

Articulaciones entre género epistolar y formación docente: experiencias y saberes

Articulações entre gênero epistolar e formação docente:
experiências e saberes

Articulations between epistolary genre and teacher training:
experiences and knowledge

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
20 Junio 2025

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
25 Julio 2025

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
30 Julio 2025

Yésica Soledad Arenas

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Buenos Aires/ Argentina
yesicaarenas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4237-7258>

Paula Caldo

Universidad Nacional de Rosario
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas
Santa Fe/ Argentina
paulacaldo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4254-4159>

Resumen

El presente artículo realiza una aproximación a la escritura epistolar en los procesos de formación docente como una invitación para reconocerse en el oficio de educar y, desde esa perspectiva, apropiarse de la experiencia lograda. Se parte de los supuestos teóricos que ubican a la escritura de la carta en la formación docente como una propuesta que invita a estudiantes y docentes en ejercicio a centrarse en su yo para escribir a un destinatario a elección sobre el tema que se está estudiando. Se analizan dos ejemplos, el primero está centrado en la formación docente inicial y, el segundo, proviene de una experiencia de capacitación con docentes en ejercicio. En ambos, la escritura epistolar, el trabajo en diferido de poner palabras a las acciones pasadas para proyectarlas en busca de sentidos futuros, permite recuperar la experiencia vivida y en ese ejercicio transformarla en saberes.

Palabras clave: género epistolar, docentes, formación docente, experiencia, saberes

Referencia para citar este artículo: Arenas, Y. S. y Caldo, P. (2025). Articulaciones entre género epistolar y formación docente: experiencias y saberes. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 13 (2), 104-120.

Resumo

O presente artigo examina à escrita epistolar nos processos de formação docente como um convite para reconhecer-se no ofício de educar e, a partir dessa perspectiva, apropriar-se da experiência vivida. Parte-se dos pressupostos teóricos que situam a escrita da carta na formação docente como uma proposta que convida estudantes e professores em exercício a voltarem-se para o próprio eu, a fim de escrever a um destinatário de sua escolha sobre o tema que está sendo estudado. Dois exemplos são analisados: o primeiro está centrado na formação docente inicial e o segundo decorre de uma experiência de formação continuada com professores em exercício. Em ambos os casos, a escrita epistolar, o trabalho em diferido de colocar em palavras ações passadas para projetá-las em busca de sentidos futuros, permite recuperar a experiência vivida e, nesse exercício, transformá-la em saberes.

Palavras chave: gênero epistolar, professores, formação de professores, experiência, saberes

Abstract

This article realises an approach to epistolary writing in the teacher education processes as an invitation to self-recognition within the teaching profession and, from that perspective, to appropriate the accomplished experience. On the basis of the theoretical assumptions which locate the writing of a letter within teacher education as a proposition that invites both students and practising teachers to focus on the self in order to write, to a recipient of choice, about the subject under study. Two examples are analysed: the first one is centered on initial teacher education, and the second one comes from a training experience with practising teachers. In both of them, epistolary writing, the deferred work of putting words to past actions with the purpose of project them in search of future senses, allows for recuperating lived experience and, in that exercise, transforming it into knowledge.

Key words: epistolary genre, teachers, teacher training, experience, knowledge

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo realizaremos una aproximación a la escritura epistolar, atendiéndola como una entrada adecuada para acompañar procesos de reconocimiento profesional y de producción de saberes específicos en materia de formación docente, entendiendo que esta última implica tanto la formación inicial como la que se activa durante el ejercicio de la docencia en clave de formación permanente. Por lo cual, partimos del análisis de una actividad específica, la invitación a estudiantes de formación docente o personas ya graduadas a escribir cartas con el objetivo de que, en ese ejercicio, encuentren una posibilidad para reconocerse en el oficio y desde esa perspectiva visualicen y se apropien de sus experiencias. En este sentido, es importante realizar dos precisiones, una literaria y otra pedagógica.

Con respecto a la primera, de orden literario, cuando decimos cartas, estamos aludiendo a un tipo de texto escrito, que se incluye dentro de los géneros discursivos primarios (Bajtín, 2022), tempranamente acuñado por diferentes tramas sociales para comunicar asuntos inmediatos en ausencia de uno de los agentes del intercambio. Decimos diferentes tramas sociales porque este tipo de prácticas escriturales caracterizó tanto a la cultura occidental como a la oriental (Petrucci, 2018; Urbano, 2019). Para su factura final, las cartas conllevan elementos tanto de orden material como simbólico. Con respecto a la materialidad, la escritura epistolar demanda papel, sobre, acceso al circuito postal y lápices. La posesión de estos recursos fue un elemento de distinción que por sus costos mantuvo a estas prácticas durante mucho tiempo en las dinámicas de los sectores sociales acomodados (Caldo, 2024; Lyons, 2016). Justamente, tenemos que esperar el avance de los procesos de democratización del confort que proceden en simultáneo con la ampliación del proceso de alfabetización y de escolarización a escala global para que la escritura epistolar se masifique (Bracamonte, 2025; Gay, 1992).

