

ESCRIBIR EN NOMBRE PROPIO: LA EXPERIENCIA DE PRODUCCIÓN DE CARTAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

WRITING IN ONE'S OWN NAME: THE EXPERIENCE OF PRODUCING PEDAGOGICAL LETTERS IN THE TRAINING OF PROFESSIONALS IN EDUCATIONAL SCIENCES

ESCREVER EM NOME PRÓPRIO: A EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE CARTAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Yésica Soledad Arenas¹
María Gabriela Hernando²

Resumen

El presente artículo narra la experiencia de formación sobre escrituras de cartas pedagógicas en la asignatura Pedagogía II de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE | UNLP). Este trabajo se desprende de la Tesis de Licenciatura titulada *Escribir cartas en la universidad: una experiencia de formación en la cátedra de Pedagogía II, FaHCE-UNLP*, evaluada y aprobada este año. Allí buscamos comprender la experiencia formativa que implica escribir cartas en la universidad, a partir del análisis de las misivas producidas durante el año 2019. El propósito que articula el presente trabajo es compartir con otros lectores y lectoras algunas de las reflexiones sobre el trabajo realizado en torno a la escritura en nombre propio en la producción de cartas pedagógicas, particularmente en dos dimensiones: los/as destinatarios/as y la voz propia en la escritura de cartas.

Palabras clave: experiencia de formación; cartas pedagógicas; escritura en nombre propio

Abstract

This article describes the training experience on writing pedagogical letters in the Pedagogy II course in the Teaching and Bachelor's Degree in Educational Sciences programs at the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the National University of La Plata (FaHCE | UNLP). This work is based on the Bachelor's Thesis entitled *Writing Letters at the University: A Training Experience in the Pedagogy II Course, FaHCE-UNLP*, evaluated and approved this year. In it, we seek to understand the formative experience of writing letters at the university, based on the analysis of the letters produced during 2019. The purpose of this work is to share with other readers some of the reflections on the work carried out around writing one's own name in the production of pedagogical letters, particularly in two dimensions: the recipients and one's own voice in letter writing.

Keywords: training experience; pedagogical letters; writing on one's own behalf

Resumo

Este artigo descreve a experiência formativa em escrita de cartas pedagógicas na disciplina de Pedagogia II dos programas de Licenciatura e Bacharelado em Ciências da Educação da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata (FaHCE | UNLP). Este trabalho é baseado na Dissertação de Mestrado intitulada *Escrita de Cartas na Universidade: Uma Experiência Formativa na Disciplina de Pedagogia II, FaHCE-UNLP*, avaliada e aprovada este ano. Nela, buscamos compreender a experiência formativa de escrita de cartas na universidade, a partir da análise das cartas produzidas durante o ano de 2019. O objetivo deste trabalho é compartilhar com outros leitores algumas das reflexões sobre o trabalho realizado em torno da escrita do próprio nome na produção de cartas pedagógicas, particularmente em duas dimensões: os destinatários e a própria voz na escrita de cartas.

Palavras-chave: experiência de treinamento; cartas pedagógicas; escrita em nome próprio

Escribir cartas pedagógicas en una cátedra universitaria

Pedagogía II es una asignatura del tercer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (FaHCE | UNLP) y se encuentra en el tramo final de la formación básica, siendo el cierre del eje de la formación pedagógica. En esta materia, se propone que los/as estudiantes se constituyan en sujetos de su propia formación pedagógica; analicen y reflexionen sobre una serie de figuras de maestros que aportan saberes pedagógicos para repensar la educación, la escuela, el oficio de enseñar y el quehacer pedagógico; problematicen y profundicen en las categorías centrales que hacen a la especificidad del saber pedagógico; interroguen y problematicen el quehacer pedagógico de nuestro presente; y se comprometan con prácticas de lectura y escritura autónomas en las que prevalezca el nombre propio (Programa, 2019).

La propuesta pedagógica en el Programa 2019 estuvo conformada por tres unidades: *Aperturas: pensar, leer y escribir en pedagogía*, invita a que los/as estudiantes se coloquen como protagonistas de su formación y ejerzan prácticas de lectura y escritura autónomas, habilitando la pregunta y la escucha como modos de relacionarse con el saber pedagógico; *Figuras de maestros: entre la obra y el obrar*, articula la propuesta con el propósito de reflexionar sobre las figuras de maestros y sus aportes en materia pedagógica para repensar el presente: el maestro inventor en el pensamiento de Simón Rodríguez, el maestro liberador en la praxis de Paulo Freire y el maestro ignorante en la visión de Jacques Rancière; y, *Pedagogas/os y pedagogías*, despliega una serie de nociones que constituyen y problematizan la especificidad del campo pedagógico.

A partir del año 2013, la cátedra incorporó la escritura de cartas como instancia evaluativa porque el género epistolar, ubicado dentro de las narrativas del yo, es una escritura donde “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 propuesta de evaluación que la cátedra promueve tiene como principal finalidad su carácter formativo, con la intención de que los/as estudiantes puedan apropiarse del saber pedagógico con un sentido autónomo y crítico, que les posibilite pensar de otro modo (Programa, 2019); que produzcan y compartan con otros/as reflexiones propias

sobre los distintos temas que se abordan en la cursada; que se coloquen como protagonistas, creadores y productores de saberes pedagógicos.

