



CARTAS PARA LA ENSEÑANZA

**Trabajo para optar por el título de
Licenciado en filosofía**

Modalidad: Sistematización de experiencia pedagógica

Título: Cartas para la enseñanza

Presentado por:

Andrés Santiago Ramos Santana

Código: 2020232028

Director: Óscar Javier Linares Londoño

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en filosofía

2026



Agradecimientos

Este trabajo de grado es el resultado de múltiples procesos, aprendizajes y encuentros. Sobre todo, ha sido posible gracias a las personas que, al igual que yo, creyeron en este proyecto, depositaron en él su confianza e interés y no dejaron de apoyarlo hasta verlo culminado, hasta llegar a este instante.

Las historias no terminan de un momento a otro; aquello que solemos llamar “final” es, muchas veces, el comienzo de algo nuevo. Este trabajo representa tanto el cierre como el inicio de una etapa. Fue escrito, indudablemente, desde el sentimiento, la reflexión y el esfuerzo, y por ello debo agradecer a quienes hicieron posible este proceso.

Detrás de estas ideas y de estas páginas estuvieron Óscar Linares y Pablo Vargas, quienes avivaron la posibilidad de este trabajo y creyeron en el proyecto, incluso en los momentos de incertidumbre. También estuvo la profesora Rocío Cuellar, quien, con delicadeza, escucha y cariño, acompañó mi proceso de práctica pedagógica y permitió que esta experiencia adquiriera un sentido profundamente humano.

Asimismo, detrás de la posibilidad misma de escribir estuvieron mi papá y mi mamá, quienes alentaron constantemente este camino y me permitieron transitar este proceso académico. Y también a ti: gracias por trasnochar a mi lado, por preguntar cómo iba todo, por interesarte genuinamente en este tema y por creer en este trabajo, incluso cuando yo mismo había olvidado cómo hacerlo.

Finalmente, gracias a ti, querido lector o lectora, porque cada vez que estas páginas vuelven a ser leídas, el trabajo adquiere nueva vida. Es en la lectura donde este recorrido continúa abriéndose a nuevas preguntas, reflexiones y posibilidades. Por todo esto, gracias. Gracias por haber estado, por estar y por acompañar, de una u otra manera, este proceso. Espero que disfrutes este recorrido tanto como yo lo hice al escribirlo.

Tabla de contenidos

1.	PRIMERA CARTA: Los parámetros	
1.1	Introducción.....	5
1.2	Planteamiento del problema	8
1.3	Justificación.....	11
1.4	Objetivos.....	15
1.5	Metodología.....	15
2.	SEGUNDA CARTA: El inicio	
	2.1. Breve historia de las cartas.....	20
	2.2. Estado del arte: las cartas en otras investigaciones.....	34
	2.3. Fundamentación filosófica.....	40
	2.4. Haciendo filosofía.....	44
	2.5. Rol filosófico docente.....	52
3.	TERCERA CARTA: Mi Experiencia	
	3.1 Contexto epistolar de la práctica.....	56
	3.2. Cartas escritas por los estudiantes.....	67
4.	CUARTA CARTA: Relaciones tejidas entre las cartas	
	4.1. Implicaciones de la escritura manual en el mundo digital.....	80
	4.2. Procesos de aprendizaje (las emociones)	85
	4.3. Lo que queda (Conclusiones).....	88
5.	FUENTES.....	91
6.	REFERENCIAS.....	91
7.	ANEXOS.....	93

PRIMERA CARTA. Los parámetros

Gandalf lo miró —¡Mi querido Bilbo! — dijo—. ¡Algo ocurre! No eres el hobbit que eras antes. Y así cruzaron el puente y pasaron el molino junto al río, y llegaron a la mismísima puerta de Bilbo.

Tolkien

1.1. Introducción

En el presente trabajo de grado presento una sistematización de experiencias, pero no de cualquier experiencia. Siguiendo la reflexión de *El Principito* cuando allí se afirma que “No era más que una rosa en un millón de millones de ellas. Pero, de alguna manera, era mi rosa” (Saint-Exupéry, 1943, p. 82), diré, no es más que una experiencia entre millones de ellas, pero es mi experiencia. Así, este es un trabajo de grado como muchos otros, pero este es el mío y por eso es único en el mundo. Sumado a esto, hay una gran cantidad de personas y lugares que hicieron posible este trabajo; este es un trabajo de tiempo, de cariño y sobre todo de gran admiración. Esta sistematización la hice con un poquito de todas y todos. De los que fueron mis estudiantes en la IED República de China¹ y de los que fueron mis docentes, de los que estuvieron ahí acompañando este bello e inigualable proceso y de las y los que siempre confiaron en este proyecto que hoy llega a los ojos tuyos, amable lector. Este trabajo realmente está escrito con profundo cariño y amor, por lo tanto, léelo de la misma forma en que te lo entrego; a su vez, este proyecto de grado también es una epístola de amor hacia la educación porque, ¿qué es la filosofía si no piensa en el otro?

La sistematización de experiencia pedagógica es una modalidad de grado que ayuda a recuperar los saberes y aprendizajes obtenidos durante mi práctica en la modalidad escolar. Este es un proceso reflexivo que permite mostrar, ordenar y analizar mi vivencia, con el fin de

¹ Colegio ubicado en el barrio Quiriguá, en la ciudad de Bogotá, Colombia.

comprenderla en profundidad y extraer aprendizajes de ella; por lo tanto, se partirá de la recopilación de la experiencia como fuente principal de evidencia del trabajo, pues a partir de la sistematización de lo ocurrido se construye esta investigación. La sistematización es un proyecto sin duda interesante porque parte de la experiencia del aula de clases, de lo aprendido y de las dudas que surgen en clase, tanto para los estudiantes como para uno, en el rol docente.

La recopilación de la experiencia es clave para la sistematización, pues es allí donde sucede la transformación. A partir de estos hechos, se puede interpretar lo vivido desde diferentes miradas y distintos agentes que componen estas perspectivas. Ello también permitirá identificar estrategias para enriquecer futuras prácticas escolares y nutrir distintos procesos de aprendizaje, pues lo bonito de la educación es que también se piensa a ella misma en el proceso, quiéralo o no. Este trabajo reflexiona sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela, se pregunta sobre los métodos que se emplean y evidencia un proceso de enseñanza.

Es importante mencionar la forma en que se va a presentar la experiencia en este documento. El trabajo de grado está dividido en cuatro capítulos, que a su vez están compuestos por subtemas que permiten desarrollar con mejor claridad los enfoques de cada capítulo durante la sistematización. Estos capítulos los he decidido llamar cartas de manera simbólica y honorífica, así entonces, tenemos cuatro cartas. La primera carta da cuenta de los elementos de fundamentación del trabajo. Así, el primer apartado sirve para plantear las bases de esta experiencia; allí se comienza pensando la base conceptual del problema, los objetivos, el método y el problema.

En la segunda carta se busca reconstruir parte del recorrido histórico de las cartas y la manera en que estas han sido utilizadas, a lo largo del tiempo, como un importante medio de comunicación dentro de la experiencia humana. Asimismo, en esta carta se abordan los conceptos centrales que orientan la sistematización, constituyéndose así en uno de los apartados más importantes del proyecto.

De igual manera, este capítulo retoma algunos antecedentes relacionados con el ejercicio desarrollado, estableciendo diálogos con otros trabajos de grado y proyectos que han implementado prácticas similares. Estas relaciones cobran especial relevancia al considerar investigaciones y propuestas que, desde distintos enfoques, han trabajado el uso de las cartas como recurso pedagógico y metodológico dentro del aula.

Finalmente, en los dos últimos subtítulos de esta carta se desarrolla la fundamentación filosófica de la propuesta, planteando preguntas como: ¿cuál es el sentido filosófico del ejercicio epistolar? y ¿por qué las cartas resultan pertinentes dentro de un trabajo de grado en una Licenciatura en Filosofía? En este sentido, el apartado busca rescatar los saberes filosóficos presentes en la práctica epistolar, explorando sus posibilidades y relaciones con la experiencia escolar. Esta carta finaliza con la exploración del rol filosófico docente en donde desarrollo la importancia del maestro en este proceso de aprendizaje filosófico.

La tercera carta de este trabajo de grado aborda enteramente esta situación crucial en la sistematización porque inicia describiendo la experiencia de la práctica pedagógica. Allí presento a los principales partícipes de este trabajo, con esto me refiero a las personas, al lugar y al tiempo en que se desarrolla todo, destacando sobre todo la relación construida con el lugar² y mostrado desde dónde se enuncia esta sistematización, resaltando cómo se desarrolló y cómo se fue implementando el proyecto. Por ello, se incluyen detalles como la historia del colegio, el origen del proyecto, el momento en que el cuaderno se convirtió en un elemento detonador. Se retratan también las condiciones iniciales y los objetivos que se propusieron para las actividades de clase. A grandes rasgos, esta carta está dividida a su vez en dos subtítulos, donde desarrollo el contexto de la práctica y mi experiencia, y el otro subtítulo habla de experiencias de algunos partícipes del proyecto.

La cuarta carta la decidí nombrar “Las relaciones tejidas con las cartas”, se divide en tres apartados. En esta sección, el componente pedagógico es el que se lleva la mayoría del protagonismo; esto no quiere decir que la pedagogía no atraviere el resto del trabajo; al contrario, esta impregna la sistematización. El primer subtítulo del cuarto capítulo desarrolla el impacto que tiene la escritura manual en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pues, durante el trabajo, la escritura a mano va a tener un papel importante en el desarrollo de la sistematización. No es arbitrario elegir esta forma de escribir; como mostraré más adelante, sus implicaciones son importantes para el aprendizaje de los estudiantes. También será relevante analizar qué sucede con la escritura digital y por qué optar por una escritura de cartas a mano cuando en la contemporaneidad la mayoría de los procesos se están virtualizando. Sin duda, hoy las prácticas de escritura están cambiando: los archivos se cargan en grandes servidores, las personas rara vez

² IED República de China.

se escriben cartas y prefieren, incluso, reunirse en espacios mediados por ordenadores y pantallas; esto es un tema que desarrollo después.

En el segundo momento del capítulo cuatro se relaciona la práctica pedagógica y el proceso de aprendizaje que se siguió de allí. Acá se sostiene una teoría del aprendizaje constructivista en donde el aprendizaje se basa en experiencias y estas experiencias son trabajadas a partir de emociones. Este punto es interesante. El aprendizaje basado en experiencias es un proceso en el que el estudiante incorpora nueva información relacionándola con su conocimiento. Tiene que ver con experiencias obtenidas por los mismos estudiantes, logrando así un análisis donde se entienden diferentes aspectos del aprendizaje; esto, claro está, mediado por el proceso epistolar que acompañará la propuesta de principio a fin. El aprendizaje basado en experiencias posee un eje interesante para el análisis de la enseñanza de la filosofía, pues se acompaña de distintas observaciones que problematizan y nutren la enseñanza en la escuela. Detallar este enfoque en este capítulo permite dar cuenta de distintos procesos que suceden en el aula, procesos que el docente no contempla desde la distancia; la clase se integra y funge un papel relevante en el aprendizaje, soportado también por las emociones del estudiante.

Para finalizar, el trabajo reconstruye todo un paso por esta sistematización, resalta puntos relevantes para la discusión, proyecta situaciones a futuro y conversa con los distintos autores por los cuales se pasó; se plantean temas en donde la discusión se podría seguir ampliando y, en general, trae un cierre al trabajo, esto acompañado de una analogía que atraviesa todo el trabajo, en donde uso el libro *El hobbit* de Tolkien para retratar este trabajo de grado como un viaje en el que surgen aventuras, pero el cual también llega a un cierre.

1.2 Planteamiento del Problema

¿Por qué se duermen los muchachos en clase de Filosofía? Asunto alarmante para cualquier persona con una mediana sensibilidad pedagógica y con los oídos destapados.

Rodríguez Latorre

La enseñanza de la filosofía en la educación media suele enfrentarse a distintos obstáculos que la ponen en tensión y que ameritan una constante reflexión. Estos obstáculos tienen que ver con la atención de los estudiantes, los prejuicios que traen sobre la materia, lo abstrorto que están por una cultura de la inmediatez, entre otras situaciones que exigen pensar la enseñanza. En este escenario, la filosofía se percibe como un saber distante para muchos adolescentes, incluso se llega a ver como difícil de comprender y poco vinculada con la realidad y los contextos individuales. Ello se ve reflejado en la apatía que desarrollan muchos jóvenes con respecto a la filosofía, pues estos prejuicios, que muchas veces cargan los estudiantes, generan distancia, desmotivación y una escasa apropiación del pensamiento filosófico como herramienta para interpretar el mundo y cuestionar la propia existencia. El problema, entonces, no radica en la disciplina en sí misma, sino en la forma en que estamos enseñando filosofía a los estudiantes. En este punto, resulta importante matizar la cuestión sobre su enseñanza, pues debemos reconocer que no todo conocimiento puede ni debe convertirse en un acto de entretenimiento. En ocasiones, aprender implica esfuerzo, dificultad e incluso cierta incomodidad, y esto no constituye necesariamente algo negativo. La cuestión fundamental, entonces, consiste en preguntarnos qué estamos haciendo desde nuestra disciplina para integrar los aprendizajes al aula y lograr que los estudiantes perciban estas cuestiones como significativas y relevantes para sus propias experiencias. Asimismo, considero importante reconocer que esta problemática no es exclusiva de la enseñanza de la filosofía. Otras disciplinas también se encuentran preguntándose por las dificultades que supone despertar el interés de los estudiantes y establecer vínculos significativos entre los contenidos escolares y sus experiencias. En este sentido, resulta pertinente nutrir nuestra reflexión de los aportes y discusiones provenientes de otros campos disciplinares, pues la dificultad de generar interés y participación en el aula trasciende las particularidades de la filosofía y se convierte también en una cuestión pedagógica.

El problema de la enseñanza de la filosofía en los últimos grados, donde se aplicó la propuesta, afecta directamente a los estudiantes, quienes se encontraban en una etapa decisiva de su formación escolar, muchos de ellos atravesados por inquietudes similares a las ejemplificadas anteriormente, esta última etapa escolar de los chicos suele estar marcada por varias inquietudes de parte de ellos. Los jóvenes requieren herramientas que les permitan reflexionar sobre su realidad, cuestionar sus decisiones y proyectar su futuro.

Estas problemáticas que los estudiantes esperan resolver, también encuentran eco en los docentes, quienes enfrentan el desafío de motivar a sus estudiantes y de transformar la clase en un espacio dinámico, reflexivo y conectado con los contextos escolares. Las formas de enseñanza han cambiado con el paso del tiempo; prueba de ello es este trabajo de grado, que se desarrolla dentro de un marco considerado “tradicional” de la enseñanza.

La enseñanza de la filosofía en Colombia, a diferencia de otras materias, no posee sus propios DBA; Los DBA —Derechos Básicos de Aprendizaje— son referentes establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia que explicitan los aprendizajes estructurantes que se espera que desarrollen los estudiantes en determinados grados y áreas. Estos referentes buscan orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el país, sin constituirse como un currículo único o como una prescripción de las temáticas que deben abordarse de manera idéntica en todas las instituciones educativas. Que el área de filosofía no tenga DBA crea una cierta incertidumbre a la hora de su enseñanza, pues el qué enseñar se vuelve una pregunta que el docente en filosofía puede interpretar a su consideración. Al no existir esta homogeneización de la educación, los docentes terminan eligiendo qué temas son los que consideran importantes. Sumado a esto, muchos docentes del país que enseñan esta materia ni siquiera tuvieron una enseñanza filosófica en su pregrado, ya sea porque son licenciados en otra área o porque les asignaron este espacio para cumplir con el número de horas que les faltaba; esto en ocasiones crea espacios donde incluso el mismo docente no sabe bien qué enseñar en la materia, pues, ¿qué se enseña en filosofía? Ahora bien, no quiero que se me malinterprete; a pesar de la no existencia de los DBA, sí existen unas orientaciones oficiales sobre qué se debe enseñar y en qué momentos de la escuela, pero se quedan en orientaciones.

“Algunas de las tareas de esta disciplina consisten en promover la indagación y la explicación de los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento en general y proponer alternativas para la resolución pacífica de los conflictos” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 8). Esto es una de las premisas de las que parte el Ministerio de Educación Nacional acerca de la pregunta que habíamos hecho: ¿qué enseñar en filosofía? Vemos que es un espacio orientado de manera ambigua; los “fenómenos de la naturaleza” pueden ser muchos, desde erupciones volcánicas hasta movimientos tectónicos; la “sociedad”, pues, es bastante amplia en su concepción y la “resolución de conflictos” puede sugerir hablar tal vez de ética, pero también suele convertir el espacio en *Cátedra de la Paz*. Este es el punto; sumado a lo anterior, con la

interpretación del docente, no queda claro del todo, entonces, qué se enseña, la crisis principal es preguntarse por el concepto en la enseñanza de la filosofía.

En ese sentido hablo de “tradición”, porque a la filosofía en Colombia se la termina enseñando a través de la historia de la filosofía (autores, edades), ética (reemplazando a una suerte de cívica que dejó de enseñarse en los colegios) y Cátedra de la paz. Es claro que esto no es así en todos los casos, pero sí suele ser una constante que ha venido supliendo la filosofía a falta de un norte claro.

Ahora bien, es importante preguntarse, en este momento, cómo entra mi trabajo de grado en este panorama. Lo que busco es evidenciar una práctica filosófica que surge desde la autenticidad y el corazón de la IED República de China y de sus agentes participantes. Sin duda, el debate sobre la enseñanza de la filosofía tiene que estar vigente y en constante crítica; esto permite estar revisando constantemente lo que se está enseñando. La sistematización de la experiencia pedagógica, que sustenta este trabajo de grado a partir de las cartas epistolares, constituye uno de los muchos proyectos que se desarrollan a lo largo del país que piensan la enseñanza de la filosofía en la educación media a través de la escritura y el intercambio de correspondencia (tema que se profundizará a lo largo del trabajo). Nos daremos cuenta de que es un ejercicio en donde los estudiantes se ven inmersos en el diálogo que les permite analizar sus propias vivencias, problematizar su realidad y vincular los conceptos filosóficos que existen con situaciones de su cotidianidad.

Es entonces que la sistematización de experiencias que sustenta este trabajo de grado, junto a la propuesta pedagógica de cartas epistolares, ofrece esa evidencia que configura la relación entre teoría y práctica en la escuela o, por lo menos, agrega otro punto de vista a este problema epistemológico de la enseñanza de la filosofía, convirtiendo la clase en un espacio construido entre diferentes actores, como maestros, estudiantes, practicantes, familia, entre otros sujetos de diálogo, que dan sentido a este trabajo. Al situar la filosofía en la experiencia personal y comunicativa de los estudiantes, se logra mostrar, la raíz de esto, distintas problemáticas que en muchas ocasiones rondan en la escuela, es una oportunidad para que la filosofía se experimente como una herramienta vital para comprender el mundo y la propia existencia escolar.

1.3 Justificación

La pertinencia de este trabajo radica en la necesidad de revisar las prácticas de enseñanza de la filosofía en la educación media. Con frecuencia, esta enseñanza se centra en hitos tradicionales y en metodologías repetitivas que terminan privilegiando la transmisión de contenidos sobre la dimensión reflexiva, crítica y vital propia de la disciplina. Como consecuencia, la filosofía puede percibirse como un saber distante de la experiencia cotidiana de los estudiantes.

En el contexto escolar, particularmente en los grados superiores de la IED República de China, se evidenció que muchos estudiantes presentan dificultades para relacionar los contenidos filosóficos con su vida diaria. Esto genera desinterés hacia la asignatura y limita el fortalecimiento de competencias argumentativas y de pensamiento crítico, ya que la falta de motivación suele afectar de manera significativa el desarrollo de las clases y los procesos de aprendizaje.

Frente a esta problemática, la propuesta *Cartas para la enseñanza* se sustenta en ciertos aspectos fundamentales. El primero es la elección de la escritura a mano como medio para la elaboración de las misivas, una práctica que aporta ventajas importantes al proceso formativo. La sistematización permitió reforzar que escribir a mano activa procesos cognitivos distintos a los implicados en la escritura digital: exige mayor concentración, favorece la memoria y fortalece la relación entre pensamiento y lenguaje. Esto se reflejaba en la manera en que los estudiantes exponían los conceptos y lograban traerlos a la memoria durante las actividades desarrolladas en clase.

Además, en el contexto de la enseñanza de la filosofía, la escritura a mano posibilita que los estudiantes se detengan a reflexionar y organicen sus ideas con mayor detenimiento. De esta manera, se construye un vínculo más profundo entre los conceptos filosóficos y la experiencia personal de cada estudiante. Escribir a mano implica un ejercicio de paciencia, concentración y revisión constante, pues se trata de un proceso que puede retomarse varias veces hasta alcanzar un resultado satisfactorio, esto involucra tiempo y concentración.

Otro aspecto importante son las posibilidades que permiten las cartas. Este formato, y no otro, es importante porque desarrolla una comunicación con el otro, una comunicación que se responde, no solo la que se maneja de manera unilateral, y la realización de la filosofía se construye siempre con el otro; es necesario en el proceso educativo y filosófico —estos son aspectos que desarrollo a lo largo del trabajo—. Sumado a lo anterior, la escritura manual en cartas epistolares introduce una dimensión afectiva y personal que fortalece la relación con el conocimiento. El acto de escribir a mano una carta implica un ritmo más pausado, una atención al detalle y una cercanía con el texto que convierte la carta en un espacio íntimo de diálogo que no se presenta de la misma forma en un ensayo, en una fábula u otro género literario, o al menos no de la misma forma, con la cercanía de la respuesta que es donde se concreta la acción. Esta experiencia contribuye a que los estudiantes no sólo comprendan la filosofía como un saber académico, sino que la vivan como una práctica reflexiva que se encarna en su propia voz y en su manera de comunicar. De esta forma, la escritura a mano en las cartas se convierte en un puente entre el pensamiento filosófico, el otro y el diálogo, potenciando el aprendizaje y la apropiación crítica de la filosofía. El valor de la carta también se encuentra en la primera persona, en desarrollar esta escritura desde lo más privado de nosotros y ponerlo a conversar en este formato.

La sistematización de experiencias se convierte en una estrategia investigativa y pedagógica pertinente, ya que permite recuperar, analizar y resignificar una práctica concreta, transformándola en una fuente de conocimiento y en una oportunidad de innovación educativa. De este modo, la propuesta no solo adquiere valor para la IED República de China, sino también para otros docentes e investigadores interesados en implementar estrategias similares en sus contextos educativos.

Asimismo, esta sistematización fortalece los vínculos entre la práctica pedagógica y la investigación desarrolladas en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. En este sentido, evidencia que el espacio escolar también es un escenario de producción de conocimiento, cuestionando ciertos prejuicios que suelen ubicar la creación de saber únicamente en la educación superior o en los estudios doctorales. Por ello, resulta fundamental visibilizar y valorar las prácticas que emergen en la escuela, reconociendo que allí también se construyen reflexiones y saberes significativos.

Esta relación entre escuela y universidad permite que el conocimiento producido en ambos espacios dialogue y se retroalimente mutuamente, enriqueciendo tanto la formación académica como la práctica docente. A su vez, posibilita que el docente en formación se reconozca como investigador de su propia experiencia, al ser uno de los agentes que participa activamente en las dinámicas del aula. Desde esta perspectiva, se promueve una mirada crítica y reflexiva sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, analizando con detenimiento la manera en que estos se desarrollan en el contexto escolar.

Finalmente, al integrar las experiencias pedagógicas a los proyectos de grado, se construye un conocimiento situado, sensible y comprometido con las realidades sociales y educativas en las que el futuro docente ejercerá su práctica. Este proceso de retroalimentación constante entre la escuela y la universidad permite reconocer y resaltar los saberes que se gestan en ambos espacios, favoreciendo transformaciones tanto en el pensamiento como en el quehacer pedagógico del docente en formación.

Por último, aunque no menos importante, esta propuesta no solo adquiere valor como herramienta didáctica para la enseñanza de la filosofía, sino también como un saber construido desde la sistematización de la experiencia propia. Se trata de una reflexión que surge de lo vivido en un contexto específico y particular que, aunque pueda compartir características con otros escenarios educativos de Bogotá, constituye una experiencia única e irrepetible. Precisamente allí radica su valor: en la imposibilidad de reproducir de la misma manera y en la riqueza de los aprendizajes que emergieron de ella.

Estos saberes representan una experiencia profundamente significativa, tanto en el ámbito académico como en el personal. La práctica desarrollada atravesó distintos cuestionamientos y transformaciones que hoy se concretan en este proyecto de grado. En este sentido, la experiencia se entiende como un acontecimiento situado en un tiempo y un espacio determinados, del cual es posible extraer aprendizajes valiosos para futuras prácticas pedagógicas.

La experiencia personal, entonces, constituye un eje fundamental de este trabajo, ya que otorga legitimidad y sentido a la sistematización realizada. En el campo educativo, la práctica pedagógica no puede comprenderse únicamente desde marcos teóricos o normativos; también requiere ser vivida, interpretada y reconstruida desde la mirada de quienes participan en ella y la

hacen posible. Por esta razón, la voz y la experiencia de sus actores principales adquieren un lugar central en la construcción del conocimiento pedagógico.

En suma, la experiencia personal no es un elemento accesorio, sino el núcleo que brinda coherencia y pertinencia al trabajo. Gracias a ella, la sistematización adquiere un carácter vivo y significativo, mostrando que la investigación educativa no se limita a observar la práctica desde una perspectiva externa, sino que se construye desde dentro de ella, con el propósito de comprenderla, transformarla y transformarse también en el proceso.

1.4 Objetivo General:

Sistematizar la experiencia pedagógica desarrollada a partir de la propuesta *Cartas para la enseñanza de la filosofía* con los estudiantes de la IED República de China, con el fin de analizar los procesos de aprendizaje y reflexión generados durante su implementación.

Objetivos específicos:

- Caracterizar la propuesta *Cartas para enseñanza de la filosofía* realizada en la IED República de China.
- Identificar los aspectos filosóficos abordados durante la implementación de la propuesta.
- Analizar los procesos de aprendizaje que surgieron a partir de la experiencia.