Con la referencia al requerimiento de la alfabetización nos introducimos en el orden simbólico/cultural que distingue a las cartas. El carteo demanda la presencia de personas en condiciones de leer y de escribir, pero también de entender qué significa la dinámica performativa de las cartas y las tramas escriturales que se articulan para cuidar el intercambio. Es decir, la carta es un diálogo en la distancia, cuyas instancias de respuesta siempre operan en diferido (Bouvet, 2006; Barrenechea, 1990). Entonces, quien inicia el intercambio presenta una elaboración de su yo (identidad) en función de una temática que desea comunicar, pero también de un emisor que se encuentra ausente, al que debe cuidar, convencer, seducir, informar, comprometer, enamorar, molestar, incomodar, intimidar, acompañar, etcétera. Esto es, la carta obliga a quien inicia el carteo a posicionar su yo en relación al tema y al receptor. Justamente, creemos que ese reordenamiento es crucial para explicar el carácter pedagógico de la carta. Esto es, cada misiva obliga a quien escribe a elaborar un texto sobre la experiencia personal tramitado por el orden de un discurso

escrito que será leído por alguien en particular. En este sentido, nos aventuramos a hipotetizar que escribir cartas ayuda a recuperar la experiencia vivida y en ese ejercicio transformarla en saberes.

Lo antedicho genera las condiciones de posibilidad para presentar nuestra segunda precisión, la de orden pedagógico. El saber pedagógico, en tanto explicación de problemas vinculados a la acción de transmitir en la cual el par emisor - receptor se presume activo (Frigerio y Diker, 2004), presenta aires de familia con el formato epistolar, en tanto escritura que apunta a vincular a personas que se encuentran distanciadas en el espacio, pero articuladas por un arco de sentidos comunes. Para ejemplificar el sentido pedagógico de las cartas tenemos una primera referencia. En 1970 bajo el título: *Alumnos de la Escuela de Barbiana. Carta a una maestra* (1986), se editó un libro que recupera voces de estudiantes sobre sus prácticas educativas. En realidad, quien asume el yo es una construcción ficcional que condensa la problemática de muchos en la figura de un varón sin nombre propio, una expresión del universal genérico en tiempos donde la perspectiva de género no permeaba el discurso. El muchacho, luego de ser expulsado de varias escuelas, llega a la de Barbiana (localidad de Vicchio, provincia de Florencia, Italia) con el fin de completar su escolarización. La matrícula de esta institución se componía de estudiantes rechazados de diferentes establecimientos. Una vez incorporado y conforme el paso del tiempo llegó a graduarse. Entonces, decidió escribir una carta a una de las profesoras (cualquiera) de aquellas escuelas que no lo rechazaron. Así surgió una carta extensa, que cobró forma de libro, en la que expresó: "Barbiana no me pareció una escuela, cuando llegué. Ni tarimas, ni pizarras, ni pupitres. Solo grandes mesas en las que se aprendía y se comía" (1986, p. 8). La misiva describe la experiencia de los estudiantes en la escuela y, en esa dinámica, va ordenando un relato donde aspectos didácticos y pedagógicos se encadenan para dar sentido a la acción de educar situada. El género epistolar facilitó la descripción de la experiencia de aprendizaje, provocando un juego temporal comparativo, estableciendo formas de enseñar y, fundamentalmente, surgió por la ausencia de aquellos niños y aquellas niñas de los establecimientos educativos regidos por métodos hegemónicos. Entonces, en este caso, la misiva actualizó la presencia de los expulsados ante una profesora que seguramente no los recordaba. En ese gesto, la carta se vuelve un texto político que discute, presentifica, expone y propone formas alternativas de educar, pero esta vez, en la voz de los estudiantes. Así, la epístola se transformó en texto pedagógico que visibiliza el saber desde el registro de los estudiantes, quienes quizás sin acceso a los denominados formatos académicos de escritura, a veces excluyentes y buscando lectores exclusivos. En cambio, la carta aporta un aire con expresiones frescas, que se articulan a partir de otros lenguajes. Es popular, inclusiva y habilita la puesta por escrito de temas ausentes o periféricos, cuya presencia se rehabilita o intenta hacerlo por medio de la escritura.

Como discurso performativo, las cartas cumplen el cometido de transformar la experiencia en saberes. Dirá Joan Scott,

“la experiencia es un evento lingüístico (no ocurre fuera de los significados establecidos)” (2001, p. 66). Entonces es en el discurso donde se capturan los saberes que aporta la experiencia y la escritura epistolar facilita esas apropiaciones. Estanislao Antelo recomendó como cuarta instrucción para ser profesor: “para enseñar, usted tiene que escribir cartas..., escribir cartas y dar direcciones” (1999, p. 19-20). Esa sentencia cristaliza en el ejercicio de muchos pedagogos que organizaron sus ideas en forma de cartas. Por ejemplo, las *Cartas a quien pretende enseñar* de Paulo Freire (2002); las *Cartas a un joven profesor* de Philippe Meirieu (2009) o las *Cartas sobre la diferencia* (2013) y las recientes *Cartas educativas* (2023) de Carlos Skliar.

