

Experiencias de aula: encuentros mediados por el viaje y el género epistolar

Classroom experiences: Encounters mediated by travel and epistolary gender

COLCIENCIAS TIPO 5. REPORTE DE CASO

RECIBIDO: JULIO 22, 2016; ACEPTADO: SEPTIEMBRE 9, 2016

Ronaldo Luis Goulart Campello

ronaldo.luiscampello@gmail.com

Universidade Federal de Pelotas UFPEL, Brasil

Kamila Alarcón Muñoz

kamila.alarcon.m@gmail.com

Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín-Colombia

Cynthia Farina

cynthiafarina@pelotas.ifsul.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSUL, Pelotas RS-Brasil

Teresita Ospina Álvarez

practica120151@gmail.com

Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia

Resumen

Este artículo recoge las experiencias de dos aulas situadas a miles de kilómetros una de la otra, las cuales se unen a través de una experiencia de intercambio y de compartir por medio de una práctica epistolar que poco se tiene en cuenta en la actualidad, época mediada por las comunicaciones multimedia. Las cartas, escritas a mano, posibilitan al emisor imprimir/establecer relaciones entre ambos lugares. En la primera parte, el maestro relata, desde su aula en la escuela Sylvia Mello, en la ciudad de Pelotas, Brasil, la experiencia de envío y recepción de cartas con otros contextos; a partir de allí surge también el relato de una maestra en formación, quien, dentro de un contexto de educación privada en el Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, logró desarrollar este intercambio desde la ciudad de Medellín, Colombia.

Palabras Clave

Formación; cartas epistolares; educación contextual

Abstract

This article draws on the experiences of two classrooms located thousands of kilometers from one another, which are joined through an exchange experience, and sharing through an epistolary practice little account is taken today; mediated time multimedia communications. The letters, handwritten, allow the issuer print / establish relationships between both places. In the first part, a teacher recounts from his classroom at school Sylvia Mello, in the city of Pelotas, Brazil, experience of sending and receiving letters with other contexts; from there the story of the teacher arises also a teacher in training, who within a context of private education at the College of the Universidad Pontificia Bolivariana, managed to develop this exchange from the city of Medellín - Colombia.

Keywords

Training; epistolary letters; contextual education

I. INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada em um programa de pós-graduação em Educação no sul do país. Na confecção deste texto partilhamos as experiências de dois professores sobre um projeto de escrita e leitura. Num primeiro momento, iniciando o diálogo e situando o leitor sobre o referido projeto, que começa como extensão no ano de 2014 e avança para uma pesquisa em 2015, surge à escrita do professor brasileiro. Em um segundo momento, temos as reflexões de uma professora colombiana, que contribui para tornar este texto um instrumento de composição escrita, a partir de experiências de formação: relato dos professores sobre a experiência/encontro da troca de escritos epistolares, e, como esta prática de escrita permeou processos, o dos estudantes de cada docente, e o dos próprios docentes.

O referido projeto debruça-se sobre uma prática de escrita muito antiga, que nos dias atuais é percebida com saudosismo, pouco experimentada nesta geração das janelas, das imagens rápidas e cliques alucinados. Uma prática, uma escrita que sai do recôndito particular e privado. Uma escrita silenciosa onde cada um imprime seus gestos, suas marcas, e pode chegar a uma escrita de si que deixa preme o papel, o envelope, o ambiente, com sua caligrafia, com o ar de seus pulmões, com os pensamentos que lhe cercam que se esquivam pelos traços já demarcados da folha que demarcam espaços, por entre verbos, conjunções e linhas, fronteiras que se rompem e que são atravessadas.

A partir de observações realizadas com o grupo de estudantes do quinto ano do ensino fundamental de uma escola técnica estadual no sul do Brasil, e após um acontecimento em sala de aula, a criação manuscrita de textos epistolares surge como uma prática potente de ensino, com a intenção de amenizar as dificuldades de aprendizagem deste grupo de estudantes. Ao passo que as atividades se desenvolviam como projeto de extensão, e após, de pesquisa, se percebeu a necessidade de pensar as condições funcionais de tal prática, e ir além. Além de simplesmente pensar tal atividade como redentora de dificuldades de aprendizagem, mas como processo de formação mais amplo.