1.5 Metodología

El trabajo se inscribe en un enfoque de sistematización pedagógica, orientado a comprender la práctica en su complejidad y diversidad, atendiendo a los sentidos, procesos, aprendizajes que emergen en el aula de filosofía en los grados superiores de la IED República de China. Más que medir resultados de manera cuantitativa, el interés se centra en interpretar cómo se viven las experiencias, cómo se configuran las interacciones y de qué manera la propuesta de *cartas para la enseñanza* habilita formas de pensamiento, expresión y diálogo que responden a los objetivos trazados y a las problemáticas identificadas previamente. La metodología sirve en este caso para diagnosticar varias cosas puntuales; lo primero es evidenciar qué impacto tuvo el proyecto, cuál

fue la experiencia adquirida en el transcurso de la realización del mismo, otro elemento para observar es cómo se recibió la propuesta y qué factores se podrían desarrollar a largo plazo.

Mi posicionamiento es de carácter reflexivo, a su vez que participativo; reconozco mi doble rol (quien diseñó, implementó y analizó) y busco dar cuenta de los criterios que guiaron las decisiones pedagógicas que he tomado a lo largo del trabajo. Esta reflexividad permite vincular los hallazgos con los objetivos del trabajo y con las tensiones del problema (desconexión entre teoría y experiencia, motivación, aprendizaje epistolar, etc.), evitando generalizaciones y privilegiando la comprensión del proyecto.

El enfoque se centra en el análisis de producciones textuales, observaciones y registros de la interacción en clase, esto entendido como huellas que documentan procesos de aprendizaje y transformación pedagógica que ocurrieron en un espacio y tiempo determinados. Estos materiales no se toman como datos aislados, sino como prácticas discursivas que muestran cómo los estudiantes apropian, resignifican y aplican los temas a su vida cotidiana a través de este acontecimiento epistolar.

Para sostener la calidad interpretativa del estudio, se aplican criterios de credibilidad propios de la investigación cualitativa: coherencia entre objetivos y categorías de análisis, triangulación de fuentes (cartas, observaciones, reflexiones) y contraste entre las lecturas del docente y las experiencias en el aula. Así, el método cualitativo permite caracterizar de forma concreta los acontecimientos que sucedieron en el aula para luego poder interpretarlos en este trabajo.

Ya sabiendo que el método es tomar elementos vivenciales como las entrevistas, las clases, las cartas y demás para la elaboración de la caracterización del trabajo en el aula, es importante describir el enfoque investigativo que se ha elegido para esta modalidad. La sistematización de experiencias pedagógicas es el camino investigativo que he elegido a partir de mi práctica pedagógica durante el año 2024. El presente trabajo se enmarca en esta modalidad porque es un proceso que busca recuperar, ordenar y analizar críticamente la práctica vivida para extraer los hechos ocurridos, resignificar y proyectarla hacia nuevas posibilidades en un futuro, después de haber rescatado las intenciones de sistematizar la práctica.

Sistematizar implica, más que narrar lo vivido, reconstruir la experiencia desde una mirada reflexiva, identificar los elementos que la constituyen, reconocer las tensiones y logros, producir conocimiento pedagógico a partir de lo acontecido, pues no solo se puede quedar como el hecho

en sí. En este sentido, sistematizar se concibe como una estrategia que permite transformar la práctica en fuente de conocimiento para aquellos que no experimentaron la vivencia de primera mano, articulando teoría y experiencia a través del hacer en el mundo y compartirlo con otros.

Hay algo propio de esta sistematización que permite plantear una cuestión fundamental: ¿qué es aquello que la hace distinta? Para aproximarse a esta pregunta, quisiera retomar el símil de *El Hobbit*. Al leer la historia, uno podría preguntarse de quién es realmente el relato que acontece en el libro: ¿es la historia del mago Gandalf?, ¿es la historia de los enanos que buscan recuperar su hogar?, ¿es la historia del dragón que habita la Montaña Solitaria?, ¿o quizá es también la historia de los humanos que aparecen en distintos momentos del relato? En cierta medida, todas estas respuestas son posibles, pues la narración desplaza constantemente su atención entre diferentes personajes y acontecimientos. Incluso, en algunos momentos, la historia parece construirse principalmente a partir de las relaciones que estos personajes establecen entre sí.

Sin embargo, a pesar de que el foco de la narración pueda desplazarse, seguimos reconociendo la historia como la aventura de Bilbo. Esto ocurre porque es él quien ocupa el lugar central desde el cual se desarrolla el relato y quien permite que los distintos acontecimientos, personajes y experiencias adquieran sentido dentro de una misma historia. La importancia de los demás personajes no desaparece por el hecho de que la historia sea presentada desde la perspectiva de Bilbo; por el contrario, sus acciones adquieren relevancia en relación con el recorrido que él realiza.

Algo semejante ocurre con esta sistematización. En diferentes momentos, el trabajo se ocupa de Rocío, de los estudiantes, de la institución educativa, de la Universidad Pedagógica Nacional, de la práctica pedagógica o incluso de las condiciones en las que se desarrolló la experiencia. Todos estos elementos son fundamentales para comprender aquello que aconteció y no sería posible reconstruir la experiencia sin atender a las relaciones que existen entre ellos. No obstante, el elemento que articula el conjunto es la posición desde la cual se realiza esta sistematización. **Soy** yo quien reconstruye la experiencia, quien selecciona aquello que considera significativo, quien establece relaciones entre los acontecimientos y quien decide qué elementos adquieren mayor o menor relevancia dentro del relato.

Esto no significa que la sistematización sea una narración exclusivamente individual ni que los demás actores de la experiencia sean secundarios. Por el contrario, reconocer mi lugar dentro de la sistematización implica asumir que la experiencia fue construida con otros y que mi relato depende necesariamente de sus acciones, palabras, decisiones y formas de participar en ella. Sin embargo, también significa reconocer que la manera en que esa experiencia es reconstruida e interpretada no es neutral. Toda sistematización supone elecciones: qué recordar, qué conservar, qué relacionar, qué preguntar nuevamente y desde qué conceptos interpretar aquello que ocurrió.

En este sentido, lo propio de esta sistematización no reside únicamente en la experiencia pedagógica que se desarrolló, sino también en la mirada desde la cual dicha experiencia es reconstruida. El mismo conjunto de acontecimientos podría ser narrado de otra manera por otro de sus participantes, otorgando relevancia a otros momentos, formulando otras preguntas y estableciendo otras relaciones. Por ello, este trabajo constituye un relato situado y singular: es mi manera de volver sobre la experiencia, de interpretarla y de encontrar en ella aquello que considero significativo para comprender mi propia práctica pedagógica.

De esta manera, la sistematización adquiere un carácter propio e irrepetible. No porque aquello que ocurrió no pueda ser contado por otros, sino porque la experiencia, al ser reconstruida desde una determinada posición, produce un relato particular sobre ella. Así como Bilbo permite que la aventura sea contada desde su recorrido y desde aquello que para él adquiere significado, esta sistematización se construye desde mi experiencia como participante y autor del relato. Es precisamente esa posición la que permite que este trabajo no sea únicamente una reconstrucción de lo sucedido, sino también una reflexión sobre la manera en que yo mismo comprendí, habité y transformé mi práctica durante el desarrollo de la experiencia.

La sistematización realizada en la IED República de China se desarrolló en torno a la práctica pedagógica de enseñanza de la filosofía en grados décimo y undécimo, mediante la propuesta de *cartas para la enseñanza*. El proceso se sistematizó de distintas formas, permitiendo dar cuenta de la riqueza de la experiencia y de sus aprendizajes. En primer lugar, se recurrió a entrevistas y relatos que recogieron las voces de estudiantes, docentes, docentes en formación y otros miembros de la comunidad educativa, con el fin de comprender cómo fue percibida y vivida la propuesta por sus principales protagonistas. También se realizó una descripción

detallada de las experiencias en el aula, registrando dinámicas, interacciones y respuestas de los participantes.

Un momento central de la sistematización fue la recopilación y análisis de las cartas, que constituyen tanto un recurso pedagógico como una fuente de investigación y análisis. A través de este análisis de cartas, se rastrearon los aspectos filosóficos presentes en la clase, identificando cómo los estudiantes los apropian, interpretan y vinculan con su vida cotidiana. Este ejercicio permitió evidenciar la manera en que la filosofía se transformaba en práctica comunicativa y adyacente a los escritos.

Finalmente, la sistematización incluyó la producción de resultados, expresados en conceptos y proyecciones, que dan cuenta de los resultados obtenidos y de las posibilidades de replicar o ampliar la propuesta para su futuro desarrollo o implementación. Estos resultados serán compartidos en un ejercicio de retroalimentación con la comunidad académica, lo que permitiría validar la experiencia, enriquecerla con nuevas miradas y consolidarla como un aporte a la enseñanza de la filosofía en la educación media.

De esta manera, la sistematización no sólo recupera lo vivido, sino que lo convierte en conocimiento pedagógico, mostrando que la práctica escolar puede ser objeto de investigación y fuente de transformación educativa, analizando y rescatando el hecho de que en la educación media también se produce conocimiento y se puede llegar a articular de manera filosófica.

Sumado a lo anterior, es importante tener en cuenta la población con la cual se realizó la sistematización. Esta se encontraba en la IED República de China, una institución educativa de carácter público en la que desarrollé mis prácticas pedagógicas II, III y IV. Allí pude aprender del contexto escolar e implementar los conocimientos adquiridos en mi formación.

En el año 2024, junto con la profesora Rocío Cuellar, y con el propósito de diversificar los métodos y estrategias pedagógicas dentro del aula, se decidió implementar una actividad de clase basada en la escritura epistolar. Esta propuesta se desarrollaría a lo largo del periodo académico y funcionará como una estrategia alternativa al uso del cuaderno para conservar los aprendizajes adquiridos, permitiendo al mismo tiempo evidenciar la comprensión de los conceptos trabajados en clase.

Dado que debía responder también a responsabilidades y compromisos docentes, la actividad era evaluable. Aunque muchas veces se trataba de un trabajo personal, privado y creativo, para su calificación se consideraban aspectos formales como la estructura, el contenido, la integración de conceptos y otros elementos similares.

El proceso de sistematización se desarrolló en varias fases que permitieron dar coherencia y profundidad al trabajo, articulando la práctica pedagógica con la reflexión investigativa. En un primer momento se realizó la práctica, llevando a cabo las clases en donde desarrollamos los temas del pensum y sacábamos notas posteriormente. Luego, se avanzó hacia un análisis crítico, en el cual se identificaron los problemas, tensiones y aprendizajes que emergieron de la práctica, reconociendo tanto los logros como las limitaciones de las metodologías aplicadas hasta el momento. A partir de este análisis, se procedió al diseño de la propuesta pedagógica, que buscó consolidar la estrategia epistolar como recurso didáctico, definiendo objetivos, criterios de aplicación y formas de acompañamiento docente. Una vez diseñada, la propuesta fue implementada en el aula, lo que permitió observar directamente qué ajustes se debían hacer, cómo respondían los estudiantes a esta intención. Se observaba también a los estudiantes y cómo se apropiaban de la escritura epistolar y si esta favorecía la reflexión filosófica. Finalmente, se lleva a cabo la fase de reflexión y sistematización, en la que al final se elaboran conclusiones sobre el impacto de la experiencia y se organizan los hallazgos en categorías de análisis para proyectar posibles mejoras, comentarios y aplicaciones futuras. Estas fases se conciben como un proceso continuo y articulado, garantizando que la sistematización no se limite a describir lo ocurrido, sino que se convierta en un ejercicio de construcción de conocimiento pedagógico que vincula teoría y práctica en la enseñanza de la filosofía.

SEGUNDA CARTA: El inicio

2.1 Breve historia de las cartas

En este capítulo me referiré a varios puntos, puesto que es el comienzo del proyecto. En cuanto a sustento teórico nos referimos: primero, haré un recorrido sobre la carta como medio de comunicación; segundo, contaré el nacimiento del proyecto. La carta, como práctica comunicativa y pedagógica, tiene una larga trayectoria. Por esto mismo, también se rescatarán algunos trabajos recientes en donde se ha hablado de las cartas y su valor dentro de la educación. En esta carta también encontraremos la fundamentación filosófica, esto es, lo que implica hacer filosofía y el rol filosófico que adopta el docente.

Antes de presentar la que he denominado la “breve historia de la carta”, vale la pena realizar una aclaración. El recorrido que se presenta a continuación constituye, ante todo, una posibilidad de narrar históricamente el surgimiento y desarrollo de la carta, pero de ninguna manera pretende ser la única forma posible de contar su historia. Toda reconstrucción histórica supone una serie de elecciones: aquello que se decide incluir, aquello que se deja por fuera, los acontecimientos que se consideran relevantes y las relaciones que se establecen entre ellos. En este caso, he optado por realizar un recorrido principalmente cronológico y lineal, una forma de organización de la historia profundamente vinculada con determinadas maneras occidentales de comprender el tiempo, el desarrollo y la sucesión de los acontecimientos.

Reconocer esta elección resulta importante porque permite evitar que el recorrido que sigue sea entendido como una historia universal o como una genealogía definitiva de la carta. Una narración de este tipo necesariamente deja por fuera acontecimientos, prácticas y formas de comunicación epistolar que pudieron desarrollarse en otros momentos históricos, en otras sociedades o bajo concepciones del tiempo diferentes a la que organiza este relato. Incluso, establecer un determinado acontecimiento como “punto de origen” implica una decisión que puede ocultar el carácter colectivo y progresivo de las prácticas humanas. La carta, antes de constituirse en aquello que hoy reconocemos bajo ese nombre, fue también el resultado de múltiples formas de comunicación, de las necesidades humanas de establecer vínculos a distancia y de las transformaciones históricas de las prácticas de escritura y lectura.

Por esta razón, más que buscar un origen absoluto de la carta, este apartado pretende mostrar algunos momentos en los que determinadas formas epistolares fueron adquiriendo características que permiten reconocerlas como antecedentes de la práctica que nos interesa. Se trata, entonces, de seguir una de las posibles trayectorias de la carta y no de establecer una línea de nacimiento única e incuestionable.

Esta aclaración adquiere especial relevancia porque el propósito de este recorrido no es únicamente reconstruir la historia de la carta, sino preparar una pregunta que será fundamental para este trabajo: ¿qué hace filosófica a una carta? Para aproximarnos a esta cuestión, resulta necesario reconocer primero que las cartas han cumplido históricamente funciones diversas. Han servido para comunicar noticias, transmitir órdenes, mantener vínculos familiares y afectivos, establecer relaciones políticas y comerciales, compartir acontecimientos, expresar sentimientos y conservar conversaciones entre personas separadas por la distancia. La dimensión comunicativa de la carta, por tanto, antecede y desborda cualquier uso que podamos considerar específicamente filosófico.

Mostrar algunas de estas formas de utilización permite ampliar la mirada sobre el objeto que aquí nos interesa. Si la carta ha sido, desde sus diferentes manifestaciones históricas, un medio para comunicarse con otros, entonces su carácter filosófico no puede darse simplemente por supuesto a partir de su forma epistolar. Una carta no es filosófica únicamente porque adopte este formato. Será necesario preguntarnos qué ocurre dentro de ella, qué tipo de relación establece con quien la recibe, qué lugar ocupa la reflexión, cómo se construye el diálogo y de qué manera los problemas filosóficos pueden encontrar en esta forma de escritura un espacio particular de elaboración.

En este sentido, la siguiente reconstrucción histórica debe entenderse como un recorrido preliminar. Su función no es agotar la historia de la carta, sino crear las condiciones para distinguir entre la carta como medio de comunicación y la carta como posibilidad para el ejercicio de la reflexión filosófica. Es precisamente en esa diferencia donde posteriormente podremos detenernos para comprender qué elementos de la experiencia desarrollada en este trabajo permiten hablar de una práctica epistolar vinculada con la enseñanza de la filosofía.

La carta ha acompañado a la humanidad desde tiempos antiguos, tanto como un medio popular como de élite, para transmitir pensamientos, emociones, reflexiones y saberes. A lo largo de la

historia, ha cumplido múltiples funciones: desde ser instrumento diplomático y político, hasta convertirse en un espacio íntimo de diálogo interpersonal y en vehículo de transmisión cultural. En ellas se ha plasmado la voz de filósofos, escritores, científicos y ciudadanos comunes, configurando un género que combina la dimensión personal con la colectiva.

¿Pero cómo surgen las cartas? ¿Dónde aparecen? ¿Qué formatos adoptaron? Estas son algunas preguntas que pueden surgir en una mente inquieta; poco a poco se irán resolviendo estas dudas. Rememoramos, en un primer momento, el nacimiento de las cartas. Este origen puede ubicarse junto con el nacimiento de la escritura, uno de los ejercicios más antiguos de la humanidad, desarrollado hace más de cinco mil años. Podemos remontar este ejercicio a culturas tan antiguas como la china y la egipcia, en donde la escritura sobresalía por sus características pictográficas. Por su parte, culturas del Oriente, como la mesopotámica, experimentaron con la escritura cuneiforme, en la cual se representaban sonidos mediante símbolos. Con el paso del tiempo y las mezclas culturales, la escritura fue adquiriendo características variadas. La escritura, desde su nacimiento, tiene en cuenta algo importante y es su fin como herramienta de comunicación, y esa comunicación surge con el otro, un otro próximo o distante espacialmente hablando.

Aparte de esto, debe existir una intención comunicativa clara, entendida en su forma más básica como la relación entre emisor, receptor y mensaje. Tanto las cartas como la escritura pudieron desarrollarse con mayor facilidad gracias a los avances tecnológicos en los materiales utilizados para escribir. En sus inicios, se escribía tallado sobre madera, roca o cera; sin embargo, con el paso del tiempo, surgieron nuevos soportes elaborados a partir de plantas, como el papiro en Egipto. Al respecto, la revista *National Geographic* (Imma Panyella, 2024) señala:

El papiro, elaborado a partir de la planta *Cyperus papyrus*, fue utilizado por primera vez en Egipto hacia el cuarto milenio a.C. como soporte de escritura. Este material permitió la conservación de documentos, cartas y textos religiosos, convirtiéndose en el medio principal de comunicación escrita en la antigüedad.

Esto permitió que se escribiera en papiro y que estos escritos se transportaran con mayor facilidad de un lugar a otro, ya que el material era más sencillo de trasladar. La mejora en la tecnificación del material para escribir generó un cambio significativo en el intercambio de documentos. Así, la escritura comenzó a movilizarse más rápido y a mayores distancias, convirtiéndose en una forma de comunicación entre personas que se encontraban lejos y

necesitaban transmitir mensajes. Estos escritos eran enviados mediante mensajeros, lo que llevó a que empezaran a incorporar otras características, como el nombre del destinatario, la ciudad de origen y la de destino, la fecha, un saludo, entre otros elementos que caracterizarían la carta moderna.

Por ello, es importante vincular el proceso de la escritura muy a la par con la creación de las cartas. Fue gracias a este sistema de entregas, apoyado en la innovación tecnológica del formato de escritura, que las cartas comenzaron a tomar fuerza. Acerca del sistema de entregas de cartas, Mark Cartwright, historiador de la universidad de York, dice: “Aunque no existía un sistema de correo privado en el mundo antiguo, muchos individuos utilizan el aparato de comunicación estatal o recurrían a amigos, esclavos, comerciantes y viajeros para enviar sus cartas personales a grandes distancias” (Cartas y correos en el mundo antiguo, World History Encyclopedia, s.f.).

Es difícil rastrear la primera carta; sin embargo, su origen muy probablemente está relacionado con estos cambios tecnológicos que he descrito. Hasta este punto notamos que las cartas son la derivación de varios procesos que incluyen cambios en la escritura, en los materiales, en la técnica, entre otros. Es increíble reflexionar sobre todo el viaje que han tenido las cartas para poder llegar a este punto.

Así podemos rescatar una gran cantidad de correspondencias de gran importancia histórica. Las cartas y su entrega mediante sistemas de comunicación fueron una característica común en muchas culturas antiguas. Mesopotámicos, egipcios, griegos, romanos y persas utilizaban mensajeros para enviar comunicaciones, pero ¿se podría rastrear la primera carta? Sin duda, esta tarea es complicada y la respuesta provisional. Sobre el tema, Eugenio M. Fernández Aguilar escribió una publicación titulada “¿Cuál es el origen del correo postal?”, para la revista *Muy Interesante*.

Se atribuye a la reina Atossa de Persia, en torno al 500 a.C., el mérito de escribir una de las primeras cartas conocidas. Si bien no se conserva el documento original, se cree que empleó la escritura para comunicarse con miembros de la nobleza y asesores políticos, subrayando la utilidad de la carta en la gestión de grandes imperios. El rol de Atossa refleja cómo el correo postal —en su versión más primitiva— fue esencial en la administración y el intercambio de misivas en la antigüedad (Cartwright, M. 2022).

En la tradición persa, Atossa —hija de Ciro, esposa de Darío I y madre de Jerjes I— fue la escritora de las primeras de estas cartas. Una de ellas, considerada de las más antiguas, fue dirigida a su hijo Jerjes alrededor del año 500 a. C. y encontrada en 1933 en la antigua ciudad de Persépolis —una copia—. Aunque incompleta y escrita en cuneiforme, esta carta exhortaba a Jerjes a mantener la paz en el reino, seguir el camino de su padre y tratar con los nobles para conservar el control del imperio. Este documento, además de su riqueza histórica, marcó un hito en la forma de redactar cartas, por lo menos para occidente. A partir de este hecho, muchas misivas se han escrito con la intención de transmitir un mensaje a otro destinatario: ya sea para aconsejar en temas morales, expresar sentimientos de amor o comunicar asuntos políticos. Más adelante profundizaremos en estos aspectos.

Cartas a Lucilio (Séneca, 2018) constituye un ejemplo de correspondencia con carácter moralizador. En este conjunto de escritos, Séneca —filósofo y político romano— aconsejaba a su discípulo y amigo Lucilio sobre la mejor manera de conducir la vida, abordando temas como la política, el estoicismo y la filosofía. Séneca ya contaba con referentes epistolares, como las cartas de Cicerón y Epicuro, además de modelos griegos, lo que lo llevó a utilizar este método como herramienta de instrucción, este texto explora la posibilidad de utilizar las cartas para la enseñanza.

Otro ejemplo epistolar se encuentra en el cristianismo temprano. Una forma común de transmitir las enseñanzas de Jesús fue a través de las epístolas. Los primeros evangelistas se sirvieron de este recurso para divulgar la palabra de Dios y establecer directrices para los nuevos creyentes. Estas cartas, dirigidas con frecuencia a comunidades enteras —como los romanos o los hebreos—, permitieron que el mensaje cristiano llegara a un público más amplio. Posteriormente, muchas de estas epístolas fueron compiladas y traducidas, conformando parte esencial del Nuevo Testamento.

“Hermanos en el nombre de nuestro señor Jesucristo les ruego que todos siempre estén de acuerdo y que no haya divisiones entre ustedes. Vivan en armonía, pensando y sintiendo de la misma manera” (1 Corintios, 1:10). En el anterior fragmento se puede ver ejemplificado las cartas que escribió el cristianismo con tal de acercarse a diferentes personas, como es, en este caso, a los habitantes de Corinto, a los cuales se les habla de hermanos de acuerdo con la creencia cristiana de vernos como semejantes.

En la Edad Media europea, el cristianismo ocupa un lugar central en la vida cotidiana de las personas. Aunque gran parte de la producción académica giraba en torno a Dios —por lo menos en la Europa occidental—, también se desarrollaron escritos sobre otros temas, como el origen del mundo, los movimientos estelares o la metafísica. En medio de este contexto, surgieron cartas con un propósito distinto: expresar el amor, ese amor caballeresco que pintó a Europa finalizando la Edad Media. Uno de los casos más célebres es el de Abelardo y Eloísa, quienes protagonizaron una historia apasionada en el siglo XII. Su romance, marcado por la tragedia, dio lugar a una colección de cartas que reflejaban tanto el amor y la emoción como la filosofía, pues Abelardo era un reconocido teólogo y filósofo francés. A pesar de haber sido separados de manera violenta, ambos continuaron su correspondencia, dejando un testimonio epistolar único en la historia medieval: “Tú sabes cuánto te amé, y aún te amo; el recuerdo de nuestras delicias me atormenta más que la ausencia misma” (Abelardo & Eloísa, 1974, p. 67).

Hay un tema que no quiero dejar pasar, ya que menciono a Abelardo y Eloísa. Una característica que se evidencia con mayor facilidad en las cartas de amor es su capacidad de transformar la relación con el otro en una cuestión íntima, esto refiriéndome a una carga sentimental y personal grande. Esto ocurre por varias razones. En primer lugar, la escritura dirigida a otro presupone una disposición emocional y física para redactar el mensaje. El hecho de saber que alguien más leerá la carta implica que el emisor se esfuerce por hacer su escritura legible e incluso estética, en un acto de coherencia y cortesía esto lo veía evidenciado en las cartas que leí en la práctica, tanto las de los estudiantes como las mías.

En segundo lugar, una carta escrita a mano suponía una relación directa de “tú a tú”, pues garantiza que era el propio emisor quien redacta el mensaje. Si alguien más transcribió la carta, quedaba en evidencia que la letra no pertenecía al remitente. En cambio, cuando la escritura coincidía con la del emisor, se generaba un ambiente más confidencial, ya que no había un tercero involucrado en la comunicación, esto hablando de las cartas escritas a mano, pues este formato ha mutado hasta su forma digitalizada en donde puedes usar diferentes fuentes, pero, el escrito a mano tiene esta mística que hace difícil de pasar a otros formatos. Además, el uso de sellos de cera en la antigüedad reforzaba esta idea de intimidad y confidencialidad. En las cartas que debían recorrer grandes distancias, el sello servía para asegurar que no fueran leídas en el camino. Una vez roto, indicaba que la carta había sido abierta, todos estos detalles contribuyen a crear relaciones de cercanía e intimidad entre quienes se escribían, incluso convertía la carta en

un ritual desde su escritura hasta su lectura, convirtiendo la correspondencia en un espacio privilegiado para la expresión personal y emocional.

