jairo Velázquez, en un pequeño texto, dice lo siguiente del aprendizaje en el medio ambiente —como naturaleza o como sociedad—: "aprendizaje y medio ambiente están ligados por lazos muy fuertes, pues no hay aprendizaje sin contacto e interacción con el entorno. De esta forma, el medio ambiente se constituye en un recurso didáctico para favorecer el aprendizaje dentro y fuera de la escuela"[7]. Así, la interacción directa con el medio ambiente cobra mucho sentido en el desarrollo de concientización y aprendizaje de los alumnos sobre la separación de residuos sólidos, ya que entran en juego diversos elementos como la observación, la sensación y la curiosidad, que permiten que los conocimientos y relaciones con la naturaleza sean más genuinos. Se propician, así, mayores reflexiones de cómo funciona el ambiente natural, cómo sus recursos brindan al humano lo necesario para habitar con bienestar el planeta y qué sucede cuando no hay un cuidado y responsabilidad con la misma.

Además, la interacción con el medio ambiente permite generar mayor reconocimiento y empatía por lo otro vivo no humano, que impulsa a actuar de manera responsable y respetuosa con la naturaleza. De este modo, si bien el colegio de la UPB tiene amplios espacios verdes y una gran biodiversidad de plantas y animales, poder acercar a los estudiantes a otros espacios naturales como lo pueden ser la reserva el Salado, el Jardín Botánico, parque Arví o el alto de San Miguel —donde nace el río Medellín— posibilitaría aprendizajes más significativos, no solo por el acercamiento

[5]Wilson Javier Riascos Vallejo, "La transversalización como eje fundamental de la construcción del conocimiento: experiencia desde ECDF II", en *Experiencias de transformación en el curso ECDF II-UNAD*, ed. por Jenny Carolina Moreno Rey (Sello Editorial UNAD, 2021), 134.
[6]Aldo Leopold, *Una ética de la tierra,* (Catarata, 2017), 182.
[6]Jairo Velázquez. "EL MEDIO AMBIENTE, UN RECURSO DIDÁCTICO PARA EL APRENDIZAJE". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*1 (2005), 117. https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845007.pdf

mismo a la naturaleza, que es verdaderamente valioso, sino por las formas en las cuales los maestros podrían aprovechar estos espacios ambientales para brindar los contenidos a través de los paralelos contextuales, la resignificación de elementos ambientales, la empatía y la responsabilidad con la tierra, que se ve afectada por malas prácticas y acciones del ser humano, como la separación inadecuada de los residuos sólidos en la fuente.

La ecosofía como herramienta educativa en la separación de residuos sólidos en el colegio de la UPB

El proceso de formación en la separación de residuos sólidos en los alumnos tuvo como columna vertebral la teoría ecosófica, la cual dio prioridad a la perspectiva teórica y a la concientización ética. Estos dos ejes permitieron abordar conceptos como comunidad, ética del medio ambiente, ecología, voluntad y norma; las anteriores son nociones fundamentales para el fortalecimiento e incorporación de conocimientos, el desarrollo de análisis reflexivos y la generación de cambios conductuales. Asimismo, el proceso formativo tuvo en cuenta las teorías constructivista y conductista con el propósito de afianzar el desarrollo de los fines del proyecto investigativo.

Partiendo del problema identificado —la falta de conocimiento y de conductas inadecuadas en la separación de residuos sólidos en la fuente—, fue necesario, desde una perspectiva pedagógica y ecosófica, reconocer con mayor precisión las dificultades de los estudiantes. De este modo, la ecosofía permitió, en una primera instancia, conocer en detalle las causas, los hábitos y los saberes que habían originado el problema observable para intervenir de manera más acertada en el proceso formativo. Este ejercicio de indagación arrojó cuatro líneas de acción: la aclaración e introducción de conceptos, el compromiso ético, la vinculación contextual y la motivación. Así, a partir de las particularidades del problema general fue posible realizar una intervención situada, coherente y eficaz.

La aclaración de conceptos, entre los que se incluyen "aprovechable", "no aprovechable", "orgánico", "eco-campus UPB" y "basura cero", tuvo como fin fortalecer el conocimiento, la comprensión y la aplicación teórica en la gestión de residuos sólidos en la fuente. Sin embargo, después de haber trabajado estos conceptos y las formas de separación —en su mayoría asociados a los residuos con los que los alumnos interactúan a diario—, algunos manifestaron desinterés por aplicar las prácticas aprendidas. Este hallazgo fue relevante, no por su carácter inesperado, sino por el motivo y la manera de abordarlo.

Así, se analizó que el principal desinterés provenía del desconocimiento de las consecuencias directas en su contexto, tanto en el colegio como en el relleno sanitario. De este modo, se explicó que, en el colegio, gran parte del material aprovechable se deteriora al mezclarse con otros residuos cuando no se realiza una correcta separación –lo que impide su aprovechamiento– y, por otro lado, que sus malas prácticas recaen sobre el personal de aseo, quien debe separar los residuos que ellos no separaron debidamente en la fuente. Se explicó también que los desechos —incluidos una parte de los generados por la UPB— son enviados al relleno sanitario La Pradera del municipio de Don Matías, que ha presentado crisis por deslizamientos debido a la gran cantidad de basura que recibe. Muchos de

esos residuos, como los orgánicos[8], no deberían llegar ahí, pero igualmente lo hacen porque no hay una política ni acciones voluntarias ciudadanas en la separación de residuos en la ciudad.

En una segunda instancia, el estudio de conceptos como "ecosofía", "ecología", "ética del medio ambiente", "comunidad" y "norma" no representó únicamente la adquisición de nuevos conocimientos, sino también el desarrollo de un proceso de argumentación y confrontación con el pensamiento y la conducta de cada estudiante. Así, teóricamente comprendieron que la ecosofía es la filosofía del medio ambiente, proveniente de las raíces griegas oikos (casa) y sophia (sabiduría); que su componente normativo la vincula a lo político y lo prescriptivo, más allá de lo meramente descriptivo; que analiza las costumbres y dinámicas de una sociedad en relación con la naturaleza; que se afilia al biocentrismo —"teoría moral que afirma que todo ser vivo -o la naturaleza como tal- poseen un valor y por ello merecen un respeto moral"[9]— y el ecocentrismo —"valor intrínseco de realidades que las ciencias biológicas no consideran vivas, como ríos y montañas"[10]—; que se diferencia de la ecología debido a que esta es más descriptiva y benefactora del antropocentrismo —"doctrina moral según la cual los seres humanos constituyen la sede y medida de todo valor"[11]—; y, finalmente, comprendieron que la inserción y propagación del conocimiento ecosófico en las distintas áreas ambientales depende de la creación de una comunidad cuya voluntad y motivación consciente hacia el cambio de hábitos dañinos promueva la transformación social y cultural.

A su vez, en el plano práctico, la teoría ecosófica confrontó a los alumnos mediante la reflexión de sus acciones cotidianas, ya que durante el proceso formativo se observó en diversas ocasiones que los estudiantes dejaban residuos sólidos como botellas, papeles o bolsas de mecato en el piso al salir del aula y, aunque en el colegio no se permite tener pequeños basureros dentro de las aulas por motivos de salubridad, esta situación evidenció otra problemática: el saber y el hacer ético de los alumnos no estaban alineados; es decir, comprendían las teorías, pero no las aplicaban en su contexto directo y cotidianidad.

En este sentido, la ecosófica propició a los estudiantes ejercicios críticos reflexivos que involucraron lo ético y lo normativo para desarrollar dos aspectos esenciales: la responsabilidad individual y colectiva en la gestión de residuos sólidos y el conocimiento situado de las consecuencias que sus malas acciones generaban, tanto en el colegio como en el relleno sanitario La Pradera. Asimismo, la articulación entre el conocimiento y el contexto, la acción ética, la construcción colectiva de saberes y la reiteración de estos elementos generaron cambios conductuales evidentes, no solo en el aula —que permanecía limpia—, sino también en los espacios comunes, como el recreo, donde se observó a un alumno del grupo depositando correctamente sus residuos en los basureros correspondientes.

---

[7]María Bibiana Botero C., "La Pradera, un vaso a punto de rebosar," *El Colombiano*, 15 de julio de 2024. https://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/maria-bibina-botero-la-pradera-un-vaso-a-punto-de-rebosar-FG24999639

[8]Leopold, *Una ética de la tierra*, 30.

[9]Alicia Bugallo, *Filosofía ambiental y ecosofías. Arne Naess, Spinoza y James*, (Prometeo libros, 2015), 101.

[10]Leopold, *Una ética de la tierra*, 29.

El desarrollo formativo desde la perspectiva ecosófica no solo permitió evidenciar estos logros, sino que también fortaleció la actitud propositiva y motivacional de los estudiantes. Durante el proceso se generaron debates sobre los temas tratados, en los que los alumnos contrastaron sus saberes previos con los nuevos aprendizajes, corrigieron a sus compañeros cuando se presentaban errores conceptuales y participaron activamente al formular preguntas al inicio y durante las clases. De este modo, la teoría ecosófica cumplió un rol fundamental de concientización, cambio de conducta y reflexión crítica en los aprendices.

Finalmente, es importante reconocer que las teorías constructivista y conductista apoyaron el desarrollo educativo desde la perspectiva ecosófica. Con el constructivismo de Piaget, se consideró que, de acuerdo con la edad de los estudiantes —entre 14 y 16 años—, estos se encontraban en una etapa en la que se fortalecen las capacidades de razonamiento abstracto e hipotético, lo que resultó relevante al trabajar conceptos filosóficos de mayor complejidad. Por su parte, Vygotsky aportó la idea de que el aprendizaje parte de los conocimientos previos y del entorno social, lo que favoreció un proceso más motivador e interactivo, en el que los alumnos pudieron asumirse como sujetos activos de su formación.

Por otro lado, la teoría conductista de Skinner, aplicada mediante el aprendizaje memorístico de conceptos —tipos de residuos sólidos y diferenciación de canecas— a través de técnicas de repetición verbal —la escritura, la reflexión, el diálogo, el debate y el juego— permitió que al final del proceso los estudiantes dominaran no solo los conocimientos teóricos sobre la correcta disposición de los residuos sólidos, sino también la voluntad y la motivación necesarias para actuar coherentemente con dichos saberes.

Conclusiones

De acuerdo con el trabajo realizado, se pueden establecer cinco conclusiones principales: Primero, la transversalización entre la filosofía —a partir de la teoría ecosófica— y las ciencias naturales —mediante el proyecto ambiental— permitió una conjugación de saberes altamente significativa para el proceso formativo de los alumnos. Segundo, la teoría ecosófica resulta perfectamente aplicable al contexto educativo frente a la problemática de la separación de residuos sólidos en la fuente. Tercero, los hábitos de los estudiantes del grado décimo pudieron transformarse mediante procesos pedagógicos constantes, en los que la concientización, el conocimiento situado y la confrontación reflexiva de los individuos frente a sus acciones inadecuadas generaron conductas positivas. Cuarto, la construcción del conocimiento a partir de los saberes previos de los alumnos y la introducción de nuevos saberes por parte del docente crearon aprendizajes más conscientes y significativos, además de fomentar una conciencia y responsabilidad ética, así como una participación de los estudiantes. Quinto, la repetición de conceptos y acciones teóricas sobre cómo separar los residuos sólidos reforzó de manera práctica algunos saberes necesarios en la cotidianidad de los alumnos.

Referencias

Botero C., María Bibiana. "La Pradera, un vaso a punto de rebosar." *El colombiano,* 15 de julio de 2024. https://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/maria-bibina-botero-la-pradera-un-vaso-a-punto-de-rebosar-FG24999639

Bugallo, Alicia. *Filosofía ambiental y ecosofías. Arne Naess, Spinoza y James.* Buenos Aires: Prometeo Libros, 2015.

Cortina, Adela. *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus, 2002.

Leopold, Aldo. *Una ética de la tierra*. Madrid: Catarata, 2017.

Piaget, Jean. *Psicología y pedagogía.* Bogotá: Psikolibro, 2020.