Este texto pretende trazer à discussão um diálogo que perpassa a escrita de si no contexto de um processo de formação, compreendendo a escrita como uma prática capaz de reinvenção de modos de pensar e ser, a qual nos

faz refletir sobre os encontros que nos atravessam em procedimentos de formarmos. Ao outro se escreve com o desejo de se dizer, encontrar-se através. A partir da escrita, escreve-se para si, “trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” Foucault (1992, p. 131).

Ao escrevermos lemos e ao lermos nos constituirmos aos poucos. Desta forma, observarmos o que se passa; o que nos passa, “los gestos donde asumimos y soportamos lo que nos pasa –el acontecimiento – y es en ellos donde acontece una experiencia no meramente prescritiva o normativa de la formación” (Bárcena 2012, p. 67). Escrevemos-lemos-escrevemos num exercício, como forma de atividade. E quando o fazemos, estamos em outro território, um território fértil transformador, a partir de acontecimentos, de encontros que nos exigem formas de expressão. O encontro em Deleuze dispara uma força criativa.

A escrita surge, aqui, como instrumento de formação, “não é aprender algo, a questão não é que, a principio, não sabíamos algo e, no final, já o sabíamos”, (Larrosa, 2015, p. 52), mas sim, a formação de algo que incorpora um aprendizado. É o novo que se apresenta e é posto nas linhas abissais do papel, buscando pensar a escrita como um meio/forma de expressão libertadora que nos possibilita romper linhas impostas. “A escrita transforma a coisa vista ou ouvida” (Foucault, 1992, p. 134), dá sentidos ao que queremos nominar, e, a este nominar, temos a oportunidade de produzir um exercício de auto experimentação.

Ajudando-nos a pensar sobre tais questões, buscamos na filosofia de Deleuze & Guattari, Foucault, e ainda Larrosa, entre outros, auxílio para compor esta escrita. Seguindo caminhos cartográficos de pesquisa, Rolnik, nos orienta que o cartógrafo “[...] leva no bolso: um critério, um principio, uma regra e um breve roteiro de preocupações – este cada cartógrafo vai definindo e redefinindo para si, constantemente”, (Rolnik, 1989, p. 69). Assim, como critério de ação busco criar rachaduras no domo, criar fendas que possibilitem gerar experiências com aqueles com os quais compartilho as minhas; como principio tenho o de que tudo pode ser questionado, e que há sempre a possibilidade de se experimentar de inúmeros modos o que nos instiga/afeta; e como regra, a de que sempre há algo novo a se olhar na paisagem que se mostra,

mesmo que seja a que observamos cotidianamente, e que este olhar, implica uma entrega nova, que não pode ocorrer pela metade, construindo, desta forma, um roteiro de preocupações. Isto posto, utilizamos a cartografia como método de pesquisa pois, ela visa acompanhar um processo de investigação, sem a necessidade de supor de antemão as hipóteses de trabalho, Deleuze & Guattari (1995).

A cartografia cria oscilações próprias, descaminhos que surgem conforme as pistas dos trajetos vão se desvelando. Não há regras rígidas que precisam ser seguidas, mas critérios é um deslocar-se por entre... é o estar aberto, a espreita, como dizem Deleuze e Guattari (1995) do que é/pode ser pegada/pista a ser seguida, é estar em vigília com olhar sensível ao que pode produzir indícios, é tecer conceitualmente uma discussão unindo a experiência “comum de problematizar a relação entre pesquisar e habitar um território existencial” (Passos, Kastrup, & Escóssia, 2015, p. 132). Neste sentido, a escrita epistolar, “a carta pode constituir-se em material privilegiado, talvez menos como comprovação, talvez mais como indício, como pista que instiga outras descobertas, a outros entrecruzamentos, a outras decifrações”, Camargo (2011, p. 30). Por tal motivo, este texto busca criar-se, mover-se, a partir do encontro da escrita de docentes e discentes de lugares distintos, mas que compartilham na experiência epistolar um processo de experimentação único, um encontro, acontecimento, uma formação na qual suas práticas irão trazer sentido, à docência, ao mesmo tempo em que retira o chão sob seus pés...

Optamos por deixar aparecer no texto uma e outra escrita – a do professor brasileiro e a da professora colombiana: seus timbres e hálitos, assim como suas reflexões. Não buscamos homogeneizar nossos discursos, mas possibilitar que eles se encontrem em suas diferenças e nos possibilite pensar nossas práticas.