Hasta el día de hoy percibo que estos son atributos que conservan las cartas y que difícilmente se logran en un espacio mediado por lo digital. Con esto no busco condenar el espacio digital, este es el resultado de procesos históricos que terminan en el aquí y el ahora, pero hay una suerte de diferencias que abordaré más adelante con respecto a lo manual y lo digital.

Siguiendo con el recorrido histórico, después de la Edad Media surge otro evento histórico conocido como el Renacimiento. En este periodo, las cartas experimentaron una transformación significativa, influenciada por circunstancias sociales, tecnológicas y políticas que modificaron en gran medida la forma en que se habían estado escribiendo. Como hemos visto, cada momento histórico cambia el pensamiento y las técnicas, modificando naturalmente un asunto como las cartas.

Durante el Renacimiento, el hombre se replanteó como centro fundamental de la historia, el arte, la política y, sobre todo, la educación. Este aspecto fue crucial, ya que el impulso educativo permitió que distintas clases sociales, más allá de la nobleza y el clero, atravesaron procesos de alfabetización. Gracias a ello, personas pertenecientes a sectores populares tuvieron acceso a la lectura y a la escritura de cartas. Este hecho rompió, en parte, el monopolio de quién podía redactar y recibir correspondencia. Las cartas dejaron de tratar únicamente asuntos ceremoniales o informativos y comenzaron a abordar temas más personales y cotidianos.

Otro factor que impulsó la escritura epistolar fue el surgimiento de la imprenta en Europa hacia 1440. La imprenta permitió la difusión masiva de textos, incluidos manuales de escritura epistolar. Durante el Renacimiento, la carta dejó de ser solo un medio de comunicación más, para convertirse en un género literario. Las epístolas eran cuidadosamente redactadas, con estilo, estructura y propósito. Se utilizaban para transmitir ideas filosóficas, expresar sentimientos personales, debatir cuestiones políticas y religiosas, así como para establecer redes de conocimiento y de poder. Pasa con todas las formas narrativas existentes que luego se tecnifican y se crean técnicas específicas para su redacción.

Un ejemplo notable de lo anteriormente mencionado es Erasmo de Rotterdam, uno de los principales exponentes del humanismo en el Renacimiento. Él utilizó la correspondencia epistolar como medio para difundir sus ideas filosóficas, teológicas y pedagógicas. A través de

sus cartas, dirigidas a figuras como Tomás Moro, Alberto de Brandeburgo y otros pensadores de la época, Erasmo abordó temas como la reforma de la Iglesia, la educación cristiana y la moral pública, con un tono reflexivo y crítico que convirtió sus escritos en verdaderos ensayos.

Chelsea, 14 de junio de 1532

Tomás Moro saluda a Erasmo de Rotterdam. Poco más o menos desde mi niñez, querido Desiderio, ha sido mi deseo constante poder disfrutar algún día de la oportunidad (me alegro de que tú siempre la hayas tenido) de verme eximido de todos los deberes oficiales y de ser, por fin, capaz de dedicar algún tiempo sólo a Dios y a mí mismo. Ahora, Erasmo, al cabo de tantos años, este deseo se ha hecho realidad gracias a la bondad de nuestro poderoso y soberano Dios y a la benignidad de otro soberano muy comprensivo. Sin embargo, no he conseguido con exactitud lo que deseaba. Pedía en mi oración alcanzar el punto culminante de mi vida con una salud vigorosa—no importa lo viejo que fuera—o por lo menos sin enfermedades ni dolores, en la medida en que se puede esperar tal cosa a esta edad. (Moro, 2010, p. 47)

En el anterior fragmento de una carta entre Tomas Moro y Erasmo de Rotterdam se pueden analizar varios aspectos relevantes. En primer lugar, se observa el ideal humanista renacentista de aspirar a una vida dedicada al estudio, la reflexión y la espiritualidad, libre de las cargas oficiales y políticas que implican otros espacios.

Moro expresa un deseo constante de retirarse de los deberes públicos para entregarse a Dios y a sí mismo, lo que refleja la tensión entre la vida activa y la vida contemplativa, muy discutida en el pensamiento renacentista. En segundo lugar, se aprecia la dimensión personal y existencial: Moro reconoce que, aunque ha alcanzado cierta libertad, no ha logrado el estado físico ideal que pedía en sus oraciones, mostrando la fragilidad humana frente al tiempo y la enfermedad. Finalmente, el fragmento revela la función epistolar como vehículo de intimidad y amistad intelectual, pues la carta no solo comunica hechos, sino que comparte reflexiones profundas sobre la vida, la fe y el destino, reforzando el vínculo entre dos figuras centrales del humanismo europeo. Este breve análisis ejemplifica el asunto epistolar renacentista que se vivía en Europa.

En la modernidad, otro periodo histórico que se constituye en el siglo XVIII, la correspondencia escrita alcanzó una expansión sin precedentes gracias a la industrialización, el aumento del alfabetismo y la democratización del servicio postal. Especialmente tras la introducción del sello postal en Inglaterra en 1840, permitió que las cartas se convirtieran en un medio cotidiano,

íntimo y accesible para expresar relaciones cercanas, compartir noticias y establecer vínculos personales y políticos. Era todo un escenario de ensueño; las máquinas de vapor significaron un avance considerable respecto a su predecesor, las máquinas de tracción animal. Mejoras como el ferrocarril o los barcos de vapor hicieron posible la conexión de regiones a velocidades que no se habían ni siquiera considerado. Estos inventos agilizaron el intercambio de cartas, creando correspondencias a un nivel de respuesta más eficiente.

Que significa la frase “estalló la revolución industrial” significa que un día entre 1780 y 1790, y por primera vez en la historia humana, se liberó de sus cadenas el poder productivo de las sociedades humanas, que desde entonces se hicieron capaces de una constante, rápida y hasta el presente ilimitada multiplicación de hombres, bienes y servicios. Esto es lo que ahora se denomina técnicamente por los economistas “el despegue (take off)” hacia el crecimiento sostenido. (Hosbawn, 2007, p. 35).

Eric Hosbawn en su libro *La era de la revolución 1789-1848* hace un recorrido histórico y analítico sobre diferentes revoluciones en Europa y cuáles fueron los factores que las posibilitaron. Sin duda es un autor relevante para entender este proceso de transformación que vive el mundo con la modernidad, en la cita se analiza el “estallido de la revolución industrial” como una metáfora que subraya el carácter repentino y transformador de este proceso histórico, el mundo estaba cambiando y la comunicación misma lo requería, es una época álgida y compungida llena de un intercambio en todo el sentido, al respecto de la revolución se nos podría ir el trabajo entero pero el punto crucial es entender que el cambio tecnológico trae también cambios en la forma de comunicarse.

La literatura epistolar floreció con diversos autores en distintos continentes; la modernidad fue tan potente que afectó lugares como América Latina. Figuras tan emblemáticas en Sudamérica como Simón Bolívar utilizaron la correspondencia para articular ideas revolucionarias y coordinar movimientos independentistas en la región. En tiempos de guerra, las cartas entre soldados y sus familias se volvieron esenciales para mantener la esperanza y documentar la experiencia humana en medio del conflicto. De este modo, el siglo XIX en América Latina consolidó la carta como instrumento de comunicación, memoria y cultura.

Más hacia el sur del continente, políticos destacados, como Juan Bautista Alberdi en Argentina, dejaron un extenso corpus epistolar en el que abordaron múltiples temáticas. Esta correspondencia, desarrollada a lo largo de varias décadas, constituye una fuente fundamental para comprender la evolución de su pensamiento político, filosófico y diplomático en el siglo XIX, tanto en Argentina como en Sudamérica.

A través de sus cartas, Alberdi articuló ideas clave sobre la organización constitucional de la Argentina, el liberalismo, el federalismo y la política internacional, al tiempo que establecía vínculos intelectuales con figuras relevantes de su época. Estas misivas no solo revelan su papel como arquitecto ideológico de la nación, sino también su sensibilidad personal, sus tensiones con otros miembros de la Generación del 37 y su mirada crítica sobre los conflictos internos y externos del país.

Existen varios ejemplos que llegan a ilustrar lo anteriormente mencionado, por ejemplo, Simón Bolívar (1822) le escribe a José de San Martín:

Los resultados de nuestra entrevista no son los que yo tenía previstos para dar un final rápido a la guerra. Por desgracia, estoy completamente convencido de que o bien usted no ha estimado sincero mi ofrecimiento de servir a sus órdenes con las tropas a mi mando, o mi persona le resulta molesta. Las razones que usted adujo –que su tacto no le permitiría nunca darme órdenes y que, aunque ése fuera el caso, el congreso colombiano no lo autorizaría a separarse del territorio de Colombia– no me han parecido muy plausibles. (p. 34)

Esta es una de las muestras de correspondencia de carácter personal que aborda de forma privada temas públicos y, a la cual, por azar del tiempo, tenemos acceso en la actualidad. El fragmento de la carta entre Simón Bolívar y José de San Martín evidencia, además, la tensión política y personal que existía entre ambos líderes en el contexto de la independencia de Hispanoamérica. Bolívar manifiesta con franqueza su decepción por los resultados de la entrevista, al considerar que San Martín no aceptó sinceramente su ofrecimiento de ponerse bajo sus órdenes, lo que revela una falta de confianza mutua sustentada también en dos formas diferentes de ver la administración política de los territorios.

Las cartas presentan una característica común: poseen un emisor (quien escribe la carta) y un receptor (quien la recibe, que puede ser una persona o una carta abierta hacia un público que se

convertiría en los receptores). Es importante reconocer que este esquema no se limita únicamente al sentido literal, pues las cartas también transmiten otras connotaciones que van más allá de las palabras. La emocionalidad, el carácter poético y la subjetividad son algunas de las cualidades que se expresan en ellas, y esto es un hecho curioso porque las palabras por sí mismas construyen realidades, pero es la carta el medio donde esta realidad se construye, por lo menos en este caso.

Existen varios ejemplos que ilustran estas dimensiones. Es el caso de la carta de Franz Kafka (a Felice Bauer en una serie de correspondencias que mantuvieron (Praga, 20 de septiembre de 1912):

Ante el caso muy probable de que no pudiera usted acordarse de mí lo más mínimo, me presento de nuevo: me llamo Franz Kafka, y soy el que le saludó a usted por primera vez una tarde en casa del señor director Brod, en Praga, luego le estuvo pasando por encima de la mesa, una tras otra, fotografías de un viaje al país de Talía, y cuya mano, que en estos momentos está pulsando las teclas, acabó por coger la suya, con la cual confirmó usted la promesa de estar dispuesta a acompañarle el próximo año en un viaje a Palestina. Si sigue usted queriendo hacer este viaje —en aquella ocasión dijo no ser veleidosa, y, en efecto, yo no advertí en usted que lo fuera ni un ápice, será no ya conveniente sino absolutamente necesario que procedamos desde ahora mismo a procurar ponernos de acuerdo en lo concerniente a este viaje. (p. 2)

Esta carta de Kafka me parece muy particular; hay que mencionar que este es solo un fragmento de varias cartas dirigidas a Felice. Sin embargo, el tono que se muestra en este fragmento es un constante sello del autor, en donde en distintas cartas se deja notar este estilo personal, tímido, respetuoso, incluso cercano, con el que Kafka refleja con claridad una mezcla entre lo íntimo y lo práctico, característica de gran parte de su correspondencia.

En primer lugar, se evidencia la inseguridad personal de Kafka, quien teme no ser recordado y se presenta nuevamente con minuciosidad, lo que revela su necesidad constante de reafirmar vínculos afectivos. Al mismo tiempo, la carta muestra un tono emotivo y evocador, pues recuerda el primer encuentro y el gesto de tomar la mano de Felice, cargado de simbolismo emocional. Asimismo, se percibe el carácter formal y práctico de la misiva, en el cual se manifiesta la propuesta de planear un viaje a Palestina. Se trata, por tanto, de una carta que contiene diversos aspectos que reflejan la complejidad de las epístolas. Este constituye otro ejemplo significativo. Sin embargo, no es una carta escrita a mano, y esto sin duda cambia las

dinámicas. Sin ser para bien o para mal, es un proceso diferente que igual se logra enmarcar en la escritura de cartas.

Existe un caso contemporáneo que considero oportuno traer a la discusión. Entre el 12 de abril y el 30 de septiembre de 2007 se abrió una convocatoria impulsada por la Biblioteca Luis Ángel Arango y el Banco de la República, con el apoyo de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá, la Secretaría de Educación del Distrito y la Fundación Gilberto Álzate Avendaño. Esta campaña epistolar, denominada *Cartas de la persistencia*, buscó incentivar la escritura epistolar y crear una “cadena de lecturas y respuestas” que trascendiera el ámbito privado de la carta cotidiana. En este contexto, se invitó a los colombianos a responder en forma epistolar a la pregunta: *¿Cómo se cultiva la persistencia para seguir viviendo en Colombia a pesar de la adversidad?*

La recepción de cartas fue sorprendentemente numerosa. Entre los relatos se encontraban testimonios provenientes de todas las regiones del país, muchos de ellos conmovedores, que abordaban la violencia, la pérdida y la esperanza. Víctimas del conflicto en Colombia escribieron cartas en las que manifestaban aquello que deseaban expresar; en numerosas ocasiones se dirigieron a familiares fallecidos o desaparecidos. El resultado fue un conjunto de cartas en el que el destinatario terminaba adquiriendo un carácter simbólico y colectivo. En muchos casos, los destinatarios de las cartas eran sujetos a los cuales no le llegaría la carta y, por ende, posiblemente jamás responderían. Esto es un atenuante importante que, honestamente, no había pensado para la configuración de las cartas, la existencia de un destinatario simbólico, un receptor que no necesariamente se encuentra en un espacio físico, esta posibilidad queda abierta para posteriores profundizaciones en cuanto a trabajos con cartas respecta. Las cartas de la convocatoria fueron recopiladas y publicadas en la colección *Libro al Viento*, bajo el título *Cartas de la Persistencia* con selección y notas de María Ospina Pizano.

A continuación, una de las cartas que se pueden encontrar en el *Libro al viento*:

Querido hermano: Aunque ya no estés conmigo quisiera expresar lo que siento porque en vida tuya no lo hice. En mi vida he pasado miedos y temores. Uno de esos miedos fue quedarme sin ti, hermanito, que no estuvieras en mis momentos más importantes y en mis sufrimientos. Por eso te digo que lo he enfrentado con valor porque sé que la vida me tiene preparadas más cosas para mí. Ahora sé que puedo realizar mis sueños y mis deseos porque tú vas a estar ahí conmigo, aunque

no te vea, y también sé que puedo enfrentar mis miedos y temores con valor y sobre todo fuerza para salir adelante. Pero sólo hay una cosa que me impulsa y que me motiva a hacer esto: tú, porque tú eras fuerte, salías adelante y no te dejabas vencer. Tengo mucha esperanza de salir adelante porque la vida es lo más lindo que Dios nos ha dado para disfrutarla y aprovecharla. Por eso no debemos dejarnos derrumbar y seguir adelante siempre. Me siento feliz porque me dejaste una enseñanza: que debo enfrentar mi miedo y mis temores con valor porque luego puede ser peor. Quisiera que todas las personas tuvieran esa fuerza y el valor para enfrentar todo lo que nos puede pasar en la vida porque como nos ocurren muchas cosas buenas también nos pueden ocurrir cosas malas. Tú me enseñaste a controlar mis temores y miedos, que ellos no me dominaran. Gracias, hermano, de todo corazón, tú me dejaste esta enseñanza, te lo voy a agradecer siempre, nunca te olvidaré.

Yenny Katherin Perilla, *Cartas a los muertos* (Chiquinquirá, 2007)

La inclusión de la carta de Katherin Perilla, *Cartas a los muertos*, resulta relevante porque permite mostrar la vigencia del género epistolar en contextos contemporáneos y su capacidad de trascender lo íntimo para convertirse en un instrumento de memoria y resiliencia colectiva. Esta epístola evidencia cómo la escritura puede funcionar como un espacio de duelo, catarsis y enseñanza, transformando la pérdida en intención y esperanza. Al contrastar con cartas históricas de próceres como Bolívar o San Martín, y con epístolas literarias como las de Kafka, se enriquece el análisis al demostrar que la carta no solo ha servido para negociar poder o expresar reflexiones filosóficas, sino también para trabajar y sanar heridas personales y colectivas en sociedades marcadas por la violencia, como la colombiana, que tiene un camino aún largo para que pueda sanar.

Aunque las *Confesiones* de San Agustín no son cartas en sentido estricto, su forma es profundamente epistolar, pues están redactadas como un diálogo íntimo y continuo con Dios. La siguiente cita resulta útil porque refleja la estructura epistolar al dirigirse directamente a un destinatario —Dios— mediante la invocación, la confesión y la súplica, tal como ocurre en las cartas, y además muestra la dimensión espiritual de la epístola, ya que la escritura se convierte en un medio de comunicación trascendente donde la palabra escrita busca establecer un vínculo personal con lo divino.

Tarde te amé, hermosura tan antigua y nueva, tarde te amé. Y he aquí que tú estabas dentro de mí y yo fuera, y por fuera te buscaba; y, deforme como era, me lanzaba sobre estas cosas hermosas que tú creaste. Tú estabas conmigo, más yo no estaba contigo. (Agustín de Hipona, 1994, p. 27)

El ejemplo de San Agustín de Hipona en su obra *Confesiones* muestra cómo el autor escribe cartas para conversar con Dios. Esto reafirma varios aspectos: en primer lugar, la presencia del carácter cercano y personal que existe en la epístola, reflejado en la relación entre Dios y el hombre; en segundo lugar, la amplitud del concepto de destinatario, como se había problematizado anteriormente con las cartas dirigidas a los muertos. De hecho, los apóstoles cristianos, en su mayoría, escribieron cartas a comunidades enteras, lo cual advierte que la epístola no necesariamente debe estar dirigida a una sola persona, sino que también puede tener como destinatario a una colectividad, un grupo o un número determinado de personas. Estos son elementos que sin duda nutren la práctica, pues sientan precedentes históricos sobre las cartas.

Otro ejemplo más contemporáneo, situado en el contexto latinoamericano, es el libro titulado *Cartas a quien pretende enseñar*. Este texto, publicado en 1994, reúne un conjunto de cartas escritas por Paulo Freire (1994) y dirigidas a un grupo de estudiantes de pedagogía. En ellas, Freire reflexiona sobre la tarea de enseñar y aborda distintos temas, entre los cuales destacan: la importancia de la vocación —pues la enseñanza no es un trabajo cualquiera, sino una labor que requiere pasión y compromiso—; la necesidad de la humildad del maestro para reconocer aquello que desconoce; y la concepción de la enseñanza como una práctica para la libertad, orientada a la liberación personal y social mediante el pensamiento crítico y la lucha por un mundo más justo y equitativo. La visión que Freire ofrece en estas cartas está dirigida hacia la transformación de la educación, basada en el diálogo, la participación y la búsqueda de justicia social, dotando al género epistolar de un sentido pedagógico profundamente transformador. En el contexto latinoamericano, este proceso resulta especialmente significativo y trae a relucir esa importancia de las cartas en el ámbito educativo.

Hasta este punto se ha caracterizado una pequeña parte de la travesía histórica de las cartas a lo largo del tiempo. La historia de las cartas es tan amplia y tan universal que es completamente entendible que se puedan escapar cosas; las cartas han servido para un sinnúmero de fines.

En homenaje a esta utilidad y práctica histórica, mi trabajo de grado lleva por título *Cartas para la enseñanza*. En este sentido, se busca comprender que el proceso epistolar no corresponde

únicamente a la antigüedad, sino que sigue siendo vigente y útil, además de encontrarse en constante transformación. A lo largo del tiempo, el formato epistolar ha cambiado y se ha adaptado a las distintas necesidades de las sociedades que lo emplean. Esta capacidad de cambio convierte a las cartas en una herramienta versátil frente a los desafíos que enfrenta la educación.

Este enfoque histórico no solo revela la evolución de las cartas como medio de expresión —desde su función en un comienzo hasta su consolidación como género literario, político y afectivo en siglos posteriores—, sino que también permite identificar continuidades, rupturas y resignificaciones. Al trazar este recorrido histórico, se muestra la pertinencia del uso de las cartas como herramienta pedagógica y esos distintos usos que ha tenido a través de la historia.

2.2. Estado del arte: las cartas en otras investigaciones

En el marco de la investigación educativa, resulta pertinente rescatar y dialogar con trabajos de grado previos que han abordado el uso de las cartas epistolares como estrategia pedagógica. Estos estudios evidencian que la escritura epistolar no sólo favorece el desarrollo de competencias comunicativas, sino que también potencia la reflexión en el aula entre estudiantes y docentes. Al recuperar dichas experiencias académicas, busco reconocer la carta como un recurso que se ha explorado y trabajado con anterioridad, trabajos que cimentaron un camino para poder seguir trabajando en este proyecto. De este modo, la fundamentación conceptual de este apartado se sustenta en la necesidad de revalorar y resignificar aportes anteriores, integrando la tradición epistolar en la práctica educativa contemporánea como una herramienta que articula lo personal con lo académico.

Para la muestra de estos fundamentos, se traerán cinco trabajos que articulan las cartas a la investigación, se describe cada uno de los textos rescatando los aportes y los enfoques que presentan, evidenciando la diversidad de sus objetivos, esto con el fin de mostrar cómo estos trabajan y dialogan con las cartas y la enseñanza.

El primer trabajo que presentaré lleva por título *Epístolas de mujeres pitagóricas: Melissa a Cleareta, Theano a Nicóstrata, Myía a Phyllis, Theano a Euboule*, escrito por Yenny Marcela Yañez Rodríguez (2021). Este trabajo se inscribe como trabajo de grado para obtener el título de

licenciada en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Hablar de la educación o *paideia* nos remite inevitablemente a la antigua Grecia, lugar donde surgieron las primeras escuelas filosóficas, entre ellas la de Mileto, la eleática y la pitagórica. En particular, este trabajo de grado se centra en la escuela pitagórica, fundada por Pitágoras de Samos en el siglo VI a. C. El maestro exigía a sus discípulos superar ciertas pruebas que demostraran su compromiso con la comunidad filosófica. Es importante destacar que en el pitagorismo se observa el inicio de la formación de las mujeres, hecho que Yáñez subraya: ellas no solo participaron en la escuela, sino que también produjeron textos filosóficos, alcanzando reconocimiento como pensadoras que marcaron la historia.

Este trabajo reúne cuatro cartas escritas por filósofas pitagóricas, traducidas y presentadas en una edición bilingüe (del griego al español), lo cual constituye un reto académico adicional. Cada carta está acompañada de una breve semblanza biográfica de sus autoras: Melissa, Myía y Theano.

Posteriormente, Yáñez ofrece un comentario de cada texto con el propósito de rastrear las ideas y conceptos principales que contienen estos escritos. De esta manera, se resalta el valor filosófico e histórico de las cartas, pues reflejan las normas de comportamiento esperadas de las mujeres en aquella época y, al mismo tiempo, pueden considerarse como pequeños tratados de educación elaborados y dirigidos por mujeres.

Muchas de las epístolas que Yáñez analiza permiten rastrear también las convenciones sociales de la época y la forma en que debía ser el trato entre mujeres, así como entre mujeres y hombres. Se trata de cartas con un carácter frecuentemente formal y educativo, que muestran cómo debían realizarse ciertas acciones cotidianas y cuáles eran los requisitos para que una mujer fuese considerada prudente y virtuosa.

Estas cartas que trabaja Yáñez son manuales que buscan dar cuenta y preguntarse cuál es la forma adecuada de llevar la educación en el hogar, tanto como educadoras como matriarcas del hogar. Comprendo la apuesta que hace la autora en rescatar las cartas del siglo IV y postularse como un hito relevante para las mujeres y para la creación filosófica; sin embargo, hay una diferencia en lo que ella trabaja como filosófico y lo que en este trabajo entendemos cómo hacer filosofía. No obstante, Yáñez sí busca resaltar ese valor en las epístolas que se ha ido menospreciando con el tiempo.

El segundo trabajo que destaco es, sin duda, uno de los más diferentes respecto a lo que propongo; sin embargo, mantiene el elemento epistolar como eje transversal. Christian Robles (2022), en su trabajo de grado para obtener el título de licenciado en Artes Escénicas, desarrolla un nivel de intimidad en su obra que configura y actualiza la noción de lo íntimo a través de las cartas.

Se trata de un proyecto profundamente conmovedor, que indaga en su necesidad personal de investigar y crear. Parte de ese registro creativo y subjetivo lo establece con el lector mediante epístolas, lo que añade un nivel adicional de complejidad al problema epistolar³ y a su uso. Robles emplea las cartas como un medio para acercarse de manera personal al lector, permitiéndole identificar ciertos procesos, inquietudes e incluso dificultades que el autor plantea a lo largo de su investigación. El trabajo lleva por título *Esto, quizás, está en movimiento*.

Estas cartas documentan un proceso creativo y un diálogo constante con diversos autores, que se fueron reconstruyendo en el camino. En palabras del propio Robles (2022): “Un intento de contaminar de poesía los requerimientos institucionales. Una forma de registrar una investigación-creación, manteniendo su carácter íntimo y autoetnográfico”. Este proyecto, sin duda personal, ejemplifica la versatilidad de los espacios epistolares, que pueden convertirse en escenarios donde la creatividad y el conocimiento emergen a medida que se escriben. Asimismo, el recorrido narrativo se acompaña de la participación del lector, quien se convierte en una parte vital del proceso creativo y es esto lo conmovedor, la capacidad de las cartas de vincularse con lo personal y construir una narrativa particularmente personal en donde confluyen algo más que las palabras.