El maestro Freire expresa desde las primeras líneas del texto que desea provocar en quienes lean el mismo placer que él sintió al escribir. Por su parte, el pedagogo Meirieu, abre su misiva diciendo “queridos y queridas colegas, llevo mucho tiempo pensando en escribirles” (2009, p. 11). Luego, al avanzar en el desarrollo del relato, se percibe cómo el género epistolar relaja la pluma de quien escribe, volviéndola accesible. Entonces, los textos alivianan e incluso pierden el aparato erudito de la cita que muchas veces condiciona al lector novato. Las referencias bibliográficas se vuelven presentaciones en la dinámica del discurso y la explicación de palabras clave adquieren una semántica a ras del suelo. Y no es que los autores falten a la seriedad del asunto tratado, por el contrario, la carta tiene sus propias reglas de seriedad. Finalmente, Carlos Skliar acudió al género epistolar en diferentes momentos de su producción para recuperar problemáticas educativas atravesadas por la singularidad de los vínculos. Esos diálogos en diferido transmiten sentimientos, emociones y preocupaciones de la época.

Recuperando lo antedicho, a lo largo de este artículo abordaremos dos ejemplos de experiencias de docentes escribientes de cartas. El primer ejemplo está centrado en el grado, con estudiantes de formación docente inicial. El segundo, en cambio, proviene de una experiencia de capacitación con graduados en ejercicio. Lo común entre ambas situaciones es que quienes escriben son personas formándose como docentes. Ante ellos la escritura epistolar irrumpe como una propuesta que invita a centrarse en el yo para escribir a un destinatario sobre el tema que se está estudiando. Así, tanto en la descripción de las referencias empíricas como en nuestras reflexiones finales, enfatizaremos en las particularidades de un yo epistolar que necesariamente se modifica al calor de la figura de la recepción y del tema.

PRIMER EJEMPLO

El primer ejemplo es aportado por Yésica Arenas (2025) y capitaliza el trabajo de investigación que realizó para su tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Para reflexionar sobre la relación género epistolar y formación docente inicial, tomamos el caso de la cátedra de Pedagogía II de las carreras de Profesorado

y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Desde el año 2013, este espacio curricular incorporó la escritura de cartas como instancia evaluativa. El propósito de acudir a este tipo de texto es que los estudiantes produzcan y compartan con sus pares reflexiones propias sobre los distintos temas que se abordan en la cursada, que se coloquen en protagonistas, creadores y productores de saberes pedagógicos, permitiendo de este modo un retorno reflexivo sobre sí (Ferry, 1997).

Con el correr del tiempo, la consigna que invita a escribir cartas fue revisada y adaptada de acuerdo a las agendas de problemáticas presentes en cada año como así también a los intereses de cada grupo de estudiantes. Por ejemplo, algunas veces se modificó el destinatario y otras la cantidad de cartas a enviar. Fue así como en 2019, la consigna consistió en:

Escribir una carta a una maestra o maestro que haya sido significativa/o en tu formación, retomando las lecturas del libro que elegiste y la de los/as autores/as trabajados/as hasta el momento. Para ello les solicitamos que el contenido de esa carta verse alrededor de la siguiente pregunta: ¿Qué ideas pedagógicas de las figuras trabajadas te gustaría conversar con esa/e maestra/o? El propósito de la escritura es que busques interpelar al/a lector/a alrededor de temas o problemas que te parezcan importantes dialogar. Para su abordaje podés elegir las categorías de los textos que más te hagan sentido y postular, por ejemplo: ¿Qué te permiten pensar Freire, Kohan o Rancière en relación al presente?, ¿qué significa pensar la igualdad?, ¿qué significa pensar la opresión?, ¿qué significa hacer escuela. Para su elaboración les sugerimos:

1. Respetar las características del género epistolar. Para ello se sugiere consultar la ficha de cátedra: "La escritura de cartas" como también el "Reservorio de cartas" (selección de cartas pensadas no como modelos a seguir sino como muestras de distintas maneras y estilos de desarrollar este género). La finalidad de estos recursos es que les permita ir encontrando su propia manera y estilo al escribir.

2. Ofrecerles este espacio de escritura también tiene la intención de que puedan salirse de sí, retornar sobre sí y sobre su experiencia entendida como eso que me pasa para, en diálogo con los textos, animarse a elaborar un pensamiento propio de lo que hemos ido abordando hasta este momento en el devenir de la cursada.

3. Recordar el valor epistémico de la escritura. El pensar tiene que ver con producir/crear algo nuevo y no con reproducir las palabras de otros. El pensar no está escindido del sentir: se escribe desde el pensamiento y desde el sentimiento. Así, Walter

Kohan parafraseando al educador Simón Rodríguez afirma que “lo que no se hace sentir no se entiende, no interesa” (2013, p. 69).

Luego de presentar la consigna, se organizó un encuentro para trabajar el género epistolar y la escritura de cartas, con el propósito de problematizar el género de escritura propuesto y construir condiciones para la escritura: ¿qué implica escribir una carta?, ¿cuál es nuestra experiencia con este género?, ¿cómo nos vinculamos con la escritura?, fueron algunas de las preguntas que articularon la clase. El encuentro consistió en realizar una práctica de escritura espontánea en la clase para luego analizar colectivamente qué les pasó con esa práctica a fin de plantear dudas e interrogantes, descubrir características del género y modos de vinculación con la escritura. En ese análisis colectivo se fueron registrando aspectos comunes que se advierten en el contenido de las distintas escrituras respecto al género epistolar, en tanto género discursivo en el cual el lector espera algo de esa escritura; y también, respecto a la función epistémica y a la escritura como proceso.