II. APRESENTANDO O PROJETO...

O projeto de extensão tem sua origem em uma situação que ocorreu em sala de aula no ano de 2013, em uma escola técnica estadual do sul do Brasil. Uma aluna que era oriunda do estado do Amazonas – AM retornaria a morar nesta localidade, e estava muito triste com este fato, pois iria perder o contato com suas novas amigas feito na escola onde estava estudando. Foi quando lhe sugeri que escrevesse cartas para suas colegas. Este foi o acontecimento que possibilitou pensar uma nova prática

de ensino em sala de aula. Os desdobramentos seguintes levam-me a um Seminário de Orientação à Pesquisa do curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação, no ano de 2013, o qual cursava, e a um projeto de extensão junto à minha orientadora onde passamos a trabalhar no ano de 2014, desenvolvendo atividades com a turma de quinto ano na qual lecionava.

No contexto de sala de aula, com meus estudantes antes de terem os primeiros contatos com a escrita epistolar, foi preciso explicar o gênero ‘cartas’, que está contemplado nos conteúdos programáticos desta etapa de ensino, assim como as formas como este modelo se apresenta em nosso dia a dia. Os diferentes modos como às correspondências aparecem em nosso cotidiano. Faturas que chegam envelopadas, bilhetes, as próprias cartas pessoais, etc. Foi feito antes de tudo uma contextualização sobre os elementos que compõem uma carta, envelopes, selos, etc., o surgimento e suas funções, algumas curiosidades a respeito deste gênero textual. Interpretamos a escrita de cartas, bilhetes retiradas de trechos de revistas, etc. Produzimos algumas cartas, escrevendo para nós mesmos, em sala de aula, trabalhamos a arte postal.

Estas atividades preliminares marcaram o início do trabalho, mas as atividades de escrita epistolar efetivamente começaram com a participação de uma professora e seus alunos também do quinto ano de uma escola particular de Curitiba, no estado do Paraná – PR, Brasil. Nestas cartas, ambos os grupos de estudantes apresentaram-se uns aos outros, com pouca conversa no início. Timidamente foram conhecendo-se em suas poucas linhas. Após, surge à figura do professor que direciona os diálogos a temas que pudessem ser tratados em sala de aula e socializados pelos grupos.

Logo em seguida algumas outras cartas também partem à cidade de Medellín – Colômbia. Recebemos visitas em virtude de um intercâmbio que ocorre entre os cursos de pós-graduação da instituição onde estudo e de duas universidades desta cidade, neste país. Através deste intercâmbio, alguns professores colombianos despertaram curiosidade pelo projeto que aqui é desenvolvido, e passamos a trocar cartas com estudantes de três escolas daquela região, cujos docentes estudam naquelas universidades. As cartas eram escritas em suas línguas maternas, e não foi utilizada a forma tradicional de envio/recebimento, ou seja, postagens a partir dos correios. Outros ‘carteiros’ surgiram: alunos e professores das instituições envolvidas em atividades de intercâmbio

que levavam e traziam os pacotes. Não somente cartas foram trocadas, muitos doces, balas, pirulitos, livros, artesanatos típicos regionais que eram enviados de um a outro correspondente.

Estas trocas tornavam as escritas prazerosas. Sempre que recebíamos algum envelope sabíamos que algo mais estava ali. Existia muita expectativa no recebimento das mesmas. Foram trocas que proporcionaram a ambos os grupos envolvidos experiências excitantes. Aos estudantes, e a mim como docente, pode-se dizer que foram experiências inovadoras, encontros fecundos no contato com nativos de outra língua/cultura que possibilitou um novo olhar, sobre o que se aprendia nos livros, por exemplo. Tal experiência a muitos de meus estudantes foi encantadora. A mim como docente, ter a oportunidade de despertar a curiosidade de outros pares através de uma prática de ensino, que entre outras coisas, proporcionou uma série de atividades que se desencadearam de forma rizomática¹, onde a cada momento uma proposta sugere uma nova troca de correspondência.

No ano de 2015 as atividades de escrita/leitura ocorreram com duas turmas distintas de correspondentes, estudantes de uma escola rural no município brasileiro de Piratini – RS, e alunas colombianas de um colégio na cidade de Medellín. Este texto se ocupa de refletir sobre o que aconteceu nas trocas epistolares com a segunda escola, no âmbito do curso de Mestrado em educação que passei a cursar. A atividade de extensão torna-se, desde então pesquisa.