El tercer trabajo que presento en este espacio lleva por título *Los trapos sucios no se lavan en casa*. Este proyecto está inscrito en la modalidad de trabajo de grado de la Universidad Pedagógica Nacional y escrito por Shaula Vallejo (2023). *Los trapos sucios no se lavan en casa* se distingue por su uso epistolar, aunque lo maneja de manera diferente a los anteriores trabajos mencionados. En este caso, las cartas no constituyen un elemento central de la enseñanza, sino que adquieren una connotación más denunciante. Se trata de un proyecto de investigación-creación que recoge la experiencia de distintas mujeres en torno al trabajo doméstico y las labores de cuidado no remuneradas, históricamente invisibilizadas. Todo ello se

³ En este trabajo utilizo la palabra carta y epístola como sinónimos.

articula mediante epístolas anónimas, con el fin de evidenciar las desigualdades de género que persisten en relación con estas tareas en el hogar. En este trabajo, las cartas funcionan como un método de recolección de información que posteriormente da lugar a la construcción de un archivo que explora diversas técnicas materiales. Aunque se emplea el recurso epistolar, su funcionalidad es completamente distinta a la que se maneja en mi propuesta de grado, pues aquí las cartas son una herramienta para otro fin y no el punto de llegada que atraviesa toda la propuesta. Vallejo en su propuesta decide escribir una carta en donde empieza a narrar sus sentires, que a su vez es una invitación a otras mujeres a que se animaran a escribir, a quejarse. En este momento tiene dos razones importantes para usar el elemento epistolar: la colectividad y la intimidad entre mujeres, ella encuentra en la narrativa epistolar una fuente de trabajo que se comparte también con este documento.

El cuarto trabajo que considero pertinente mencionar lleva por título *Polifonías epistolares: relatos, cartas y otras misivas*. Este proyecto, también inscrito en la modalidad de trabajo de grado y escrito por Deisy Gómez (2021), se desarrolla como un proceso de investigación-creación orientado a poner en evidencia y comprender las múltiples posibilidades que ofrecen las cartas dentro del ámbito de la educación artística visual. Para ello, la autora realiza un examen minucioso de su correspondencia personal y establece categorías analíticas que permiten precisar la focalización lograda en el estudio.

En palabras de Gómez (2021):

Polifonías epistolares es una vida contenida en palabras, una realidad, y también, un trabajo de Investigación hecho con retazos de existencia. Espero ser clara en todo momento y sincera, espero también que todo lo que sigue no termine siendo una carta sin respuesta, sino que lo lean, lo interpeles, lo vivas y sobre todas las cosas. (p. 10)

Resulta llamativo que la autora de *Polifonías epistolares* también recurra a las cartas del tarot para desarrollar su trabajo. Sin embargo, se observa nuevamente cómo estas cartas funcionan de manera íntima y personal, permitiendo comunicar sensibilidades para las que otros formatos parecen insuficientes al dar cuenta de tales necesidades.

El último trabajo que presento lleva por nombre: *Los puentes: acontecimientos poéticos en el mundo epistolar*. Stephanie Barbosa (2018) se refiere a su trabajo de la siguiente manera

El proyecto investigativo *Los puentes: acontecimientos poéticos en el mundo epistolar* se desarrolló a lo largo de dos años de escritura, entrega y recepción de cartas, constituyéndose como una exploración de la práctica epistolar en su dimensión cotidiana y educativa, particularmente en el reconocimiento de la alteridad. (p. 11)

La experiencia de la espera se concibe aquí como tránsito hacia la esperanza y como manifestación de lo poético en la vida misma. El trabajo recoge las prácticas y vivencias de remitentes y destinatarios en el marco de la comunicación postal, la cual permitió establecer intercambios breves, prolongados o incluso sin respuesta, tanto con personas conocidas como con desconocidos. En este sentido, *Los puentes* se presentan como una metáfora de la carta: estructuras que, a modo de andamios, posibilitan la creación de vínculos y relaciones con los otros y con el mundo: “Porque todos o casi todos hemos escrito una carta” (Barbosa, 2018, p. 4).

Este segmento final que estás leyendo, querida lectora, querido lector, busca dar un reconocimiento especial, al volver sobre el recorrido realizado consideré necesario incorporar este fragmento, pues existen dos trabajos que resultan importantes mencionar debido a su aporte significativo a este campo específico de estudio. Además, con especial orgullo, puedo señalar que ambos se gestaron en el espacio académico de la Universidad Pedagógica Nacional: *La correspondencia como práctica filosófica*, de la profesora Yesica Cortés, y *Laboratorio de escritura como estrategia pedagógica*, escrito por Maximiliano Prada Dussán, Diana María Acevedo Zapata y Fredy Hernán Prieto. Ambos trabajos permiten pensar la filosofía como un proceso vivo de pensamiento y transformación del sujeto, alejándose de una comprensión de la filosofía reducida exclusivamente a la transmisión de contenidos o a la apropiación teórica de conceptos. En ellos, la escritura aparece como una práctica que puede involucrar al sujeto de manera más amplia, no solamente como una herramienta para registrar o comunicar ideas, sino como un espacio para elaborarlas, cuestionarlas y relacionarlas con la propia existencia.

En particular, *Laboratorio de escritura como estrategia pedagógica* aporta elementos relevantes para las ideas que se vienen construyendo en este trabajo, aunque su propuesta no se centre exclusivamente en la escritura de cartas. Su importancia radica en que permite comprender la escritura como una práctica pedagógica capaz de generar otras formas de relación con el pensamiento y con los procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, escribir no constituye

únicamente una actividad complementaria a la enseñanza, sino una posibilidad para que el estudiante se involucre activamente en la construcción y elaboración de aquello que piensa.

Por su parte, el trabajo de la profesora Yesica Cortés resulta particularmente cercano a la propuesta que aquí se desarrolla, pues investiga el intercambio epistolar como una herramienta activa para la práctica filosófica. Su planteamiento permite recuperar la filosofía entendida como una forma de vida y no únicamente como un conjunto de conocimientos teóricos, al tiempo que rescata los hábitos de escritura y correspondencia presentes en la Antigüedad como prácticas vinculadas con el ejercicio filosófico. La carta adquiere así una dimensión que supera su función comunicativa: puede convertirse en un espacio de diálogo, reflexión y transformación de quien escribe y de quien recibe.

La presencia de estos dos trabajos dentro de la producción académica de la Universidad Pedagógica Nacional resulta especialmente significativa para esta investigación. No solo constituyen antecedentes directos o indirectos para pensar la relación entre escritura, filosofía y pedagogía, sino que permiten reconocer que la pregunta por otras formas de enseñar y practicar la filosofía ya ha encontrado, dentro de este mismo espacio académico, distintas maneras de ser formulada. Mi propuesta se inscribe en ese horizonte, pero parte de una experiencia particular y de una pregunta propia: ¿qué posibilidades ofrece la escritura epistolar para la enseñanza de la filosofía en el contexto escolar? En este sentido, los trabajos mencionados no cierran la discusión, sino que contribuyen a abrir el camino desde el cual esta sistematización intenta formular su propio aporte.

2.3. Fundamentación Filosófica

Hemos comprobado que el sentido de una acción sólo llega hasta nosotros después de que el agente ha dejado de actuar. Entonces podemos construir un relato sobre la acción. (Bárcena y Mèlich, 2000)

En el capítulo *Paul Ricoeur: Educación y narración*, del libro *La educación como acontecimiento ético*, Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (2000) proponen una visión profundamente humanista de la educación, articulada a partir de la filosofía narrativa de Paul Ricoeur. Los autores recurren a los planteamientos de Ricoeur porque consideran que complementan y fortalecen las reflexiones previas de Hannah Arendt.

En este punto surgen varios elementos importantes para analizar. En primer lugar, para Arendt la acción es la creadora de la historia: constituye el motor dinámico que hace posible la creación y la transformación del mundo. Sin acción no podrían darse la interacción humana, la filosofía, la escritura de cartas, ni ninguna otra forma de expresión o construcción colectiva. Desde esta perspectiva, el mundo se desarrolla gracias al dinamismo de las acciones humanas y a las relaciones que estas generan.

Recuerdo haber comenzado este trabajo de grado con una cita de *El Hobbit*. Para quienes no han tenido la oportunidad de leer esta maravillosa obra, Bilbo Bolsón es un pequeño hobbit —una criatura semejante a los humanos, pero de baja estatura— que vive tranquilamente en la Comarca. Disfruta de una vida cómoda y apacible: tiene comida en abundancia, un hogar cálido para el invierno y una excelente reputación como habitante respetable y discreto. Hasta ese momento, la vida de Bilbo parecía no contener nada extraordinario que mereciera ser contado en un libro.

Sin embargo, todo cambia radicalmente cuando recibe la visita de un viejo mago que, sin siquiera consultarlo, convierte la casa del tranquilo hobbit en el lugar de reunión de un grupo de enanos. Estos llegan a desordenar su hogar, consumir sus provisiones y alterar por completo la serenidad de su rutina. Pero precisamente allí comienza la historia. La vida de Bilbo antes de este encuentro era una existencia sin movimiento y sin acción; y es en este punto donde podemos retomar las reflexiones de Hannah Arendt.

Para Arendt, el ser humano no comprende plenamente lo que hace hasta que es capaz de narrarlo. Esto no significa desconocer literalmente los propios actos, sino entender que el sujeto sólo puede reconocerse como actor de su vida cuando reflexiona sobre sus acciones y las organiza en una narración. Es decir, la persona se reconoce a sí misma como alguien que ha atravesado una cronología, una experiencia y una transformación.

Bilbo abandona la Comarca y, en el camino, conoce personas y criaturas extraordinarias: elfos, trasgos, trolls y dragones. Pero, para mí, el verdadero sentido de todo el viaje aparece cuando, después de tantas aventuras, regresa a su hogar convertido en alguien distinto: un Bilbo atravesado por la amistad, la aventura, el dolor y la pérdida. Entonces vuelve a la misma casa donde todo comenzó y se sienta a escribir sus memorias. Allí realiza una práctica profundamente reflexiva, pues es en la escritura donde logra reconocerse como el sujeto que vivió aquella experiencia.

Esa reflexión difícilmente puede surgir en medio de la lucha contra un dragón o soportando el frío del invierno. Y no lo digo porque esos escenarios sean ficticios, sino porque la reflexión requiere espacios adecuados y momentos de pausa que permitan pensar lo vivido. Bilbo logra reconocerse como sujeto de acción justamente cuando detiene su movimiento; tanto la acción como la pausa forman parte del proceso reflexivo.

Entonces surge otra pregunta: ¿cuál es el espacio real donde esto puede suceder? La escuela. Y lo afirmo con verdadero entusiasmo, porque si la escuela no es el lugar donde el estudiante, como Bilbo, puede reflexionar sobre sí mismo como sujeto de acción, resulta difícil imaginar otro espacio que lo permita. La escuela debería impulsar este tipo de experiencias, pues la reflexión nace de quien actúa.

La pregunta por quién realiza la acción conduce inevitablemente al problema de la identidad, y la identidad es una cuestión profundamente ligada al ser. Se trata de un problema filosófico clásico, abordado por numerosos autores, que en este caso aparece a través del autorreconocimiento de quien se interroga sobre sí mismo y sobre su experiencia en el mundo.

Bilbo atravesó innumerables aventuras para llegar a ese punto de autorreflexión y reconocerse como sujeto de acción. Aunque, tristemente, nosotros no vivimos experiencias tan extraordinarias como las suyas para alcanzar estas reflexiones, sí contamos con métodos que posibilitan el ejercicio reflexivo y la disposición a reconocernos como sujetos de cambio. Existen

muchas formas de propiciar este proceso; de hecho, la historia de la filosofía ha recogido diversos caminos para ello. Sin embargo, aquí, en este momento y en esta escritura, deseo defender uno en particular: las cartas.

Propongo las cartas como una estrategia pedagógica, como un método capaz de conducir a este tipo de reflexiones. Lo hago porque pude observar cómo, a través de ellas, los estudiantes llegaban a inquietudes y preguntas profundas. Sin duda, la escuela hizo posible ese espacio de encuentro y pensamiento, pero tales reflexiones fueron potenciadas por un medio específico: la escritura epistolar.

Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (2000) sostienen que educar implica una acción narrativa, y que la narración no es simplemente una forma de contar historias, sino una estructura fundamental de la experiencia humana. Estamos insertos en un mundo narrativo desde el comienzo de nuestra vida: nacemos y, pocos años después, aprendemos a leer, a escribir, a reconocer palabras, a pronunciarlas y a otorgarles sentido. Nuestro mundo se narra constantemente y nosotros también lo narramos. Estamos atravesados por la narración. Sin embargo, pocas veces se nos brinda la oportunidad de narrarnos a nosotros mismos y no únicamente desde la voz o la mirada de otros.

Esta concepción se relaciona directamente con el uso de las cartas, pues ellas también constituyen experiencias narrativas. No pretendo afirmar que sean el único método posible; eso debe quedar claro. No obstante, las cartas permiten construir experiencia subjetiva, porque a través de ellas es posible narrar y ser narrado. Por eso deseo insistir en que expresarse narrativamente como sujeto reflexivo —y, además, reflexionar junto con otros— constituye una experiencia profundamente poderosa, tanto para el individuo como para la filosofía.

Las cartas son un método que difícilmente puede desligarse del pensamiento. Por más automática o apresurada que sea la escritura, siempre aparece, en algún instante, un fragmento de autenticidad. La vida humana consiste precisamente en eso: actuar en el mundo y transformarlo. En este sentido, la escritura de cartas recoge esa potencialidad de intervenir en la realidad y de otorgarle sentido a la experiencia vivida.

Paul Ricoeur aporta aquí la noción de identidad narrativa, retomada por Bárcena y Mèlich para pensar la formación como un proceso abierto, conflictivo y siempre inacabado. Desde esta

perspectiva, la narración educativa no busca imponer una historia única, sino abrir espacio a la pluralidad de voces, al reconocimiento del otro y a la construcción compartida de sentido.

En el marco de lo anteriormente mencionado, el docente deja de ser un mero transmisor de contenidos que enseña en una sola dirección. El maestro se convierte, más bien, en un intérprete que acompaña al estudiante en la tarea de comprender su lugar en el mundo. La educación, entonces, puede entenderse como una forma de hospitalidad narrativa, en la que el relato del otro es acogido, leído e interpretado.

En este proceso, la actitud del estudiante resulta fundamental, pues sobre ella se sostiene lo que Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (2000) denominan disposición filosófica: una apertura reflexiva, ética y narrativa frente al mundo, frente al otro y frente a sí mismo. Se trata de la capacidad de observarse y comprenderse como un sujeto que narra y, al mismo tiempo, es narrado. Desde esta perspectiva, la disposición filosófica consiste en mantener una apertura hacia la duda, hacia la pregunta y hacia la posibilidad de reinterpretar la propia experiencia.

En diálogo con Paul Ricoeur, Bárcena y Mèlich sugieren que educar no significa únicamente aplicar métodos o transmitir contenidos, sino habitar una actitud de escucha, interpretación y hospitalidad. Esta actitud implica una disposición filosófica porque exige detenerse, pensar, narrar y acoger la alteridad. El educador filosóficamente dispuesto no busca certezas absolutas. Después de todo, ¿puede considerarse filósofo quien cree poseer todas las respuestas? Si así fuera, quizá muchos habríamos elegido el camino equivocado y yo me habría equivocado de carrera. La duda y la inquietud son motores fundamentales del pensamiento y, en gran medida, del mundo mismo. Por esa razón los niños suelen sentirse profundamente atraídos por las preguntas: se movilizan por la curiosidad y por el deseo de comprender aquello que desconocen.

El docente, entonces, debe habitar el terreno de la pregunta, del sentido y de la mediación entre lo vivido y lo pensado. Esta disposición se manifiesta en la manera en que se acoge la narración del otro, en cómo se interpreta la experiencia educativa como un acontecimiento ético y en la capacidad de reconocer tanto la fragilidad como la promesa presente en todo proceso formativo. Precisamente por ello decidí incorporar esta reflexión dentro de mi trabajo de grado.

En este sentido, la disposición filosófica también constituye una forma de estar en el mundo: una sensibilidad ética y narrativa que permite comprender la educación como una práctica de construcción de sentido, y no simplemente como una técnica. Inspirado en Ricoeur, Bárcena nos

invita a pensar que educar es narrar, y que narrar implica abrirse a la complejidad del tiempo, de la identidad y de la relación con los demás. Esa apertura es, en sí misma, una disposición filosófica: una manera de acoger el mundo como pregunta y no como una respuesta definitiva.

2.4 Haciendo filosofía

¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé.

(Agustín de Hipona, año, Libro XI).

La frase anterior puede interpretarse de múltiples maneras. Una de ellas, y quizá la más pertinente para este apartado, es la dificultad que encontramos al intentar definir ciertos conceptos que, por su amplitud y complejidad, resultan imposibles de contener únicamente en palabras. El subtítulo de este capítulo es particularmente ambicioso porque plantea una pregunta que atraviesa toda la tradición filosófica: ¿qué significa hacer filosofía? A estas alturas, ni siquiera los propios filósofos han logrado ponerse completamente de acuerdo sobre ello.

Resulta sencillo identificar la función de muchos objetos: el lápiz sirve para escribir, el taladro para abrir agujeros y la silla para sentarse. Cada herramienta posee un uso relativamente claro e intrínseco. Sin embargo, la filosofía no puede entenderse de esa manera, pues no es un objeto al que se le asigne una función específica. La filosofía es una disciplina, pero también una forma de habitar el mundo, una manera de pensar, cuestionar y relacionarse con la experiencia.

Existen numerosos filósofos a quienes podemos recurrir para respaldar o contrastar distintas concepciones sobre el hacer filosófico. Por ello, es natural que cada persona encuentre mayor afinidad con ciertos autores y perspectivas. Hace poco releí algunos fragmentos de la *Ética a Nicómaco* y allí Aristóteles sostiene que la vida humana debería orientarse hacia la búsqueda de la *eudaimonía*, concepto que, de manera anacrónica, podríamos traducir como prosperidad o felicidad. Alcanzarla constituye, en sí misma, una tarea compleja y profundamente noble.

Más adelante, en la misma obra, Aristóteles afirma que la filosofía representa una de las formas más elevadas de alcanzar la *eudaimonía*, esto es trabajado en *Ética a Nicómaco*, Libro X, capítulo 7. Hay algo especialmente bello en esa idea: pensar la filosofía como un camino hacia la felicidad resulta incluso romántico. Pero ¿por qué no imaginarla así? Para Aristóteles, la filosofía

es contemplación, aunque no en el sentido simplista de permanecer inmóvil pensando en la nada y, al mismo tiempo, en todo. La contemplación filosófica es una actividad orientada hacia la búsqueda de la verdad, de las causas y de los principios. Es una práctica que se despliega constantemente y que conduce al ser humano hacia preguntas cada vez más profundas sobre la existencia. De alguna manera, esta forma de situarse en el mundo comienza a ofrecernos ciertas pistas sobre lo que podría significar hacer filosofía.

Detengámonos entonces y volvamos a pasar la mirada sobre esta cuestión: ¿qué entendemos realmente por hacer filosofía? Honestamente, no tengo una respuesta definitiva, y tampoco considero que sea tarea de este trabajo resolver una pregunta tan amplia. Sin embargo, *revisar* —en su sentido etimológico de “volver a mirar”— sí forma parte de este ejercicio. Eso es precisamente lo que hacemos aquí: volver sobre las ideas de otros pensadores para dejarnos orientar por ellas mientras construimos nuestra propia propuesta.

La reflexión sobre el quehacer filosófico es, en sí misma, una pregunta filosófica, y ha sido objeto de un debate constante a lo largo de la historia. Alejandro Cerletti y Walter Kohan mencionan, en sus reflexiones sobre el origen de la filosofía, que una de las raíces fundamentales de esta disciplina es la duda. Desde el asombro hasta la contemplación ociosa —entendida por los griegos en un sentido positivo, como el tiempo dedicado a uno mismo y al pensamiento— la filosofía surge de la capacidad de detenerse y preguntarse por el mundo.

La duda, en este sentido, no aparece únicamente como una incertidumbre pasiva, sino como un elemento profundamente movilizador, incluso como una herramienta metodológica. Y si algo moviliza, es porque invita a transformar el mundo, ya sea en lo micro o en lo macro. Esta idea, por ahora, quisiera dejarla en remojo para retomarla más adelante.

Oscar Wilde (1890), en su novela *El retrato de Dorian Gray*, incluye un pasaje en el que Lord Henry lleva una conversación con Lord Basil:

“Henry: ¡Jamás! El escepticismo es el principio de la fe.

Basil: ¿Qué vas a?

Henry: “Definir es limitar” (p. 226).

Definir implica delimitar, y esa idea inevitablemente me conduce a Ludwig Wittgenstein cuando, en la proposición 5.6 del *Tractatus Logico-Philosophicus*, afirma: “Los límites de mi lenguaje

significan los límites de mi mundo”. Retomando nuestra discusión, es posible que existan experiencias y realidades que escapan al lenguaje; sin embargo, también es cierto que construimos nuestro mundo a través de él.

Definir el hacer filosófico implica, en cierta medida, reducir y limitar el potencial mismo de la acción filosófica. Precisamente por eso revisamos constantemente las definiciones y las ideas heredadas: porque también es necesario observar aquello que otros han formulado para darle forma a este mundo conceptual del que hoy hablamos. La filosofía, en ese sentido, no puede fijarse de manera absoluta; siempre permanece abierta a la reinterpretación y al cuestionamiento.

Para continuar esta reflexión —y pido disculpas a la lectora o lector por no seguir un orden estrictamente cronológico— quisiera detenerme en Sócrates. Lo hago de esta manera porque considero que la escuela, al igual que la filosofía, debe ser contingente: una especie de caja de herramientas capaz de servirse de aquello que resulte útil en cada situación. Sócrates, considerado uno de los grandes pioneros del pensamiento filosófico occidental, sigue siendo una figura imprescindible para pensar el ejercicio filosófico y educativo.

Una de las características más importantes de Sócrates era su permanente ejercicio del diálogo y del autoconocimiento. En él, el pensamiento crítico se convertía en una verdadera forma de vida. Sócrates no pretendía transmitir verdades absolutas, y en ese punto encuentro una afinidad con su postura. El objetivo del diálogo socrático consistía, más bien, en despertar la conciencia del otro mediante preguntas capaces de revelar contradicciones y estimular la reflexión.

No debemos olvidar que Sócrates era hijo de una partera, y que posteriormente se denominó mayéutica a este método filosófico precisamente porque buscaba “dar a luz” el conocimiento. La mayéutica consistía en acompañar al otro en el descubrimiento de aquello que las preguntas permitían revelar. Este rasgo resulta especialmente interesante para la presente investigación, pues en el ejercicio epistolar también se desarrolla una forma de pensamiento de carácter mayéutico.

Las cartas, al igual que el diálogo socrático, no buscan imponer respuestas definitivas, sino abrir espacios de reflexión. A través de la escritura, el sujeto se interroga, se confronta y descubre aspectos de sí mismo que quizás permanecían ocultos antes del acto de narrarse. En este sentido, la práctica epistolar no solo comunica pensamientos, sino que también posibilita procesos de autoconocimiento y construcción de sentido.

Su método mayéutico consistía en ayudar a “dar a luz” ideas propias, como una partera del saber, partiendo de la premisa de que el saber auténtico reside en el interior de cada persona. Sócrates sostenía que filosofar era examinar la propia vida, como lo expresa Platón (2010) en la *Apología de Sócrates*:

Porque el mayor bien para el hombre es hablar cada día sobre la virtud y sobre aquellas cosas de las que me oís hablar cuando me examino a mí mismo y a los demás; y que una vida sin examen no merece la pena ser vivida para el hombre. (38a)

Para Sócrates, el verdadero conocimiento debía conducir a la virtud. Así, la filosofía no era solo una disciplina académica, sino una práctica ética que transformaba al individuo desde la raíz, al implicar un constante ejercicio de autoanálisis.

Hacer filosofía no consiste únicamente en producir resultados visibles o productos académicos, como muchas veces podría interpretarse en la actualidad, marcada por una fuerte lógica utilitaria. Con frecuencia se intenta reducir todas las esferas del conocimiento a productos medibles y comercializables —ensayos, libros, conferencias o publicaciones— que circulan tanto en el ámbito académico como en el mercado cultural. Sin embargo, una de las grandes virtudes de la filosofía ha sido, precisamente, resistirse a quedar limitada por esa lógica.

Lo admirable de la filosofía es que, aun sin responder necesariamente a las dinámicas del mercado, ha logrado mantenerse vigente y, además, cuestionar críticamente aquellas estructuras que buscan encasillarla. El problema no radica en que ciertos productos filosóficos puedan circular comercialmente; el verdadero riesgo aparece cuando la filosofía comienza a orientarse exclusivamente hacia aquello que resulta útil para el mercado. En ese momento pierde parte esencial de su sentido, porque deja de trabajar en función de la contemplación, de la verdad y de la reflexión desinteresada, para subordinarse a criterios de productividad y rentabilidad. Así, su finalidad deja de ser libre y formativa para convertirse en funcional.

Por esta razón, resulta valioso volver al pensamiento griego y, particularmente, al pensamiento socrático. En Sócrates, la filosofía aparece como una práctica relacionada con la formación ética del sujeto, una actividad orientada a “dar a luz” el conocimiento con el propósito de alcanzar la virtud. Desde esta perspectiva, utilizar las cartas como herramienta para la enseñanza y el hacer filosófico permite rescatar esa dimensión mayéutica del pensamiento, pues recupera el espíritu del diálogo como medio para el autoconocimiento y la búsqueda de la verdad.

Es en el diálogo donde surge el interés genuino por el otro, donde aparecen la curiosidad, las preguntas y las inquietudes que movilizan el pensamiento. Al fin y al cabo, las cartas también constituyen una forma de diálogo mayéutico: se preguntan mutuamente, generan respuestas abiertas y permiten construir un proceso reflexivo que conduce, si no a una verdad absoluta, al menos a una comprensión más profunda de nosotros mismos.

Así como Sócrates interpelaba a sus interlocutores en el ágora mediante preguntas capaces de desestabilizar sus certezas, las cartas se convierten en espacios íntimos de reflexión. En ellas, quien escribe no transmite verdades cerradas, sino que invita al interlocutor a pensar por sí mismo y a “dar a luz” un conocimiento propio. No se trata de un saber orientado únicamente hacia la utilidad práctica, sino de un saber para sí mismo y para el otro; un conocimiento que permite a la filosofía cumplir una función genuinamente liberadora frente a las ataduras convencionales de la sociedad.