Riascos Vallejo, Wilson Javier. "La transversalización como eje fundamental de la construcción del conocimiento: experiencia desde ECDF II". En *Experiencias de transformación en el curso ECDF II-UNAD,* editado por Jenny Carolina Moreno Rey, 127-147. Sello Editorial UNAD, 2021. https://libros.unad.edu.co/index.php/selloeditorial/catalog/download/14/13/983?inline=1

Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). "UPB logra categoría oro en el Sistema de Gestión Basura Cero." Sitio web UPB. Publicado el 13 de mayo de 2022. https://www.upb.edu.co/es/noticias/upb-logra-categoria-oro-basura-cero

Velázquez, Jairo. "El medio ambiente, un recurso didáctico para el aprendizaje." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 1 (2005): 116-124. https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845007.pdf

Bibliografía

Beltrán, Anderson. "La ecosofía como condición de posibilidad para una educación desde la sensibilidad ambiental". Tesis Magíster en educación. Universidad San Buenaventura Colombia, 2018. https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/478ca2d6-2151-4196-86e9-36062f261659/content

Departamento Nacional de Planeación. *Guía Nacional para la adecuada separación de residuos sólidos*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 2022. https://economiacircular.minambiente.gov.co/wp-content/uploads/2022/06/guia-nacional-para-la-adecuada-gestion-de-residuos-colombia-2022.pdf

Sawczuk, Celeste. "Cómo el miedo a la naturaleza impacta en la salud pública y la sostenibilidad ambiental." *Infobae*. 26 de diciembre de 2025. https://www.infobae.com/tendencias/2025/12/27/el-aumento-de-la-biofobia-preocupa-a-los-expertos-como-el-miedo-a-la-naturaleza-impacta-en-la-salud-publica-y-la-sostenibilidad-ambiental/

Singer, Peter. *Ética para vivir mejor*. Barcelona: Editorial Ariel S.A. 1995.


LA PRESENCIA
DEL OTRO

La presencia del otro: La educación y la comunicación desde una lectura de La condición humana de Hannah Arendt[1]

Alejandro Correa Molina[2]

Resumen

El presente texto reflexiona sobre la relación entre educación y comunicación como prácticas fundamentales para la construcción de un mundo común a partir del pensamiento de Hannah Arendt y su concepción de la condición humana. Desde esta perspectiva, se aborda la importancia de la presencia del otro, la pluralidad y el reconocimiento de la singularidad en los procesos educativos y comunicativos. Asimismo, se examinan los desafíos que plantean las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, particularmente la brecha entre los aprendizajes escolares y las experiencias de los jóvenes en los entornos digitales. Se cuestiona la influencia de las lógicas comerciales que privilegian el entretenimiento sobre la reflexión y se plantea la necesidad de promover una relación bidireccional entre educación y comunicación, orientada al diálogo, la participación ciudadana y la formación de una conciencia crítica. Finalmente, se reflexiona sobre la responsabilidad de educadores y comunicadores en la creación de espacios de encuentro que permitan reconocer la diversidad de las experiencias humanas y construir colectivamente una realidad compartida.

Palabras clave: Educación; comunicación; Hannah Arendt; pluralidad; mundo común.

Abstract

This text reflects on the relationship between education and communication as fundamental practices for the construction of a common world, drawing on Hannah Arendt's thought and her conception of the human condition. From this perspective, it addresses the importance of the presence of others, plurality, and the recognition of individual uniqueness in educational and communicative processes. It also examines the challenges posed by new technologies and the media, particularly the gap between school-based learning and young people's experiences in digital environments. The text questions the influence of commercial logics that prioritize entertainment over reflection and proposes the need to foster a bidirectional relationship between education and communication, oriented toward dialogue, civic participation, and the development of critical consciousness. Finally, it reflects on the responsibility of educators and communicators to create spaces for meaningful encounters that enable the recognition of diverse human experiences and the collective construction of a shared reality.

Keywords: Education; communication; Hannah Arendt; plurality; common world.

[1]El presente texto corresponde al trabajo final de la asignatura Antropología Filosófica del pregrado en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana.

[2]Psicólogo egresado de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín) y estudiante de la Licenciatura en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB).

Hannah Arendt no escribió un manual de pedagogía ni un tratado de comunicación, pero su reflexión sobre la condición humana ofrece algo más valioso: un horizonte desde el cual es posible comprender por qué educar y comunicar son actos fundamentalmente políticos y sociales, no en un sentido estricto y cerrado, sino en el sentido de construir y habitar un mundo en común. La presencia del otro no es un accidente de la educación ni un recurso de la comunicación: es su condición de posibilidad, pues sin el otro que recibe, interpela y transforma lo que decimos y enseñamos, no hay un mundo compartido y, sin un mundo compartido, no hay humanidad.

¿Por qué la educación y la comunicación no pueden pensarse sin el otro? ¿Qué hace que su vínculo sea algo más que funcional, algo constitutivo de lo humano mismo? Para responder estas preguntas, se puede recurrir a Hannah Arendt y a su obra *La condición humana,* un texto que, aunque no aborda contenidos disciplinares o curriculares, ofrece claves antropológicas profundas para comprender por qué la presencia del otro es condición indispensable de todo acto educativo y comunicativo.

"La presencia de otros que ven lo que vemos y oyen lo que oímos nos asegura de la realidad del mundo y de nosotros mismos"[3]. Esta afirmación, leída desde la educación y la comunicación, tiene consecuencias de gran alcance; comunicar no es simplemente transmitir información de un emisor a un receptor. Es, en un sentido más profundo, un acto de confirmación mutua. Al hablar y ser escuchado, al enseñar y ser comprendido, el mundo se vuelve real y compartido. Sin esa presencia del otro que recibe, que interpela y que responde, la experiencia queda encerrada en la subjetividad más radical, sin posibilidad de trascendencia. La educación, entendida desde esta perspectiva, no es solo la transmisión de contenidos curriculares; es el espacio donde el mundo se vuelve común, donde la experiencia individual adquiere un sentido comunitario.

La comunicación y la educación son elementos trascendentales en la vida de las personas; negarles su posibilidad de expansión traería graves consecuencias si se tratase de pensar en términos de calidad, porque sus efectos se convierten en elementos prácticos que se transmiten durante mucho tiempo y permanecen en la memoria de los que construyen y reciben conocimiento. Si los participantes del círculo educativo y comunicativo tienen la responsabilidad de generar estrategias propositivas, esa responsabilidad no es solo técnica o metodológica: es, ante todo, una responsabilidad de hacer mundo con el otro, de construir ese espacio donde lo que se dice y se aprende adquiere significado compartido.

El rol de la comunicación debe ser, sin duda, el de un eco educativo, enriquecedor y ameno que permita una integración de las nuevas generaciones con las anteriores: un intercambio de saberes que genere espacios de reflexión y la búsqueda de una relación bidireccional donde cada una de las partes renuncie a la problemática continua y ensimismada que se ha tejido por años.

[3]Hannah Arendt, *La condición humana* (Paidós, 2009), 60.

Sería razonable aceptar esa complementariedad porque la relación entre escuela y medios de comunicación se viviría como el fruto de una continuidad, de un relevo, de la aceptación de la existencia de tiempos diferentes y de situaciones diversas que darían lugar a valores diferentes[4].

La relación que se da entre la comunicación y la educación no puede ser antagónica, pues sus contextos son proporcionales y, por consiguiente, deben ir encaminados a lograr objetivos comunes como la participación ciudadana y la formación de conciencia crítica frente a situaciones que se manifiestan a diario. Por esto, es necesario aceptar y apropiarse de las nuevas dinámicas en las que se ven involucrados estos conceptos. La negación de esta dinámica de la sociedad, "innovadora" y "resuelta", no sería una solución factible; por el contrario, agrandaría la crisis.

Los cambios en los que se ven inmersas las nuevas generaciones son producto de la aceleración en los medios de comunicación, que utilizan contenidos alejados de la realidad social para crear falsas necesidades en los espectadores; estos cambios, tan grandes y apresurados, no dan tiempo de asimilar tanta información, por lo que un contenido reflexivo pasa desapercibido, perdiéndose la oportunidad de hacer construcciones significativas con éste.

Los contenidos comunicativos y educativos, carentes de calidad suficiente, no logran impactar de forma positiva al público que se dirigen, poniendo en riesgo el trabajo de educadores y comunicadores que le apuestan a una trasformación social; a lo sumo, tratan de "saciar esa hambre voraz de entretenimiento y diversión que periódicos, revistas y programas de información están obligados a tener en cuenta si quieren sobrevivir y no ser expulsados del mercado"[5]. La posición es enfática: los medios de comunicación no deben seguir interesados en abarcar a la mayor cantidad de público con temáticas desproporcionadas, ni tampoco buscar un lucro económico que siga alejando a los contenidos crítico-sociales de sus consumidores.

Los desenlaces, positivos o negativos, que los medios de comunicación traen se resumen en la gran influencia que tienen en la sociedad actual, pues son la oportunidad de expresión. Así pues, es necesario fomentar una buena comunicación entre los participantes, que mantengan un diálogo consiente con las nuevas tecnologías y que abracen la posibilidad de adquirir o fortalecer sus habilidades:

> Los programas televisivos permiten la participación en la programación y oportunidades tecnológicas: nuevas posibilidades de renovación, trasformación, dinamización social, cultural. ¿Estas posibilidades tecnológicas tienen una respuesta social?[6]

Para dar respuesta a la pregunta es necesario visualizar una comunicación que eduque y una educación que comunique desde una proyección social y desde la presencia del otro. Así, es fundamental tener contenidos propiamente reflexivos sin que ninguno esté aislado de la realidad. Este proceso amerita el reconocimiento de esas oportunidades tecnológicas que participan directamente

[4]José Manuel Pérez Tornero, *Comunicación y Educación, cuestiones clave.* (Mentor, s.f.), 17.
[5]Mario Vargas Llosa, *La civilización del espectáculo* (Letras libres, 2008), 14-22.
[6]Toni Cuadrado Escaplez, "Comunicación y Educación en la sociedad digital", YouTube, 7 de mayo de 2011, 1 hora, 27 min., 43 seg., https://youtu.be/0MDFsZgdvPg?si=pTN4Ulb612Xc-1BI

en la construcción de un trabajo colaborativo. Por este motivo, una actitud cómoda por parte de los comunicadores y educadores no sería la más conveniente porque ese trayecto debe pasar por una revisión que finalmente dará un diagnóstico contextual, es decir, que involucrará la lectura de los efectos que han tenido la escuela y los medios de comunicación en la civilización actual.

Los retos en los que se ve involucrada la educación son enormes: cada vez se generaliza la brecha que existe entre lo que ocurre en las aulas de clase con sus currículos escolares y la realidad que viven los jóvenes, mediada por los medios de comunicación. Tal brecha parece cada vez más ajena y opuesta a la finalidad de la educación y la comunicación.

> El aprendizaje escolar no se cruza con lo que aprenden fuera del aula. Por ello, para dar respuesta a las muchas y constantes solicitudes del universo digital, los jóvenes desarrollan, por sí mismos y en grupos afines, estrategias de aprendizaje. Esto es algo que las instituciones educativas no pueden pasar por alto[7].

Pensar la finalidad de los dos conceptos expuestos en términos reflexivos amerita una transformación profunda de la comunicación como medio para alcanzar una educación acorde a las necesidades que presenta la sociedad. Por esto, se debe evitar acudir a la justificación reiterativa que prolonga, una y otra vez, el error de no asumirse como sujetos reflexivos capaces de generar propuestas que promuevan una comunicación efectiva junto con una educación transformadora. Pensar la educación y la comunicación desde el mundo común de Arendt implica, entonces, asumir que ninguna estrategia educativa o comunicativa se agota en el presente. Toda acción pedagógica es, en algún sentido, un gesto hacia el futuro, una apuesta por la permanencia de aquello que consideramos valioso o humano.

Los maestros, vistos como unos comunicadores, están llamados a vivir su profesión desde una praxis que acepte las nuevas dinámicas por las que pasan los jóvenes, mostrando una actitud dialogante que no se limite a repetir conceptos empolvados, sino a incentivar, desde una perspectiva creativa, nuevos aprendizajes prácticos en sus estudiantes: "Las actitudes de los maestros, muchos de los cuales padecen la educación en lugar de vivirla como una aventura, sometidos como están al desconocimiento social y la urgencia de las necesidades primarias insatisfechas"[8]. Lo anterior hace que se enlode el proceso de Enseñanza-Aprendizaje por el que deben pasar no solo los estudiantes y profesores, sino también toda la comunidad educativa.