III. A ESCRITA EPISTOLAR, POSSIBILITANDO ENCONTROS...

Pensar a escrita encarna outros tons, e reverbera outras notas quando percebida como processo de formação que nos auxilia/possibilita inventar modos de existir, fictícios ou não. No ato de escrita que decorre de um encontro, deriva sentir as forças, que nos arrastam, nos repelem, cegam ou retiram véus, emudecem ou nos pedem expressão. Neste processo há a efetiva formação que ocorre enquanto tais caminhos são percorridos, “para aprender de verdad algo hay que hacerse presente en el aprender: en su marcha y en su dificultad. Hay que exponerse. Viajar a pie, no desde las alturas. Concentrar todos los sentidos en el camino que se recorre”. Bárcena

(2012, p. 49). Saber conduzir a nau no mar agitado das palavras é navegar sem bússola, guiado por estrelas em noite de tempestade. Bárcena (2012, p. 66) nos diz que “podemos pensar la educación desde diferentes perspectivas y lenguajes”, pois, ao tratar da escrita como processo de formação em educação nos constituímos e somos interpelados pelas forças que habitam os acontecimentos.

Há silêncio na escrita quando as palavras se calam, é preciso saber ouvir este silêncio, “un cierto silencio, pero un silencio que tiene que ver más bien con el acallamiento de un lenguaje inservible o, mejor, con la renuncia a un lenguaje envilecido” (Larrosa, 2003, p. 338). Imbricado no processo de formação este silêncio ocorre quando estamos encanecidos, imersos no vazio de nossos casulos, como crisálidas, e não vemos nossas práticas, repensamos nossos encontros, os quais nos atravessam diariamente, acontecimentos que passeiam entre as sombras, que deixamos escapar, como matéria de formação. “El acontecimiento es lo que llega, lo que viene por sorpresa y no se puede anticipar, ni planificar; es lo que irrumpe y rasga la continuidad de una determinada experiencia del tiempo” Bárcena (2012, p. 69). Um acontecimento pode nos colocar em contato conosco na medida em que cancela a linguagem ‘envelhecida’, habituada, com a qual nos referimos a nós mesmos. A escrita pode ser uma forma de oferecer trânsito a um acontecimento.

Escrever encarna outra prática: ler. Ler as palavras, o mundo, os signos e a nós mesmos, “lê-se para se tornar alguma coisa, um perigo”.

Há experimentação na escrita, na educação, a leitura estimula atravessamentos, rizomas no conjurar sílabas e classes gramaticais, planejar aulas, vogais e consoantes, professor e aluno, que deslizam uns/umas sobre os/as outros/as, estudos e dúvidas possibilitando ideias, permitindo o ato, e a vontade, que transita pelo pensamento como ratos em tocas, que deslizam uns sobre os outros. “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas...” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 4), no processo de formação não podemos precisar se a escrita ou a leitura impele ou acolhe um acontecimento. Ambas fazem parte desse processo que na cartografia, funciona rizomaticamente.

A escrita cria linhas, pegadas de mundos visitados que deixamos para marcar nosso retorno à razão, ou ao delírio. A escrita encarna outros personagens/criaturas, que nos

¹ O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes... (Deleuze & Guattari, 1995).

povoam, e dão formas ao pensamento, nos levam além de onde fomos, (Deleuze & Guattari, 2004). A escrita abre sulcos e cria rugas em nossa pele. Cria platôs por onde nos movemos, jardins movediços que se movimentam centímetro a centímetro, toda vez que plantamos uma palavra, Deleuze e Guattari (1992, p. 176) dizem que “o ato de escrever não tem outra motivação que não a de dar vida, de liberar a vida onde está aprisionada”. Não há escrita que esteja completamente concluída, sempre existirão reticências [...], verbos que poderão complementá-la, alterá-la, enriquecê-la, é um estar por fazer..., escrever autoriza a instruir-se com o próprio pensamento. “Escreve-se para se tornar alguma coisa, outro perigo”.

A construção do pensamento pela palavra expressa gesto e movimento. Para Camargo (2010, p. 14) “ao imergir em páginas e páginas de leitura, abrem-se-nos possibilidades de um caudal de pensamentos que nunca se sabe onde vai dar... A esses modos relacionam-se questões para pensar em formação”.