La experiencia de escribir cartas pedagógicas, año tras año, nos invita a reflexionar en torno a la pregunta: ¿por qué escribir cartas en la universidad? Y en la búsqueda de respuestas, el vínculo entre escritura y formación se vuelve central. En primer lugar, porque la escritura es un instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Miras, 2000). Por lo tanto, la producción de textos escritos no solo hace referencia a la función comunicativa, sino que permite la revisión y la reflexión, al tiempo que expresa los conocimientos, ideas, creencias y representaciones que los sujetos tienen acerca de un objeto de conocimiento. En este mismo sentido, Mariana Miras (2000) afirma que el proceso que el/la escritor/a utiliza para producir un texto facilita el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre uno/a mismo/a y sobre la realidad. Pensamiento y escritura no pueden pensarse como instancias separadas.

Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992), referentes en este tema, analizan dos modelos de los procesos de composición escrita: *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*. El primero explica cómo se elabora un texto sin un plan de trabajo previo, únicamente sabiendo el tema y el género a desarrollar. El segundo modelo, en cambio, problematiza la escritura al establecer ciertos objetivos, generando en el/la escritor/a dos problemas: qué decir y cómo decirlo. Miras relaciona este segundo modelo con la función epistémica de la escritura, "esta manera de escribir hace posible que el escritor, no sólo aprenda o modifique sus conocimientos respecto al tema o contenido sobre el que escribe, sino que también le permite mejorar sus conocimientos discursivos" (2000, p. 74).

Federico Navarro (2018) también revaloriza la función epistémica de la escritura y la conceptualiza como una tecnología epistémica y semiótica; como práctica situada y compleja que presenta distintas dimensiones de análisis: gramaticales, semánticas, discursivas, situacionales, retóricas, sociohistóricas y psicológicas, entre otras:

La escritura materializa complejos procesos de reflexión, vínculos con lecturas previas, planificación, organización en una estructura de funciones, lazos cohesivos y temáticos entre partes del texto, construcción de autoría y autoridad, etc. A su vez, la escritura pone en juego la valoración, identidad e ideología de los escritores y muestra trazos de los contextos sociales, históricos y culturales en los que se manifiesta. (Navarro, 2018, p. 21)

En cuanto a la enseñanza de la escritura en la Educación Superior, Navarro plantea que, mediante el uso de géneros discursivos de formación "situados, con propósitos e interlocutores específicos, con una estructura y un conjunto de rasgos discursivos particulares, permite organizar, transformar, reconstruir, profundizar y aprehender conocimientos hasta hacerlos propios" (2018, p. 32); es decir, potencia la función epistémica de la escritura. Desde la perspectiva de la cátedra de Pedagogía II, la carta entraría en la clasificación de género de formación porque, siguiendo a Navarro, "los géneros de formación son escritos por estudiantes, son leídos por miembros expertos, habilitados y con más conocimientos, y tienen objetivos pedagógicos, formativos y evaluativos" (2018, p. 26).

La cátedra de Pedagogía II, asumiendo la función epistémica de la escritura, se propone que los/as estudiantes construyan un pensamiento propio en diálogo con los

contenidos de la disciplina; esto implica la producción de una escritura desde uno/a mismo/a. En el contexto académico, plantean María Cristina Castro Azuara y Martín Sánchez Camargo (2018), se construye la autoría solo en la medida en que los/as estudiantes "se posicionan frente a y se responsabilizan con el contenido (voz propia/voz ajena), pero también en tanto son capaces de percibir su propio rol en la práctica de escritura de su comunidad" (Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2018, p. 138).

A su vez, la escritura no puede pensarse por separado del lenguaje. Según Jorge Larrosa, el lenguaje "es casi todo lo que somos, que determina la forma y la sustancia no solo del mundo sino también de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y de nuestra experiencia" (2013, p. 26). Entonces, lenguaje, pensamiento y escritura se entrelazan en este decir en primera persona, en nombre propio. En el caso de la escritura de la carta, este decir desde uno/a mismo es "también hacerlo con alguien y para alguien" (Larrosa, 2013, p. 37):

Hablar (o escribir) en primera persona no significa hablar de uno mismo, ponerse a uno mismo como tema o contenido de lo que se dice, sino que significa, más bien, hablar (o escribir) desde sí mismo, ponerse a sí mismo en juego en lo que uno dice o piensa, exponerse en lo que uno dice y en lo que uno piensa. (Larrosa, 2013, p. 37)

El género epistolar habilita este decir desde uno/a mismo/a y abre un espacio de diálogo ficticio: la carta se escribe en ausencia del destinatario. Nora Esperanza Bouvet (2006) sostiene que la distancia que pone quien escribe permite que pueda expresarse sin ser interrumpido, y a su vez, ser leído en un momento que el/la destinatario/a elige para ello; una comunicación diferida entre tiempo y espacio, la relación epistolar es pensada como una conversación por escrito. Una conversación caracterizada por presencias y ausencias: la situación presencial de escritura, y la función de suplir una ausencia: "Los tiempos y espacios del par emisor/receptor están diferidos, articulando así una temporalidad compleja entre acontecimientos pasados (vividos conjuntamente o no); deseos o propuestas a futuro; proyecciones presentes cuidadas y adelantos de posibles reacciones del lector o lectora" (Caldo, 2019, p. 522).