> El trabajo que debe hacerse es laborioso y requiere una constante revisión de los efectos que proporcionen las estrategias implementadas en los contextos participantes con miras a la calidad. Esto no debe traducirse en el frecuente aplazamiento al que acuden muchos educadores y comunicadores para evadir la situación; antes bien, deben considerarse responsables de reducir las fisuras que sufre hoy el sistema por el cual trabajan. Por ejemplo:

[7]Sara Pereira et.al., *El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a los formal* (Comunicar XXVII, 2019), 58.
[8]Carlos Augusto Hernández, *Educación y comunicación: pedagogía y cambio cultural* (Nómadas, 1996).

> La televisión de "contexto" se inserta explícitamente en la televisión-proyecto cultural que rebasa lo curricular en la diversidad y libertad de sus temas a la vez que expande su tecnicidad hacia la organización multimedia, experimentando y potenciando al máximo las formas de interactividad, no sólo como estrategia estrictamente pedagógica, sino de educación ciudadana; esto es, de participación y expresión de la comunidad y de innovación cultural que busca en la experimentación del lenguaje audiovisual catalizar los nuevos modos de ver y oír, de leer y narrar[9].

Ante todo, las estrategias comunicativas deben sentirse también educativas para realizar un trabajo útil que genere beneficios, pues de nada sirve tener buenas ideas si estas no se comunican y forman en consciencia crítica a sus receptores. El compromiso que tienen estos dos conceptos es el de una proyección que transforme, comunique y eduque reflexivamente a las presentes y futuras generaciones.

Para Arendt, la pluralidad es la condición de la acción humana porque "todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá[10]. Esta tensión entre igualdad y diferencia es la que hace posible —y necesario— el encuentro. Si todos fuéramos idénticos, la comunicación sería redundante y la educación, innecesaria.

Hoy es difícil encontrar a personas que se miren directamente a los ojos: las pantallas han reemplazado el contacto visual, la presencia y la condición humana. Lo que antes era encuentro se ha convertido en conexión; lo que era diálogo, en intercambio de contenidos. Esta transformación toca lo profundo de lo que significa ser humano y, con ello, el corazón mismo de la educación y la comunicación. Hannah Arendt nos recuerda que "el discurso y la acción revelan esta única cualidad de ser distinto. Mediante ellos, los hombres se diferencian en vez de ser meramente distintos; son los modos en que los seres humanos se presentan unos a otros, no como objetos físicos, sino como hombres"[11]. Cada vez que una pantalla sustituye una mirada, no solo cambia el medio: se fractura la condición desde la que nos reconocemos mutuamente como humanos.

La crisis que atraviesan hoy la educación y la comunicación no es solo una crisis de contenidos o metodologías. Es, antes que todo, una crisis de presencia y de identidad. Los medios de comunicación, orientados por una lógica de mercado que privilegia el entretenimiento sobre la reflexión, han ido vaciando los espacios donde el otro podía aparecer y ser reconocido. En ese vaciamiento, algo profundo se pierde: la posibilidad de que los sujetos muestren quiénes son. Arendt es precisa al respecto: "mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano"[12]. Una comunicación que reduce al otro a un espectador pasivo no solo empobrece el mensaje; le arrebata su aparición, su lugar en el mundo común.

---

[9] Jesús Martín Barbero, *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación* (Nómadas, 1996).
[10] Arendt, *La condición humana*, 22.
[11] Arendt, *La condición humana*, 200.
[12] Arendt, *La condición humana*, 203.

La brecha que separa lo que ocurre en las aulas de la realidad que viven los jóvenes mediados por pantallas no es solo pedagógica: es una brecha en la posibilidad del reconocimiento. Si el discurso y la acción son, como sostiene Arendt, los modos en que los seres humanos se presentan unos a otros (no como objetos sino como sujetos), entonces una educación que no abre espacio para la palabra propia y una comunicación que no interpela al otro en su singularidad fallan en lo mismo: impiden el encuentro. Maestros y comunicadores están llamados, precisamente, a promover las condiciones para que ese encuentro sea posible; a construir los espacios donde cada uno pueda mostrar quién es, revelar su identidad y hacerse presente ante los demás.

La proyección social de la educación y la comunicación, tema central, encuentra aquí su razón de ser más profunda: se proyecta hacia lo social precisamente porque lo social es el territorio de la pluralidad, el espacio donde conviven seres que comparten una condición humana común pero que son irreductiblemente distintos entre sí. Comunicar y educar en ese territorio no es imponer una visión única del mundo, sino contribuir a que múltiples voces encuentren un espacio en el que puedan ser escuchadas y en el que, juntas, construyan algo que ninguna podría construir sola.

Bibliografía

Arendt, Hannah. *La condición humana*. Paidós, 2009.

Augusto Hernández, Carlos. *Educación y comunicación: pedagogía y cambio cultural*. Nómadas, 1996.

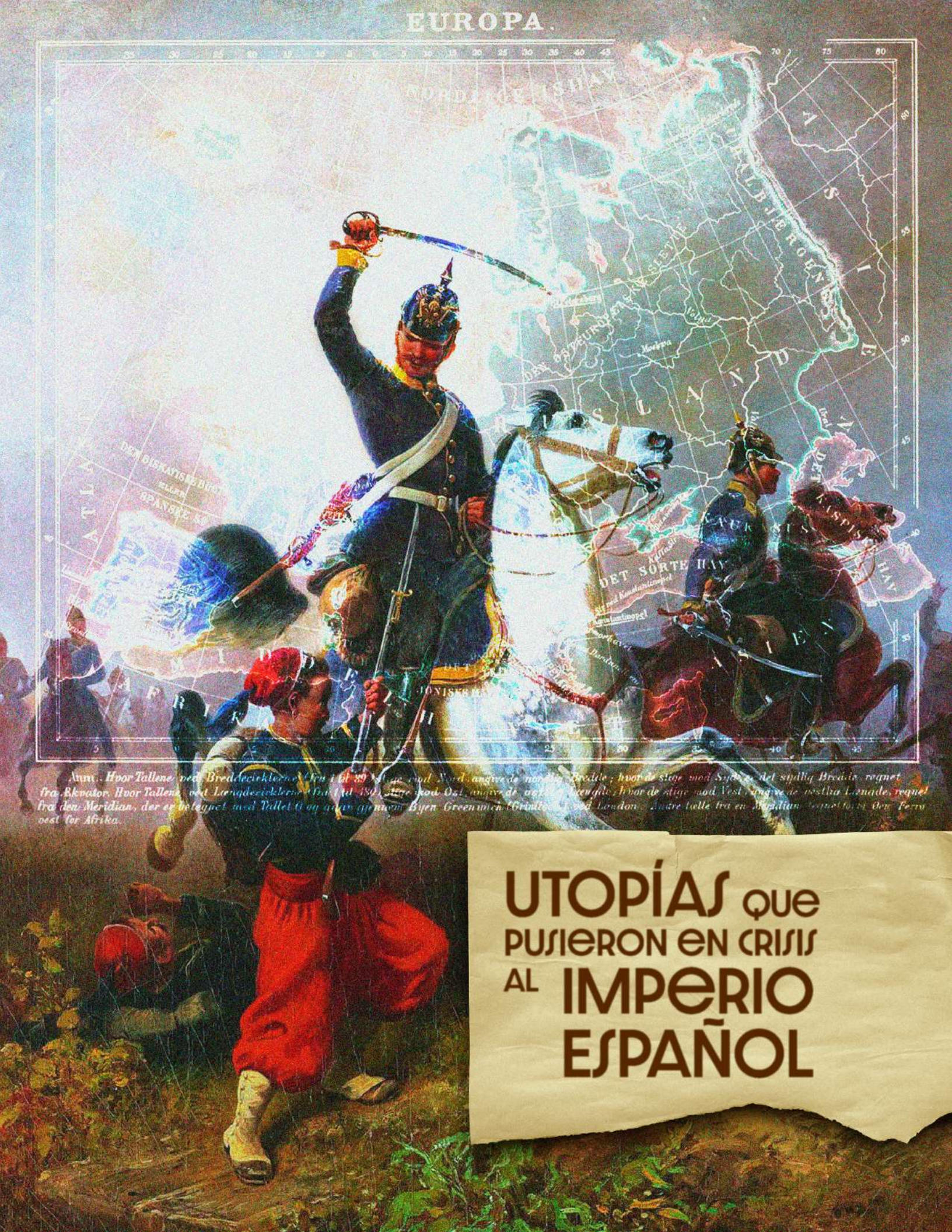
Barbero, Jesús Martín. *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación.* Nómadas, 1996.

Escaplez, Toni Cuadrado. "Comunicación y Educación en la sociedad digital". Publicado el 7 de mayo de 2011 por cbuson. YouTube, 1 hora, 27 min., 43 seg. https://youtu.be/0MDFsZgdvPg?si=pTN4Ulb612Xc-1BI

Pereira, Sara, Joana Fillol, Pedro Moura. *El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a los formal.* Comunicar XXVII, 2019.

Pérez Tornero, José Manuel. Comunicación y Educación, cuestiones clave. Mentor, s.f.

Vargas Llosa, Mario. La civilización del espectáculo. Letras libres, 2008.



UTOPÍAS QUE PUSIERON EN CRISIS AL IMPERIO ESPAÑOL

Utopías que pusieron en crisis al Imperio español: El Estado perfecto de Tomás Moro, el pueblo-hospital de Vasco de Quiroga y el orden incaico de Felipe Guamán Poma de Ayala[1]

Juan Diego Rincón Patiño[2]

Resumen

Este ensayo se aproxima a la tradición historiográfica y literaria de las utopías en el contexto colonial del Nuevo Mundo entre los siglos XVI y XVII, iniciando con las "utopías" esbozadas por Cristóbal Colón y Américo Vespucio, para luego abordar tres: el Estado perfecto de Tomás Moro, el pueblo-hospital de Vasco de Quiroga y el orden incaico de Guamán Poma de Ayala. El objetivo es explorar cómo estas utopías pusieron en crisis al Imperio español, en el plano ideal o en el práctico, al proponer órdenes sociales, políticos y económicos alternos a los del Imperio.

Palabras clave: Utopía; Nuevo Mundo; Imperio español; pensamiento colonial; historiografía.

Abstract

This essay examines the historiographical and literary tradition of utopias in the colonial context of the New World during the sixteenth and seventeenth centuries. It begins with the "utopias" outlined by Christopher Columbus and Amerigo Vespucci, before addressing three distinct visions: Thomas More's perfect state, Vasco de Quiroga's hospital-town, and Guamán Poma de Ayala's Inca social order. The aim is to explore how these utopias challenged the Spanish Empire, both in theory and in practice, by proposing alternative social, political, and economic orders to those established by the Empire.

Keywords: Utopia; New World; Spanish Empire; colonial thought; historiography.

[1]El presente ensayo fue presentado como ponencia en el coloquio Primeras Jornadas Académicas Colombo-Alemanas Viajeros y (auto) Representaciones, el 26 de junio de 2024, en Justus-Liebig-Universität Gießen, Alemania.

[2]Estudiante de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana y próximo a graduarse de Filología Hispánica, ambos programas de la Universidad de Antioquia. Joven investigador del Grupo de Estudios de Literatura y Cultura Intelectual Latinoamericana (GELCIL), adscrito a la misma universidad.

La invención del Nuevo Mundo: un problema intelectual

El Nuevo Mundo es un problema intelectual en el momento en que desafía la inteligencia de quien se dispone a contestar preguntas relacionadas con la naturaleza de este. Por ejemplo, ¿qué es el Nuevo Mundo? Se responde a interrogantes como estos con base en las afinidades políticas y religiosas, experiencias intelectuales y emocionales, entre otros. Toda respuesta siempre será provisional porque hacemos parte de un proceso histórico-cultural inacabado. Así como Latinoamérica, designación de origen decimonónico para una parte del mundo descubierto: siempre estamos construyéndola, pues son múltiples sus significados e imágenes. Con el Nuevo Mundo ocurrió y, en menor medida, ocurre lo mismo.