Sobre esta cuestión, Martha Nussbaum ha desarrollado importantes reflexiones críticas. La autora sostiene que la educación contemporánea ha reducido progresivamente la experiencia humana a criterios de utilidad y productividad, dejando de lado dimensiones fundamentales para la formación integral del sujeto. Desde esta perspectiva, la filosofía y las humanidades adquieren un papel esencial, pues posibilitan el desarrollo de la sensibilidad ética, del pensamiento crítico y de la capacidad de imaginar y comprender la experiencia de los otros.

Sin embargo, parecemos olvidarnos del alma, de lo que significa que el pensamiento se desprenda del alma y conecte a la persona con el mundo de manera delicada, rica y compleja. Parece que olvidamos lo que significa acercarnos al otro como a un alma, más que como un instrumento utilitario o un obstáculo para nuestros propios planes. Parece que olvidamos lo que significa conversar como alguien dotado de un alma con otra persona que consideramos igualmente profunda y sofisticada. (Nussbaum, 2010, p. 24)

Martha Nussbaum utiliza la palabra “alma” para referirse a las facultades del pensamiento y de la imaginación; es decir, a aquello que nos constituye como seres sensibles y humanos, y que permite que nuestras relaciones trasciendan la lógica instrumental de la utilidad. Esa “alma” aparece como un principio esencial para la educación, especialmente en una época en la que con frecuencia se pasa por alto la importancia de una formación verdaderamente humana.

Los diálogos mayéuticos poseen alma porque en ellos el otro no es tratado como un medio, sino como un fin en sí mismo⁴. Del mismo modo, las cartas también poseen esa dimensión profundamente humana: se acercan al otro, conversan, se interrelacionan y construyen vínculos. Por ello considero que hacer filosofía implica, necesariamente, una práctica con alma; una disciplina que no olvide al otro, que sea capaz de sostenerlo y comprender que las ideas no son únicamente herramientas útiles, sino parte de un proceso compartido de construcción de sentido.

Como hemos visto hasta ahora, hacer filosofía no posee una definición única ni fija. Sin embargo, en muchos de los autores revisados aparece como una práctica que excede la utilidad inmediata y transforma la relación del ser humano con el pensamiento, con el mundo y con los otros. En este punto resulta especialmente relevante la propuesta de Gilles Deleuze y Félix Guattari, quienes en *¿Qué es la filosofía?* (1991) definen la filosofía como el arte de crear conceptos. Según estos autores, el filósofo no se limita a contemplar o comunicar: el filósofo inventa.

Esta dimensión creadora del pensamiento abre la posibilidad de comprender el espacio epistolar como un lugar de producción filosófica, aunque, por supuesto, no sea el único espacio posible. La escritura de cartas permite construir conceptos, formular preguntas inéditas y abrir nuevas formas de comprensión de la experiencia. De esta manera, la propuesta de Deleuze y Guattari rompe con la visión tradicional de la filosofía entendida exclusivamente como búsqueda de verdades eternas e inmutables.

A lo largo de este trabajo hemos intentado deconstruir precisamente esa idea según la cual filosofar consiste únicamente en alcanzar certezas definitivas. Mientras pensadores como Sócrates y Aristóteles relacionan la filosofía con el examen de la vida y la contemplación de la verdad, autores contemporáneos como Deleuze y Guattari desplazan esta comprensión hacia una dimensión creadora del pensamiento. Esta perspectiva resulta especialmente potente cuando se piensa en la escritura de cartas, pues allí el sujeto no sólo reflexiona sobre ideas ya existentes, sino que también produce nuevas formas de pensamiento.

En este sentido, filosofar no consiste únicamente en repetir lo que otros dijeron ni en memorizar la historia de la filosofía —aunque ese también sea un campo de estudio valioso—. Hacer

⁴ En la revisión de esta idea me percaté, que estoy forzando la lectura platónica, para el autor el fin no está en los otros, los otros son medios realmente para llegar al fin, acá lo que hago es una inversión de la mayéutica para mostrar mi punto.

filosofía implica pensar de manera nueva, incluso cuando ello supone cuestionar o romper con categorías previamente establecidas. Por esta razón, Deleuze y Guattari no proponen una filosofía sistemática ni una serie de pasos rígidos para llegar a ella; más bien, entienden el filosofar como un ejercicio creativo, como un arte capaz de ampliar la experiencia humana y de cuestionar las lógicas que reducen el conocimiento a su mera función práctica.

En este punto surge una cuestión importante. Después de haber recorrido distintas concepciones sobre la filosofía y su quehacer, aparece una inquietud que atraviesa este trabajo y que, en realidad, ha estado presente casi desde su origen. En alguna ocasión, mientras una persona leía los primeros avances de esta propuesta, preguntó: “¿Qué es lo filosófico en las cartas? ¿Dónde está la filosofía?”.

Esa pregunta produjo una pequeña crisis dentro de la investigación, pero también abrió una posibilidad de reflexión profundamente valiosa. Ocurre algo similar a cuando se pierde un objeto y se inicia su búsqueda: en ese momento toda la atención se concentra exclusivamente en encontrar aquello que falta. Ya existen ideas previas sobre el objeto perdido —cómo se ve, cómo se siente, incluso cómo podría oler— y precisamente esas imágenes preconcebidas pueden hacer que ignoremos otros elementos importantes que aparecen alrededor durante la búsqueda.

Con esto quiero decir que quien formuló aquella pregunta probablemente esperaba encontrar en las cartas ciertas formas tradicionales de hacer filosofía: métodos clásicos, conceptos explícitos o estructuras reconocibles dentro de la tradición filosófica. Y eso no tiene nada de incorrecto. Sin embargo, también resulta necesario tomar distancia, del mismo modo en que alguien se aleja de un dibujo o de una pintura para poder observar la totalidad de la obra y no únicamente sus detalles inmediatos. Considero que eso mismo debe hacerse con esta propuesta.

Lo filosófico, en este caso, no reside únicamente en las cartas como objetos. No existen objetos que sean filosóficos por naturaleza, del mismo modo que tampoco existen ideas que, por sí mismas, garanticen automáticamente el hacer filosófico. Podríamos, por ejemplo, hablar de metafísica, y aunque este sea un tema trabajado por la filosofía, ello no significa que toda conversación sobre metafísica constituya necesariamente un ejercicio filosófico.

La filosofía se construye en las relaciones que establecemos con las cosas, en las disposiciones que desarrollamos frente a ellas y en la manera en que estas movilizan el pensamiento. La duda, la creación, la intención y aquello que anteriormente llamamos “alma” son elementos que

configuran el hacer filosófico. Tales dimensiones pueden encontrarse en las cartas, pero también aparecen en muchos otros formatos. Por esa razón, la filosofía ha sido desarrollada históricamente a través de distintas formas de expresión, como la poesía, el diálogo, el ensayo y la narrativa, entre muchas otras.

El hacer filosófico, entonces, no es intrínseco al método utilizado. Si así fuera, existiría una forma universal y definitiva de hacer filosofía, y todo aquello que se ajustara a esa estructura sería automáticamente filosófico. Sin embargo, la historia misma de la filosofía demuestra que esto no ocurre de esa manera. Lo filosófico es, ante todo, relacional: surge en el encuentro entre las personas, los objetos, las experiencias, las preguntas y los sentimientos. Es una forma de situarse frente al mundo y de construir sentido a partir de esa relación.

Podemos afirmar, entonces, que las cartas no hacen filosofía de manera intrínseca. Escribir una carta, por sí solo, no produce automáticamente un acontecimiento filosófico, como si se tratara de un acto mágico. Lo verdaderamente importante es examinar de qué manera el sujeto se relaciona con la escritura epistolar.

Una carta puede abordar preguntas inquietantes sobre la existencia, el conocimiento, el tiempo, la justicia, el ser o, en general, sobre los dilemas de la condición humana y su devenir. Sin embargo, esto no garantiza que quien escribe está relacionándose filosóficamente con esos temas. Tal relación se evidencia en la manera en que la persona escribe, duda, interactúa y manifiesta curiosidad frente a aquello que está pensando. Se revela en la forma en que interpela al otro, en cómo siente las preguntas y en el interés genuino con que las aborda; un interés que solo puede surgir de la duda y de la curiosidad auténtica.

A lo largo de este recorrido hemos pasado por distintas formas de comprender el hacer filosófico, y resulta importante recoger algunos elementos para continuar avanzando. Hasta este punto, podemos entender que filosofar implica una práctica vinculada con la dimensión ética —entendida aquí como la búsqueda de la mejor manera de vivir— y orientada hacia la *eudaimonía*. También hemos visto que la filosofía se construye creando: creando con el otro, movilizand la contemplación, despertando la inquietud, la duda y la curiosidad que atraviesan la experiencia humana.

En este sentido, si existe algo que podamos llamar “quehacer filosófico”, este al menos debería contener dichas dimensiones. No obstante, tampoco pretendo convertir estas reflexiones en un

axioma definitivo. De hecho, lo verdaderamente valioso sería que esta pregunta continuará enriqueciéndose con nuevas perspectivas y discusiones. Lo preocupante sería que, después de este trabajo, nadie volviera a formularse estas mismas preguntas. Por ello, las cartas, para convertirse en un ejercicio filosófico, deben contener estos elementos; de lo contrario, podrían transformarse en lo opuesto a una experiencia de pensamiento reflexivo.

En este contexto, el formato epistolar se presenta como una herramienta poderosa para despertar esa chispa filosófica. No pretendo vender fórmulas vacías ni afirmar que exista un método definitivo para “enseñar a filosofar”. Ese tipo de promesas suele pertenecer más al discurso simplificador de ciertos vendedores de experiencias que al ejercicio serio del pensamiento. Sin embargo, después de todo este recorrido, sí es posible reconocer al menos una orientación, una forma inicial de aproximarse al problema.

Las cartas ofrecen un camino para leer e identificar ciertos elementos que permiten reconocer una actitud filosófica. Gracias a ello, podemos observar cómo un estudiante comienza a cuestionarse, a construir sentido y a relacionarse críticamente con el mundo. Tal vez allí no encontremos todavía un filósofo acabado —si es que algo así existe—, pero sí a un sujeto que empieza a desarrollar una disposición filosófica. Y ese, en realidad, podría ser apenas el comienzo de todas las posibilidades que se abren a partir de la experiencia reflexiva.

2.5 Rol filosófico del docente

Después de desarrollar e implementar esta propuesta pedagógica, decidí otorgarle una orientación constructivista. Ya había mencionado anteriormente que las estrategias pedagógicas suelen ser contingentes: muchas veces se eligen porque responden de mejor manera a las necesidades concretas de una situación específica. Sin embargo, al analizar con mayor profundidad lo implementado, advertí que la propuesta contenía diversos elementos que permitían asociar claramente con el constructivismo.

Para comprender esta relación, resulta necesario precisar qué se entiende aquí por constructivismo y cómo esta perspectiva se manifiesta en la práctica epistolar. El constructivismo puede comprenderse como una postura pedagógica y epistemológica según la cual el conocimiento no se transmite mecánicamente del docente al estudiante, sino que es construido

activamente por el sujeto a partir de la experiencia, la interacción y los procesos de interpretación. Desde esta mirada, aprender implica producir significado, reorganizar comprensiones previas y transformar la manera de relacionarse con el mundo y con los otros. En conjunto, estas características se acercan profundamente a la propuesta que estoy sistematizando.

Ahora bien, surge entonces una pregunta importante: ¿cuál es el papel del docente dentro de esta perspectiva? Si los estudiantes aprendieran únicamente del entorno y de manera completamente autónoma, la figura del maestro habría desaparecido hace mucho tiempo. Incluso podríamos afirmar que esa es una de las razones por las cuales los docentes no han sido sustituidos simplemente por videos de YouTube o plataformas digitales. Si el conocimiento pudiera transmitirse de manera unidireccional, la labor educativa habría cambiado radicalmente hace décadas.

Para profundizar en esta idea, resulta pertinente acudir a Lev Vygotsky y, particularmente, a su obra *Pensamiento y lenguaje*. En el capítulo VI, dedicado al desarrollo de los conceptos científicos en la infancia, Vygotsky afirma:

La experiencia práctica también demuestra que la enseñanza directa de los conceptos es imposible y estéril. Un maestro que intente hacer esto generalmente no logra nada más que un verbalismo hueco, una repetición de palabras por parte del niño, que simulan un conocimiento de los conceptos correspondientes, pero que, en realidad, solo encubren un vacío. (Vygotsky, 1995, p. 134)

En este fragmento, Vygotsky plantea una cuestión fundamental: memorizar y repetir respuestas no equivale a aprender verdaderamente. Frases como “la fuerza es igual a la masa por la aceleración”, “la célula es la unidad estructural y funcional de todo ser vivo”, “el sistema circulatorio se encarga de repartir nutrientes” o “las palabras esdrújulas llevan tilde en la antepenúltima sílaba”, pueden ser repetidas mecánicamente sin que exista una comprensión real de lo que significan. Muchas veces estas expresiones producen únicamente la sensación de saber.

El propio Vygotsky, retomando una anécdota de Leo Tolstoy, señala que en ocasiones se intenta explicar una palabra utilizando otra aún más incomprensible. Y algo similar sucede frecuentemente en la educación cuando se recitan definiciones de memoria: se verbalizan conceptos sin lograr apropiarse verdaderamente de ellos.

Para Vygotsky, el desarrollo de los conceptos no ocurre de manera espontánea. El conocimiento no aparece simplemente por repetir ideas o fórmulas. Cuando al estudiante se le presentan contenidos sistemáticos, muchas veces estos no pueden ser observados o experimentados directamente, lo que genera tensiones con su propia experiencia cotidiana. Tal vez por eso muchos de nosotros, después de más de seis años de escolaridad y de innumerables contenidos enseñados diariamente, terminamos diciendo frases como: “yo vi eso en el colegio”.

De allí surge una cuestión central para la educación: ¿cómo enseñar de manera profunda y significativa, y no únicamente para la repetición? El aprendizaje se vuelve verdaderamente duradero cuando deja de ser una reproducción mecánica y se transforma en una apropiación significativa mediada socialmente. En este proceso, la interacción con los otros resulta fundamental, pues el aprendizaje surge primero en el encuentro con profesores, compañeros, familiares y demás figuras que participan en la construcción compartida del conocimiento

A partir de lo dicho anteriormente, ocurre algo particularmente importante: es precisamente en este punto donde el rol del docente adquiere una relevancia fundamental dentro del proceso de aprendizaje. La función del maestro no se reduce a transmitir información acabada, sino a mediar entre el estudiante y el mundo del conocimiento.

¿A qué me refiero cuando hablo de mediación? Me refiero a la capacidad de crear las condiciones necesarias para que el pensamiento pueda desarrollarse. El docente orienta, formula preguntas, problematiza, propone experiencias y acompaña procesos de reflexión que permiten al estudiante avanzar más allá de sus capacidades inmediatas. Retomando lo planteado anteriormente, enseñar no significa sustituir unos pensamientos por otros igualmente incomprensibles; significa, más bien, favorecer escenarios en los que el sujeto pueda apropiarse críticamente del saber y transformarlo en una herramienta propia. En este sentido, resulta importante comprender los saberes como recursos a los que acudimos cuando necesitamos interpretar, comprender o actuar sobre el mundo.

En relación con esto, resulta especialmente significativa una frase de Antoine de Saint-Exupéry en *El principito*: “Las personas grandes nunca comprenden nada por sí solas, y es cansado para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones” (Saint-Exupéry, 2015, p. 24). Esta idea revela algo profundamente valioso: en muchas ocasiones son los propios niños quienes terminan guiando el camino del docente. Después de todo, nuestra labor en la escuela existe precisamente

por ellos y para ellos, razón por la cual la relación educativa siempre debe comprenderse en doble vía.

Con frecuencia los adultos olvidamos cómo era ser niños y terminamos repitiendo conocimientos de manera mecánica, como si fuéramos enciclopedias. Sin embargo, los estudiantes de hoy no necesitan únicamente acumulación de información; especialmente en un contexto saturado por tecnologías, algoritmos e inteligencias artificiales. Lo que realmente necesitamos recuperar son los vínculos humanos, la capacidad de relacionarnos críticamente con el conocimiento, de preguntar, problematizar y construir experiencias significativas.

Estas ideas se relacionan directamente con la concepción del rol docente desarrollada en este trabajo y, particularmente, con el uso pedagógico de las cartas. En la práctica epistolar se generan precisamente este tipo de relaciones y procesos de aprendizaje. Las cartas, utilizadas como recurso pedagógico para la enseñanza de la filosofía, comparten una visión del aprendizaje entendida como un proceso activo, reflexivo y colectivo. Desde la perspectiva constructivista inspirada en Lev Vygotsky, el conocimiento no se transmite de forma directa, sino que se construye mediante la experiencia, el diálogo y la reorganización interna de significados.

En este contexto, las cartas funcionan como dispositivos pedagógicos capaces de invitar al estudiante a interrogar sus propias creencias y a relacionar los contenidos filosóficos con su experiencia personal. Las cartas no imponen saberes; más bien, los organizan a partir de relaciones entre los estudiantes, creando dilemas y situaciones que estimulan la reflexión autónoma. De esta manera, recuperan el espíritu de la mayéutica socrática y del pensamiento crítico que hemos trabajado anteriormente.

Así, las cartas no solo comunican ideas filosóficas, sino que también crean las condiciones necesarias para que el estudiante reconstruya esas ideas desde su propia lógica y experiencia. El estudiante deja entonces de ser un receptor pasivo y se convierte en protagonista de su aprendizaje, en un pensador activo dentro de un proceso transversal, ético y formativo. Y quizá lo más valioso de todo esto es comprender que esta propuesta no pretende ser la única forma posible de construir aprendizaje o de incentivar el hacer filosófico, sino apenas una entre muchas posibilidades para entender que el rol docente es necesariamente activo y se moviliza siempre en función del aprendizaje y de la formación humana.

TERCERA CARTA: Mi Experiencia

3.1 Contexto epistolar de práctica

La Institución Educativa Distrital República de China es un colegio ubicado en la localidad de Engativá, específicamente en el barrio Quiriguá de la ciudad de Bogotá, Colombia. Este colegio resulta profundamente importante para el presente trabajo de grado, pues fue en el marco de mi práctica pedagógica, realizada allí, donde surgió la idea de sistematizar la experiencia que hoy estás leyendo, este no es solo el inicio de mi experiencia, también es el comienzo de muchos aprendizajes que me llevo y que plasmó en este trabajo.

La institución cuenta con una trayectoria de al menos veinte años en el sector y alberga una gran cantidad de estudiantes, ya que ofrece formación desde preescolar hasta undécimo grado. Durante mi primer semestre de práctica en este colegio tuve la oportunidad de conocer un proyecto muy interesante desarrollado en el área de filosofía.

La profesora Rocío Cuéllar fue la encargada de idear y potenciar el proyecto que me encontré, esta propuesta está basada en el intercambio de cartas entre los estudiantes. Es importante resaltar que esta propuesta surge en el contexto escolar y que, como practicantes, nuestro papel consistió en aprender, apoyar y reforzar la iniciativa dentro del aula. Cada estudiante asumió el rol de emisor y receptor, pues las cartas se escribían a mano —dato relevante para los apartados posteriores— y en ellas se plasmaron reflexiones sobre los temas vistos en clase de filosofía.

En las sesiones siguientes, algunas cartas eran leídas en voz alta y, a partir de ellas, se rescataban conceptos fundamentales que permitían dar continuidad a la clase. En un inicio, la actividad parecía una estrategia de control de lectura; sin embargo, lo verdaderamente significativo surgió cuando los estudiantes comenzaron a dejar atrás la timidez —como todo proceso que se fortalece con el paso del tiempo y con dedicación—. Con el pasar del semestre, los escritos se volvieron más complejos y ricos en contenido, lo que permitió nutrir el proyecto con aportes filosóficos y aprendizajes obtenidos durante la escritura y la escucha, aportes que nacían de los estudiantes, eran reforzados por la profesora Rocío y acompañados por mí.

A medida que avanzaba el semestre, las cartas se enriquecen en todos los sentidos: contenían más conceptos, mayor libertad, creatividad; ellos también escribían más. El diálogo entre los

estudiantes los llevaba a desafiarse e interrogarse mutuamente, generando un espacio propicio para el surgimiento del conocimiento. Este proceso se veía robustecido por varias prácticas; una de las razones es que los interlocutores de las cartas solían ser los mismos compañeros de clase, un compañero con inquietudes similares y dudas sobre los temas que ellos habían visto. Ellos también compartían rangos etarios, espacios, amigos, entre otras similitudes, lo que favorecía la construcción colectiva del saber y comenzaba el proyecto desde unas bases comunes.

Es importante resaltar que esta sistematización se construye a partir de una muestra recolectada durante el año 2024, específicamente en el primer y segundo semestre, periodos en los que realicé mis prácticas pedagógicas. Dentro de este proceso, el grado décimo fue el curso con el que logré establecer una relación más cercana y constante, lo que permitió acompañar de manera más profunda el desarrollo de la propuesta y observar con mayor detalle las dinámicas generadas en torno a la escritura de cartas.

Por esta razón, gran parte de la información analizada y descrita en esta sistematización corresponde a las experiencias, reflexiones y producciones realizadas durante ese año. En consecuencia, el material recopilado con este grupo constituye la base principal sobre la cual se desarrolla la presente sistematización de la experiencia.⁵

Enlazado con lo que he venido desarrollando, resulta oportuno ofrecer algunas claridades que permitan comprender mejor el contexto en el que surge este proyecto. En primer lugar, es importante referirse brevemente al contexto histórico e institucional del IED República de China. Esta institución educativa funciona bajo calendario A, cuenta con jornadas de mañana y tarde, y está ubicada en el noroccidente de Bogotá. Su oferta formativa abarca desde preescolar hasta la educación media académica.

Para comprender mejor el entorno del colegio, también es necesario recordar el origen del barrio Quiriguá. Este sector comenzó a consolidarse hacia la década de 1970 como parte de la expansión urbana de Bogotá, impulsada por proyectos de vivienda desarrollados por el Instituto de Crédito Territorial (ICT). Antes de este crecimiento urbano, la zona estaba conformada

⁵ Es importante señalar que la presente sistematización se enfrenta a ciertas limitaciones en relación con la recuperación y organización de la información, debido a que la experiencia de práctica pedagógica fue realizada durante el año 2024 y parte de los registros, materiales y evidencias producidas en ese momento, no fueron conservados en su totalidad. A ello se suma que, durante el desarrollo de la práctica, aún no se había definido el presente trabajo de grado como horizonte investigativo, razón por la cual varios elementos de la experiencia no fueron documentados con fines de sistematización.

principalmente por espacios rurales destinados a actividades agrícolas y ganaderas. El aumento poblacional en el noroccidente de la ciudad hizo necesaria la creación de nuevos espacios educativos públicos y, en este contexto, surgieron instituciones distritales como el Colegio República de China, pensado para responder a las necesidades educativas de sectores populares y de clase trabajadora de la localidad de Engativá.

La institución cuenta actualmente con al menos dos sedes: una destinada a preescolar y otra para la educación básica y media. Incluso el nombre del colegio resulta llamativo, pues mantiene una relación histórica con la Oficina Comercial de Taipéi en Colombia. Debido a este vínculo, la institución celebra anualmente el Día Nacional de Taiwán, el 10 de octubre, y durante distintos periodos recibió apoyos y estímulos derivados de dichas relaciones internacionales.

El colegio también se reconoce por sus procesos de inclusión. Aunque este tipo de iniciativas debería constituir una condición básica en cualquier institución educativa —tanto pública como privada— y no una excepción, es justo reconocer que el colegio ha realizado importantes esfuerzos en términos de infraestructura y recursos pedagógicos para responder a las diversas necesidades de sus estudiantes. En las aulas del IED República de China conviven estudiantes con distintas condiciones y diversidades funcionales: estudiantes ciegos, con baja visión, con dificultades cognitivas, con movilidad reducida, entre otras.

La institución cuenta, además, con un espacio tiflotecnológico destinado a la creación de adaptaciones pedagógicas y materiales accesibles para los estudiantes que lo requieren. Asimismo, mantiene una articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), mediante la cual orienta a los estudiantes hacia procesos formativos técnicos y ocupacionales desarrollados desde grados iniciales. De esta manera, en un espacio institucional que no es especialmente amplio, se desarrollan procesos integradores que favorecen múltiples formas de relación y participación dentro de la comunidad educativa.

La enseñanza de la filosofía en este contexto presenta tanto ciertas tendencias generales como tensiones particulares. Desde el plano normativo, la filosofía continúa ocupando un lugar importante dentro de la educación media, especialmente en los grados décimo y undécimo. Las *Orientaciones* del Ministerio de Educación Nacional (2010) suelen relacionar esta asignatura con el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación, la reflexión ética, la autonomía y la formación ciudadana.

En muchos casos, la enseñanza de la filosofía mantiene un enfoque historicista centrado en autores clásicos y corrientes tradicionales del pensamiento. Sin embargo, la práctica pedagógica también se encuentra profundamente atravesada por la perspectiva del docente. En este caso particular, la profesora Rocío —quien acompañó el proceso de práctica pedagógica— realizó un esfuerzo constante por alejar a los estudiantes de una visión rígidamente tradicional de la filosofía. Más que limitarse a la repetición de autores canónicos, invitaba a los estudiantes a reflexionar, a construir sus propias ideas y a acercarse a autores que normalmente permanecen fuera del canon filosófico más convencional.

Esta manera de enseñar transformaba significativamente la experiencia filosófica dentro del colegio. Además, cada año la profesora organizaba un encuentro de filosofía en el que acompañaba a los estudiantes de grado undécimo en la construcción de ponencias filosóficas. Cada versión del evento proponía una temática central distinta y, a partir de ella, los estudiantes articulaban sus reflexiones, investigaciones y exposiciones. De esta manera, la filosofía dejaba de percibirse únicamente como un contenido escolar y comenzaba a experimentarse como un espacio vivo de pensamiento, creación y discusión colectiva.