En este sentido, la comunicación —o conversación— entre dos sujetos manifiesta explícitamente su carácter social. Charles Bazerman (2012) estudia la función social de la carta en distintos momentos históricos y plantea que, en comparación con otros géneros, está ligada a las relaciones sociales particulares de escritores/as y lectores/as. Por ello, las cartas aparecen como espacio privilegiado para revelar el carácter social constitutivo de toda escritura; habilitan otro tiempo y espacio en la formación universitaria. En palabras de Bazerman: "Las cartas nos han ayudado a encontrar las direcciones de muchos lugares oscuros y extraordinarios para las reuniones del mundo escrito y nos han apoyado a comprender lo que haríamos y diríamos al llegar a ellos" (2012, p. 95).

La experiencia de escritura de la carta, de la utilización de la primera persona, puede ser caracterizada como un acontecimiento: algo singular que irrumpe en la cotidianidad. Escribir una carta no es algo de lo pensado en la formación académica, algo de lo imaginable. La experiencia es *eso que me pasa* y que supone en primer lugar un acontecimiento:

Algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. (Larrosa, 2009, p. 14)

Narrar lo sucedido es una forma de caracterizar la experiencia, de nombrar *eso que me pasa* (Larrosa, 2003, 2009); por ello, es fundamental recuperar las voces de los sujetos partícipes, ya que allí reside el sentido de la experiencia:

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. (Brizmanm en prensa, como se citó en Connelly y Clandinin, 2008, p. 20)

El enfoque narrativo recupera la dimensión discursiva de la individualidad, los modos en que las personas vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje (Bolívar Botía, 2002). 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). En los últimos años, las producciones del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde un enfoque biográfico-narrativo, permiten profundizar el abordaje atendiendo a dimensiones afectivas, emocionales y vitales en los entramados resultantes entre profesión académica, docencia universitaria y biografía personal, poniendo en valor la experiencia subjetiva y humana (Porta, 2021; Porta y Aguirre, 2019). De la misma forma, la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Universidad de Buenos Aires, articula los relatos de experiencias que los/as docentes producen y divulgan acerca de los saberes pedagógicos que construyen en sus prácticas educativas, revitalizando la pedagogía como campo de saber, experiencia y discurso (Suárez, 2021, 2023).

Es por todo lo mencionado que la experiencia de escribir una carta se constituye en una experiencia formativa. El/la estudiante al colocarse como protagonista y autor/a de sus producciones, permite asignarle palabras propias a la formación, permite pensar y vivir la experiencia como modo de habitar el mundo, "pensar la experiencia desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión" (Larrosa, 2003, p. 4). Este retorno reflexivo sobre sí se vincula con lo planteado por Gilles Ferry: "Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación" (1997, p. 55). El autor entiende a las mediaciones como los medios que posibilitan y orientan la dinámica del desarrollo personal. Los formadores, las lecturas, las circunstancias, la relación con los otros y los contenidos del aprendizaje, entre otros, son mediaciones. Ferry menciona tres condiciones para que la formación tenga lugar, es decir, para realizar el trabajo sobre sí mismo: lugar, tiempo y relación con la realidad. Se necesita un tiempo y un lugar para reflexionar sobre lo sucedido, uno no puede formarse haciendo. La tercera condición es la distancia que se establece con la realidad, la necesidad de desprenderse de ella para poder representarla. "La idea es la de un espacio transicional, fuera de tiempo y lugar, en

el cual uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión. Ese es el espacio y tiempo de la formación" (Ferry, 1997, p. 57).

La escritura permite nombrar *aquello que me pasa* (Larrosa, 2003, 2009), y también, encontrar otras formas de nombrar. Fernando Bárcena (2012) propone buscar en las palabras y en el lenguaje, la propia voz para decir el mundo, nombrarlo y estar presente en él. La escritura de la carta es un modo de reconocimiento que instituye al sujeto del conocer, es una invitación a tomar lugar, a inventarse la propia subjetividad, a habitar el *entre*. Una invitación a nombrar en nombre propio el sentido de la experiencia, porque no hay sujeto sin palabra, sin reconocimiento (Cornu, 2004).

Escrituras pedagógicas en nombre propio

En el año 2019, la consigna para la escritura de la carta consistió en: Escribir una carta a un maestro o maestra que haya sido significativa 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.

Ese año presentaron 31 cartas, en las cuales se registra cierta novedad por la utilización de este género en la formación universitaria, y sobre todo el uso de la primera persona. En cuanto a las decisiones metodológicas para analizar las cartas producidas por los/as estudiantes, desde una perspectiva cualitativa-interpretativa a efecto de comprender y explicar los fenómenos a través del análisis de datos, una serie de preguntas/dimensiones guiaron la selección de la muestra: ¿a quiénes les escriben los/as estudiantes?, ¿qué contenidos de la materia retoman en sus cartas?, ¿cómo aparece la primera persona, la voz propia, en la escritura?, ¿qué saberes pedagógicos construyen en la escritura? y, ¿qué significó para los/as estudiantes la propuesta de escribir una carta? Estas preguntas/dimensiones fueron construidas luego de leer la totalidad de cartas presentadas (31 cartas). La decisión de este recorte (10 cartas)³ fue intencional, con el propósito de poder mostrar la variedad de escrituras y sentidos que los/as estudiantes le otorgaron a la escritura de la carta, y a la escritura en nombre propio. En este artículo se presentan los resultados obtenidos en relación con dos dimensiones: los/as destinatarios/as y la voz propia en la escritura de cartas.