Las crónicas, las cartas y los diarios son documentos en los que se indaga su aparición en el imaginario de los españoles; pero no son, en términos históricos, archivos fidedignos en tanto presentan descripciones predominantemente ficcionales de las realidades geográficas y sociales de sus pueblos. Dos figuras ilustrativas de este problema metodológico son Cristóbal Colón (c. 1451-1506) y Américo Vespucio (c. 1472-1512), quienes consolidaron dos imágenes del Nuevo Mundo.

La primera imagen es la del comerciante y explorador Colón, que se basa en una concepción teocéntrica medieval, aunque también en una mentalidad burguesa no racional de producción y de acumulación de capitales[3]. Para la construcción de la imagen utópica del Nuevo Mundo son importantes las obras científicas que asimiló Colón; más aún, las escrituras bíblicas y los libros de viajes. Es conocida la anécdota de que, cuando Colón arribó a la isla de Cuba, asumió que había llegado a la isla Cipango (nombre por el cuál se conoció Japón por parte de los españoles durante el Antiguo Régimen) en Asia, descrita por Marco Polo en su obra como una región en donde había abundante oro, lo que revela que el Almirante concibió a América como un paraíso económico.

La otra imagen es la del cosmógrafo, comerciante y cartógrafo Américo Vespucio, que es propia del Renacimiento porque muestra una actitud secular ante el mundo. Es él quien demarca geográficamente al Nuevo Mundo cuando sugiere que este no se encuentra ubicado en Asia[4]. En dicha carta, menciona, además, que la propiedad común es el "sistema económico" de estas poblaciones y que los indígenas se encuentran en un estado natural e incorruptible[5].

Las imágenes utópicas de Colón y Vespucio nos revelan que la invención imaginaria de este continente tiene sus orígenes en el universo referencial de quienes la concibieron. Ambos se encontraron con el paraíso. "Hallaron" al indígena que, a diferencia del cristiano viejo europeo que estaba corrompido por las ambiciones, tenía las virtudes ingenuas distintivas del cristianismo primitivo[6]. "Encontraron" unas sociedades y "descubrieron" a América "como [la] esperanza de un mundo mejor"[7]. Esto reafirma la idea de que dicho continente nació como una utopía porque los europeos consideraban que América presentaba las condiciones adecuadas para materializar sus aspiraciones.

[3]José Luis Romero, *Latinoamérica: las ciudades y las ideas* (Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2001).
[4]Américo Vespucio, *El Nuevo Mundo. Cartas relativas a sus viajes y descubrimientos* (Buenos Aires: Editorial Nova, 1951), 8.
[5]Vespucio, *El Nuevo Mundo*, 8.
[6]Beatriz Fernández Herrero, *La utopía de la aventura americana* (Barcelona: Anthropos, 1994), 93.
[7]Rafael Gutiérrez Girardot, "Pedro Henríquez Ureña", en *La utopía de América*, comps. Rafael Gutiérrez Girardot y Ángel Rama (Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1989), 25.

Europa no descubrió a América, sino que ambos se descubrieron porque encontraron, Europa más que América, posibilidades de realizar sus utopías[8]. Este es el escenario que permite indagar la manera en la que tres utopías, la de Tomás Moro, Vasco de Quiroga y Guamán Poma de Ayala, pusieron en crisis los imaginarios que se cimentaron en este encuentro de dos mundos.

"Poner en crisis" se deriva de dos concepciones sobre la utopía. Uno, de Jean Servier, que considera que no es una proyección al futuro, sino que es una reacción al presente que se funda en un retorno al pasado[9]. El otro, de Mannheim, que afirma que es una orientación que trasciende "la realidad cuando, al pasar al plano de la práctica, tiende a destruir, ya sea parcial o completamente, el orden de cosas existente en determinada época"[10].

El Estado perfecto de Tomás Moro

Moro, escolástico, canciller y parlamentario, publicó en 1516 la conocida obra *Utopía* (cuyo título completo fue *Librillo verdaderamente dorado, no menos beneficioso que entretenido, sobre el mejor estado de una república y sobre la nueva isla de Utopía*) cuando se desempeñaba como funcionario de la monarquía inglesa en el reinado de Enrique VIII (1509-1547). Según Borges Morán, el autor proyectó escribir la obra cuando viajó en 1515 a Amberes para negociar, en calidad de diplomático, la reapertura comercial de Inglaterra y Países Bajos. Se basó tanto en fuentes orales[11], como en fuentes escritas, entre ellas *Cosmographiae Introductio* de 1507 (en la que se enuncia el nombre de América por primera vez en la historia) y las cartas de Américo Vespucio, donde se fundamenta la historia de la isla Utopía, debido a que Hythloday, el narrador-personaje principal, decidió quedarse en las Indias después de acompañar en 1503, en su tercer viaje, a Vespucio.

Utopía de Tomás Moro es la primera obra que expone el concepto de "utopía", nombrando, al mismo tiempo que ideando, una realidad humana que tiene su origen en la concepción de una sociedad perfecta que, históricamente, había sido modelada en libros como *la República* (370 a. C.) de Platón, la Biblia, *La ciudad de Dios* (426 d. C.) de San Agustín, entre otros.

El proyecto utópico de Tomás Moro podemos considerarlo como protocomunista porque propone un sistema de propiedad común, no privado. Por ello, contiene, si no una sutil crítica a la Inglaterra del siglo XVI, un distanciamiento respecto a la estructura estamental medieval que aún prevalecía en las sociedades europeas de aquel entonces.

En la obra, la clase noble es considerada como holgazana, aduladora e inventora de vanos placeres[12]. Esta clase ostenta una alta posición social por la pertenencia a un linaje distinguido socialmente[13]. Sin embargo, la clase noble, la corte y las propiedades privadas están abolidas:

[8]Beatriz Fernández Herrero, *La utopía de la aventura americana* (Barcelona: Anthropos, 1994), 92.
[9]Jean Servier, *La utopía*, trad. E. Carlota Zenzes (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1995), 25.
[10]Karl Mannheim, "La mentalidad utópica," en *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*, trad. Salvador Echavarría (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1993), 169.
[11]Pedro Borges Morán, "La inspiración americana de la utopía de Tomás Moro", *Mar Océana. Revista del Humanismo Español e Iberoamericano*, n.º 2 (1995): 196-197.
[12]Tomás Moro, *Utopía* (Barcelona: Ediciones Orbis, 1985), 196–97.
[13]Moro, *Utopía*, 196.

"[...] entre nosotros todo hombre tiene varias posesiones para él solo y allí todas las cosas son comunes"[14].

Además, como los utopienses no tienen codicia ni avaricia, ningún material tiene valor económico. Esto se corrobora cuando tres embajadores arriban a Utopía, portando vestidos pintorescos, tejidos de oro, cadenas, anillos...[15]. Los ciudadanos consideran estos elementos como instrumentos para castigar porque las cadenas que tienen los esclavos están fabricadas con oro, pero también para que los niños jueguen con estos objetos[16].

De acuerdo con Servier, la sociedad de Moro se ciñe a los "gobiernos" indígenas que siguen un proyecto riguroso[17], como el imperio Inca. Es decir, el sistema de "gobernanza" de Utopía tiene rasgos similares a las descripciones que Colón y Vespucio hicieron sobre las comunidades indígenas: la carencia de propiedad privada y de un sistema de acumulación de dinero; pero, principalmente, la "bondad natural" de los indígenas, similar a la incorruptibilidad de los cristianos primitivos.

El pueblo-hospital de Vasco de Quiroga

Es con el jurista español Vasco de Quiroga (1447-1565), quien fue nombrado jurista de la Segunda Audiencia en México en el año 1532 para recolectar información estadística de las poblaciones americanas en el marco de las reformas políticas que impulsó la Corona para redistribuir las encomiendas, que Utopía de Moro encontró su realización.

En una carta de 1531 remitida al Conde de Osorno, el presidente de los Consejos Reales de Indias, Quiroga solicitó la organización de las poblaciones indígenas en comarcas[18]. Pese a que esta petición fue rechazada, Quiroga fundó con sus propios recursos, en 1532, el primer pueblo-hospital en Ciudad de México, llamado Santa Fe, que albergó a 30.000 indígenas. Y en 1533, fundó el otro pueblo-hospital en la provincia de Michoacán. Además, en los pueblos, que durarían hasta el año de fallecimiento (1565), se crearon un colegio, donde se enseñaron labores manuales a los indígenas, y una comunidad cristiana, que buscaba evangelizar a los nativos.

El pueblo-hospital está inspirado por el Estado utópico de Moro, como lo señala Quiroga: "Qué sería si yo propusiese un gobierno por el estilo [...] [de] *Utopía*, tan diferente de la manera de gobernar nuestra, basada sobre el derecho de propiedad"[19].

En la obra *Reglas y ordenanzas* (1538) de Vasco de Quiroga están expuestas las ideas organizacionales del pueblo-hospital: el abandono del lujo, la repartición igualitaria de los bienes, los oficios útiles, el trabajo minero como castigo, el comando de las familias a manos de los hombres y el trabajo de 6 horas. Estas las apropió de Moro que, para la organización de Utopía, indica que los

[14]Moro, *Utopía*, 111.
[15]Moro, *Utopía*, 144-145.
[16]Moro, *Utopía*, 145-146.
[17]Servier, *La utopía*, 49.
[18]Vasco de Quiroga, "Carta al Consejo del licenciado Quiroga", en *Memoria Política de México*, consultado el 1 de junio de 2024, https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/1Independencia/1531CCL.html.
[19]Quiroga, "Carta al Consejo del licenciado Quiroga".

hombres poseen igual riqueza, el trabajo debe ser de 6 a 8 horas[20], el oficio minero es ejercido por ciudadanos castigados y el hombre es quien se encarga de dirigir el hogar[21].

De acuerdo con Quiroga, los indígenas tienen innata humildad, obediencia, pobreza y menosprecio del mundo, andando como apóstoles[22]. Esta es la misma imagen que tiene Tomás Moro de los indígenas, es decir, la del cristiano primitivo. Quiroga sí concreta un proyecto utópico en América porque altera, aún con la intención evangelizadora, el orden social imperial prevalente, buscando la igualdad, la justicia y la equidad de los indígenas.

El gobierno inca como alternativa al Imperio español

Felipe Guamán Poma de Ayala escribió *Nueva corónica y buen gobierno* entre 1613 y 1615, aunque posiblemente escribió en 1600 la primera parte –"Nueva corónica"– y la segunda parte –*"Buen gobierno"*– en 1613[23]. Richard Pietschmann descubrió en 1908 el manuscrito en los Archivos Reales de Dinamarca, en Copenhague.

La obra presenta la génesis del mundo, el compendio histórico de los papas, los reyes y princesas incas y describe a las comunidades indígenas. Tiene 800 páginas y 400 dibujos, está fechada en 1615, en Cusco y está dedicada al rey Felipe III de España, quien nunca la recibió. En 1936, se publicó en París la primera edición de la obra.

Felipe Guamán Poma de Ayala fue un indígena que, aunque descendió de la dinastía incaica de Yarowilca Allauca Huánuca, se formó en la denominación religiosa franciscana porque fue intérprete de los misioneros en las campañas de evangelización.

En *Nueva corónica*, Ayala presenta un andamiaje histórico similar al que presenta Pedro Gamboa en *Historia de los incas,* el cual sigue el modelo de la historiografía europea que se basa en los relatos bíblicos del Génesis[24]. Ayala plantea que los pueblos indígenas descendieron de los hijos de Noé, estableciéndose en los Andes después del diluvio universal[25], y que antes de la Conquista los indígenas eran cristianos que se sometieron pacíficamente a los reyes católicos[26]. Esta interpretación religiosa de la historia deslegitima las instituciones coloniales, entre ellas la encomienda, el repartimiento y las campañas misioneras, al sugerir que no había ninguna justificación religiosa ni política para la Conquista.