Los grupos de estudiantes con los que trabajé durante mi práctica fueron variando constantemente, y esto, como suele ocurrir en muchos procesos pedagógicos, trajo consigo tanto ventajas como dificultades. Entre las ventajas más importantes estuvo la posibilidad de enriquecerme a partir de la diversidad de cursos y experiencias compartidas. Tuve la oportunidad de trabajar con estudiantes de distintos grados, desde cursos de sexto en asignaturas como religión, hasta estudiantes de undécimo en espacios de filosofía. En definitiva, todas estas experiencias nutrieron mi formación pedagógica y filosófica y me permitieron construir mejores herramientas para mi quehacer docente.

Sin embargo, esta misma variabilidad también presentó ciertas limitaciones. Desarrollar procesos duraderos y de largo plazo resultaba complejo porque, semestre a semestre, mis tiempos y responsabilidades cambiaban. Para una sistematización como está, el seguimiento continuo de los procesos resulta fundamental. Por ello, este trabajo termina siendo, en cierta medida, el esbozo de una propuesta en la que creo profundamente, pero que aún posee un amplio potencial de exploración y desarrollo.

Ahora bien, ¿cómo surgió realmente esta experiencia? El proyecto de las cartas nació de una manera poco convencional, como una práctica contingente que fue transformándose progresivamente hasta convertirse en lo que aquí se describe. Incluso hoy, la actividad continúa desarrollándose, modificándose y alcanzando nuevas etapas diferentes a las planteadas inicialmente. Existen proyectos que nacen junto a ciertas personas, pero que con el tiempo adquieren alcances inesperados y terminan desbordando las intenciones originales de quienes los iniciaron. Esto ocurrió precisamente con esta propuesta.

La profesora Rocío decidió implementar inicialmente esta práctica sin imaginar que, tiempo después, terminaría convirtiéndose en parte fundamental de un trabajo de grado. Precisamente, por ello el proyecto sigue transformándose: otras personas se apropian de la experiencia, le imprimen su propio estilo, la adaptan y la resignifican según sus necesidades y perspectivas pedagógicas.

La escuela, además, es un espacio particularmente complejo e interesante, donde emergen múltiples procesos que, muchas veces, incluso escapan a la mirada del docente. En ocasiones resulta imposible percibir todo lo que ocurre dentro del aula, porque cada salón constituye un universo atravesado por dinámicas, afectos, intereses, conflictos y disposiciones distintas.

No es un secreto que muchos colegios públicos del país trabajan con un número elevado de estudiantes por curso. Es común encontrar salones con treinta, cuarenta o incluso más alumnos. Este escenario representa un enorme desafío pedagógico, pues obliga al docente a transformar continuamente sus estrategias y procesos. No es lo mismo trabajar con quince estudiantes que con treinta o cuarenta; las retroalimentaciones, las evaluaciones, las actividades y, en general, el acompañamiento de los procesos de comprensión cambia radicalmente. Llevar a cabo todo esto de manera individual constituye una tarea profundamente exigente para un solo docente.

Tampoco quisiera romantizar esta situación. La educación pública debería garantizar procesos de calidad, y esto se vuelve especialmente difícil cuando el número de estudiantes excede las capacidades humanas de acompañamiento que puede ofrecer una sola persona. En Colombia, lo público suele asociarse con frecuencia a condiciones precarias, y aunque reconozco que esta afirmación puede estar atravesada por una percepción personal, basta observar el estado de muchas universidades públicas, colegios, vías y otras instituciones administradas por el Estado para advertir múltiples dificultades estructurales relacionadas con la inversión y la gestión.

Retomando la idea inicial, exigirle a un docente que acompañe pedagógica y afectivamente a treinta estudiantes de manera simultánea puede resultar tan desproporcionado como pedirle a un psicólogo atender treinta pacientes al mismo tiempo en una sola sesión. Entonces surge inevitablemente la pregunta: ¿por qué en la educación se naturaliza algo que en otros campos parecería inviable?

Con todo esto, mi intención no es deslegitimar la experiencia vivida —que fue profundamente enriquecedora para mí—, sino señalar algunos aspectos que aún pueden mejorar dentro de los procesos educativos. En mi experiencia concreta, sí percibí que el número de estudiantes afecta directamente tanto los procesos pedagógicos como las relaciones que se construyen con ellos. En el caso del IED República de China, además del alto número de estudiantes por curso, existe una fuerte apuesta por la inclusión educativa. Esto implicaba que, dentro de grupos de entre veinticinco y treinta estudiantes, también hubiera estudiantes ciegos, con baja visión o con distintos tipos de desarrollo cognitivo, lo que hacía aún más compleja —y al mismo tiempo más significativa— la experiencia pedagógica

En una conversación con la profesora Rocío Cuéllar le preguntaba sobre la razón de implementar cartas, ella me manifestaba que buscaba dar solución a una situación que le preocupaba: el papel central que estaba adquiriendo el cuaderno en el aula. En otras palabras, parecía que el aprendizaje se reducía al solo uso del cuaderno. Cuando un estudiante perdía el cuaderno o llegaba sin él, su atención disminuye y argumentaba que no tenía ciertos aprendizajes porque “estaban en el cuaderno”. El objeto había adquirido tal protagonismo que parecía que era la libreta la que aprendía, y no el estudiante. El punto realmente no es condenar el uso de apuntes en el cuaderno pues, la escritura está bien para el proceso de aprendizaje y es algo que defiende en este trabajo, más allá de esto, es el uso que se le da a las herramientas, el uso que le terminan dando los estudiantes. Pasa lo mismo con los celulares y es que, en el proceso de formación de estos niños y niñas, es importante orientarlos en sus técnicas y en el uso adecuado de herramientas.

El conocimiento no se encuentra en la memorización acrítica de contenidos. El verdadero saber aparece cuando el aprendizaje logra integrarse de manera significativa en la experiencia del sujeto. Precisamente por esta razón, la profesora decidió transformar también el formato de escritura utilizado en clase. Tanto el cuaderno como la carta implican procesos de toma de

apuntes; sin embargo, con la introducción de las cartas comenzó a modificarse la manera en que se escribía, el cómo se hacía y, sobre todo, el para quién se escribía.

Ante esta situación, la primera idea que surgió fue implementar un formato de diarios que los estudiantes entregarían en cada clase. No obstante, la propuesta no terminó de convencer a la profesora porque ya estaba siendo utilizada en el área de lengua castellana, lo que le restaba novedad. Y si hay algo que suele despertar el interés de los estudiantes es, precisamente, aquello que perciben como diferente o inesperado. Fue entonces cuando la profesora Rocío recordó una sugerencia realizada tiempo atrás por un docente en formación:⁶ trabajar a través de cartas. Así comenzó a implementarse esta estrategia que, con el tiempo, terminó consolidándose como una práctica pedagógica significativa dentro del área de filosofía.

El objetivo inicial de las cartas era relativamente sencillo: evaluar los aprendizajes obtenidos en la clase de filosofía. Resulta interesante observar todo lo que posteriormente emergió de esta experiencia, pero la realidad es que, en un comienzo, la intención principal consistía simplemente en encontrar una herramienta alternativa al cuaderno tradicional para evidenciar el aprendizaje de una clase específica. Fue de esa necesidad concreta de donde nació la implementación de las cartas.

En sus primeras versiones, las cartas tenían un carácter principalmente descriptivo y resumido. No eran todavía anecdóticas ni reflexivas; se limitaban, en gran medida, a condensar los contenidos trabajados durante la clase. Esto ocurría, en parte, porque los emisores y receptores eran asignados de manera aleatoria. Debido al tamaño de los grupos, se producía una situación curiosa pero frecuente: muchos estudiantes prácticamente no se conocían entre sí, a pesar de compartir diariamente el mismo espacio escolar. Existía cierta indiferencia hacia el otro, favorecida también por el elevado número de estudiantes dentro del aula.

Con el propósito de contrarrestar esta situación, se decidió emparejar deliberadamente a estudiantes que normalmente no interactúan o que, en apariencia, no tenían nada en común. Como consecuencia, las primeras cartas fueron tímidas y cautelosas, reflejando la natural inseguridad que suele acompañar los primeros encuentros con alguien desconocido. En ellas predominaban la curiosidad, la intriga y la exploración inicial del otro. En esos momentos

⁶ El docente en formación es Nicolas López, estudiante de la Licenciatura en Filosofía de la UPN.

preliminares todavía no aparecía con claridad ese atisbo filosófico que, más adelante, terminaría emergiendo con mucha más fuerza dentro de la experiencia epistolar.

Con el paso del tiempo, el ejercicio de las cartas se transformó en una práctica casi ritual, cercana a la delicadeza con la que se repite un mantra. La dinámica era sencilla: durante las clases se abordaban temas filosóficos como Aristoteles, los presocráticos, la ética, la estética o las mujeres en la filosofía, siguiendo la planeación habitual de las sesiones. Posteriormente, en casa, cada estudiante debía redactar una carta dirigida al compañero que previamente le había sido asignado.

Estas cartas podían adoptar distintos tonos: anecdóticos, reflexivos e incluso humorísticos. Lo verdaderamente importante era, en primer lugar, que fueran escritas a mano. Por ello, no se permitían impresiones ni formatos digitales. Esta decisión respondía a varias razones. Por un lado, existía una preocupación creciente frente al uso indiscriminado de inteligencias artificiales y herramientas digitales; aunque la escritura manual no elimina completamente estas posibilidades, sí dificulta la práctica mecánica de copiar y pegar información sin reflexión. Por otro lado, ya se había planteado la intención de transformar la herramienta tradicional de apuntes y acercar la experiencia educativa a una forma de hacer filosofía más vinculada con el diálogo y la interacción humana.

En este sentido, la reflexión y el pensamiento crítico ocupaban un lugar especialmente importante dentro de la evaluación, pues implicaban ir más allá de la simple respuesta a un mensaje escrito. Con el tiempo, la correspondencia comenzó a consolidarse como un seguimiento epistolar constante. Durante la lista de asistencia de cada clase, también se verificaba la entrega de las cartas, asegurándose de que todas llegaran a sus respectivos destinatarios. Cuando alguna no aparecía, se indagaban las razones: olvido, descuido o cualquier otra eventualidad mencionada por los estudiantes.

Curiosamente, cuando un estudiante faltaba a clase, las cartas terminaban funcionando también como una forma de memoria compartida, pues le permitían enterarse de lo trabajado y conversado durante la sesión. De este modo, el formato epistolar no sólo fortalecía el diálogo entre los estudiantes, sino que también operaba como un medio para compartir apuntes, mantener informados a quienes no habían asistido y fomentar espacios de creatividad y trabajo colectivo.

Resulta importante realizar aquí una aclaración fundamental para comprender la metodología de la propuesta. La implementación de las cartas no surgió inicialmente de una apuesta pedagógica rigurosamente estructurada ni de un desarrollo teórico previo sobre la enseñanza de la filosofía. En sus comienzos, el proyecto funcionó más bien como una alternativa práctica frente a ciertas necesidades escolares, particularmente relacionadas con la exigencia institucional de generar procesos evaluativos y asignar valoraciones cuantitativas a los estudiantes. Después de todo, por más problemático que pueda resultar, esta sigue siendo una de las formas predominantes mediante las cuales la escuela evalúa y da seguimiento a los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, el hecho de que la propuesta surgiera desde una necesidad aparentemente instrumental no anuló las posibilidades formativas que emergieron posteriormente. Por el contrario, evidenció cómo la escuela muchas veces construye sus prácticas a partir de aquello que resulta funcional o viable dentro de sus limitaciones cotidianas. Y precisamente desde esas condiciones contingentes pueden surgir —incluso de manera inesperada— experiencias profundamente significativas de expresión, escucha y reflexión. Muchas prácticas pedagógicas nacen, en efecto, desde “lo que funciona”, y reconocer esto también constituye una manera válida de pensar la experiencia educativa.

Retomando la descripción de la experiencia, la actividad de las cartas se desarrollaba dentro del espacio mismo de la clase. En este punto resulta importante aclarar una cuestión fundamental: ¿cómo funcionaba el proceso evaluativo? Al tratarse de un ejercicio poco convencional, surgía inevitablemente la pregunta sobre qué aspectos debían evaluarse.

Honestamente, uno de los desafíos más complejos consistía en valorar cuantitativamente espacios creativos y personales (más si son filosóficos), precisamente porque son profundamente subjetivos, contextuales y cambiantes. A diferencia de ejercicios con respuestas exactas, no existe un criterio universal que permita medir con total precisión qué tan “buena”, “original” o “profunda” puede ser una idea. Por esta razón, decidimos trabajar con criterios que pudieran estandarizarse de manera más clara dentro del aula.

Uno de los aspectos evaluados era el número de entregas realizadas, entendido como una muestra de compromiso tanto con la clase como con el compañero receptor de las cartas. También se valoraba el contenido de la correspondencia en términos de coherencia y cohesión, así como la pertinencia de lo escrito respecto a los temas trabajados durante la clase. Se

observaba, por ejemplo, si las ideas realmente dialogaban con los conceptos vistos o si el contenido se alejaba completamente de la discusión filosófica propuesta.

Además, se reconocían positivamente elementos como la búsqueda autónoma de información, el diálogo con autores, la iniciativa personal, la creatividad y el ingenio. Igualmente, tenía un valor importante la manera en que los estudiantes construían conceptos propios, formulaban preguntas e introducían inquietudes filosóficas dentro de sus escritos.

Con el paso del tiempo, fueron los mismos estudiantes quienes comenzaron a transformar y enriquecer la dinámica de las cartas. Algunos incorporaban acertijos; otros escribían fragmentos en distintos idiomas; en ocasiones fechaban la correspondencia utilizando días relacionados con acontecimientos históricos; y, en otros casos, llegaban incluso a personificar filósofos o autores, escribiendo como si fueran ellos mismos quienes enviaban la carta. Se involucraban tanto en el ejercicio que, incluso, modificaban la forma de su letra y la estética de la escritura para representar mejor al personaje o la intención del texto.

Sin duda, la actividad creció de manera sorprendente gracias a la apropiación que hicieron los propios estudiantes, quienes se nutrían constantemente de los comentarios, debates y explicaciones desarrolladas en clase. Nosotros podíamos percibir este crecimiento porque, al inicio de muchas sesiones, seleccionábamos aleatoriamente entre una y cinco cartas para leerlas colectivamente.

Estas lecturas nos permitían conocer cómo los estudiantes estaban percibiendo las clases: si los temas realmente los habían interpelado, si ciertas discusiones habían despertado interés o incluso si la figura del docente había resultado significativa dentro de la experiencia. También nos permitían identificar qué contenidos habían generado mayor entusiasmo o reflexión. Todos estos registros se convirtieron en una herramienta valiosa para retroalimentar tanto la dinámica de las clases como mi propia práctica docente.⁷

Es importante tener presente que todo lo abordado hasta este punto posee un carácter principalmente descriptivo, pues el propósito ha sido reconstruir el proceso vivido y explicar cómo se desarrolló la experiencia. Con ello se busca trasladar al lector a un escenario cercano al

⁷ Entre mis ideas estaba mostrar algunas de las cartas que los estudiantes escribieron y, aunque algunas las conservo en físico, es verdad que no cuento con los permisos o con el material suficiente para mostrar, por la parte ética tampoco sería viable mostrar estas cartas sin los debidos consentimientos, partiendo que fue un ejercicio de aula.

contexto en el que se llevó a cabo el proyecto, de modo que pueda comprender cómo esta propuesta fue constituyéndose progresivamente.

Ahora bien, como ocurre en cualquier ejercicio didáctico, durante el proceso aparecieron situaciones que dificultaban el desarrollo pleno de la actividad. Estas dificultades eran de distinta índole y surgían tanto de las dinámicas escolares como de las particularidades de los propios estudiantes.

En algunos casos, los estudiantes no se sentían suficientemente motivados para escribir. Y es comprensible: en un momento histórico caracterizado por la inmediatez, donde casi todo parece encontrarse a un clic de distancia, detenerse a escribir a mano puede no resultar especialmente atractivo para muchos jóvenes. Encontrar el tiempo y la disposición para sentarse a pensar, redactar y elaborar una carta implicaba, en cierto modo, ir en contravía de las dinámicas aceleradas del presente.

Otra dificultad surgía cuando las cartas comenzaban a avanzar hacia niveles de intimidad inesperados y retrataban aspectos profundamente personales de los estudiantes. En esos casos, la información debía manejarse con enorme prudencia y responsabilidad, pues hacía parte de la confianza que los estudiantes depositaban tanto en sus compañeros como en el docente. Esta situación resultaba particularmente compleja porque, en un inicio, jamás imaginamos que las cartas terminarían convirtiéndose en espacios donde algunos estudiantes llegarían incluso a confesar secretos, emociones o situaciones personales delicadas. Sin embargo, al mismo tiempo, esto evidenciaba el nivel de confianza y cercanía que la práctica había logrado construir dentro del aula.

Sin duda, el número de estudiantes también constituía un factor determinante en el desarrollo de la experiencia. La cantidad de cartas y de información producida hacía que muchos detalles escaparan inevitablemente a nuestra atención. Resultaba difícil mantener un seguimiento constante y profundo de todos los escritos de todos los estudiantes, especialmente considerando el ritmo acelerado de la dinámica escolar. Por ello, es probable que existieran experiencias, reflexiones o situaciones a las que nunca logramos acceder completamente, precisamente debido al alto número de estudiantes y a las exigencias cotidianas del contexto educativo.

3.2 Cartas escritas por los estudiantes

Lo anterior funciona como un contexto importante para entender la práctica. Ahora bien, las cartas comenzaron a ser significativas porque permitieron la aparición de formas de expresión que no solían emerger en las dinámicas tradicionales del aula. Aunque inicialmente fueron planteadas como una estrategia práctica vinculada a la evaluación, poco a poco se transformaron en un espacio donde los estudiantes podían escribir desde su experiencia personal, expresar emociones, formular opiniones y relacionarse con la filosofía de una manera más cercana a su propia vida. Su importancia no estuvo únicamente en el ejercicio de escribir, sino en la posibilidad de producir una relación distinta con la palabra. A diferencia de otras actividades más rígidas o centradas en la respuesta correcta, las cartas abrían un margen mayor para la subjetividad, la reflexión y la construcción de una voz propia. Esto hizo que algunos estudiantes, incluso aquellos que participaban poco en clase, encontrarán en la escritura una forma más cómoda y honesta de manifestarse.

En este sentido, la experiencia puede comprenderse desde lo planteado por Fernando Bárcena respecto a la enseñanza como acontecimiento y experiencia de encuentro. Las cartas permitieron que la clase de filosofía dejará de centrarse exclusivamente en la transmisión de contenidos para abrir un espacio donde la palabra del estudiante adquiere valor propio. Más que repetir conceptos filosóficos, los estudiantes comenzaban a relacionar el pensamiento con su propia experiencia de vida. La escritura puede entenderse como una herramienta mediadora del pensamiento. El ejercicio de redactar cartas no solo servía para comunicar algo a otro, sino también para organizar ideas, elaborar emociones y construir reflexiones que difícilmente aparecían en intervenciones orales espontáneas. La escritura funcionó entonces como un proceso de elaboración interna y de producción de sentido.

Con respecto a lo que se va desarrollando también existe una cuestión que me parece importante mencionar en esta reflexión sobre la sistematización, ¿qué revelan las cartas sobre la enseñanza de la filosofía? Ellas solas no revelan nada, pero si leemos bien lo sucedido en el proyecto, se puede mostrar que el proceso revela que la enseñanza de la filosofía puede ir más allá de la transmisión de conceptos, teorías o autores, y convertirse en una experiencia vinculada con la vida, la palabra y la reflexión sobre sí mismo⁸.

⁸ En este punto hay una aseveración tanto polémica como interesante. Considerar que la filosofía y su enseñanza puede prescindir de conceptos, teorías, autores, esto para hablar del hacer filosófico. Mi respuesta es sí, se puede,

Los estudiantes se relacionaban de manera más significativa con la filosofía cuando podían conectar las discusiones del aula con sus propias preguntas, emociones y vivencias cotidianas, porque lo filosófico también puede pasar por lo cotidiano. Como aprendizaje de este proyecto pienso la enseñanza de la filosofía no como un método ya establecido o como un canon histórico, la enseñanza de la filosofía también puede pasar por prácticas sencillas surgidas desde las necesidades concretas del aula, puede abrir espacios profundamente significativos de pensamiento, escucha y construcción de sentido.

A continuación, se buscará rescatar algunas de las impresiones de los participantes de esta experiencia epistolar, retratando cómo vivieron el proyecto, cuál fue su relación con la filosofía y cómo percibieron las clases en las que se desarrolló esta propuesta. Asimismo, se indagará sobre sus experiencias particulares con el ejercicio de las cartas. Para ello, se incorporarán entrevistas y relatos de estudiantes y docentes que acompañaron este proceso.

La inclusión de estas entrevistas dentro del cuerpo del trabajo representa una decisión metodológica y analítica importante, pues permite incorporar una dimensión empírica que enriquece la investigación a partir de la experiencia directa de los actores involucrados. Estas voces aportan matices que difícilmente podrían captarse únicamente a través de fuentes teóricas o documentales externas al proyecto, ya que permiten observar cómo la propuesta fue vivida, interpretada y transformada en la práctica cotidiana.

Al integrar estos testimonios, el trabajo no solo gana profundidad y consistencia analítica, sino que también adquiere una dimensión más humana, evidenciando que detrás de los conceptos, categorías y estructuras analizadas, existen sujetos concretos con emociones, experiencias y perspectivas propias. Además, las entrevistas posibilitan contrastar los objetivos planteados inicialmente con los efectos reales que la experiencia produjo en los participantes, generando evidencia capaz de confirmar, matizar o incluso cuestionar algunas de las hipótesis formuladas al comienzo del proyecto.

Desde una perspectiva ética, dar espacio a estas voces implica reconocer el valor de la participación estudiantil y docente dentro de los procesos educativos e investigativos que se construyen entre la universidad y la escuela. Esto favorece una mirada más integradora y

ahora bien, con esto no niego la relevancia de estos contenidos para la enseñanza de la filosofía, mi invitación es para pensar qué papel le estamos dando en la enseñanza de la filosofía a estos contenidos.

democrática del conocimiento, en la que los únicos portadores de saber ya no son exclusivamente los autores teóricos o académicos, sino también quienes viven y construyen la experiencia pedagógica desde la práctica.

Asimismo, las entrevistas buscaron reconstruir el contexto previo a la implementación del proyecto. Por esta razón, algunas de las preguntas abordaron aspectos relacionados con los periodos anteriores al trabajo con las cartas, permitiendo comprender con mayor claridad las transformaciones que la experiencia produjo dentro del aula y en las relaciones entre los participantes.

Entrevista #1

Bueno, mi nombre es Mónica Flores García, tengo actualmente 19 años. Soy estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, egresada del Colegio distrital República de China en el 2023.⁹

Mónica: Yo salí de mi anterior colegio de forma voluntaria. Estaba como cansada del tipo de educación que estaban brindando en ese colegio. Como muy católico, muy dogmático, muy... estaba cansada y pues llegué como bueno... La educación pública puede abrir mucho el panorama de aprender de diferentes lugares, de aprender de una forma menos dogmática.

Santiago: ¿En el anterior colegio te habían dado filosofía? ¿Si te habían dado filosofía que bases te habían dado?

Mónica: No, ninguna, ninguna, en absoluto.

⁹ Mónica fue estudiante del colegio República de China en los años que se planteó el proyecto, después de su salida del colegio, ella decidió continuar sus estudios en la UPN.

Santiago: yo iba a decir al respecto, antes de que tú te encontraras con esa clase de la profe Rocío, ¿tú tenías alguna expectativa sobre la filosofía o sencillamente no sabías qué esperar? ¿Nunca despertó algún interés en ti?

Mónica: Sí había despertado un interés en mí por aprender de... O sea, empecé a tener bases de filosofía cuando entré al colegio distrital en las clases de sociales, precisamente porque empezamos a ver algunos problemas. En términos académicos, también cómo había influenciado el pensamiento en este entonces, entonces ahí empecé. Creo que ahí empecé a interesarme en conocer más y en ese momento.

Santiago: Quiero hacer un poco más énfasis en este proyecto de las cartas. ¿Cómo sentiste que se desarrolló el proyecto cuando tú estabas? ¿Qué puntos en contra? ¿Tal vez a favor encuentras a rescatar? ¿Te gustó? ¿No te gustó? Quiero que me cuentes un poco más sobre el proyecto.

Mónica: es que al inicio es muy difícil aprender a escribir cuando crees que escribir es solamente colocar un par de letras y una oración con coherencia. Pero, no, no sabes cómo romper el hielo con una hoja en blanco, que es lo más difícil, y haber tenido toda mi formación en primaria y secundaria, en aprender a memorizar, en aprender como a reprimir. Muchas preguntas que podría tener y llegar de momento a la hoja en blanco era complicado, escribir lo sentía por un periodo de tiempo determinado era muy difícil. Era supremamente complejo.

Y quizás el haber hecho el proyecto tan, tan de golpe, pues responde mucho a un calendario académico, que es lo que busca, como tal contenido de tal fecha a tal fecha, y luego empieza con tal contenido a tal fecha, tal fecha, y no hay un proceso de pausa para que se pueda transitar hacia ese nuevo proyecto, entonces, al inicio, esa era la mayor desventaja, no sabíamos cómo empezar, no sabíamos cómo escribir y a medida que se puede desarrollar el proyecto de las cartas, todo empezó a fluir mucho más.

Ya las cartas no eran de 2 renglones, o 3 renglones, diciendo una que otra cosa, sino eran páginas y páginas y hojas, y dibujos y colores, y un montón de cosas y personas que bueno...

Había compañeros y compañeras que no eran muy buenos colocando signos de puntuación o vainas, así pues, estaban viéndose obligados a leer a otras personas, leer libros, leer antologías, leer un montón de cosas que también alimentaron y construyeron la forma en la que ellos escribían y expresaban lo que sentían también con las cartas.