En esa oportunidad presentaron 31 cartas en las cuales se registra cierta novedad por la utilización de este género en la formación docente y, sobre todo, el uso del yo en escritura. De la totalidad de cartas enviadas, tomamos ejemplos significativos para analizar cómo la enunciación del yo se ve condicionada por el destinatario y por el tema. En primer lugar, hacemos foco en los destinatarios de las cartas, a quienes consideran maestros significativos los estudiantes para, luego, visibilizar cómo aparece la enunciación del yo en la escritura de la misiva.

En la mayoría de las cartas, los maestros destinatarios han sido significativos por ser personas que han acompañado fuertemente el proceso de formación de los estudiantes, son esas personas clave en la formación, que les enseñaron a ser y a mirar la realidad de una forma determinada.

En este sentido resulta interesante ejemplificar con una de las cartas enviada por una estudiante a Rosa del Río, maestra normalista argentina cuya biografía es recuperada por Beatriz Sarlo (1998) en su libro *La máquina cultural*, en la que vemos como en su relato juega con los límites de la ficción, entablando un diálogo con la destinataria y con ella misma, abriendo la posibilidad, de este modo, de que sean la misma persona. En el siguiente fragmento, podemos ver lo que Natalia Crespo identifica como dimensiones principales de la epistolaridad, una de ellas es la ficcionalidad, “el yo que escribe puede no sólo ejercer cierta influencia sobre su destinatario, sino actuar también sobre sí mismo, sobre su propia imagen” (2017, p. 3):

Te leí, o más bien leí a Sarlo en su intento maravilloso de restituir tu voz, y salvando las distancias época-temporales me vi volcada en muchas de esas letras. En ese amor temprano por la Escuela, en esa sensación increíble de que ella abre mundos; en ese escape, aunque sea momentáneo, de las realidades duras que afrontamos; y me animaría a decir en ese

deseo de ser más y de encontrar en ella ese espacio de posibilidad. (Arenas, 2025, p. 21)

Otra estudiante eligió a su profesora del secundario como destinataria, como maestra significativa que con sus gestos dejó una huella. Estos gestos se ajustan a la noción de figuras docentes que Lautaro Steimbregger (2019) define a la forma en que una persona asume la tarea de enseñar en un contexto particular, en el modo de ser y estar docente; la posición en la relación pedagógica:

En una de las clases de sociología que compartimos mientras yo cursaba 5to año del secundario, (...) empezaron a surgir preguntas sobre la violencia de género. (...) Y vos escribiste una sola palabra en el pizarrón que, literalmente, me voló la cabeza y me cambió para siempre: patriarcado. (...) Si no recuerdo mal, después de escribirla bien grande y clara, nos comenzaste a explicar a qué te referías con esa categoría y porqué nos podía servir para todas esas preguntas. Esa experiencia, Pau, no solo te convirtió en una gran maestra de mi vida, sino en quien pensé como destinataria para escribirle esta carta. Porque si Freire me trajo nuevas reflexiones sobre el feminismo, su militancia, su pedagogía, qué mejor que compartirlas con vos, que sos junto a quien inicié una trayectoria de desnaturalización, crítica y deconstrucción que (espero) me acompañe siempre. (Arenas, 2025, p. 19)

En cuanto a la enunciación del yo en la escritura, observamos que la utilización de la primera persona significa una escritura desde sí mismo que pone en juego lo que siente y lo que piensa; “con las propias palabras, con las propias ideas” (Larrosa, 2013, p. 37). A su vez, en este tipo de escritura, la elección del destinatario posibilita la conversación como gesto pedagógico “en tanto educar puede ser comprendido como el modo de conversar a propósito de qué haremos con el mundo y con la vida” (Skliar, 2023, p. 138).

La escritura de la carta se ubica dentro de las narrativas del yo, una escritura que “a través de la primera persona, el narrador se presenta como garante de sus enunciados, una especie de testigo de la verdad de la experiencia, aportando de este modo al juego especular de identificación y auto/reconocimiento” (Arfuch, 2005, p. 3). La enunciación del yo se manifiesta a partir de la conversación que establecen con las destinatarias, problematizando el presente y compartiendo eso que les pasa (Larrosa, 2013), efectuando una conversación muy fluida, característica principal del género epistolar (Bouvet, 2006).

La estudiante que le escribió a Rosa del Río, cuenta que la escritura le generó una exposición, una incomodidad que la liberó, que pudo usar sus palabras y no *chamuyar*; que al volcar sus pensamientos difusos, materializarlos en palabras, se dio cuenta que algunos tomaron forma y otros perdían sentido, entonces tenía que repensar, releer y reescribir. Fue una escritura que le sucedió, y agradece la posibilidad

de esta experiencia ya que fue una oportunidad para escucharse y que disfrutó mucho:

Rosa, escribirte esta carta fue difícil. Porque es personal, y dirigida a alguien, a alguien que me lee. Porque no hay palabras correctas ni lindas para hacerla. ¿Qué me pasó al escribirte? La pregunta es incómoda, y con respuestas que asustan. Escribirte me expuso, me hizo hablar en nombre de lo propio. Me hizo pensar. En otras producciones escribí desde "La lengua". Esa lengua vacía que no tiene nada nuevo para decir. Reproduciendo lo que todos (y a la vez nadie) saben. Diciendo lo que esperan escuchar. Entendiendo lo que se supone, tengo que entender. Pero esta carta fue distinta, y difícil, porque una lengua propia, la mía, habló por encima de mí. Tuve que hacer mi lectura, tuve que escucharme, escuchar mi voz, y escribirte. Yo, y desde mí. Esta escritura me sucedió, me traspasó, tuve que detenerme a pensar, a vivir lo que me pasa. En este momento de la carrera por primera vez me pregunto estas cosas. Por primera vez estoy incómoda. Me estoy dando cuenta de que todo lo que se supone que sé, no es mío. Todavía le pertenece a esa lengua neutra de nadie y para nadie. Pero es un buen inicio. A partir de ahora puedo, y quiero, permitirme que lo que leo se haga experiencia en mí, y que me ayude a hablar por mí misma, a encontrar mis palabras y mi escritura. Esta incomodidad de no saber respuestas, de no saber lo que me pasa, me moviliza. Y me pone muy feliz, porque siento, espero, me libera. (Arenas, 2025, p. 40)

En el caso de la estudiante que eligió a su profesora del secundario como destinataria, relata que la escritura fue verbosísima, que tuvo que dejarla reposar para ordenar sus ideas y escribir algo que le gustara. A su vez, recupera el contenido trabajado en la materia en función de un objetivo específico que la autora de la misiva revela: compartir las reflexiones que suscitaban al vincular la lectura de *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire (2009) con el feminismo. La lectura desde la experiencia, entendida como práctica de sentidos que habilita pensar de otro modo, le permitió a la autora escribir desde un yo en el que conjuga análisis y problematización sobre el contenido.

Porque si Freire me trajo nuevas reflexiones sobre el feminismo, su militancia, su pedagogía, qué mejor que compartirlas con vos, que sos junto a quien inicié una trayectoria de desnaturalización, crítica y deconstrucción que (espero) me acompañe siempre. En este vínculo entre Freire y feminismo que me surgió con la lectura, y que me hizo pensar en vos, encontré algunas (posibles) relaciones que me gustaría contarte con más profundidad. Una de las grandes premisas que este autor propone en su obra -la que titula el libro-, es la necesidad de que 'los oprimidos' tengan su propia pedagogía, su propia teoría (que en su caso va a ser dialógica) de la acción; ya que, para alcanzar la liberación, las lógicas opresoras son

inútiles. En este sentido, creo que esta enunciación tiene mucha correspondencia con el posicionamiento que está tomando el feminismo como sujetx políticx actual... (Arenas, 2025, p. 26)

La escritura en nombre propio permite al estudiante decir algo más de lo que se espera que diga; la autoría hace referencia a la disposición del estudiante para asumir la producción como propia y responder a ella, dando cuenta del proceso de producción y aprendizaje en relación al contenido (Brailovsky y Menchón, 2014). Esta implicación, materializada en el uso del yo, es lo que permite nombrar la experiencia y resignificar lo vivido.

SEGUNDO EJEMPLO

Este segundo ejemplo, es aportado por Paula Caldo a partir de una experiencia que protagonizó en el año 2023 y que cristalizó en un libro llamado *Cartas con ESI* (2023). Nuevamente estamos ante un ejercicio que solicita la escritura de cartas como consigna de evaluación final de un espacio curricular vinculado a la formación docente. Pero esta vez es en un Módulo llamado *Les docentes ante la ESI*, dictado en el marco de la Especialización en Educación Sexual Integral de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Es importante aclarar que las personas que cursan la Especialización son docentes en ejercicio y se acercan al espacio al menos por dos motivos: un compromiso personal con la ESI que las lleva a querer perfeccionarse, o una clara necesidad de adquirir conocimientos específicos para poder desempeñarse aplicando la transversalidad ordenada por los lineamientos curriculares específicos. La consigna de evaluación era sencilla:

Escribe una carta de extensión dos carillas a alguien (autorx, compañerx, directivx, padrx, alumnx, maestrx), en la cual abordes un planteo en torno a la ESI que, por tratarse de una carta, va a estar condicionado por la identidad de la recepción. Es decir, si escriben a una persona del campo intelectual el contenido versará sobre la postura de tal persona, y así sucesivamente.

Lo que se evaluará es la construcción del yo docente con respecto a los contenidos de ESI en cada carta.

El género epistolar forma parte de los géneros discursivos primarios, pero conlleva el plus de la escritura. Escribir a alguien que no está presente implica construir un mensaje en diferido en el cual cada quien se recrea discursivamente, y en ese ejercicio aparece un yo, en este caso de unx docente tomando postura en torno a la ESI. Las cartas serán leídas en voz alta durante las clases del 31 de marzo y primero de abril, y cada quien tendrá su devolución.

Al conocer la actividad el grupo manifestó reacciones ambivalentes. Algunos se conmovieron con entusiasmo, otros

advirtieron una forma fácil de cerrar el seminario (diferente a las monografías) y no faltó quien manifestara fastidio. Sin embargo, el día de la evaluación, la producción debía leerse en voz alta, un silencio especial acompañó la lectura. Entonces no faltó quien solicitara a una compañera que lea en su lugar porque la emoción le anudaba la garganta. Algo del orden de la sensibilidad se había activado con la escritura generando la posibilidad de revisar experiencias para apropiarse de saberes y sentidos generados en ella desde un registro diferente a los habituales.