Para Ayala, los propietarios legítimos de las tierras de las Indias son los pobladores naturales: "[...] todo el mundo es de Dios y ancí Castilla es de los españoles y las Yndias es de los yndios"[27]. Esta denuncia tiene una motivación personal, pues, por el origen noble de Ayala, este afirma que los únicos autorizados

[20]Moro, *Utopía*, 116.
[21]Moro, *Utopía*, 105.
[22]Quiroga, "Carta al Consejo del licenciado Quiroga".
[23]Raúl Porras Barrenechea, *El cronista indio Felipe Huamán Poma de Ayala (¿1534–1615?)*, consultado el 1 de junio de 2024, https://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/libros/linguistica/legado_quechua/el_cronista.htm#top
[24]Pedro Sarmiento de Gamboa, *Historia de los incas* (Buenos Aires: Emecé Editores, 1947), 88.
[25]Felipe Guamán Poma de Ayala, *Nueva corónica y buen gobierno* (Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1980), 76.
[26]Guamán Poma de Ayala, *Nueva corónica y buen gobierno*, 110
[27]Guamán Poma de Ayala, *Nueva corónica y buen gobierno*, 453.

para gobernar son los caciques pertenecientes a su clase, no los españoles, que no pertenecen a esta[28]. Sin embargo, esto no desmerita el hecho de que a los indígenas se les reconozca el derecho a la propiedad de sus tierras, tal como se formula en las Leyes de Burgos (1512): "Se les entregue todos los suso dicho como con cossa suya propia" (Ley 1 de 1512). Frente a esta defensa del indígena, se suma el proyecto utópico de Ayala, que se encuentra tanto en el mapamundi "Reino de las Indias del Perú" (incluido en la obra), como en la conversación ficticia que sostiene con Felipe III.

El mapamundi presenta una división de cuatro regiones, que antaño eran los territorios del imperio Inca, sugiriendo un retorno al orden geopolítico de los incas. Este nuevo territorio debía estar bajo la gobernanza del rey Felipe III[29], además de estar fundamentado en el cristianismo y en la multiculturalidad.

En la conversación ficticia, Ayala le propone a Felipe III, quien se encuentra preocupado por la reducción de la población en la Nueva España, que los magistrados españoles deben excluirse de todo trato con los aborígenes, ceder el poder del gobierno a los caciques nobles, devolverles las tierras despojadas a los indígenas, procurar el retorno de los indígenas a sus pueblos originarios, limitar la presencia en las ciudades y permitir que los indígenas decidan si pretenden servirles[30].

Ayala no subvierte el orden imperante, pues sus propuestas no se concretan. No obstante, su utopía se inscribe en una tradición hispánica con motivaciones profundamente indigenistas, definiendo un orden igualitario para los indígenas.

Conclusión

El Imperio español, que representó el orden predominante, solo fue puesto en crisis, a nivel práctico, por el orden político de Vasco de Quiroga, que se inspiró en el Estado utópico de Moro. A nivel ideal, Tomás Moro se basó en las comunidades y en la imagen de los indígenas "puros" por influjo de Vespucio y del cristianismo primitivo, contraponiéndola a la sociedad inglesa del siglo XVI. Finalmente, la utopía de Guamán Poma de Ayala es una reconstitución del orden administrativo del Imperio inca, usando, además, un discurso religioso con el que deslegitima a las instituciones españolas.

[28]Guamán Poma de Ayala, *Nueva corónica y buen gobierno*, 181.
[29]Montilla, R. "Utopía y representación del mundo en *Nueva corónica y buen gobierno de Felipe Guamán Poma de Ayala*", *Revista Cifra Nueva*, no. 23 (2011): 15. http://cetus.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/34269/articulo1.pdf
[30]Guamán Poma de Ayala, *Nueva corónica y buen gobierno*, 182-183.

Bibliografía

Borges Morán, Pedro. "La inspiración americana de la utopía de Tomás Moro." *Mar Océana. Revista del Humanismo Español e Iberoamericano,* no. 2 (1995): 91–111. http://ddfv.ufv.es/handle/10641/639

Fernández Herrero, Beatriz. *La utopía de la aventura americana.* Barcelona: Anthropos, 1994.

Guamán Poma de Ayala, Felipe. *Nueva corónica y buen gobierno*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1980. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191121014717/Nueva_coronica_y_buen_gobierno_1.pdf

Gutiérrez Girardot, Rafael. "Pedro Henríquez Ureña." En *La utopía de América,* compilado por Rafael Gutiérrez Girardot y Ángel Rama, 9–37. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1989. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190906103040/Utopia_de_America.pdf

Leyes de Burgos. Ley 1, 1512. https://www.uv.es/correa/troncal/resources/leyesburgos1512.pdf

Mannheim, Karl. "La mentalidad utópica." En *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*, traducido por Salvador Echavarría. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1993. https://elsudamericano.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/karl-mannheim-ideologia-y-utopia.pdf

Montilla, R. "Utopía y representación del mundo en Nueva corónica y buen gobierno de Felipe Guamán Poma de Ayala." *Revista Cifra Nueva*, no. 23 (2011): 5–17. http://cetus.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/34269/articulo1.pdf

Moro, Tomás. *Utopía.* Barcelona: Ediciones Orbis, 1985.

Porras Barrenechea, Raúl. *El cronista indio Felipe Huamán Poma de Ayala (¿1534–1615?*). Lima: Editorial Lumen, 1948. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/linguistica/legado_quechua/el_cronista.htm

Quiroga, Vasco de. "Carta al Consejo del licenciado Quiroga." *Memoria Política de México*, consultado el 1 de junio de 2024. https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/1Independencia/1531CCL.html

Romero, José Luis. *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2001.

Sarmiento Gamboa, Pedro. *Historia de los incas*. Buenos Aires: Emecé Editores, 1947.

Servier, Jean. *La utopía.* Traducido por E. Carlota Zenzes. 1.ª ed. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

Vespucio, Américo. *El Nuevo Mundo. Cartas relativas a sus viajes y descubrimientos.* Buenos Aires: Editorial Nova, 1951. https://www.larramendi.es/private/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1031881



CARTA DESPACIO PARA DAR ESPACIO

Despacio para dar espacio

Alejandro Correa Molina[1]

A quien lee despacio.

Detrás de una cantautora colombiana, detrás de la guitarra y de melodías construidas a partir de ritmos folclóricos latinoamericanos, y justo detrás de un álbum llamado *Canciones de Sol,* se esconde una canción que me ha hecho cuestionar la vida cotidiana y la velocidad. Quiero contártelo.

Aunque el origen de *Despacio*[2], de Marta Gómez, se remonta a cuestiones personales de su creadora, no se distancia de los fenómenos contemporáneos. La calma como resistencia es el tema principal de la canción, o mejor: pensar las cosas despacio para encontrar el sentido.

Muchos son los autores que, movidos por lo que acontece hoy, se atreven a reflexionar sobre la experiencia humana a través de presupuestos teóricos. Sin embargo, no en todos los casos ocurre lo mismo. Hay otras maneras de abordar este objetivo, pero algunas lo cantan o lo interpretan. Marta Gómez es una de ellas. Combina estructuras poéticas y recursos estilísticos para narrar lo que le acontece al hombre, y su canción *Despacio* puede leerse como una reflexión sobre la pérdida del tiempo vital y como una invitación a la calma para devolver el sentido a la experiencia humana. ¿Alguna vez la has escuchado? La primera estrofa me lo dice claro:

Despacio, muy despacito

Paso a pasito, voy escuchando al viento cantar

Me cuenta de las tortugas

Y las orugas que con paciencia sueñan volar

Y respiro, veo el tiempo pasar / Y lo miro, ni lo intento tocar

Hoy no se puede vivir sin hacerle frente a la velocidad y al rendimiento. Pareciese que la lentitud se castigase con un rótulo, de manera indiferente, como algo ya obsoleto; se premia entonces la rapidez y la gestión presurosa. La palabra "despacio" en el principio de la canción sirve como una declaración que invita a la pausa, y lo recalca con su diminutivo. Esa repetición no es casual: capta la atención. La velocidad de los animales que se mencionan no supera los 0,5km/h; los verbos "respirar" y "mirar" funcionan como una invitación a redescubrir, a hacer una pausa y reflexionar sobre lo que se está haciendo, dejando a un lado la automatización. Luego viene una estrofa que lo sintetiza todo:

---

[1]Psicólogo, egresado de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín) y estudiante de la Licenciatura en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB).

[2]Marta Gómez, "Despacio", *Canciones de sol* (Aluna, 2016), MP3.

Con calma como se espera

La primavera después de un día lleno de sol

Sin prisa, como la brisa

Que va empujando las nubes formando un caracol

Sus versos son una oportunidad para anunciar y denunciar las causas y consecuencias del sinsentido de la rapidez; además, una invitación para identificar en el prefijo re –volver hacia atrás, repetir– una fuerza para cuestionarse el qué y el cómo de la existencia. Y la canción sigue insistiendo:

Despacio, como camina el ciempiés

Sin prisa, como se escurre la miel

Quietito, como se escuchan las olas

Con calma, como se prueban las moras

Nuevamente la palabra "despacio". Es un llamado que involucra ahora sinónimos -sin prisa, quietito, con calma- para reforzar el mensaje, en compañía de acciones que lo ameritan, pues, ¿cómo se podría dejar escurrir la miel con prisa, o escuchar las olas sin hacer un alto en el camino? Son acciones que, aunque parezcan lógicas o acostumbradas, ameritan un estado de reposo o quietud para focalizar el centro atencional.

Despacio, como se tejen los besos

Quietito, como se pintan los cuentos

Con calma, como se duermen las siestas

Sin prisa, como se afina una orquesta

La estrofa final recupera palabras que se repiten en las anteriores: una forma de declaración para que el mensaje haga mella en la percepción de quien escucha. Al finalizar, el ritmo de quien canta va decreciendo, se da oportunidad a los silencios y se alarga, de manera intencional, la última palabra. No es extraño pensar la canción como una invitación al ocio consciente, no desde la idea de no hacer nada, sino desde la conciencia de lo que hacemos.

Me hace pensar ahora que la letra de esta canción, en su totalidad, no tiene rasgos impositivos. Al contrario, a propósito de la calma, es una propuesta más de las muchas perspectivas que hay para el sentido de la desaceleración, dejando a un lado la idea de dejar de hacer por pensar en el hacer y hacer en el pensar en una sociedad en la que esperar resulta algo trágico.

Insisto: escuchar y observar son acciones humanas propias del ocio y, por tal motivo, necesitan también cuidado y precisión, tal como se afina una orquesta. Ojalá esta carta te encuentre despacio.

Con calma.

Bibliografía

Gómez, Marta. “Despacio”. *Canciones de sol.* Aluna, 2016. MP3.


FRAGMENTOS
PARA
VOLVER
A
COMPRENDER

Fragmentos para volver a comprender: Las posibilidades actuales de la hermenéutica[1]

Estefanía Molina Arbeláez[2]

Juan Sebastián Vargas Cruz (editor)[3]

Resumen

Este ensayo audiovisual explora las posibilidades contemporáneas de la hermenéutica a partir del pensamiento de Paul Ricoeur en un contexto caracterizado por la saturación de signos, la inmediatez de los lenguajes digitales y la fragmentación de la identidad. A través de tres dimensiones —el símbolo y el doble sentido, la triple mímesis y la identidad narrativa— se reflexiona sobre la interpretación como una forma de resistencia frente a la superficialidad, la aceleración y el consumo masivo de información. El texto articula la experiencia audiovisual y narrativa con conceptos como la configuración del tiempo, la refiguración y la relación entre mismidad e ipseidad para pensar cómo el sujeto puede reconocerse y narrarse en medio de una realidad cambiante. Desde esta perspectiva, la hermenéutica se plantea no solo como una teoría de la interpretación, sino como una forma de existencia crítico-reflexiva capaz de recuperar la profundidad del sentido y favorecer una comprensión singular de sí mismo y del mundo.

Palabras clave: Hermenéutica; Paul Ricoeur; identidad narrativa; triple mímesis; cultura digital.

Abstract

This audiovisual essay explores the contemporary possibilities of hermeneutics through the thought of Paul Ricoeur within a context characterized by the saturation of signs, the immediacy of digital languages, and the fragmentation of identity. Through three dimensions—the symbol and double meaning, the threefold mimesis, and narrative identity—it reflects on interpretation as a form of resistance to superficiality, acceleration, and the mass consumption of information. The text connects visual and narrative experience with concepts such as the configuration of time, refiguration, and the relationship between sameness and selfhood in order to consider how the subject can recognize and narrate the self within a changing reality. From this perspective, hermeneutics is presented not only as a theory of interpretation, but also as a form of critical-reflective existence capable of recovering the depth of meaning and fostering a singular understanding of oneself and the world.