Se aprende, o se puede aprender algo, cuando se lee un libro, del mismo modo que cuando estamos ante una manifestación artística – música, pintura, literatura, cine – o paseamos por la ciudad. Se aprende o se puede aprender. Hay en todos estos encuentros una potencia de aprendizaje. Esto significa algo nos pasa. (Bárcena, 2012, p. 47)

Quando a distância se torna a força que impele o desejo de proximidade, a força da grafia empresta sentido à palavra, ao mundo, e a carta aproxima o que não está junto, “a missiva, texto por definição destinado a outrem, dá também lugar a exercício pessoal. [...] A carta enviada atua, em virtude do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como atua, pela leitura e a releitura, sobre aquele que a recebe”, Foucault (1992, p. 135). O escritor/correspondente compartilha sua experiência ao leitor/corespondente, e vice-versa, e o faz transcorrer caminhos/paisagens e o provoca para outros olhares em um cenário que se mostra. “Escrever é, pois ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro”, Foucault (1992, p. 136). Escrever/ler é desejo, é experimentar os encontros que ela, a escrita/leitura, tem para oferecer.

A escrita epistolar, antes um importante meio de comunicação e interlocução, perde sua força em pouco mais de três décadas, em virtude da grande

expansão/evolução das tecnologias de informação/comunicação que hoje oxigena seus pulmões na rede WEB. Essas tecnologias constituem-se, assim, na invenção e incremento de inúmeros modos de emissão e exibição de informações, que ganham força nas vantagens práticas do envio de textos, através dos correios eletrônicos, possibilitando com que este, seja sinônimo de benefícios quando utilizado, tanto por pessoas físicas quanto por empresas público-privadas.

O clique, uma, duas, três vezes, e assim sucessivamente. Uma, duas, três ou mais horas sob a luz intensa do monitor. Frenética ou calmamente, algo quase que instantâneo onde temos a nossa frente o simples comando ‘enviar’, ‘minimizar’, ‘fechar’. ‘Salvar’, ‘não salvar’, ‘cancelar’. Janela a janela, mundos se fecham, portas se abrem. Possibilidades surgem. Textos se vão, se esvaem, navegam na rede, no emaranhado de outros tantos. Surfam na onda, que se avoluma a cada instante. Tsunami de informações. “Esta é a era da informação. A época das opiniões sobre tudo, mesmo que sejam vazias. Esta é a época em que todos opinam sobre tudo” (Larrosa, 2002). Futebol, política, religião, sexo, violência, e... e... e...

Existe um oceano de possibilidades entre esta “conjunção que possibilita se propagar entre, por dentro, recostando-se nas laterais, rasgando-se por meio dos verbos e atravessando-os ao meio. Formando rizomas” (Deleuze & Guattari, 1995). Dependendo do veículo que é utilizado às respostas são imediatas. Facilidades, benefícios, vantagens, ou não, disseminando-se rizomaticamente. Não se sabe onde tem o início, o meio, ou o fim. Todos surgem em uma grande rede. “A informação não deixa espaço para a experiência” Larrosa (2002). “El sujeto moderno es un sujeto informado que además opina. Es alguien que tiene una opinión presuntamente personal y presuntamente propia y a veces presuntamente crítica sobre todo lo que pasa”, (Larrosa, 2003, p. 169). A seu modo, cada um dos docentes envolvidos no processo de escrita das cartas que este texto propõe discutir, experimentou algo novo.

Do hálito prenhe no papel que as cartas traziam, por exemplo, das cidades de onde eram enviadas as missivas, das próprias pessoas que as enviavam, possibilitou-se um olhar novo sobre algo que se conhecia, é um conhecer-se proposto a partir da experiência da escrita de si, da entrega, da troca. A experiência de poder apreender na escrita do outro suas paisagens, flinando por entre seus parques, praças, ruas, caminhar por entre seus prédios, sentir seus aromas intensos de café, e gostos através das balas, dos

desenhos/fotos, que eram enviados nos pacotes. Este era um espaço de invenção/criação, de formação e entrega ao outro e a si próprio.

Ao compor a escrita deste texto, tratando do mesmo tema sob duas perspectivas experienciais construídas a partir de narrativas que encarnam experiências vivenciadas por docentes, ambos em formação, (um brasileiro que reconsidera suas práticas professorais, a partir de sua pesquisa de Mestrado, e outra colombiana estudiante de Licenciatura em Educação Básica com ênfase em Humanidades, Língua Castelhana, que aceita participar da troca de cartas entre estudantes), pretendemos sustentar nossa ideia de que o processo de formação pode ocorrer através do processo de escrita de si ligada à leitura. A escrita encarna aprendizagem, formação, pois quando escrevo, leio; quando leio busco compreender do que as palavras me cercam, “no caso da narrativa epistolar de si próprio, trata-se de fazer coincidir o olhar do outro” (Foucault, 1992, p. 160).