Los/as destinatarios/as de las misivas fueron diversos. Los/as estudiantes eligieron escribirle a: profesoras del secundario, una profesora de un instituto superior de formación docente, una profesora de acrobacia, a la madre y al padre, a maestros y maestras reconocidas como José Antonio Abreu y Rosa del Río, y a un maestro anónimo que la autora decidió no nombrar.

En la mayoría de las cartas, estos/as maestros/as destinatarios/as han sido significativos/as por ser personas que han acompañado fuertemente el proceso de formación de los/as autores/as. Esta elección no solo se circunscribe a lo escolar, sino que toma un sentido más amplio: en el caso de los/as estudiantes que eligen a sus madres y padres como destinatarios/as podemos vislumbrar una concepción de educación que trasciende las experiencias producidas por las instituciones educativas. El maestro o la maestra son esas personas claves en la formación, que les enseñaron a ser y a mirar la realidad de una forma determinada:

Fuiste la mejor educadora que podría llegar a tener, y me alegra saber que vas a seguir a mi lado siempre. Que ahora nos educamos la una a la otra. Que siempre vamos a estar ahí para compartir nuestros conocimientos, experiencias, explicaciones y críticas. Estoy orgullosa de la persona que sos y de las formas en la cual me formaste y permitiste transformarme todos estos años. (Carta 9, 2019)

Lo que quiero decir es que lo que aprendí de ustedes, el observarles en experiencias puntuales me permitió ampliar mi mirada, entonces, la forma en la que me enseñaron a ver la educación, a pensarla desde mis experiencias, es útil siempre y cuando me permita pensarme en una experiencia más amplia, de manera colectiva, en una institución y con otros sujetos con los que pretendo conversar. (Carta 10, 2019)

La concepción de educación que permite entreverse en estas líneas está asociada a la doble acepción etimológica del término educación; *educare*, que significa criar, nutrir o alimentar, proceso que se ejerce desde afuera, y *ex-ducere*, equivalente a sacar, llevar o conducir desde adentro hacia afuera (Nassif, 1982). La figura del/la maestro/a se convierte en necesaria para que el proceso de formación acontezca, entrelazando ambas acepciones.

Esto lleva a problematizar el rol de los/as educadores/as en los procesos formativos, ¿qué es lo que lo/a constituye como maestro/a? En otra escritura, por ejemplo, ese maestro se convierte en maestro por lo que no ha enseñado:

Además, te elijo como destinatario, no tan solo por lo que me transmitiste y enseñaste, sino también por lo que no, por lo que consciente o inconscientemente dejaste tan fuera de mí, que hoy, esas cosas tan naturales para otros, tan plenamente parte de su realidad, a mí se me presentan como separadas, como sacándose esa careta de realidad y dejando al descubierto su esencia de creación. (Carta 8, 2019)

En los casos donde las maestras fueron profesoras en instituciones educativas, aparece claramente qué es lo que las ha convertido en significativas, ya sea por sus palabras, sus gestos o acciones concretas:

Sobran los motivos para elegirte como una de las maestras más importantes que tuve (...). Nunca te dije pero el día que te vi entrar al aula con tu bolsa llena de libros y una sonrisa que coloreaba la vida de quien pasara cerquita tuyo, supe que estar sentada allí probablemente era una de las mejores decisiones que había tomado en mi vida. (Carta 2, 2019)

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 por qué 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. (Carta 6, 2019)

Ese gesto, que podríamos asociarlo con el compartir conocimientos, es lo que lleva a que estas profesoras se conviertan en maestras significativas. En el caso de la profesora de acrobacia, también es elegida por ese gesto de confianza que ha dejado huella en un determinado tiempo:

Desde el principio, no tuve dudas de a quién elegir, yo siempre sentí que vos sos mi maestra. [...] desde el principio fuiste ocupando ese lugar que iba construyendo, tu lugar como guía y el mío como discípula. [...] Considero que lo que realmente me enseñaste, más allá de las cuestiones técnicas del taller, me lo enseñaste sin explicaciones, por ahí, sin ser consciente de lo que me estabas enseñando o, todo lo contrario, logrando ver todo lo que yo no notaba. Actuaste como un dínamo, potenciaste mi energía, mis ganas, mi voluntad y mi deseo de esfuerzo para hacer cosas que nunca me hubiese considerado capaz de hacer. Confiabas en mí y me enseñaste a hacerlo, a admirarme logrando cosas que siempre había considerado imposibles. A sentirme a mí y no desde lo emocional, no desde lo racional, sino desde el cuerpo. (Carta 7, 2019)

A su vez, la noción de formación que se vislumbra en estas escrituras, está ligada fuertemente a lo propuesto por Gilles Ferry (1997) como la dinámica de un desarrollo personal. El/la maestro/a es el medio para la formación, para que el sujeto encuentre su forma. La escritura de la carta habilita el trabajo sobre sí mismo; la necesidad de contar con un tiempo y un lugar para reflexionar sobre lo sucedido, distanciarse de la experiencia para poder representarla (Ferry, 1997).