Ahora bien, dijimos que una característica específica que activa el género epistolar es la ausencia y la necesidad de contacto y comunicación en la distancia. El pedagogo Humberto Quiceno Castrillón, cierra sus reflexiones epistemológicas sobre la pedagogía relacionando este saber con el amor y, para ello, acude al género epistolar. Entonces afirma: "La lejanía da comienzo a la carta... la distancia, la separación, que solo sutura la escritura" (2014, p. 217). Justamente, la ESI es una Ley sancionada en 2006 con el fin de garantizar la transmisión de educación sexual integral en todos los niveles obligatorios del sistema educativo y en la formación docente. Sin embargo, aunque se sabe de la existencia de la Ley, su aplicación concreta sigue siendo un campo de tensiones y disputas dentro de las escuelas. Al respecto muchos docentes demandan formación porque sienten que aún la ESI se presentifica en forma intermitente o está ausente en muchas escuelas. Se reconoce esa ausencia y para mitigarla se demanda formación. Entonces pensamos en el género epistolar como un tipo de escritura que repara ausencias. La consigna invitaba a escribir cartas con ESI y los especializandos la aceptaron dando por resultado 17 cartas.

Ahora bien, a diferencia de nuestro primer ejemplo, en este caso la elección del destinatario quedaba librada al criterio de los escribientes. Así surgieron misivas enviadas a autoridades, colegas, estudiantes, intelectuales, amistades, entre otros. En la puesta en común de las cartas, se grafica claramente cómo esa figura elegida alteró la presentación del emisor. Por ejemplo:

"Estimadx colega Juan Manuel" (Caldo, 2023, p. 23)

"Querida Euge: Te cuento amiga, que a medida que fueron pasando los años -ya el próximo mes tendré siete años de antigüedad en la docencia- me fui fortaleciendo como profe" (p. 25),

"Sra. Defensora General Civil, por medio de la presente me dirijo a usted en mi carácter de docente de nivel primario" (p. 55)

"A las autoridades del Profesorado de Comunicación Educativa de la UNR. Mi nombre es Micaela, soy docente, graduadx de la casa" (p. 58).

"Estimada Silvina: Te escribo esta carta para compartir algunas reflexiones con vos en relación a los modos en que somos nombrados y nombradas las personas que componemos la llamada "comunidad escolar" en

tus discursos como directora, tanto al inicio de año como al final y en los actos escolares” (p. 49).

“Querida Rita: Lamento interrumpir tus merecidas vacaciones con esta misiva, pero hay un asunto que quiero comunicarte pues seguramente estallará en la escuela cuando comiencen las clases. Como sabés soy una militante de la ESI y si bien no es un tema que atañe directamente a los contenidos de mi disciplina, es más que seguro que el alumnado pedirá mi opinión al respecto” (p. 45).

El modo elegido para iniciar la carta ofició de evidencia empírica del impacto del receptor en las expectativas y proyecciones de quien escribe. Así conformamos un arco que va de la confianza de colegas/amigas que se ordena con un apócope del nombre hasta la distante enunciación de la persona por medio de su cargo. En el juego de la escritura, cuando la carta tiene como destinataria a una amiga, la formalidad del vocabulario afloja, el texto opera con sobreentendidos y, además, el saludo inicial está cargado de afecto. No sucede lo mismo cuando el destinatario es una autoridad. En general, quienes escriben a colegas y amigas van directamente a narrar situaciones cotidianas, estableciendo preguntas o solicitando consejos. En cambio, quienes se refieren a autoridades presentan rasgos de su biografía que las transforman en autoridad en el tema. Por ejemplo, la docente que escribe a la directora y dice “soy militante de ESI”, o la que dice “soy docente del infante en litigio y conozco lo vivido de cerca”.

Así, quien dice yo, lo hace ordenando ese momento de identificación de acuerdo a la figura de la recepción. Ahora bien, para pensar la carta como una posibilidad de revisar ese yo afectado por el receptor interesa recuperar la carta de Elías, un profesor de mediana edad que eligió como destinatario de su carta a un compañero que conoció en los prolegómenos de la formación docente inicial y, pasado mucho tiempo sin verse, decide retomar el contacto:

Imagino que los recuerdos que trajiste a la memoria en tu carta anterior sobre nuestros años de secundaria, habitan en vos como simple anécdota, y quizá en eso ayudó (o al menos espero que así haya sido) la distancia. Pensaba, que en mi caso durante mucho tiempo habitaron con cierto sinsabor, lo que creo los convirtió en ajenos, pero hoy son un interlocutor con los cuales converso a diario en mi profesión docente. Muchas cosas cambiaron desde que te fuiste (obviamente que no tanto como quisiéramos), pero bueno viste que son procesos largos los cambios en las mentalidades. (Caldo, 2023, p. 39)

El intercambio ocurre entre, por un lado, recuerdos de momentos compartidos alrededor del estudio, y por otro, los cambios de clima cultural vividos desde que se separaron. Entre tanto el autor expresó extrañar a ese amigo, tenerlo presente en sus prácticas, al abordar nuevas situaciones. También reconoció que con el tiempo fue cambiando su modo de pensar y de autoperibirse y, en esa dinámica,

se propuso formarse en ESI. Es importante aclarar que una vez escrita la carta y presentada en público, su autor expresó que ese destinatario era, en realidad, él mismo, el que fue en el inicio de su formación. Justamente, la escritura epistolar le permitió revisitar lo vivido para reconocerse en la diferencia provocada por los saberes adquiridos. Hoy ese yo que fue se presenta con una cuota de otredad producto del crecimiento provocado por los aprendizajes experimentados.