Personas con las que nunca había hablado, que nunca había compartido, más allá de estar en un salón de clases todo el día y lo veía por ahí, no se sabía el nombre, a enviarse cartas casi todos los días fue algo precioso.

Santiago: Quiero saber si de pronto en ese proyecto hubo alguna carta que recuerdes como de forma grata, sea tuya, o sea que te hayan escrito, o sea, que hayas leído de algún otro compañero, sí me gustaría conocer si tienes tal vez referenciada alguna carta que te haya marcado.

Mónica: Sí, claro, bueno. El proyecto empezó cuando yo estaba en décimo. O sea que a lo largo de todo 1 año estuve escribiéndome con un compañero y el siguiente año seguí con el proyecto. Bueno, seguimos con el proyecto, pero esta vez con una compañera, una compañera con la que yo nunca había cruzado palabra y conocía, pero que nunca había conversado, y ambas no hablábamos con muchas personas, éramos más bien como solitarias y al inicio las cartas eran cortas, eran sí cortas y ya casi a finales de año, casi por graduarnos recibí una correspondencia, o sea, una carta que ella me envió y una carta que yo le envié en la que hablábamos de lo difícil que era conseguir el tiempo, que fueron 2 hojas hablando de lo difícil que era conseguir el tiempo en un sistema capitalista, y como el tiempo se iba, y cómo sentíamos nostalgia, y cómo dolía, y cómo nos sentíamos perdidas, y claro, o sea, ahorita lo recuerdo de una forma muy especial como por el estar en el colegio y pensar en esas cosas, y ser joven y pensarse en esas cosas, y poder empezar a hablar de una forma mucho más clara todo lo que teníamos interiorizado de algo tan sencillo como el tiempo, cómo para mí el fin de semana se pasaba lentísimo porque trabajaba y a ella no porque estaba en la casa y estaba haciendo cosas que le gustaban. Entonces esas cartas las tengo muy, muy presentes todavía.

Santiago: con respecto a eso, quería decir como un poco, tal vez para cerrar, ¿tú sientes que aprendiste algo ya en términos filosóficos, con esas cartas? o sea que tú hayas dicho tengo ese aprendizaje y eso lo tomé de ese proyecto de las cartas.

O de plano dices, creo que no aprendí nada filosófico con ese proyecto y más bien aprendí otras cosas distintas.

Mónica: No, pues es que si hablamos de filosofía es que hablamos de muchas cosas, entonces, jaja. Igual el proyecto de las cartas estaba siendo simultáneo con clases muy teóricas o bueno, sí, teóricas sobre no sé, Nietzsche y un montón, de filósofos más, entonces, mientras nos estábamos preguntando por un montón de cosas, entonces, al mismo tiempo que con las cartas, surgían un

montón de dudas, las terminaba aclarando o terminaban surgiendo muchas más preguntas y muchas más dudas con las clases teóricas, creo que aprendí precisamente eso, a preguntar, a preguntarme cosas, a poder formular y poder plantear bien las preguntas, y entender que el conocimiento es muy amplio como para reducirlo tanto.

Y creo que no podría, o sea, podría decir cómo aprendí muchas cosas en cuanto teóricamente, pero aprendí muchas cosas más, o sea, aprendí más cosas en términos de la calidez humana, sí, de ser humano, de ser humano y vivir por la pasión y por ser curioso y por preguntarse, y por estar inquieto constantemente. Creo que lo aprendí con ese proyecto y lo aprendí con Roció en los años que estuve con ella.

Reflexión

Estas reflexiones irán al final de cada entrevista, con ello no me interesa sobreinterpretar a los entrevistados para que digan lo que propongo; busco indagar sobre cosas que ellos mencionan y que llaman mi atención, puesto que no es suficiente solo poner las entrevistas para demostrar un punto, también se requiere reflexión e interpretación de lo dicho. Mónica menciona algo y es la relación del otro como un destinatario y en la intención de que se comprenda lo que se escribe. Muchos de los estudiantes empezaron a leer otras cosas y a ser más cuidadosos con sus signos de puntuación. Esta apertura también se puede dar porque el formato no es tan confrontativo como una conversación cara a cara; hay personas que se sienten mucho más cómodas evitando la participación en público. La entrevista evidencia que las cartas permitieron formas de acercamiento entre estudiantes que normalmente permanecían distantes dentro de las dinámicas escolares. El hecho de que Monica en las cartas con su compañera se reconocieran como “solitarias” muestra cómo la escritura abrió un espacio de comunicación menos expuesto que la interacción oral tradicional, posibilitando vínculos que difícilmente se habrían construido en otros escenarios del aula. En este sentido, las cartas funcionaron como mediadoras de una experiencia de encuentro.

Hay un fragmento que me parece valioso rescatar con respecto a la enseñanza de la filosofía porque, incluso en este mismo trabajo, he discutido lo que comprendo por enseñanza de la filosofía. Este fragmento es muy importante porque muestra que la experiencia pedagógica trascendió el aprendizaje estrictamente conceptual y permitió la formación de una sensibilidad

filosófica ligada a la curiosidad, la inquietud y la relación humana. Trascendió el asunto memorístico y se configuró como un acto de movilidad. Mónica no niega el aprendizaje teórico, pero señala que lo más significativo estuvo en otro lugar: en la manera de habitar el pensamiento y la experiencia humana.

Entrevista #2

Mi nombre es Gadiel Felipe Mejía tengo en el momento 18 años, en 2023 tenía 16 años.

Santiago: ¿tú antes de ver filosofía en el colegio habías tenido algún acercamiento a la filosofía o te había interesado?, ¿o de plano ni idea de ella?

Gadiel: Yo antes le tenía como como cosa porque una amiga de hace mucho tiempo me dijo que tenía clases de filosofía, y yo... ¡jepa! ¿Qué tienes que hacer ahí o qué se tiene que hacer?, y me dice que tenía que negar como las creencias y como tener mente abierta, entonces yo como que llegar ahí me daba cosa, porque pues yo soy cristiano, entonces como con ese tema no, ya pues la filosofía me la enseñaron, ahí me la entraron, me la habían mostrado en sí un poco mal, porque cuando vi las clases me pareció más interesante e incluso he visto también que hay gente filosófica cristiana muy buena, entonces ya se me cambió un poco la perspectiva.

Santiago: Sin embargo, quería hacer énfasis en un proyecto que hizo la profe Rocío y es el proyecto sobre las cartas. Es de lo principal que se relaciona con este trabajo de grado. ¿Cómo fue el acercamiento a este proyecto para ti? Recuerdo que para ti el proceso empezó en décimo, once, que yo te acompañaba en clase, ¿sí?

Gadiel: Empezó en décimo y once las primeras veces, es raro, bueno igual siempre fue raro porque tocaba cambiar de personas, entonces era como empezar de nuevo entonces las personas con la que nos escribíamos las cartas no eran amigas, si no que, al azar, con quien saliera, entonces casi siempre... La última vez sí fue con un compañero ya muy cercano, ya era más breve, pero de resto de veces fue con gente extraña, entonces fue raro hacer las cartas.

Santiago: ¿tú crees que mediante las cartas hubo algún aprendizaje para ti? sea filosófico o de otra índole

Gadiel: yo creo que sí porque a través de las cartas vi algo, y es que no se puede como falsificar o no se puede hacer como trampa es algo que, de por sí, tiene que salir de nosotros, entonces

depende como haya sido escrita la carta se va a dar cuenta como la persona o el profesor si fue hecho como con dedicación o fue al azar entonces y también como las cartas eran la base del tema de la clase, entonces pues tampoco es como buscar en internet y decir que es cualquier cosa sino es prestar atención y escribir la carta como resumen de la clase. Yo aprendí a socializar y saber más en forma estricta. Mejoré un poquito mi ortografía porque mi ortografía la tenía mal y más que todo aprendí a mejorar un poquito también la letra porque la tenía un poquito fea eso me ayudó, me ayudó bastante.

Santiago: ¿Tú crees que ahí de paso también hubo un aprendizaje filosófico? o ¿de paso dices que no?

Gadiel: Yo diría que sí, pero en estos momentos no recuerdo algo puntual.

Santiago: ¿Hay alguna carta que tú recuerdes o que te haya marcado de alguna forma, sea tuya o sea que hayas recibido?

Gadiel: sí recuerdo una, que es más o menos cuando estaba conociendo a la persona con la que estaba escribiéndome, me estaba escribiendo y me relató cómo fue su experiencia llegar al colegio, me contó también como parte de su vida, entonces, a través de la carta he entendido varias cosas de porque es tan amiga de algunos compañeros, o por qué es así, de esa forma y entonces entendí varias cosas.

Reflexión

En esta entrevista con Gadiel se evidencia una de las principales dificultades para desarrollar el proyecto: los constantes cambios en los tiempos escolares. Si todas las clases hubieran estado enfocadas exclusivamente en el trabajo con las cartas, habría sido posible desarrollar procesos mucho más prolongados y detallados. Sin embargo, la propuesta dependía directamente de la dinámica institucional de la escuela, y esta, a su vez, se encuentra atravesada por múltiples actividades extracurriculares: izadas de bandera, preparatorios para las pruebas ICFES, celebraciones institucionales, procesos articulados con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), entre muchas otras actividades que modificaban constantemente la planeación académica.

A esto se sumaban las vacaciones escolares y los periodos limitados de vinculación de los practicantes con la institución, factores que en numerosas ocasiones dificultaban la continuidad

de los encuentros y del proceso mismo. En consecuencia, la discontinuidad temporal se convirtió en una dificultad latente dentro del desarrollo de la experiencia.

Otro aspecto valioso que menciona Gadiel es la importancia de prestar atención. La atención resulta fundamental en este tipo de procesos porque muchas de las transformaciones pedagógicas más significativas no aparecen de manera inmediata ni son fácilmente cuantificables. En experiencias como la de las cartas, lo verdaderamente importante no siempre reside únicamente en la actividad misma, sino en los vínculos, las reflexiones, las emociones y las formas de pensamiento que comienzan a emerger alrededor de ella.

Por eso resulta especialmente significativo que los propios estudiantes reconozcan esa disposición atenta dentro del trabajo realizado, pues ello evidencia que la experiencia logró trascender el simple cumplimiento de una actividad escolar y convertirse en un espacio donde algo verdaderamente estaba ocurriendo en términos formativos y humanos.

Entrevista #3

Chelsy: Mi nombre es Chelsy Díaz actualmente tengo 18 años, estoy cursando el tecnólogo en organización de eventos mediante el SENA. Por otro lado, hace unos años cuando estaba en décimo tenía 16 era una persona que estaba intentando entender el mundo y lo entendía mediante la literatura, la poesía, la ciencia, básicamente lo que daban en clase.

Santiago: ¿Cómo fue tu acercamiento al proyecto de las cartas?

Chelsy: La profe Rocío implementó su proyecto de las cartas, yo no había tenido un acercamiento a la filosofía más allá de haber leído un libro súper loco en pandemia, ese también fue mi acercamiento máximo con la literatura. Es muy interesante el proyecto de las cartas porque lo que yo recuerdo a todos les daba pereza hacerlo y yo pensaba: ¿por qué les da pereza? Si realmente es un proyecto que llama la atención y eso es algo fascinante, entonces yo comencé suave, la primera carta no sabía qué decir o bueno sí sabía, pero no tenía certeza de cómo lo iba a recibir la otra persona, siempre está el qué dirán ¿no? Bueno, entonces yo entregué la primera carta y yo quería que la leyera, y a la profe le gustó. La segunda fue lo mismo, una carta más elaboradita con un dibujo, una margen, etc. A la carta número tres le agregué temática porque le puse una fecha, 1918 y la hice mojada en café y a la profesora le gustó mucho, felicitó mi

presentación. Yo en esas cartas más que un resumen escribía un relato mágico, le agregaba una chispa ya que estábamos cerca de salir del colegio, entonces le metía mucho empeño y hacía las cosas para nosotros, entonces desde ahí empezaron muchos compañeros a hacer lo mismo, le daban un estilo diferente, una fecha especial, llegaron a hacer juegos, rondas, búsquedas, eso se volvió una locura en un punto.

Santiago: Vale, ¿crees que hubo un aprendizaje con respecto a este proyecto?

Chelsy: Pues la verdad, en mi concepto personal sí. A mí me quedaron demasiadas cosas y sé que a mis compañeros también, es de esas actividades donde uno puede expresarse y sincerarse, más allá de lo académico, hay cosas que se quedan para uno mismo, además, en cuanto a lo temático, hablamos de Aristóteles, Platón, astronomía, griego, y esto era interesante verlo reflejado en las cartas, ya sea encarnando su personalidad en las cartas o escribiendo sobre ellos.

Santiago: ¿Hay alguna carta que recuerdes por alguna razón?

Chelsy: Sí, de hecho, demasiadas. Recuerdo que había una compañera que decía que tenía alma de artesana y todas las cartas las entregaba como si fuera su artesanía entonces las hacía con mucha dedicación.

Reflexión

Chelsy menciona otra tensión importante en el proyecto y es lo llamativo del proyecto; en el caso particular de ella, le parecía una idea novedosa y llena de posibilidades. Muestra de eso es que impregna un gusto y una pasión distinta a sus cartas, como lo menciona en la entrevista, pero en un salón de clases y dependiendo del grupo, la escuela no es algo que los motive demasiado y por ello el primer reto del docente es ganarse la atención de los muchachos, lograr atraparlos y motivarlos, para que puedan desarrollar esas potencialidades que tienen. En la enseñanza de la filosofía esto resulta especialmente relevante, ya que filosofar implica preguntarse, dudar, reflexionar y relacionar el pensamiento con la propia vida. Dificilmente puede surgir una experiencia filosófica significativa en un contexto donde el estudiante solo memoriza conceptos sin encontrar razones para involucrarse en ellos.

Entrevista #4

Rocío: bueno mi nombre es Rocío Cuéllar Camacho soy una mujer bogotana de un origen pues de padres campesinos entonces me creo que tengo un origen en ese sentido también campesino y me gusta esa idea, soy maestra, ya llevo 30 años en este ejercicio, soy licenciada de la Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura en Ciencias Sociales y llegué a ser maestra de filosofía por casualidad, quizá porque en el colegio donde estaba arrancando mis primeros años en el distrito se ofertó, se empezó a ofertar la media, décimo y once y la rectora me dijo: “no pues no hay de otra, le tocó a usted” y le digo: “cómo así que me tocó”, —“sí, sí, sí, es que solo confío en usted, empiece con los décimos y con los onces en ciencias políticas y filosofía”, y pues de ahí del año 2003 para acá estoy en esta aventura de y este enamoramiento por la filosofía primero y luego por tratar de darle un espacio dentro de lo pedagógico, lo académico, la didáctica, de buscarle todo el sentido en el aula.

Esa soy yo, estoy con la práctica en la Pedagógica, ya llevo también 10 años, ha sido una experiencia interesantísima porque pues, como decíamos ahora hace un rato, ustedes nos oxigenan, creo que poder ver que hay otros mundos posibles, poder sentir que aún hay esperanza sin dejarnos llevar por ella en la totalidad, pues de hecho es interesante y pues en fin... esa soy, yo creo.

Santiago: En ese sentido yo quisiera como recordar un poco el año en que yo hice las prácticas en la República del China fue alrededor de, si no estoy mal 2023, y en ese momento tú estabas trabajando una propuesta sobre cartas para la enseñanza de la filosofía y yo al respecto sí quisiera preguntarte ¿cómo empezó a surgir esa idea? En qué momento se te ocurre o cuál fue ese chispazo que dijiste oiga, por aquí puede ser...

Rocío: pues mira que la preocupación empezó frente a los apuntes, frente a la toma de apuntes, específicamente en eso porque empecé a darme cuenta de que le daba mucho peso al cuaderno y yo dije venga, pero los cuadernos ¿cómo están sirviendo acá? si están llevándome a estos chicos, están llevando a estos chicos a algún proceso de aprendizaje o están solamente siendo un receptáculo ahí de lo que yo digo, de lo que hay en el tablero y ahí empecé a hacer una fusión de cosas, tengo que pensarme otra forma de suplir el cuaderno, entonces empecé a pensar unos diarios de clase, pero ya había una profesora de español que hacía diarios, entonces doble diario era una cosa que no iba a calar, luego pensé en unas memorias, esto se iba a llevar en una carpeta

donde iban a estar las memorias ¿Qué eran las memorias? Un resumen de clase, como usted lo quisiera presentar con dibujos en un texto, cualquier creación escrita porque también me preocupaba no solo la toma de apuntes y el aprendizaje sino también que se escribiera a mano.

Empecé a pensar que ya no escribíamos a mano, incluida yo, yo tampoco. Veníamos de esta pandemia, la escritura a mano se olvidó, entonces todo era por correo, por texto, etc. Entonces yo dije no, pues volvamos a tomar el papel y el lápiz a ver cómo nos va, a ver cómo nos funciona y esa era la otra meta.

Pero estos resúmenes tampoco funcionaron, yo no veía que calara, entonces tenía yo en esa época un practicante, Nicolás.

Nicolás fue un practicante que estuvo conmigo como en el 2020 y Nicolás ya me había como empezado a decir, si no es el resumen, mírate lo de las cartas, miremos a ver si es posible y eso me quedó resonando, yo dije pues puede ser, voy a coger la idea de Nicolás, pero había que implementarla, bueno cómo lo hacemos entonces. Fue por ahí que empecé y dije, venga, eso tiene que ser en parejas, las parejas tienen que ser aleatorias porque pues así es la manera de funcionar el mundo y de la vida. Tú conoces a las personas, ni siquiera las eliges, sino que llegan a ti. Entonces yo dije, bueno, es como ese principio. Así surgen las cartas, entonces por la preocupación de quitarme el cuaderno, porque es que el cuaderno en la escuela es como la prueba de que yo sí aprendo, y no necesariamente es eso, se pierde el cuaderno y se pierden las notas ¿y el aprendizaje? Hay que quitarle poder al cuaderno y la otra es la habilidad comunicativa en frente a escribir, de redactar una clase, si tengo que hacer la redacción de la clase lo tengo que hacer con el esfero y la hoja en blanco que también parece que hay que recuperarla y lo de las cartas pues obviamente porque la filosofía también está atravesada por lo epistolar, entonces yo dije bueno ahí tenemos una ayuda para poder ubicar textos, autores, etcétera, que nos pudieran guiar en ese sentido, así nace.

Santiago: ¿Cómo viste que se fue desarrollando? ¿En qué se convirtió ese proyecto? Y, sobre todo, ¿crees que dio cuenta de lo que se necesitaba?

Rocío: Imagínate que ese proyecto se volvió tan grande, tan grande, tan grande, que yo no dimensioné eso, yo pensé que iba a ser un ejercicio del aula muy sencillito que vamos a compartir, porque además las cartas tú sabes que yo las leo con el compañero, yo le leo la carta a mi compañero y mi compañero lee mi carta, entonces yo dije bueno ahí va a ser, vamos a

encontrar el resumen, vamos a mirar que me acuerdo, de lo que no me acuerdo, como me siento también, pero eso se me disparó y terminó siendo un artículo, lo ilustró una niña pues, una exalumna del colegio porque es una ilustradora poderosa y le escribimos como para recoger también esas memorias y eso también terminó en hacer unas antologías que fueron expuestas en el colegio, entonces hicimos un grupo, se formó un grupo, a raíz de estas cartas, nos encontrábamos los sábados y decidimos exponerlas y montar la exposición un sábado para que apareciera la semana siguiente. Entonces eso terminó en un grupo de estudio de sábados como una especie, la idea era hacer un picnic filosófico, la idea era irnos los sábados a echar carreta, compartir algo y hablar sobre literatura, sobre temas que nos convocaran entre esos las antologías de las cartas entonces eso se volvió muy grande, yo las expectativas las rebasó, yo no pensé que fuera tanto, incluso hoy tú me estés hablando de “profe me interesó” y estoy haciendo una tesis sobre eso, creo que la cosa no la dimensiono aun de esa manera, la verdad no.

Santiago: ahora sobre el presente de esas cartas ¿Cómo van? ¿Cómo está ese proyecto? ¿Lo has dejado descansar? ¿Lo has continuado? Cuéntame

Rocío: No, ese proyecto sigue, claro, replanteándomelo una y otra vez, y este año se hicieron unos talleres de las cartas precisamente y entonces en los talleres lo que tratamos de hacer fue escribir las cartas en grupo, entonces todo el curso escribía una sola carta y me pareció que eso es lo que voy a empezar a hacer el otro año también, voy a darle chance a que escribamos una carta colectiva, entonces vamos a contar entre todos la clase. Lo otro que hicimos fueron cartas a través de audios, entonces ya no solo escribirla, sino que pues había que mandársela con un audio, vieras lo que pasó con esas cartas... ¿Sabes que no les gusta su voz?

“Profe no, no, yo en audios no me puedo escuchar la voz”.

Fue complejo darme cuenta de eso otro, que son dos cosas que voy a hacer el otro año, se implementará también la carta en audios, y los ejercicios eran... traté de detectar dónde está la persona cómo se siente la persona, está feliz, está angustiada, está corriendo, está agitada, todas esas cosas, traté de sacar lo que hay afuera, hay ruidos, ¿de qué?, ah profe pasó un bus, ah profe hay un pito, un ejercicio poderoso, eso también me gustó, entonces son dos cosas que voy a implementar después ¿está bien curiosa, no?

Santiago: Muchas gracias por la entrevista, profe.

CUARTA CARTA: Relaciones tejidas entre las cartas

4.1 La escritura a mano en el mundo digital

En este punto emerge un debate serio y ampliamente discutido, un debate que continúa generando disyuntivas, tensiones y distintos puntos de vista. Se trata, sin duda, de una discusión vigente, especialmente si se considera el contexto contemporáneo en el que la tecnología y los procesos de aprendizaje se encuentran cada vez más mediados por dispositivos digitales. Actualmente, la escuela impulsa espacios de discusión relacionados con inteligencias artificiales, programación, robótica y múltiples herramientas tecnológicas; sin embargo, la educación en ocasiones parece avanzar de manera más lenta frente a las transformaciones contemporáneas.

Mientras el mundo tecnológico avanza con enorme rapidez, la educación suele adaptarse mediante procesos mucho más pausados y progresivos. Esto provoca que, en numerosas ocasiones, la escuela termine respondiendo a situaciones que ya están ocurriendo, trabajando sobre dinámicas en marcha más que anticipándose a ellas. Sin embargo, tampoco sería adecuado caer en generalizaciones absolutas, especialmente cuando la educación se desarrolla en contextos tan diversos y está atravesada por múltiples actores, perspectivas y realidades institucionales.

Por ello, las reflexiones aquí planteadas no pretenden presentarse como verdades definitivas, sino como interpretaciones construidas desde una experiencia concreta. En consecuencia, el lector o la lectora puede coincidir o discrepar con estas apreciaciones, entendiendo que la complejidad del fenómeno educativo admite múltiples miradas, tensiones y posiciones.

Ahora bien, lo anterior introduce una problemática educativa que todavía se mantiene en un plano general. Sin embargo, en este punto del trabajo de grado existe un interés particular que considero importante defender con el rigor y la seriedad que merece: la escritura a mano posee efectos más significativos y duraderos en el aprendizaje que la escritura digital. La cuestión, entonces, es la siguiente: ¿desde dónde sostengo esta afirmación?

Conviene abordar el problema por partes. Actualmente existe una gran cantidad de investigaciones y artículos que analizan la toma de apuntes y sus implicaciones en el aprendizaje a largo plazo. No obstante, muchos de estos estudios fueron realizados antes de la expansión

masiva de las herramientas digitales contemporáneas, por lo que no siempre permiten comprender completamente las implicaciones actuales del uso tecnológico en los procesos de aprendizaje. Por otro lado, buena parte de las investigaciones más recientes se encuentra escrita en inglés, mientras que en español la producción académica sobre este tema sigue siendo menor o depende frecuentemente de traducciones y adaptaciones de textos extranjeros.

Existe además otro aspecto importante relacionado con la manera en que la tecnología ha sido presentada socialmente. Durante las últimas décadas, el discurso tecnológico se ha asociado constantemente con la idea de progreso, innovación y superación del atraso. La tecnología suele aparecer como la solución de numerosos problemas e incluso como una especie de salvavidas para la educación. Sin embargo, pocas veces se habla con suficiente profundidad de las dificultades y efectos problemáticos que también puede traer consigo su uso.

En muchos casos, estos problemas se atribuyen únicamente a la responsabilidad individual del usuario. Se suele argumentar, por ejemplo, que una herramienta no es mala en sí misma, del mismo modo en que un cuchillo puede utilizarse tanto para cocinar como para hacer daño. Sin embargo, esta explicación también termina desplazando toda la responsabilidad hacia el consumidor, ignorando que detrás de muchas tecnologías existe una industria interesada precisamente en captar y mantener la atención de las personas durante el mayor tiempo posible, incluso si esto ocurre únicamente a través del consumo constante de publicidad y contenido digital.

Hoy en día observamos con frecuencia cómo numerosos niños, niñas y adolescentes han crecido rodeados de pantallas y dinámicas digitales permanentes. Esto ha generado, en muchos casos, escenarios de sobreestimulación y dificultades relacionadas con la atención, producto de la exposición constante a flujos rápidos e ininterrumpidos de información y entretenimiento. Por ello, reflexionar críticamente sobre el lugar de la escritura manual y de las prácticas lentas de pensamiento dentro de la educación no implica rechazar completamente la tecnología, sino preguntarse qué tipo de relaciones cognitivas, sensibles y humanas estamos construyendo con ella.

Para seguir realizando mi argumentación recurriré a un estudio realizado por Pam Mueller y Daniel Oppenheimer en el año 2014. Este es uno de los trabajos más importantes sobre escritura a mano y aprendizaje en contextos educativos contemporáneos, el trabajo que ellos hicieron lleva

por título: *The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking*. Para no hacer el asunto enredado, los dos autores comparan dos formas de tomar apuntes, una con estudiantes que toman apuntes a mano y otra con estudiantes que toman apuntes por computador, y los autores querían averiguar: ¿qué método favorece mejor el aprendizaje y la comprensión? Primero hay un sesgo que los maestros tienen y es pensar que los ordenadores con internet distraen, perjudicando la atención en clase, la participación y el aprendizaje; y hay un sesgo por parte de los estudiantes que sostiene que esto puede ser cierto pero que se ve superado por las ventajas que podrían ganar usando el ordenador, mayor facilidad de consulta, formas ilustrativas de dar ejemplos, entre otras ventajas. Y en cierto sentido ambos están en lo cierto, no todo es blanco o negro, estudios han demostrado que los ordenadores suelen distraer y tender a la multitarea y la navegación en internet entorpece el rendimiento, pero tampoco vamos a negar que es una herramienta útil.