La temporalidad es otra dimensión que entra en juego en el análisis de estos/as destinatarios/as. El pasado, presente y futuro se conjugan en los motivos de elección, por ejemplo, un estudiante menciona que elige a su destinatario no solo por lo que fue sino por lo que hoy significa para él: "no es tanto el vos que sos hoy, si es que algo sos, sino el que fuiste, o tal vez, el que sigue siendo dentro de mí, esa parte inherente a mí que es parte tuya" (Carta 8, 2019). La temporalidad también se deja entrever en las escrituras dirigidas a José Antonio Abreu y Rosa del Río:

Usted no me conoció, pero yo lo conozco a usted a través de su obra. Porque su obra vive en El Sistema y en quienes formamos parte de él en toda Latinoamérica y el mundo. (...) lo más importante ha sido que en su obra, encontré la expresión material de lo que siempre había querido hacer, unir la música con la educación y el trabajo social. ¿Qué es un maestro? Se pregunta Walter Kohan en su libro sobre Simón Rodríguez. "Es alguien que ayuda a otro a encontrar lo que es". Y por eso a pesar del título que usted ya se ganó en la historia, yo, voluntaria y personalmente se lo vuelvo a otorgar. (Carta 3, 2019)

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. (Carta 4, 2019)

Existe, en estas cartas, una relación con el tiempo; un espacio entre el pasado, lo que ese/a maestro/a significó para ellos/as, y el futuro, la proyección de ellos/as como educadores/as. El concepto de transmisión se vislumbra en esta relación cuando la escritura permite resignificar lo sucedido, la relación de ese/a maestro/a con el mundo, y por supuesto, con ellos/as: "la transmisión no pretende la fidelidad al pasado, sino que ofrece el pasado a la manera de un lenguaje que permite escribir otra cosa" (Diker, 2004, p. 224); la posibilidad a pensar(se) de otro modo. Educar, escribe Graciela Frigerio (2003), es una manera de entender los tiempos:

Educar es un modo de dar trámite a tradiciones y circunstancias, una elaboración de continuidades y rupturas, un trabajo en el entre dos que señala permanentemente los bordes entre pasado y futuro, entre institución y subjetividad, entre historia y poesía (en lo que ésta contiene de otra posibilidad), entre ética y estética, entre lo singular y lo universal. (p. 24)

La elección del/a destinatario/a es importante en la escritura de la carta porque implica un modo de vincularse con la escritura muy particular, en la que prima generalmente lo afectivo y lo personal. Esta implicación, materializada en el uso del lenguaje en nombre propio, es lo que permite nombrar la experiencia, resignificar el pasado. 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). Una de las estudiantes escribe: "Una/o no le escribe a cualquiera, al menos a mí no me serviría porque no me saldría desde adentro, no sería espontáneo, y no sé si me abriría" (Carta 5, 2019). A su vez, en este tipo de escritura, la elección del/la destinatario/a 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).

En cuanto a la voz propia, la utilización de la primera persona se manifiesta a partir de la conversación que establecen con el/la destinatario/a. En algunos casos, los/as autores/a de las cartas problematizan el presente compartiendo *eso que les pasa* (Larrosa, 2013), y la voz propia aparece efectuando una conversación muy fluida con el/la destinatario/a, característica principal del género epistolar (Bouvet, 2006). En otros casos, la escritura se convierte en una excusa para declarar la admiración y el amor hacia ese/a maestro/a y la conversación se percibe más forzada.

La forma de vincularse con el contenido de la asignatura puede identificarse de dos modos: uno caracterizado por la descripción y la comparación; y otro, por la interpelación. En el primer grupo, a partir del relato de una experiencia se percibe el esfuerzo por ajustar el contenido a lo narrado. Por ejemplo, describiendo lo leído en la cursada y comparando al/la destinatario/a con el maestro elegido, buscando asemejar las cualidades y/o acciones entre ambos.

Ahora si, me toca contarte sobre mis certezas de tu parecido con Simón Rodríguez. En primer lugar, es algo que ya te venía escribiendo, sos aquel maestro que piensa, inventa y se preocupa por todes y cada une. Sos aquél que hace cuerpo de las palabras, que enseña y piensa en movimiento, que está dispuesto a inventar para errar o errar para

inventar, que transmite saberes que enseña a vivir, que enseña a les educandos a ser sujetos de derechos, a ser personas, que inspira en otros el deseo de saber, soy un excitador de saber. Para mí, soy de esas personas que hacen escuela, aunque en tu caso es una escuela universitaria, pero este hacer escuela te permite como enseñarle a otros, que van a enseñar y formar a otras personas, a hacer escuela en cada ámbito que transiten. (Carta 1, 2019)

Resumiendo un poco su biografía, como para que sepas de quien vienen las ideas, te cuento que nació en 1770 en Dijon, Francia, fue un pedagogo creador del método de “Enseñanza universal”, ya te contaré algo más sobre eso, realizó sus estudios secundarios en el Liceo de Dijon y a los 19 años ya estaba doctorado en Letras e impartía clases de retórica mientras se preparaba para el oficio de abogado; se doctoró en Derecho y, años más tarde, logró un tercer doctorado en Matemáticas. Con la vuelta de la monarquía a Francia, debió exiliarse en Bélgica, donde fue profesor de Literatura Francesa en la Universidad, ahí tuvo la experiencia que le cambiaría la forma de ver la vida y la educación... (Carta 8, 2019)

En esta materia estuvimos leyendo mucho a Freire, es un pedagogo latinoamericano muy querido en toda la carrera de Ciencias de la Educación, quien nos plantea que todo conocimiento se inicia con una pregunta, se inicia con la curiosidad. Un buen maestro, siempre incentiva a la curiosidad de las personas y nunca la inhibe ni censura. Fuiste una buena maestra mamá. Siempre me enseñaste a preguntar todo lo que me generaba curiosidad, todo lo que quería saber, lo que necesitaba saber, siempre me incentivaste a querer saber más, a adquirir todo el conocimiento que quisiera sin importar el nivel de dificultad. (Carta 9, 2019)