Otra de las cartas, esta vez de Alcides, escoge como destinatario al personaje del libro de Michel Serres, *Pulgarcita* (2024). La epístola inicia con la frase: "Adorade Pulgarcite". Acudir al lenguaje inclusivo es una decisión política que altera el tono del texto. Si bien el ensayo de Serres lleva nombre de mujer, siendo esto considerado como un acto de reconocimiento a las integrantes del género femenino, la lectura de Alcides lo reescribe y, en el ejercicio, aplica la e, apostando al reconocimiento de las disidencias y personas no binarias. Justamente, esa vocal que, aplicada al habla cotidiano, enoja a los puristas del lenguaje y también a muchas mujeres feministas que afirman no sentirse incluidas en ella. Sin embargo, la carta va dirigida a Pulgarcite, él tiene otra cabeza, otro cuerpo, otro modo de habitar el mundo, de reconocer el espacio y, al decir de Alcides, otro modo de auto percibir su identidad de género. En su arenga, el docente escribiente alienta a Pulgarcite a reconocer los éxitos de su trayectoria. Su yo epistolar es el de un par que no la pasó tan bien como él, pero tampoco estuvo tan mal como lo estuvieron otras personas. Así incorpora al relato a heroínas recreadas por la pedagogía, como Sofía de Rousseau o Gertrudis de Pestalozzi:

¡Ponete contente! ¿Cuántas tuvieron que aguantarse pesos insoportables? Y solo por ser leídas por unos señores sin escrúpulos. Mirá la Sofía de Rousseau, que parece ser un mero animal que aprendió a balbucear y pararse en dos patas. Mirá la Gertrudis de Pestalozzi, pobre, que crió como a diez y parece que solo sirve para pedir pan y contar hasta cinco. Mirá la Raselda de Gálvez, condenada a morir en la cruz que arrastraba desde su nacer. Y no me vengas con que eso ya pasó, que algunos continúan diciendo lo mismo, pero con palabras fífi. Mirame a mí, acatando que ellos las poseen por el mero hecho de ser cómplices de su silenciamiento.

Al menos vos saliste ganando, ¿no te parece? Sellaron por escrito tu libertad de elegir y pensar. No es poca cosa. ¡Hasta han pensado en cambiar la escuela por vos! ¡400 años casi sin tocar nada y vos venís a romper todo! ¡Encima solo por negarte a escribir en una hoja o a memorizar tablas largas e innecesarias! (Caldo, 2023, p. 69)

Al elegir como destinatario de la carta a una persona de ficción y no al autor del libro, el escribiente se coloca como un par. Es decir, tanto Pulgarcite como él fueron afectados por los discursos que nombran y en ese gesto distribuyen en el espacio a los cuerpos en una clave que posee jerarquías. Sin embargo, el texto de la carta

celebra las posibilidades de Pulgarcite, invitándole a verlas en relación a otros personajes recuperados por la ficción pedagógica. En ese juego, Alcides se posiciona como un interlocutor entre las afectadas del pasado y la bienvenida Pulgarcite. Él es un lector con capacidad de discernir las ambivalencias y singularidades del discurso pedagógico. La escritura epistolar le ofrece una posibilidad para inscribir su historia como docente en la conjunción de la de personajes de la pedagogía afectados por el peso del discurso.

REFLEXIONES FINALES

Si otrora el estatuto epistemológico de la pedagogía se disputaba entre conocimiento y saberes, en la actualidad la experiencia como explicación de la realidad se abre espacio tanto en la vida cotidiana como en el campo académico. Esto es, publicamos libros, investigamos, regalamos, planificamos, compramos experiencias. Ante esta realidad la apuesta de este artículo lejos de apuntar a borrar la experiencia, invita a tratarla en su condición de posibilidad de generar saberes y conocimientos. Siguiendo a Scott (2001), la experiencia es un evento discursivo realizado *a posteriori*. Esto es, no hay *a priori* en la experiencia, en todo caso esto es expectativa o esperanza. Por el contrario, la experiencia es recuperación discursiva y en diferido de lo vivido, justamente dos condiciones que se imprimen entre las características del género epistolar.