Los autores exploran dos formas distintas de tomar apuntes: una denominada *codificación* y otra llamada *almacenamiento externo*. La teoría de la codificación sostiene que el aprendizaje ocurre durante el acto mismo de escribir. Desde esta perspectiva, tomar apuntes no sirve únicamente para “guardar información”, sino que implica procesos cognitivos complejos mientras el estudiante escucha, selecciona y escribe. En ese proceso, el estudiante interpreta, analiza, resume, jerarquiza y reorganiza la información para poder plasmarla en sus apuntes, y todo ello requiere tiempo, atención y cierto orden mental. La escritura manual suele favorecer especialmente este tipo de procesamiento cognitivo.

La segunda forma de tomar apuntes, denominada *almacenamiento externo*, entiende los apuntes como una especie de base de datos o memoria externa a la que se puede acudir posteriormente para consultar información. Es similar a cuando un estudiante toma una fotografía del tablero con la intención de revisarla después. La principal ventaja de este método es que permite conservar un registro bastante fiel de la información y recuperarla más adelante de manera casi intacta. Este tipo de práctica suele verse favorecida por la toma de apuntes en computador.

A partir de estas ideas, los autores realizaron tres pruebas distintas en las que comparaban sujetos que tomaban apuntes manualmente con otros que utilizaban ordenadores. Entonces, ¿qué encontraron? Honestamente, los resultados transformaron bastante mi manera de comprender este problema.

El hallazgo principal fue el siguiente: quienes utilizaban computador tomaban más apuntes y escribían más rápido. De hecho, tendían a registrar la información de forma mucho más literal, incluso cuando en algunos casos se les pidió explícitamente evitar la transcripción textual. Por ello, este tipo de práctica terminó asociándose más fácilmente con la lógica del almacenamiento externo.

Sin embargo, quienes escribían a mano demostraban una comprensión más profunda y un mejor recuerdo de los contenidos trabajados. En otras palabras, el computador facilitaba la cantidad, el orden y la velocidad de escritura —los estudiantes en ordenador, efectivamente, producían mucho más texto—, pero la escritura manual favorecía una mayor calidad cognitiva en el procesamiento de la información.

Ahora bien, ¿esto significa que existe un ganador absoluto? Realmente no. Aunque el estudio muestra una ventaja importante de la escritura manual, también hay elementos que merecen ser considerados con cuidado. Por ejemplo, a los estudiantes se les permitió elegir libremente dónde tomar apuntes, en un espacio que contaba tanto con ordenadores y notebooks como con materiales para escribir a mano. Esto también permitía rastrear las preferencias de los participantes.

El problema de fondo, al menos desde mi perspectiva, no radica únicamente en si los apuntes son manuales o digitales, sino en la manera en que se toman. Muy probablemente, si los apuntes digitales implicarán el mismo nivel de procesamiento, síntesis y reorganización que suele ocurrir en la escritura manual, las diferencias no serían tan marcadas. Esto nos lleva a una cuestión pedagógica más profunda: la falta de enseñanza explícita sobre cómo organizar el conocimiento para favorecer el aprendizaje significativo.

Por ello, la discusión quizás no debería centrarse exclusivamente en la oposición entre escritura manual y escritura digital, sino en las formas de tomar apuntes y en los procesos cognitivos que cada práctica estimula. Aun así, con base en lo trabajado hasta aquí, parece razonable afirmar que, en contextos donde los estudiantes no reciben una orientación específica sobre cómo tomar apuntes de manera efectiva, la escritura manual tiende a ofrecer mejores resultados en términos de comprensión y aprendizaje profundo.

¿Qué tiene que ver esto con las cartas? ¡Pues todo! El trabajo no se realizó pensando en escribir a mano por ganas de cansar a los estudiantes, es un elemento central de la propuesta.

La utilización de la escritura manual en las cartas constituye una parte fundamental de esta propuesta pedagógica, ya que, como se ha visto anteriormente, esta práctica ofrece beneficios relevantes para el aprendizaje. Sin embargo, también funcionó como una estrategia para enfrentar algunos de los problemas asociados al uso indiscriminado de la inteligencia artificial. Al menos de esta manera, si los estudiantes recurrían a herramientas de IA, debían transcribir y leer aquello que escribían, en lugar de limitarse a copiar y pegar información de forma automática.

Además, la profesora buscaba restarle centralidad al cuaderno tradicional como único espacio de registro. Precisamente por ello se recurrió al formato epistolar, pues existía la sensación de que, en muchos casos, el cuaderno estaba funcionando únicamente como una memoria externa: un lugar donde los saberes permanecían almacenados, pero sobre los cuales rara vez se reflexionaba realmente.

Diversas investigaciones en pedagogía y neurociencia han demostrado que escribir a mano activa favorece procesos cognitivos distintos a los que se desarrollan mediante medios digitales. La escritura manual exige una mayor atención, fortalece la memoria y favorece una articulación más profunda entre pensamiento y lenguaje. Estos efectos podían observarse también en la práctica misma, especialmente en la manera en que los estudiantes iban transformando progresivamente sus formas de escribir, reflexionar y relacionarse con los contenidos filosóficos.

En el contexto de la enseñanza de la filosofía, este ejercicio posibilita que los estudiantes se detengan, reflexionen y estructuren sus ideas con mayor precisión, estableciendo un vínculo más estrecho entre los conceptos filosóficos y su propia experiencia personal. Antes de quedar plasmada en el papel, la idea atraviesa procesos internos de pensamiento; incluso, en ocasiones, pasa primero por el habla o por formas preliminares de elaboración mental antes de convertirse finalmente en escritura.

Como señala Pepe Herrera: “Hoy en día, gran parte de nuestros pensamientos y tareas quedan registrados en aplicaciones y plataformas digitales... escribir a mano activa procesos complejos en nuestro cerebro y fortalece habilidades fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo”. Este fragmento, extraído de UNAM Global, recalca el desuso progresivo al que ha sido relegada la escritura manual y cómo ello puede afectar ciertos procesos cognitivos y memorísticos que antes se desarrollaban de manera más frecuente y arraigada. Sin duda, este tipo

de ejercicios tiene repercusiones importantes en la forma en que el conocimiento se procesa, se comprende y permanece en la memoria¹⁰.

4.2. Procesos de aprendizaje (las emociones)

La carta, como género, constituye un medio privilegiado para la expresión de emociones, tal como se ha evidenciado a lo largo de este trabajo, donde confluyen pensamientos, experiencias y reflexiones personales. La escritura epistolar, al ser un acto íntimo y deliberado, exige tiempo, dedicación y apertura; por ello, se convierte también en un ejercicio de cuidado y reciprocidad.

En el contexto educativo, las cartas permiten que los estudiantes se reconozcan como sujetos capaces de comunicar, no solo ideas académicas o filosóficas, sino también experiencias vitales, inquietudes y afectos, generando un diálogo que trasciende lo meramente escolar y se adentra en dimensiones profundamente humanas y filosóficas. En este punto aparecen las emociones —aunque “aparecer” quizá no sea la palabra más precisa, porque en realidad las emociones siempre habitan los espacios y relaciones en los que nos desenvolvemos—.

Para desarrollar esta idea recurriré a Humberto Maturana (2003), específicamente a su texto *Emociones y lenguaje en educación y política*. En este trabajo, Maturana sostiene que todo sistema racional posee una base emocional; las emociones orientan nuestras acciones y el lenguaje surge precisamente en la convivencia humana.

Partamos de un hecho evidente: la cultura contemporánea suele despreciar las emociones. Resulta difícil comprender exactamente cuál es el problema que se les atribuye, pero históricamente han sido rebajadas hasta el punto de presentarse casi como el opuesto de la razón. Sin embargo, Maturana plantea que todo fundamento racional se sostiene sobre una base emocional. Ahora bien, el autor también advierte que no deben confundirse emociones y sentimientos. Las emociones son disposiciones corporales que dinamizan la acción del sujeto y orientan su forma de estar en el mundo. Y esto resulta bastante evidente: ¿quién no ha tomado decisiones mediadas por la alegría, la tristeza o la ira, incluso cuando dichas decisiones parecían respaldadas por argumentos perfectamente racionales?

¹⁰ Con este apartado busqué también crear la cuestión sobre para qué y con qué fin estamos utilizando la memoria en la enseñanza de la filosofía.

¿Cómo se relaciona esto con las cartas? Maturana sostiene que aprender no consiste únicamente en procesar, almacenar o repetir información, sino también en establecer una relación afectiva y significativa con el conocimiento. Las emociones no son elementos secundarios dentro del aprendizaje; por el contrario, constituyen condiciones fundamentales que orientan la manera en que el sujeto se relaciona con el mundo, con los otros y consigo mismo. Por ello, todo proceso educativo posee inevitablemente una dimensión emocional.

Y esto se hace visible constantemente en la escuela. El conocimiento nunca está completamente desprovisto de emociones; estas atraviesan todo el espacio de la clase y llegan incluso a marcar la forma en que muchas personas recuerdan sus aprendizajes. Hay contenidos asociados a la alegría, a la curiosidad, a la frustración o incluso a la tristeza. Leer, escribir, interpretar o reflexionar ocurren siempre dentro de disposiciones emocionales específicas que condicionan la apertura o el rechazo frente al aprendizaje.

No es común escuchar a alguien decir que aprendió profundamente un tema mientras se encontraba dominado por el miedo o por una ansiedad extrema. De hecho, muchas veces el miedo parece bloquear incluso la memoria, como una especie de mecanismo de protección. Por el contrario, numerosos aprendizajes significativos suelen relacionarse con experiencias emocionalmente positivas o con ambientes donde existía tranquilidad, interés y confianza.

Mi punto aquí es el siguiente: las cartas, como cualquier otro espacio humano, también están atravesadas por emociones. En muchas ocasiones, estas emociones se hacían explícitas en los escritos de los estudiantes, quienes manifestaban cómo se sentían en sus casas, en sus relaciones personales o incluso dentro de la misma clase.

Verbalizar y escribir las emociones posee efectos valiosos. En primer lugar, ofrece al docente una ventana de oportunidad para comprender cómo se están sintiendo sus estudiantes, qué situaciones atraviesan y cómo están experimentando el aprendizaje. Si aceptamos que las emociones median nuestras acciones, también podemos comprender que ciertas emociones favorecen más el aprendizaje que otras. Por ello, resulta importante que el docente pueda reconocer estas dimensiones, especialmente cuando son los propios estudiantes quienes expresan espontáneamente cómo se sienten. Pocos ejercicios pedagógicos permiten acceder de manera tan genuina a este tipo de información.

En segundo lugar, el ejercicio combina la dimensión emocional con la escritura manual. Reconocer y nombrar las propias emociones no es un proceso sencillo, y el hecho de escribirlas a mano, pasando previamente por un momento de reflexión, favorece una interiorización mucho más consciente y pausada de la experiencia. Muchos ejercicios terapéuticos y psicológicos recurren precisamente a la escritura porque en ella existe un espacio de elaboración y procesamiento distinto, capaz de favorecer el reconocimiento emocional e incluso de asociarlo con los aprendizajes construidos.

Quise desarrollar este apartado porque, aunque no constituye el eje central de todo el trabajo, sí responde a cuestiones que surgieron posteriormente durante el proceso y que no quería dejar pasar desapercibidas. Considero que son elementos relevantes tanto para mí como para quienes fueron atravesados por esta experiencia. Y, de la misma manera, resulta imposible ignorar que este propio trabajo también estuvo atravesado por emociones, las cuales influyen inevitablemente en la manera en que se piensa, se escribe y se recuerda esta experiencia

4.3 Conclusiones. Lo que queda

Historia de una ida y una vuelta.

— J. R. R. Tolkien, *El hobbit*.

¿Cuál es el final? Ya lo mencionaba al inicio de este recorrido: terminar también significa darle paso a nuevos comienzos. Esta propuesta es tan tuya como mía. El camino para llegar hasta aquí fue extenso y, honestamente, siempre quedará el sinsabor de pensar que algunas cosas pudieron hacerse de otra manera. Sin embargo, ya estamos aquí, y debo reconocer que el trabajo desarrollado en este trabajo de grado es un proyecto profundamente humano y consciente del lugar que ocupa, el camino filosófico no termina acá incluso este puede ser el comienzo de muchos otros viajes si de preguntas hablamos, y eso es algo profundamente filosófico, espero mi querida o querido lector que de este trabajo salgas con varias reflexiones para la vida misma y que con ello sigas interesante más por la vida misma.

Con este proyecto se buscó aportar herramientas a un proceso que constantemente se transforma: la educación. Y concluir también implica preguntarnos qué deja todo esto para el futuro. Al final, los aprendizajes que se muestran en este trabajo son tanto personales como colectivos. Esta investigación representa una resignificación de múltiples aspectos en el sentido pedagógico y filosófico; es la muestra de que en la escuela existen procesos importantes que merecen atención, pues es allí donde comienza verdaderamente la formación integral. Los estudiantes que llegan a la educación superior ya han sido atravesados por múltiples experiencias y cuestionamientos; por eso, la escuela continúa siendo el espacio oportuno para la enseñanza y leer este trabajo también es creer en el proyecto escolar.

Este trabajo propone, además, otra manera de comprender lo filosófico y reconoce que aquello meramente memorístico, lo que se enseña solo para repetir, difícilmente permanece en el aprendizaje a largo plazo. Debemos quedarnos con las posibilidades y con las herramientas; valorar prácticas como la escritura a mano, pero sin rechazar el futuro que inevitablemente llega. Comprender que los procesos son dinámicos y que lo único constante es el cambio nos obliga a

mantenernos en revisión permanente, evaluando nuestras prácticas y repensando aquello que construimos entre nosotros.

Leernos también es importante, porque muchas veces citamos autores y experiencias ajenas, olvidando que antes de nosotros ya existieron otros movilizados por las mismas inquietudes que hoy nos atraviesan. A lo largo de este trabajo transitamos por distintos saberes, y cada uno de ellos aportó algo fundamental a este proceso.

El trabajo atravesó distintos momentos que realmente disfruté durante su elaboración y que, a su vez, deconstruyeron algunas ideas previas que tenía sobre lo filosófico, entendido antes como algo intrínseco únicamente a ciertos conceptos, métodos o espacios específicos. Una de las cualidades más bellas de la filosofía es, precisamente, que surge en diferentes lugares, tiempos y contextos. ¿No es acaso la filosofía ese amor por la sabiduría que puede habitar en cualquier mujer, hombre, anciano o niño?

Con esto reivindico que la filosofía debe salir de las esferas en las que históricamente se ha querido enclaustrar. Aún existen apuestas por una filosofía distante de nuestras realidades, cuando en realidad debería estar ahí, circulando y moviéndose entre nosotros. Esto sin desconocer que el ejercicio filosófico también exige reflexión rigurosa y no puede reducirse a cualquier pensamiento circunstancial. La filosofía implica alma, creación y disposición hacia la pregunta; supone también una relación con los objetos, con el mundo y con el otro.

Este trabajo reivindica igualmente las emociones, un aspecto que con frecuencia ha sido tratado con menosprecio en una época que parece carecer cada vez más de sensibilidad y en la que muchas experiencias terminan convirtiéndose en mercancía. Por ello, resulta importante hablar de cómo nos sentimos y de aquello que nos conmueve, pues las emociones tienen un efecto real en nuestra manera de habitar el mundo. Nos ha hecho daño comparar al ser humano con una máquina, como si fuéramos únicamente un conjunto de músculos y nervios articulados mecánicamente. No; somos seres emocionales, atravesados por afectos, causas y experiencias que nos movilizan.

Aunque este no sea el tema central del trabajo, considero necesario devolverles un lugar a las emociones dentro del aula. Los estudiantes no son cerebros flotantes esperando absorber contenidos académicos; son sujetos que sufren, se emocionan, se frustran y se motivan.

Precisamente por ello, las emociones constituyen un factor crucial en los procesos de aprendizaje.

Las cartas son una herramienta pedagógica que, como muchas otras, responde a unas necesidades y posibilidades particulares. Deseo que quienes lean este trabajo puedan llevarse algo valioso: una reflexión, una idea o incluso una oportunidad para pensar de otro modo. También espero que puedan dejarse atravesar por lo que significa asumir el rol docente dentro del aula y sensibilizarse frente al lugar que ocupa la filosofía en la escuela.

Entender las cartas implica comprenderlas como un proceso que se desarrolla con el tiempo; es precisamente el tiempo el que permite construir caminos largos y sólidos. Necesitamos más proyectos pensados desde el aula y para el aula, proyectos que atiendan las necesidades reales de aquellos a quienes enseñamos. No se trata de un capricho, sino de una responsabilidad ética y pedagógica: comprender a nuestros estudiantes y reconocer que toda apuesta educativa debe atravesarnos a todos quienes nos relacionamos con la educación.

Finalmente, las cartas demostraron ser una herramienta que posibilita vínculos, memoria, sensibilidad y pensamiento dentro del aula. Este trabajo espera aportar a la construcción de prácticas educativas más humanas, conscientes y cercanas a las realidades de quienes habitan la escuela día a día.

Tal vez este no sea el apartado más extenso, en parte porque considero que sigue construyéndose constantemente. En este trabajo, una y otra vez, volvimos sobre el pasado para seguir observando aquello que se avecina. Sin más, pero con el profundo deseo de continuar construyendo, es momento de dar cierre a este proceso. No sin antes reconocer que, si has llegado hasta aquí, déjame decirte algo: ya no eres el mismo hobbit que salió de la comarca.

Fuentes

Entrevistas

Roció Cuellar entrevistada el 19/11/2025

Mónica Flores García entrevistada el 18/11/2025

Gadiel Felipe Mejía entrevistado el 20/11/2025

Chelsy Diaz entrevistada el 20/11/2025

Referencias

- Abelardo, P., & Eloísa. (2022). Cartas de Abelardo y Eloísa (P. R. Santidrián & M. Astruga, Trads.). Alianza Editorial.
- Agustín de Hipona. (1994). Confesiones (Libro X, cap. XXVII). Gredos.
- Aristóteles. (2014). Ética a Nicómaco (J. Pallí Bonet, Trad.). Gredos.
- Barbosa Torres, S. (2018). Los puentes: acontecimientos poéticos en el mundo epistolar [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2001). La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós.
- Baron, N. S. (2023). Who wrote this? How AI and the lure of efficiency threaten human writing. Stanford University Press.
- Cartwright, M. (2019, septiembre 10). Cartas y correos en el mundo antiguo. Enciclopedia de la Historia del Mundo. <https://www.worldhistory.org/trans/es/2-1442/cartas-y-correos-en-el-mundo-antiguo/>
- Cerletti, A. A., & Kohan, W. O. (1996). La filosofía en la escuela: caminos para pensar su sentido. Eudeba.
- Cortes, Y. (2020). *La correspondencia como práctica filosófica*. Instituto Nacional de Investigación e Innovación

- Deleuze, G., & Guattari, F. (1993). ¿Qué es la filosofía? (T. Kauf, Trad.). Editorial Anagrama.
- Gómez Velandia, D. D. (2022). Polifonías epistolares: relatos, cartas y otras misivas [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Harvey, R. (2002). Los libertadores: La lucha por la independencia de América Latina, 1810-1830 (C. Aguilar, Trad.). RBA.
- Herrera, P. (2025, octubre 29). Escritura a mano: clave para el cerebro y el aprendizaje. UNAM Global.
https://unamglobal.unam.mx/global_revista/escritura-a-mano-cerebro-aprendizaje-unam/
- Hobsbawm, E. J. (2014). La era de la revolución, 1789-1848. Crítica.
- Kafka, F. (1912, septiembre 20). Carta a Felice Bauer. En Cartas a Felice.
- Leyva Vallejo, J. (2023). Los trapos sucios no se lavan en casa [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mark, J. J. (2016, noviembre 8). El papiro egipcio. Enciclopedia de la Historia del Mundo. <https://www.worldhistory.org/trans/es/1-15420/el-papiro-egipcio/>
- Maturana, H., & Verden-Zöller, G. (2003). Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia. J. C. Sáez Editor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media (Documento No. 14). Ministerio de Educación Nacional.
- Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159–1168. <https://doi.org/10.1177/0956797614524581>
- National Geographic. (2025, junio 6). Por qué la escritura a mano sigue siendo importante en la era digital. National Geographic en Español. <https://www.nationalgeographicla.com/ciencia/2025/06/por-que-la-escritura-a-mano-sigue-siendo-importante-en-la-era-digital>
- Prada Dussán, M., Acevedo Zapata, D. M., & Prieto Galindo, F. H. (2019). *Filosofía como forma de vida. Laboratorio de escritura: estrategia pedagógica*. Editorial Aula de Humanidades. [ortante-en-la-era-digital](https://www.aulahumanidades.org/ortante-en-la-era-digital)
- Panyella, I. (2024). La importancia del papiro en el antiguo Egipto. National Geographic. https://historia.nationalgeographic.com.es/antiguo-egipto/la-importancia-del-papiro-en-el-antiguo-egipto_18924

- Perilla, Y. K. (2007). Cartas a los muertos. En Cartas de la persistencia. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte; Fundación Gilberto Alzate Avendaño; Banco de la República.
- Platón. (1998). Apología de Sócrates (J. Calvo Martínez, Trad.). Gredos.
- Robles Solano, C. F. (2022). Esto, quizás, está en movimiento [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Prada Dussán, M., Acevedo Zapata, D. M., & Prieto Galindo, F. H. (2019). *Filosofía como forma de vida. Laboratorio de escritura: estrategia pedagógica*. Editorial Aula de Humanidades.
- Rodríguez Latorre, J. F. (2005). Filodormía: el arte de provocar sueño dictando clases de algo parecido a la filosofía. *Folios*, (22), 95–97.
- Saint-Exupéry, A. de. (2015). El principito. Salamandra.
- Sociedades Bíblicas Unidas. (2006). La Biblia de estudio: Dios habla hoy. Sociedad Bíblica.
- Tolkien, J. R. R. (2010). El hobbit (M. Figueroa, Trad.). Minotauro.
- Wilde, O. (2015). El retrato de Dorian Gray. Austral.
- Yáñez Rodríguez, Y. M. (2021). Epístolas de mujeres pitagóricas: Melissa a Cleareta, Theano a Nicóstrata, Myía a Phyllis, Theano a Euboule [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Anexos

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA USO ACADÉMICO DE ENTREVISTA

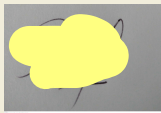
Yo, Roció Cuellar Camacho, manifiesto que participé de manera voluntaria en una entrevista realizada por el estudiante Andrés Santiago Ramos Santana, en el marco de su trabajo de grado desarrollado para la Universidad Pedagógica Nacional.

Asimismo, autorizo el uso académico de la información compartida durante la entrevista para fines investigativos, pedagógicos y de sistematización dentro del mencionado trabajo de grado.

Entiendo que mi participación fue libre y voluntaria, y que la información podrá ser utilizada en documentos académicos respetando los principios de confidencialidad y uso responsable de la información.

Esta autorización ratifica el consentimiento previamente otorgado de manera verbal durante el desarrollo de la entrevista.

Firma:

A rectangular area containing a redacted signature, represented by a solid yellow shape.

Nombre completo:

Fecha: 19/11/2025

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA USO ACADÉMICO DE ENTREVISTA

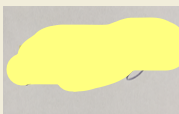
Yo, Chelsy Diaz, manifiesto que participé de manera voluntaria en una entrevista realizada por el estudiante Andrés Santiago Ramos Santana, en el marco de su trabajo de grado desarrollado para la Universidad Pedagógica Nacional.

Asimismo, autorizo el uso académico de la información compartida durante la entrevista para fines investigativos, pedagógicos y de sistematización dentro del mencionado trabajo de grado.

Entiendo que mi participación fue libre y voluntaria, y que la información podrá ser utilizada en documentos académicos respetando los principios de confidencialidad y uso responsable de la información.

Esta autorización ratifica el consentimiento previamente otorgado de manera verbal durante el desarrollo de la entrevista.

Firma:

A rectangular area containing a redacted signature, represented by a solid yellow shape.

Nombre completo:

Fecha: 20/11/2025

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA USO ACADÉMICO DE ENTREVISTA

Yo, Mónica Alejandra Flores García, manifiesto que participé de manera voluntaria en una entrevista realizada por el estudiante Andrés Santiago Ramos Santana, en el marco de su trabajo de grado desarrollado para la Universidad Pedagógica Nacional.

Asimismo, autorizo el uso académico de la información compartida durante la entrevista para fines investigativos, pedagógicos y de sistematización dentro del mencionado trabajo de grado.

Entiendo que mi participación fue libre y voluntaria, y que la información podrá ser utilizada en documentos académicos respetando los principios de confidencialidad y uso responsable de la información.

Esta autorización ratifica el consentimiento previamente otorgado de manera verbal durante el desarrollo de la entrevista.

Firma: 

Nombre completo:

Fecha: 18/11/2025

CONSTANCIA DE CONSENTIMIENTO VERBAL

En el marco del trabajo de grado desarrollado para la Universidad Pedagógica Nacional, se deja constancia de que el/la participante -Gadiel Felipe Mejía otorgó consentimiento verbal para participar en la entrevista realizada el día 20 del 11 del 2025.

Antes de la entrevista se informó al participante sobre:

- el propósito académico de la investigación,
- el uso de la información suministrada,
- el carácter voluntario de su participación,
- y el manejo responsable de los datos compartidos.

El/la participante manifestó estar de acuerdo con el desarrollo de la entrevista y con el uso académico de la información proporcionada.

Nombre del investigador: Andrés Santiago Ramos Santana

Firma del investigador: 