El contenido abordado en la cursada emerge en estas escrituras como sostén de las ideas narradas a través de la descripción y/o transcripción de lo que los/as autores/as *dicen*. Este modo de reproducción y/o transcripción de las ideas se asemeja a lo planteado por Scardamalia y Bereiter (1992) con el modelo *decir el conocimiento*:

mediante el modelo de “decir el conocimiento” el escritor se limita a reproducir el conocimiento que ya posee, aquél que ya es capaz de utilizar y, en este sentido, la composición escrita no supone un reto o una ayuda para elaborar y hacer avanzar sus conocimientos. (Miras, 2000, p. 76)

La primera persona, en términos de Larrosa (2013), aparece en estas escrituras para “hablar de uno mismo, ponerse a uno mismo como tema o contenido de lo que se dice” (p. 37). En cambio, en el segundo grupo de cartas, la relación con el contenido está atravesada por la interpelación, por lo que el contenido y/o las ideas trabajadas les permiten decir, pensar y escribir. Los contenidos no solo son abordados conceptualmente, sino que operan en la escritura, es decir, que las categorías interpelan la propia experiencia:

Esto último me cuesta, me cuesta demarcar un sentido de crítica, y de ser crítica. Me genera más preguntas que respuestas, y aunque es incómodo, me estoy sintiendo más tranquila con eso. Porque son esas preguntas inconclusas las que me hacen pensar, y no

aquellas con respuestas. Porque es este problema la pregunta que me pone a crear respuestas, es el que produce resonancias, el que me permite aprender.- Inicié entendiendo la crítica como mi capacidad de cuestionarme las cosas, de permitirme otras formas de ver, de abrirme a la incomodidad de luchar contra mis dogmas, de verme en perspectiva, interpretando mi lugar con otras/os dentro de un orden social desigual e injusto. Aprendí a construir problemas en mi toma de conciencia de opresión, a denunciarlo, a indignarme. Pero me vi en la urgencia de tener que incorporar un elemento nuevo: la praxis transformadora, un llamado a la acción-reflexión. Para que mi palabra no sea palabrerío, para que mi acción no sea activismo. Todavía no sé cómo hacerlo, cómo juntarlas, o porqué las pienso separadas. Pero ahí estoy Rosa, en búsqueda. (Carta 4, 2019)

En esta escritura, por ejemplo, la experiencia de formación que relata se convierte en eje de toda la carta, a partir de allí busca en los contenidos otorgarle sentido a lo que narra, nombrar lo que le sucedió y, a su vez, buscar otras formas de pensar/se; no describe el contenido ni los/las autores/as que retoma, los pone en juego para pensar/se y preguntar/se. A su vez, coloca notas al pie y especifica desde dónde escribe lo que escribe, hace la referencia sin decirlo textualmente. Toda su carta está atravesada por una fuerte reflexión sobre ella misma y su formación.

En el siguiente ejemplo, el contenido trabajado en la materia se articula en función de un objetivo específico que la autora de la misiva revela: compartir las reflexiones que suscitaron 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 en un lenguaje propio en el que conjugó 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... (Carta 6, 2019)

Otra carta que se incluye en este grupo, en el que el contenido interpela la experiencia personal, puede verse en los intereses temáticos de la autora de la carta y en cómo los entrelaza con las lecturas realizadas y nuevas formas de pensar/se. Plantea la conversación en torno a tres interrogantes que le permiten operar, no solo con la pregunta sino también con la experiencia y con las ideas pedagógicas de los/as autores/as. En la escritura de la carta, la estudiante se coloca en la posición de autora elaborando y compartiendo ideas propias en torno a sus afectos, su cotidianidad y sus preocupaciones pedagógicas sobre la discapacidad.

Igual, para ser un poco más ordenada voy a comenzar con tres preguntas que me hice a mi misma luego de leer la consigna, para que logren ustedes entender por qué los elegí. La primera, ¿por qué me cuesta tanto pensar en alguien que no sean ustedes para escribir mi carta? La segunda, ¿cómo puedo ligar los textos a algo que me parece tan cotidiano? Y por último, ¿Puedo decirles algo sobre lo que me enseñaron que ustedes no sepan? [...] Esta idea surge a su vez, gracias a algo que escuché decir a una profesora de la carrera hablando de discapacidad y de la idea que tienen los docentes cuando piensan la discapacidad en sus aulas. Los miedos que surgen, por la falta de conocimiento y por la falta de encuentro con esos otros. Ella hablaba de la frase que mencioné antes y de cuántas veces la decimos sin pensar en todo lo que ya sabemos sobre didáctica y pedagogía y plantea, partiendo de esta base, que sí tenemos herramientas para trabajar. Quizás no sean todas, quizás tengamos que utilizarlas de otra manera, darles una vuelta distinta, pero existen. Pienso entonces, que todos sabemos algo que podemos utilizar como punto de referencia, tanto docentes como estudiantes. Darle un giro nuevo a las herramientas que tenemos, que hemos sabido construir, me remite a Rodríguez cuando plantea la idea de “inventamos o erramos”, si bien él pensaba en la teoría desde lo latinoamericano, desde el no imitar al europeo, al colonizador, creo que la creatividad y la invención forman muchas veces parte de nuestras prácticas. (Carta 10, 2019)

Estos últimos tres ejemplos, presentan una forma particular de vincularse con el contenido que es a partir de la interpelación, ya sea por los intereses temáticos y/o experiencias personales que las autoras manifiestan. Siguiendo con los modelos de Bereiter y Scardamalia (1992), este grupo de cartas puede ubicarse en el modelo de *transformar el conocimiento* ya que la escritura es problematizada a partir de objetivos precisos (Miras, 2000) que las autoras de las misivas construyen en vinculación con el contenido de la asignatura y los/as destinatarios/as elegidos/as. 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).