Keywords: Hermeneutics; Paul Ricoeur; narrative identity; threefold mimesis; digital culture.

[1]El presente ensayo audiovisual corresponde al trabajo final de la asignatura Hermenéutica del pregrado en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, realizado durante el semestre 2025-2.

[2]Estudiante de séptimo semestre de Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Ha pertenecido al Semillero de Antropología Filosófica, espacio desde el cual ha profundizado en cuestiones relacionadas con la comprensión del ser humano y sus distintas formas de experiencia. Sus principales intereses se concentran en el arte, el psicoanálisis, la hermenéutica, la estética y la antropología filosófica. Asimismo, ha participado en el Colegio Clínico de Psicoanálisis, vinculado al Foro del Campo Lacaniano, donde ha ampliado su acercamiento al pensamiento psicoanalítico y a la obra de Jacques Lacan.

[3]Estudiante de sexto semestre de Diseño Interactivo en la Universidad EAFIT. Su trabajo se orienta hacia la exploración audiovisual, un territorio en el que convergen sus intereses por la producción sonora y visual. A partir del diálogo y la fusión entre imagen y sonido, busca explorar nuevas formas de expresión y sentido, entendiendo lo audiovisual como una tercera dimensión que surge del encuentro entre ambos lenguajes.

Todo pasa demasiado rápido. Todo dice algo, pero yo no escucho nada.

¿Dónde quedo yo entre tanto ruido y brillo?

Video[4]:

https://www.youtube.com/watch?v=33EVqG1Ztwk

El ruido: La pérdida de unidad y el problema del doble sentido

Vivimos en una época marcada por el exceso: discursos, datos, diagnósticos, imágenes, estereotipos, videos, publicidad, noticias, notificaciones y likes. Muchas pantallas de todo tipo que se encienden a nuestro alrededor, cuerpos que se entrecruzan entre lo físico y la proyección en la red, voces que se multiplican sin eco y tendencias pasajeras y absurdas. El mundo contemporáneo pareciera una sucesión de reflejos en un espejo donde no hay espacio para que emerja una imagen distinta, o al menos una deformación de esta. No hay profundidad: los signos remiten a otros signos y los mensajes son reflejos que se agotan en su propia instantaneidad. En este horizonte asfixiado de estímulos donde la velocidad de consumo masivo de información ha sustituido la comprensión de esta, ¿qué lugar puede tener la hermenéutica en este contexto?

La pregunta no es menor: ¿Qué puede significar "comprender" cuando los signos se agotan en su inmediatez, cuando lo que antes era simbólico ahora ha perdido profundidad? Tal vez la tarea actual de la hermenéutica no sea simplemente interpretar las partes oscuras de los textos o servir a las investigaciones académicas, sino también enseñarnos a habitar el exceso, a diferenciar el sentido entre el ruido y a volver a hacer pensable lo que aparentemente parece tan evidente ante nosotros.

Paul Ricoeur, en *"El problema del doble sentido como problema hermenéutico y semántico"* de El conflicto de las interpretaciones, abre la posibilidad de una lectura más honda del lenguaje: el símbolo. Define el símbolo como "toda estructura de significación donde un sentido directo, primario y literal designan por añadidura otro sentido indirecto, secundario y figurado, que solo puede ser aprehendido a través del primero"[5]. El símbolo no es traslucido: es un lenguaje en espesor, una palabra que abre la posibilidad a otra palabra y un signo que invita a pensarse.

Pero estamos inmersos en una época que desconfía de la profundidad. Los lenguajes digitales, los publicitarios y los técnicos buscan insaciablemente eliminar la ambigüedad promoviendo la univocidad y la velocidad. En ellos el signo ya no remite a una realidad que se nos escapa, sino que se basta a sí mismo y así el sentido ya se nos es dado. De ahí que Ricoeur nos recuerde que la ambigüedad no es un defecto, sino la posibilidad misma y encarnada de la interpretación. El símbolo en su doble sentido restituye el movimiento del pensamiento, pues nos obliga a detenernos para recibir su amable invitación, a descifrar y leer qué hay detrás de lo evidente en él.

[4]El enlace dirige al video que forma parte integral del ensayo audiovisual presentado en esta edición de la revista.
[5]Paul Ricoeur, *El conflicto de las interpretaciones*, 1° ed. (Fondo de Cultura Económica, 2003), 18.

Fernando Pessoa en su *Libro del desasosiego* dice "Soy dos, y ambos mantienen la distancia-hermanos siameses que no están unidos"[6]. La duplicidad del yo no es un error. Es más bien la condición de la existencia contemporánea: el símbolo de la duplicidad nos muestra que comprender hoy implica aceptar que el sentido está roto. Ricoeur afirma: "el símbolo da que pensar" y quizá en ese "dar que pensar" radique la primera posibilidad actual de la hermenéutica, la cual es recuperar el pensamiento y la búsqueda de sentido en un mundo que solo produce información con fin de ser consumida masivamente.

El ejercicio hermenéutico hoy podría ser practicado como una forma de resistencia: resistir la inmediatez, resistir la transparencia, resistir a la superficialidad y resistir el olvido de la búsqueda de sentido. Comprender no es consumir significados, sino acoger su profundidad, permitirnos interrogar por lo que aún no entendemos. Frente al signo plano y efímero de la época digital, el símbolo hermenéutico ofrece un espesor, un espacio y un intervalo en donde el sentido vuelve a hacerse posible.

Entre los yoes: La triple mimesis y la configuración narrativa

A veces, algo se detiene.

Una mirada.

Un silencio.

Una palabra.

Un objeto.

No sé por qué... pero eso me toca

Y me reconozco por un instante.

Entre el silencio y el ruido emerge un intervalo: el tiempo de la narración. *En Tiempo y narración*, Ricoeur nos muestra que toda comprensión del tiempo pasa por la narración. "El tiempo se hace tiempo humano en la medida que se articula narrativamente"[7]. Así, podemos afirmar que comprender el mundo es narrarlo, como comprendernos es narrar nuestra vida.

Ricoeur distingue entonces tres momentos de la mimesis: Mimesis I, la prefiguración del mundo de la acción, ese horizonte simbólico y práctico en el que ya comprendemos antes de narrar (una precompresión del mundo que incluye valores, estructuras de acción, símbolos y temporalidad); Mimesis II, la configuración, el momento en que los sucesos dispersos se ordenan en una trama significativa (la vida o la acción se configura como relato, se organiza con un comienzo, un nudo y un desenlace, y los acontecimientos se vinculan y adquieren sentido dentro de una trama); y Mimesis III, la refiguración, el momento en que el lector u observador integra el relato en su propia existencia y reconfigura su comprensión sobre el mundo que habita (el mundo del texto y el mundo del lector se entrecruzan, el lector refigura su propia comprensión del mundo a partir de lo que ha leído o experimentado narrativamente)[8].

[6]Fernando Pessoa, *Libro del desasosiego*, ed. de Richard Zenith y trad. Perfecto Cuadrado (Acantilado, 2010), 26.
[7]Paul Ricoeur, *Tiempo y narración I*, 5° ed. Y trad. Agustín Neira (Siglo Veintiuno Editores, 2004), 39.
[8]Ricoeur, *Tiempo y narración I.* "La Triple Mimesis", 113-139.

De esta manera, la triple estructura que nos otorga Ricoeur puede aplicarse más allá del texto escrito; la hermenéutica se convierte en una experiencia estética porque no explica, sino que encarna. Mimesis I es el mundo saturado o asfixiado de signos, es decir, el ruido de la información. Mimesis II es la composición visual y sonora que hace sensible esa saturación, que le da forma y ritmo. Mimesis III es el observador que, después de la experiencia de exceso, busca una nueva comprensión, un silencio posible, una refiguración interior. Pero ¿qué designa una refiguración interior? Para dar paso a la respuesta, debemos otorgar claridad de qué significa el concepto refiguración dado en Mimesis III. Este refiere al acto hermenéutico en el que el texto devuelve al lector una nueva visión de su mundo: no se trata solo de entender la historia, sino de dejar que esta nos transforme; la refiguración reconfigura el horizonte de sentido del lector o del espectador. Con este concepto esclarecido podemos, entonces, dar respuesta a la pregunta inicial; una refiguración interior designa el modo en el que la experiencia narrativa transforma la comprensión de sí mismo, porque al entrar en diálogo con el mundo del texto, el lector no solo interpreta, sino que se ve interpretado, su memoria y su horizonte temporal se reorganizan para que emerja una nueva forma de habitar su mundo.

Así, la triple mímesis no explica simplemente cómo se ordena progresivamente un relato, sino que también describe cómo este transforma nuestra comprensión, y es en esta transformación donde emerge otra posibilidad contemporánea de la hermenéutica: no solo es comprender acerca de algo, más bien es comprenderse a través de la experiencia estética, del relato literario, audiovisual, cinematográfico o discursivo. No solo plasma el mundo: lo refigura y así nos permite reconocer una continuidad en medio del caos que nos tiene sofocados. En el contexto que habitamos, en donde se acelera todo hasta borrar el sentido del tiempo, narrar es contener el olvido y comprender se vuelve un acto estético, una forma de observar el exceso de signos y encontrar la posibilidad de que entre ellos pueda nacer un hilo narrativo para cada uno de nosotros.

El sí mismo que se busca: Identidad narrativa entre ipseidad y mismidad

Entre tanto ruido,

Aún puedo escucharme.

Y en ese gesto…

Algo vuelve a tener sentido.

Pero ¿quién es ese que interpreta? ¿Quién se comprende por medio del relato? En *Sí mismo como otro,* Ricoeur respondió: el sujeto hermenéutico es aquel que se narra a sí mismo. La hermenéutica del sí no se edifica sobre la identidad fija de un yo sustancial y determinado, sino sobre una identidad narrativa y dinámica; una identidad que se constituye en el tiempo por medio del relato que hace de su propia vida singular[9].

[9]Paul Ricoeur, *Sí Mismo como Otro.* Sexto Estudio. El sí y la identidad narrativa, 3° ed. (Siglo Veintiuno Editores, 2006), 138-152.

El autor diferenció dos modos de identidad; La mismidad *(idem)* que alude a lo que permanece igual a sí mismo: los hábitos, el carácter, la permanencia en el tiempo y los rasgos que permiten reconocerlo (como el mismo individuo); y la Ipseidad *(ipse)*, que explicita la fidelidad a sí mismo y es la identidad del individuo que promete, que actúa, que responde de sí y que no depende de características establecidas, sino de la capacidad de mantener en el tiempo una palabra dada y de ser responsable y reconocerse en sus actos, incluso en el cambio. La identidad narrativa es la dialéctica (diálogo) o mediación entre ambas. A través del relato, el individuo articula la perduración y la alteridad, la continuidad y la transformación; así podemos permitirnos afirmar que el sí mismo no es una sustancia, sino una historia narrada.

Ricoeur amplió esta propuesta hacia la dimensión ética diciendo que la ipseidad se define por la lealtad a la palabra dada. Mantenerse fiel no a lo idéntico (que sería la mismidad), sino a lo prometido es la tarea del sí; la identidad, por lo tanto, no es lo que "ya somos", sino lo que vamos siendo en la medida que respondemos de nosotros mismos ante los otros (nos estamos narrando)[10]. El sí mismo es plural y comprenderse es aceptar esa pluralidad: el ejercicio hermenéutico nos da la potencialidad de no abolir las diferencias que nos hacen múltiples; más bien de reconciliarnos con ellas, encontrando así posibles formas de habitar nuestro mundo.

En el escenario contemporáneo, las identidades se construyen como personajes en modelos arquetípicos ya establecidos que se destruyen a la velocidad del algoritmo, se producen y reproducen al mismo tiempo, van tan rápido como mover el pulgar hacía arriba en nuestra pantalla viendo Instagram o TikTok. Esto adquiere una resonancia especial porque es aquí, en este teatro, donde la hermenéutica hace posible una identidad que no sea fija ni disuelta: fija por los modelos estructurados y disuelta en la masificación de información donde nos perdemos; aquí yace la oportunidad de que esta identidad sea narrativa, capaz de sostenerse en la alteridad de su contexto y de asumir el cambio sin perder la coherencia ética. Interpretar es también narrarse, seleccionar, ordenar, acoger y reinterpretar los fragmentos del relato de nuestra propia existencia; por ello, la identidad se transforma en una continua práctica hermenéutica.