La carta como género discursivo primario, por sus rasgos constitutivos, habilita la reconfiguración del yo a través de la escritura. Humberto Quiceno Castrillón reflexiona sobre la carta como única escritura que produce identidad a través de otros y, que con su mínimo gesto nos produce como autor: "La carta es una escritura del yo, del otro y de la relación entre el yo y el otro" (2002, p. 78). En la escritura de la carta, el estudiante no solo encuentra otro modo de decir(se) sino también otro modo de producir saberes a través de la narración de la experiencia. Narrar lo sucedido es una forma de caracterizar la experiencia porque:

La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros... La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social. (Brizman en Connolly y Clandinin, 2008)

A su vez, narrar la experiencia implica un aprendizaje de las formas más elaboradas del pensamiento y de la escritura, permite explorar los pensamientos, sentimientos e intenciones más profundas; es un modo de conocimiento y de comunicación (McEwan y Egan, 2005). Fernando Bárcena (2012) propone encontrar en las palabras, y en el lenguaje, la propia voz para decir el mundo, nombrarlo y estar presente en él. Algo de esto sucede en las escrituras de las cartas, se

vislumbra una narrativa que habilita al sujeto y se vuelve experiencia formativa provocando un proceso de transmisión como modo de resignificación de lo que ha sucedido.

En la brevedad que posibilita las páginas de este artículo recuperamos dos ejemplos de personas en situación de formación docente que escribieron cartas con la explícita consigna de asumir un yo profesional ante un tema. Es decir, esas misivas tenían que redactarse desde la pluma docente. Sin dudas, esa demanda (centrarse en un yo docente) no se aprende en los libros ni en una clase teórica. Por el contrario, requiere un ejercicio sistemático y paulatino que conlleva asumirse en un oficio y la carta como escritura performativa se pronuncia en ese sentido. Es decir, quienes firmaban la carta eran docentes, hablando de problemáticas y saberes de docentes y dirigiéndose en tanto tales a otros. Así, cada escribiente realizó en su carta un momento de identificación biográfica con el oficio en lo personal, pero también en la clave del cuerpo docente, en tanto el destinatario marca el tono del relato y la posibilidad temática. Finalmente, recuperar las articulaciones entre género epistolar y formación docente es un desafío que recupera la performatividad del lenguaje para proyectarnos hacia el reconocimiento de los saberes colectivos que anidan en las experiencias.

REFERENCIAS

- Alumnos de la Escuela de Barbiana. (1986). *Carta a una maestra*. Ítsmo.
- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Santillana.
- Arenas, Y. S. (2025). *Escribir cartas en la universidad: una experiencia de formación en la cátedra de Pedagogía II, FaHCE-UNLP*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata].
- Arfuch, L. (2005). *Historias de vida: subjetividad, memoria, narración*. [Material didáctico]. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO.
- Bajtín, M. (2002). *La estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bárcena, F. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En M. Southwell (Comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 15-47). Homo Sapiens.
- Barrenechea, A. M. (1990). La epístola y su naturaleza genérica. *Dispositio*, 15(39), 51-65.
- Bouvet, N. (2006). *La escritura epistolar*. Eudeba.
- Bracamonte, L. (2025). *Vínculos postales. Mujeres, escritura y epistolaridad en el interior bonaerense*. EDIUNS.
- Brailovsky, D., & Mención, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación: la experiencia de enseñar escribiendo*. Noveduc.

- Caldo, P. (2023). *Cartas con ESI. Expresiones de docentes a 17 años de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral*. Castillo Ediciones.
- Caldo, P. (2024). Pintarse ante los ojos lectores de la mujer amada. Un ejemplo de escritura epistolar como forma de control afectivo entre amantes, 1854-1859. *Revista Hablemos de Historia. Cuestiones teóricas y metodológicas de la historia*, (3), 1-18.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente* (pp. 11-59). Laertes.
- Crespo, N. (2017). Algunas consideraciones teóricas en torno al género epistolar. En *XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*. Buenos Aires, Argentina.
- Ferry, G. (1997). Acerca del concepto de formación. En *Pedagogía de la formación* (pp. 53-58). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G., y Diker, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Del Estante.
- Gay, P. (1992). *La experiencia burguesa. De Freud a Victoria, I. La educación de los sentidos*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2013). Una lengua para la conversación. En J. Larrosa & C. Skliar (Coords.), *Entre pedagogía y literatura* (pp. 25-39). Miño y Dávila.
- Lyons, M. (2016). *La cultura escrita de la gente común en Europa, c. 1860-1920*. Ampersand.
- McEwan, H., & Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Meirieu, P. (2009). *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Graó.
- Petrucci, A. (2018). *Escribir cartas, una historia milenaria*. Ampersand.
- Quiceno Castrillón, H. (2002). Novela, crónica y educación: escritura e identidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(32), 53-81.
- Quiceno Castrillón, H. (2014). Lección XI. Epistemología y pedagogía: las desventuras del amor. En *Epistemología y pedagogía* (pp. 215-228). EPE.
- Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Ariel.
- Scott, J. (2001). La experiencia. *La ventana. Revista de estudios de género*, (13), 42-73.
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.

- Skliar, C. (2023). *Cartas educativas. Una correspondencia pedagógica con los colectivos docentes*. Noveduc.
- Skliar, C., & Bárcena, F. (2013). Cartas sobre la diferencia: una cuestión de palabras (entre amistad, incomodidad y el sinsentido). *Plumilla Educativa*, 12(2), 11-28.
- Steimbregger, L. (2019). Pensar la docencia en términos de figuras. *El Cardo*, (15), 131-150.
- Urbano, L. (2019). Amistades, solidaridades y conflictos. Reflexiones en torno al concepto de homosociabilidad desde las cartas de Mari (siglo XVIII a. C., Siria). *Claroscuro*, 18(2), 1-17.