La sorpresa, la motivación, la incomodidad y la incertidumbre son algunas de las sensaciones que los/as estudiantes cuentan que les produjo la invitación de escribir una carta; sensaciones que se entrelazan con el contenido que recuperan en las cartas, la forma de narrarlo y el contexto.

La utilización de la primera persona en la escritura durante la formación universitaria también aparece como algo novedoso, por ejemplo, una de las estudiantes menciona que fue un desafío, porque nunca había escrito en la Facultad de una forma tan personal, desde sí (Carta 10, 2019); otra estudiante narra: “Me gusta que rompa con las formas de evaluación que solemos tener en la carrera, por momentos me incomoda, pero soy consciente de que todo este proceso fue acompañado de mucho disfrute, emociones y sensibilidad: y eso me encanta” (Carta 6, 2019).

Estas apreciaciones nos abren la posibilidad de pensar qué sucede entonces con la escritura en la formación universitaria: cómo estamos pensando la escritura en la formación de profesionales y productores de conocimiento. Larrosa (2009) plantea una alfabetización en el sentido de la experiencia, si bien hace hincapié en la lectura, podríamos pensarlo también en relación a la escritura:

Podría hablarse, entonces, de una alfabetización que no tuviera que ver con enseñar a leer en el sentido de la comprensión, sino en el sentido de la experiencia. Una alfabetización que tuviera que ver con formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación, abiertos, por tanto, a no reconocerse en el espejo. (p. 19)

Una escritura abierta a la experiencia que discute con el modelo de escritura academicista, en donde narrar, ensayar o contar no son registros amigables (Skliar, 2014). El género epistolar nos permite "Ampliar el territorio de la escritura, supone entonces la posibilidad de aventurarse en el terreno provisorio, esbozado, pero por el mismo motivo lleno de potencialidades, de la escritura como forma de pensamiento" (Brailovsky y Menchón, 2014, p. 25).

Reflexiones finales

En este trabajo nos propusimos compartir algunos resultados obtenidos de la Tesis de Licenciatura para dialogar con otros/as lectores/as sobre la escritura en nombre propio en la formación de profesionales en Ciencias de la Educación a través de la producción de cartas pedagógicas, haciendo hincapié en dos de las dimensiones analizadas: los/as destinatarios/as y la voz propia en la escritura de cartas.

La escritura en nombre propio, en primera persona, posibilita otra forma de nombrar, una narración en la que el sujeto se implica en lo que piensa, siente y escribe; una narración que lo coloca como autor. Una escritura que "cuenta nuestra participación en el mundo y su devenir, y se detiene y otorga sentido a lo que nos conmueve, nos atraviesa, nos proyecta y nos cambia mientras lo transitamos y hacemos" (Suárez, 2023, p. 31). Ahora bien, no solo la escritura en nombre propio confiere autoridad, sino que, en conjunción con el género epistolar promueve esta subjetivación y es por ello que la escritura de una carta coloca al sujeto como autor desde su propia conceptualización, y le permite dialogar con un/a destinatario/a que elige y con un propósito: "hablar (o escribir) en nombre propio significa también hacerlo con alguien y para alguien" (Larrosa, 2013, p. 37). El género epistolar habilita este decir desde uno/a mismo/a y abre a la conversación como gesto pedagógico (Skliar, 2023), una conversación caracterizada por la "horizontalidad, oralidad y experiencia" (Larrosa, 2013, p. 38).

Los/as destinatarios/as elegidos/as para conversar fueron aquellos maestros y maestras que por sus gestos dejaron una huella significativa en las trayectorias de los/as estudiantes. Gestos que tienen que ver con el modo en que se asume la tarea docente (Steimbregger, 2019); la posición en la relación pedagógica. Gestos que nos habilitan a problematizar los sentidos del acto de educar como la acción política de distribuir la herencia, designando al colectivo como heredero, habilitando a cada uno/a de ellos/as a decidir sobre su posicionamiento frente a lo heredado en la transmisión del saber pedagógico (Frigerio, 2003; Cornu, 2004).

La carta, principalmente, se ubica dentro de las narrativas del yo (Arfuch, 2005) y se organiza bajo los géneros discursivos de formación (Navarro, 2018). En la carta pedagógica, la conversación que se entabla con el/la destinatario/a tiene como eje de reflexión el saber pedagógico, sus preocupaciones y problemáticas. Escribir una carta en nombre propio genera incomodidad e incertidumbre por ser un género al que no están acostumbrados/as a escribir en la Facultad y porque se lo asocia a una escritura privada, íntima y personal.