Las redes sociales fabrican biografías instantáneas, falsas, felices y efímeras que nos angustian porque no podemos reconocernos en ellas, en esas vidas idílicas que no podemos alcanzar, que son tan inasequibles como escalar edificios para lograrlas —alcanzar las cimas— y obtener una sensación de triunfo. Mientras fuéramos por la mitad del primero, ya se habrían edificado otros tres y se habría destruido, junto a nosotros, aquel en el que estábamos. Esto provoca una crisis en el individuo: entre tantos edificios, ¿cómo elegir realmente el que sí queremos escalar? Además, ¿qué tal si lo que queremos escalar es una montaña o si queremos cruzar un río nadando?

La narración, como una forma de comprensión profunda, se vuelve un acto de rebeldía y resistencia contra los imaginarios que busca imponer una sociedad de consumo masivo en todas las dimensiones —espiritual, corporal y mental—. Comprenderse es configurarse: el sí mismo solo se alcanza en el relato que va aconteciendo en el movimiento. En consecuencia, la hermenéutica no es simplemente un entramado de teorías del sentido creadas y utilizadas a lo largo de la historia; más

[10]Ricoeur, *Sí mismo como Otro*, 138-152.

bien, es una práctica de libertad: narrarse para existir, interpretar para no disolverse en la multiplicidad de discursos que atraviesan, angustian y dispersan el sentido.

Conclusión: La hermenéutica como existencia crítica-reflexiva

Las posibilidades actuales de la hermenéutica se revelan precisamente donde parecían agotarse. Si el símbolo nos devuelve como un búmeran la profundidad del sentido que está más allá de lo literal, la narración nos devuelve el tiempo de la experiencia y la identidad narrativa nos retorna la viabilidad de un sí mismo. En conjunto, estas tres dimensiones marcan el esquema de lo que podrían ser las posibilidades de este antiguo arte de interpretar como una forma contemporánea de existencia crítico-reflexiva: crítica porque separa las partes y reflexiva porque se pregunta sobre ellas en una búsqueda de sentido singular.

Frente al exceso de signos, la hermenéutica nos propone no eliminar el ruido sino aprender a escucharlo; frente a la saturación enceguecedora no pretende simplificar, sino interpretar; frente a la fragmentación del individuo no proporciona una identidad unívoca, sino una narración abierta. Ricoeur decía que toda interpretación es una mediación entre la vida y el sentido. Esa mediación es ahora más necesaria que nunca, porque vivimos en una época donde estamos expuestos a una sobreabundancia de mediaciones técnicas-practicas, pero empobrecidos en mediaciones simbólicas. Esta forma de existencia crítica-reflexiva no ofrece certezas; más bien lo que ofrece es su potencia para mantener abierto el sentido, en este contexto dominado por la rapidez, el consumo y las disoluciones. Existir crítica y reflexivamente sugiere demora, ambigüedad, análisis, contemplación y profundidad y, en un marco donde las identidades son múltiples y precarias, postula la fidelidad a la palabra, al relato y a sí mismo.

La hermenéutica nos enseña algo muy valioso que deberíamos atesorar: comprender no es poseer el sentido, sino ser transformado por él, interpretar. Para concluir, necesitamos aceptar que el mundo que habitamos siempre nos desborda. Que todo texto, toda imagen, todo objeto, todo otro nos excede y en esa aceptación, en ese detalle de humildad reflexiva, radica su actualidad más profunda.

Quizá, después de todo, seguir interpretando sea la forma más humana de seguir existiendo; un llamado silencioso para volver a pensar. Esa es la labor que aún nos queda: narrar-nos, acoger-nos, comprender-nos en medio de la saturación de signos. Y, como decía Ricoeur, el comprender nunca se cierra; es siempre un volver a empezar y así, la hermenéutica sigue viva.

Bibliografía

Ricoeur, Paul. *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de hermenéutica.* Traducido por Alejandrina Falcón. Fondo de Cultura Económica, 2003 (Obra original publicada en 1969).

Ricoeur, Paul. *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico.* Traducido por Agustín Neira. Siglo XXI Editores, 2004 (Obra original publicada en 1985).

Ricoeur, Paul. *Sí mismo como otro.* Siglo XXI Editores, 2006 (Obra original publicada en 1990).

Pessoa, Fernando. *Libro del desasosiego.* Edición de Richard Zenith, traducido por Perfecto E. Cuadrado. Acantilado, 2010.



EL JARDÍN COMO ACTO PICTÓRICO Y POLÍTICO

El jardín como un acto pictórico y político: Una lectura de la obra paisajística de Roberto Burle Marx[1]

Sara Helena Vélez Tamayo[2]

Resumen

Este ensayo fotográfico analiza la obra paisajística de Roberto Burle Marx a partir de la filosofía del arte de Arthur Danto, particularmente desde los conceptos de transfiguración del lugar común, *aboutness* y tercer reino estético. A través de sus jardines, Burle Marx transforma elementos cotidianos —plantas, agua, caminos y tierra— en composiciones vivas donde pintura, paisaje y experiencia se articulan. El texto examina además la reivindicación estética de la flora tropical y autóctona como un gesto político y descolonizador frente a los modelos europeos de jardinería. Asimismo, aborda la dimensión ecológica de su obra, marcada por la conservación de especies y la comprensión del jardín como archivo de lo viviente. Desde esta perspectiva, su trabajo desdibuja las fronteras entre arte, naturaleza y vida cotidiana, proponiendo el jardín como un espacio donde la belleza, el significado, la identidad cultural y la conciencia ecológica convergen.

Palabras clave: Roberto Burle Marx; Arthur Danto; estética; paisaje; descolonización; ecología.

Abstract

This photographic essay analyzes the landscape work of Roberto Burle Marx through Arthur Danto's philosophy of art, particularly through the concepts of the transfiguration of the commonplace, *aboutness,* and the aesthetic third realm. Through his gardens, Burle Marx transforms everyday elements—plants, water, paths, and soil—into living compositions in which painting, landscape, and experience are intertwined. The text also examines the aesthetic vindication of tropical and native flora as a political and decolonizing gesture against European models of garden design. In addition, it addresses the ecological dimension of his work, shaped by the conservation of species and the understanding of the garden as an archive of living forms. From this perspective, his work blurs the boundaries between art, nature, and everyday life, presenting the garden as a space where beauty, meaning, cultural identity, and ecological awareness converge.

Keywords: Roberto Burle Marx; Arthur Danto; aesthetics; landscape; decolonization; ecology.

[1]El presente ensayo fotográfico corresponde al trabajo final de la asignatura Filosofía del Arte del pregrado en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, realizado durante el semestre 2026-01.

[2]Estudiante de Filosofía y Literatura en la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Ingeniera de Diseño de Producto, especialista y magíster en Ingeniería, egresada de la Universidad EAFIT.

Vista desde el aire, la obra de Roberto Burle Marx (1909-1994) se observa como una imagen difícil de nombrar: cintas blancas y negras que serpentean entre helechos; bromelias y palmeras; estanques que beben el cielo para devolverlo duplicado en una geometría líquida. Lo que aparece bajo la mirada no es un jardín en el sentido en que lo presenta la jardinería europea —parterre dócil, arbusto rapado, geometría versallesca impuesta al trópico—, sino una pintura que crece, una superficie viva donde el pigmento es planta y el lienzo es tierra. Este es el momento en el que el jardín deja de ser ornamento para convertirse en arte y comenzar con la pregunta filosófica: ¿desde cuándo lo cotidiano, el patio, la maleza y el camino bajo los pies puede transfigurarse en obra de arte? Esta es la pregunta que Arthur Danto recorrió a lo largo de su vida y plasmó en su obra titulada *La transfiguración del lugar común*[3]. Burle Marx, sin saberlo —o sabiéndolo demasiado bien—, la respondió plantando.

Imagen viva nace, crece y cambia



Figura 1. Vista aérea del jardín tropical modernista inspirado en Burle Marx, recreado para Brazilian Modern: The Living Art of Roberto Burle Marx (NYBG, 2019). El pavimento ondulado en blanco y negro reproduce el patrón del paseo Atlántico de Copacabana (1970).

Sobrevolar estos jardines es ver una pintura que se desplaza. Las líneas curvas en el pavimento funcionan como trazos que dirigen la obra y se convierten en camino, mientras que la vegetación funciona como pigmento saturado distribuido en bloques cromáticos. El rojo coral que arde bajo el sol de mediodía contrasta con el verde plateado de las palmeras y el morado bronce de las tradiciones, que recuerda al atardecer que aún no llega. A esto se suma el estanque que se encuentra en el cuadrante derecho para completar el cuadro desde arriba.

[3]Arthur C. Danto, *La transfiguración del lugar común: Una filosofía del arte*, trad. Ángel Ackermann (Barcelona: Paidós, 2002).



Figura 2. Roberto Burle Marx, estudio en gouache para un proyecto paisajístico.

Burle Marx pintaba sus jardines en guache antes de sembrarlos. Cada jardín nacía, pues, dos veces: primero como pintura sobre papel y luego como sustancia viva sobre la tierra. Su pintura crece, florece, muere y vuelve a germinar con el pasar del tiempo y, en algunas obras, con el pasar de las estaciones. Para las piezas que nos convocan, el tiempo biológico se inscribe dentro de la composición como una dimensión más de análisis junto al color y la línea.



Figura 3. El jardín visto desde el suelo, con el Enid A. Haupt Conservatory (1902) al fondo. El contraste entre la arquitectura de cristal y hierro decimonónica y la vegetación tropical sintetiza el gesto descolonial del paisajista.

Cuando el espectador baja de los aires, al nivel de los mortales, la obra cambia de naturaleza; pasa de contemplar a habitar. Camina dentro de un espacio tridimensional, el cual le pide relacionarse con los sentidos, agachar la cabeza para mirar una bromelia y ver su reflejo ante el espejo de agua,

guiándose mediante las curvas del pavimento. Al fondo del jardín, se alza el Enid A. Haupt Conservatory, un invernadero que hace a su vez de catedral de cristal y hierro, construida en 1902 según los modelos europeos. La arquitectura geométrica de Occidente contrasta con las figuras orgánicas del trópico, la naturaleza abraza, rodea y desplaza del centro a este imponente invernadero, dejándolo en segundo plano de una forma sutil.



Figura 4. Estanque, mural escultórico y vegetación nativa.

Roberto Burle Marx nace en el cruce de dos corrientes que marcaron al Brasil del siglo XX: el modernismo de la Semana del 22, con exponentes como Oswald de Andrade en la literatura y como Orcar Niemeyer y Lúcio Costa en la arquitectura, amigos y colaboradores de Marx durante décadas. Burle Marx fue pintor formado en la Escuela Nacional de Bellas Artes de Río de Janeiro, lo que explica por qué sus jardines se proyectaron en un primer momento desde el papel como cuadros antes que como planos topográficos. Desde 1949, en su finca-laboratorio en Barra de Guaratiba acogió más de 3.500 especies nativas que él mismo recolectó en sus expediciones por la selva de la Amazonía, anticipándose a preocupaciones ecologistas contemporáneas[4]. Su finca era el boceto en constante crecimiento para su obra.

[4]William Howard Adams, *Roberto Burle Marx: The Unnatural Art of the Garden* (New York: The Museum of Modern Art, 1991).

Danto y el lugar común transfigurado

La filosofía de Arthur Danto se construye alrededor de una pregunta que para el siglo XX se volvió ineludible en la estética: si dos objetos pueden ser visualmente indistinguibles y, sin embargo, puede uno de ellos ser una obra de arte y el otro no, ¿qué los hace diferentes? Danto sostiene que la diferencia no está en la materia ni en la apariencia, sino en la atmósfera que rodea al objeto. El autor formula su teoría al analizar *la Caja Brillo* de Warhol: "para poder contemplar la Caja Brillo como arte, se necesitaba saber algo de la historia y la teoría que definía el mundo artístico relevante de entonces"[5]. La obra de arte requiere, así, una atmósfera teórica, una *aboutness* o capacidad de ser sobre algo: el arte es significado encarnado en una materia sensible.