A partir del análisis realizado, se abren algunas posibles líneas de investigación para continuar reflexionando sobre la escritura de cartas pedagógicas. Una línea de indagación sería profundizar en cómo y sobre qué escriben los/as estudiantes en la formación de grado, la tensión que genera escribir textos académicos en términos de producción de un saber, el pedagógico en particular. Y permite preguntarnos si la carta pedagógica se constituye en un género propio del saber pedagógico, una escritura que atiende y revaloriza la especificidad del saber pedagógico. Otra línea para continuar indagando es sobre las situaciones de enseñanza que promovemos los/as profesores/as para que los/as estudiantes se coloquen en autores/as, en productores del saber pedagógico; qué condiciones generamos para que la escritura sea una herramienta epistémica.

Estas reflexiones son solo aperturas para continuar pensando la escritura en nombre propio en la formación universitaria; escritura(s) como espacios de posibilidad en la que el reconocimiento del otro, la confianza y la hospitalidad (Cornu, 2004) se vuelven central para pensar —y vivir— el vínculo pedagógico; un espacio para que nos reconozcamos autores/as y creadores/as de saber pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2005). *Historias de vida: subjetividad, memoria, narración*. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO.
- 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 ediciones.
- Bazerman, Ch. (Ed.) (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://bazerman.education.ucsb.edu/sites/default/files/docs/Bazerman2012BOOKGENEROS%20TEXTUALES.pdf>
- Bolívar Botía, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559-578.
- Bouvet, N. E. (2006). *La escritura epistolar*. Eudeba.
- Brailovsky, D. y Mención, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación: la experiencia de enseñar escribiendo*. Noveduc.
- Caldo, P. (2019). Solteras o debidamente casadas. Aproximaciones a una arista poco explorada en la historia de las maestras argentinas, 1920-1950. *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 26(2), 521-540. <https://doi.org/10.30827/arenal.v26i2.5402>
- Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2018). La construcción de opinión: posicionamiento y voz en textos académicos. En L. Natale y D. Stagnaro (Orgs.), *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza* (pp. 137-166). Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/11/9789876303910-completo.pdf>
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al. *Déjame que te cuente* (pp. 11-59). Laertes.
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto: transmisión simbólica, sucesión, infinitud. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *La transmisión en las sociedades, las*

- instituciones y los sujetos: Un concepto de la educación en acción* (pp. 27-37). Novedades Educativas.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 223-230). Novedades Educativas.
- Ferry, G. (1997). Acerca del concepto de formación. En *Pedagogía de la formación*, (pp. 53-58). Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. Cátedra Jaime Torres Bodet, CREFAL.
- Larrosa, J. (2003). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes* [Conferencia]. Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). FLACSO y Homo Sapiens Ediciones.
- Larrosa, J. (2013). Una lengua para la conversación. En J. Larrosa y C. Skliar (Coords.), *Entre Pedagogía y Literatura* (3ª ed.) (pp. 25-39). Miño y Dávila Editores.
- McEwan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. En *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65-80.
- Nassif, R. (1982). *Pedagogía General*. Cincel-Kapelusz.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves y V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Editora Fi.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires
- Porta, L., y Aguirre, J. (2019). Aportes del enfoque biográfico-narrativo a la comprensión de la docencia y la profesión académica en la universidad. *FACES*, 25(53), 71-89. <https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/3255/>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. En *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Skliar, C. (2014). Las desventuras de la escritura [Prólogo]. En D. Brailovsky y A. Mención, *Estrategias de escritura en la formación: la experiencia de enseñar escribiendo* (pp. 11-17). Noveduc.
- Skliar, C. (2023). *Cartas educativas: una correspondencia pedagógica con los colectivos docentes*. Noveduc.
- Steimbregger, L. (2019). Pensar la docencia en términos de figuras. En *El cardo*, (15), 131-150. <http://rct.fc.edu.uner.edu.ar/index.php/cardo/article/view/135/160>
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 2(31), 365-379. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/1075>
- Suárez, D. (2023). *Memoria, transmisión y saber pedagógico: documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el área judaica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.



Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación (2019). *Pedagogía II* (Programa del curso).

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11464/pp.11464.pdf>

Notas

¹ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). En la actualidad, es ayudante diplomada interina en Pedagogía II para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, en el Programa de Acompañamiento a las Prácticas de Lectura y Escritura en la Universidad, en el Departamento de Ciencias de la Educación cumpliendo funciones de secretaria y, coordinadora del Curso Introductorio a Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Investigadora en formación en temas de pedagogía, escritura y cartas pedagógicas (CInvEduc-IdIHCS). yesicaarenas@gmail.com

² Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Especialista en investigación educativa (Escuela de Formación Pedagógica y Sindical Marina Vilte de CTERA. Universidad Nacional del Comahue y Universidad Pedagógica Nacional, Zacatecas, México). Magister en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). En la actualidad, Profesora Adjunta de Pedagogía II en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP) y docente del Campo de la Práctica Docente III en la carrera de Profesorado de Educación Primaria en el Instituto de Formación Docente N° 17 de la ciudad de La Plata. Investigadora en temáticas pedagógicas vinculadas a la formación de pedagogos/as y educadores/as radicados en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET), FaHCE-UNLP. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. hernandomgabriela@gmail.com

³ Las cartas aparecen numeradas según el orden alfabético de los apellidos de los/as estudiantes, si bien no se incluyen los nombres de los autores de las cartas para respetar su identidad, este criterio se utilizó para la organización del material. A su vez, el contenido de las misivas se transcribe fielmente a como fueron presentadas, respetando elecciones gramaticales y ortográficas de la producción original.