Figura 5. Jardín triangular. Ministerio del Ejército, 1970, Brasilia.

Ahora, un jardín cualquiera y un jardín de Burle Marx son perceptualmente parecidos; en ambos hay plantas, caminos, agua y ambos cumplen la misma función, pero ¿qué separa al primero, que es solo ornamental, del segundo, que también opera como obra de arte? Aquí es donde empieza la búsqueda por el horizonte teórico de la obra: en Burle Marx podemos ver la pregunta por la abstracción modernista, la búsqueda de la flora autóctona como un acto político y la convicción del artista de que el suelo puede ser una superficie pictórica. Para un espectador cualquiera, el jardín puede ser tan solo un parque bonito, pero el conocedor del horizonte teórico de Burle Marx verá la obra detrás del jardín.

[5]Arthur C. Danto, *El abuso de la belleza: La estética y el concepto del arte*, trad. Carme Roche (Barcelona: Paidós, 2005), 18.

El tercer reino: habita en el jardín

En *El abuso de la belleza (2005)*, Danto nos cuenta cómo la modernidad combatió la belleza decorativa hasta prácticamente exiliarse del arte. Las vanguardias, por su parte, expusieron cómo la belleza no era consustancial del arte, pero se equivocaron al querer desterrarla por completo. Recuperando a Hegel, Danto muestra que existe un territorio intermedio, donde no habita ni la naturaleza salvaje ni las bellas artes más puras; este es el tercer reino estético, donde lo bello se entrelaza con lo cotidiano, con el adorno y el cuidado de los entornos. Hegel lo describe con esta imagen luminosa:

> El arte y la belleza recorren como un genio amical todos los quehaceres de la vida y adornan gozosamente todos los entornos externos e internos, atemperando la seriedad de las relaciones y las complejidades del mundo real[6].

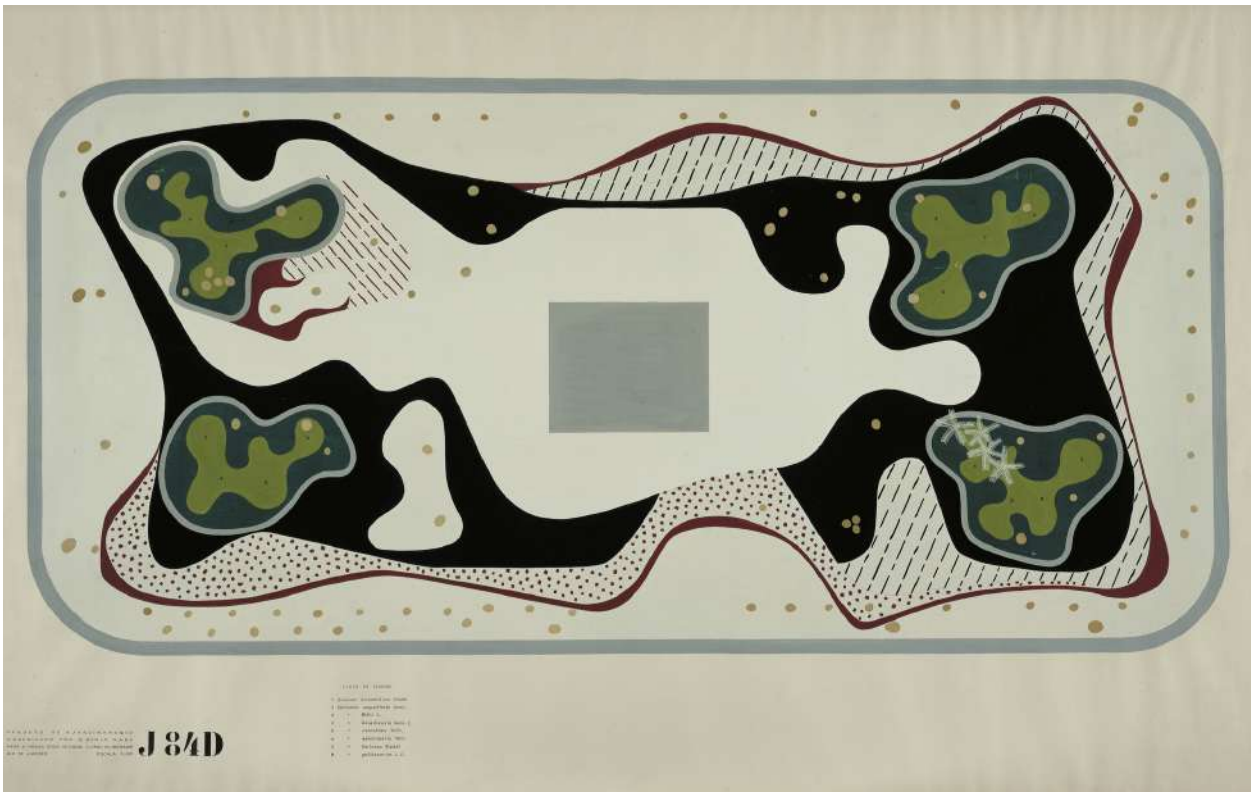


Figura 6. Roberto Burle Marx. Garden Design, Duque de Caxias Square, Rio de Janeiro, Brazil, Plan. 1948 | MoMA

Podemos ver que, para Danto, tanto en Hegel como en Kant el jardín aparece como un ejemplo idóneo de este tercer reino fronterizo: "Muchos ejemplos de Kant entran en este Tercer Reino, como los abrigos y los jardines"[7]. De esta forma, el jardín no es un objeto de estudio cualquiera; en este confluyen las tres dimensiones que la modernidad quiso separar: la utilidad, la belleza y el significado. La obra de Burle Marx se encuentra palpitando justo en el corazón de este tercer reino.

[6]Danto, *El abuso de la belleza*, 110.
[7]Danto, *El abuso de la belleza*, 113.

Pigmentos nacientes en el trópico

La obra del paisajista va más allá de lo ya teorizado. No es solo una propuesta frente a qué es arte: es también una proposición sobre qué tiene derecho a ser bello. Durante el siglo XIX, los jardines solían reproducir los modelos de los palacios clásicos con plantas importadas, relegando las plantas autóctonas al monte, la maleza e incluso al desorden. La paleta cromática de plantas como el plátano salvaje, el filodendro, la palma de cera, el ipe tropical y las preciosas heliconias quedaron rezagadas al fondo del paisaje como maleza que crece en el horizonte, ante el orden. Sin embargo, en el trabajo artístico e investigativo de Brule Marx, vemos cómo se invierte esa jerarquía y como los pigmentos tropicales llegan al primer plano. La heliconia ha llegado a ocupar el lugar del rosal francés y sus pigmentos saturados verde-amarillo-limón son la paleta elegida para ser llamada bella.



Figura 7. Jardín con amplia colección de bromelias.

Este desplazamiento en el reino vegetal no es neutral. Está cargado de significado y puede ser contrastado con el ejemplo que comenta Danto al observar el *Memorial de los Veteranos de Vietnam* de Maya Lin: "posee una gran belleza tanto en el mundo artístico como entre las personas corrientes"[8], demostrando que la obra de arte opera como vehículo de un contenido moral o político específico. La obra es inseparable del duelo y, de manera análoga, la belleza de un jardín modernista es un argumento sobre la dignidad estética de lo tropical y sobre la legitimidad cultural de lo autóctono. La composición es bella porque significa y significa porque, al ser bella, fuerza al espectador europeo

[8]Danto, *El abuso de la belleza*, 152.

céntrico a reconocer como arte aquello que su tradición había desestimado como naturaleza salvaje. Cada curva en el pavimento recalca que lo tropical merece la dignidad estética que durante siglos le fue negada. El pigmento salvaje ha llegado a descolonizar el hábitat del espectador.

Un archivo de lo viviente

Hay unos elementos fundamentales que resaltan cuando se analiza la obra del paisajista brasileño y son sus bases investigativas y sus esfuerzos por la conservación. Durante décadas, Burle coleccionó especies amenazadas. La Amazonía comenzaba a ser deforestada a una escala industrial y, mucho antes de que esta enfermedad ecológica fuera denunciada, el artista ya nos presentaba su remedio. Sus jardines precedieron al nombre de la categoría de archivos de biodiversidad; son santuarios donde la flora condenada a desaparecer encontró un refugio temporal. La estética tropical no era un capricho exótico; era la manera de plantar la memoria ante el olvido. Antes de la biofilia y la ecosofía, Burle Marx dejó de ver las plantas como un objeto útil para el ojo humano y el jardín como un espacio bello y utilitario.

Como fórmula Danto, "los atributos estéticos no viven aislados. Forman parte de esquemas muchísimo más amplios, por la sencilla razón de que el arte es inseparable del resto de la vida"[9]. Es por esto que el jardín de Burle Marx no es separable de la realidad ecológica de Brasil (y del mundo). La obra sostiene un territorio, creando vida, refugio y raíces que proveen de agua a las flores que aguardan un nuevo amanecer. La estética es política y ecológica, y no puede separarse del análisis de esta obra.

[9]Danto, *El abuso de la belleza*, 187.



Figura 8. Jardín 'Leland Miyano' en Oahu (Hawai) que creó para conservar la flora del país.

El umbral

La obra de Roberto Burle Marx es materia sensible y posee ese *aboutness* que exige Danto para que un objeto sea reconocido como obra de arte; posee la identidad brasileña y la abstracción filosófica sobre la biodiversidad amenazada. Se podría objetar si la obra requiere o no un horizonte teórico para ser plenamente percibida, ya que en las venas salvajes de América Latina está codificado el entendimiento de esta belleza tropical. El naturaliza Burle Marx recupera en el arte contemporáneo la belleza sin convertirla en ornamento. Ha transfigurado el jardín como lugar común y, mediante un acto interpretativo de raíz abstracta y vocación ecológica, lo elevó a la condición de obra de arte. Su legado enseña una lección que la estética todavía no ha terminado de aprender: la frontera entre arte, naturaleza y vida cotidiana no es una línea que separa, sino un umbral que comunica. En ese umbral, el pigmento es planta, el lienzo es tierra y la filosofía del arte se piensa también con las manos.

"Los jardines devuelven a las personas el verde que la ciudad les robó"- Roberto Burle Marx.



Figura 9. La imagen del paraíso soñado, de la mano de Roberto Burle Marx en su jardín experimental. Infinitos verdes, pinceladas de color de flores y hojas, espejos de agua, rocas: el material del artista. Copyright: The Futuristics y Scott. Zona

Bibliografía

Adams, William Howard. *Roberto Burle Marx: The Unnatural Art of the Garden*. New York: The Museum of Modern Art, 1991.

Burle Marx, Roberto. *Roberto Burle Marx Lectures: Landscape as Art and Urbanism*. Editado por Gareth Doherty. Fotografías de Leonardo Finotti. Zurich: Lars Müller Publishers, 2018.

Danto, Arthur C. *La transfiguración del lugar común: Una filosofía del arte*. Traducido por Ángel Ackermann. Barcelona: Paidós, 2002. Publicado originalmente en 1981.

Danto, Arthur C. *El abuso de la belleza: La estética y el concepto del arte*. Traducido por Carme Roche. Barcelona: Paidós, 2005. Publicado originalmente en 2003.

Eggelhöfer, Fabienne, ed. *Roberto Burle Marx: Modernismo tropical*. Catálogo de exposición. Berna: Zentrum Paul Klee, 2022.

Greenberg, Clement. *Arte y cultura: Ensayos críticos*. Traducido por Domènec López. Barcelona: Gustavo Gili, 1979.

New York Botanical Garden. *Brazilian Modern: The Living Art of Roberto Burle Marx*. Exposición. Bronx, NY: NYBG, 2019.

Revista Pensamiento Humanista

Circular 1 #70-01, Medellín-Colombia

Contenido disponible en: https://revistas.upb.edu.co/index.php/pensamiento-humanista/es

Correo electrónico: revista.pensamientohumanista@upb.edu.co

Redes sociales: https://www.instagram.com/pensamientohumanista/

Publicado: Noviembre del 2026