Neste sentido, quando tais alunos e docentes se envolveram na troca de impressões, imagens, comentários, seus mundos passaram a ser vistos, como se, através de lentes, cartas, que desvelavam paisagens, caminhos, sentidos que possibilitaram ensaios que foram experienciados a “sua maneira de ser e de interpretar o mundo” (Larrosa, 2015, p. 53).

IV. LA LEJANÍA DE UN CONTEXTO UNIDO POR LA ESCRITURA

Esta experiencia se dio en el marco de la práctica profesional, perteneciente al último ciclo de prácticas pedagógicas planteadas por la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Lengua Castellana de una universidad de la ciudad de Medellín. Estas prácticas se desarrollan a partir de distintas líneas temáticas, entre las cuales se encuentra la que está relacionada con arte y literatura.

El lugar de realización de mi práctica pedagógica durante 2015 fue el colegio de una institución educativa del sector privado de la ciudad de Medellín, Colombia. Este colegio, también de carácter privado y cuyos cimientos y filosofías se adscriben a fundamentos católicos, sumamente presentes en el ambiente escolar y dentro de la comunidad académica (maestros, directivos, estudiantes e incluso las aulas y el currículo visual). El colegio atiende una población de niños y niñas sin ser mixto, es decir, la sección masculina asiste en el horario de 6:00 am a 12:30

pm y la femenina tiene clases desde las 12:45 pm hasta las 6:15 pm. El grupo con el que realicé la práctica pedagógica fue 6°13 de la sección femenina.

6°13 y sus treinta estudiantes, fueron quienes me abrieron la puerta para convertirme en su maestra, para ese proceso de aprendizaje y enseñanza mutuo que comenzó a tejerse a partir de nuestro primer encuentro dentro de la clase de lengua castellana. La disciplina juega un papel muy importante dentro de esta aula, las estudiantes han aprendido a permanecer en silencio y a disponerse para recibir a los maestros cuando llegan, así como también a prestar atención cuando alguien (sea compañera, maestro u otra persona) se encuentra al frente. Hay una norma implícita en la que se establece que deben estar correctamente sentadas, mirando al frente y sin tener demasiado contacto físico entre ellas.

En el área de lengua castellana las estudiantes son propositivas, les encantan los retos nuevos en cuanto a lecturas (entre ellas mismas hay un sistema de préstamo de libros interno en el salón que, motivado por la maestra titular de lengua castellana, ha crecido dentro del colegio) y otros medios de significación: la fotografía y la divulgación de sus creaciones se convierten en asuntos que las mueven dentro de los procesos de lectura y escritura.

V. LA TRAVESÍA: VIAJANDO A TRAVÉS DE OTRAS MIRADAS

Dentro de la experiencia de la práctica pedagógica, se dio la posibilidad de establecer una correspondencia epistolar que, las niñas del grado 6°13 han logrado entablar con los estudiantes del grado 5 de una escuela en la ciudad de sur de Brasil. En estas cartas los estudiantes hablan sobre sus experiencias, sobre su vida misma, su contexto cercano: la familia, el colegio, sus intereses y las cosas que les pasan, que los afectan y los mueven.

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. (Lerner, 2001, p. 26)

Dentro de la clase de lengua castellana, la llegada de las cartas desde la ciudad de sur de Brasil fue todo un

acontecimiento. Las esperamos llenas de ansias para saber quiénes eran los amigos que estaban allá a miles de kilómetros y que se interesaban por saber quiénes eran las estudiantes, qué hacían, y en general, por la ciudad, por su sentir y por sus experiencias. “Identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos” (Lerner, 2001, p. 26).

Las cartas llegaron a nosotras escritas en portugués, este era uno de los más grandes miedos de las estudiantes. Surgían preguntas: ¿Cómo las vamos a leer? ¿Comprenderemos lo que nos quieren decir? ¿Será muy distinta su cultura a la nuestra? Y se crearon incertidumbres que comenzaron a inundar el aula en momentos previos a la entrega de las cartas. Sin embargo, con el sólo gesto de entregar de forma física un paquete tan lejano y aunque aún las estudiantes no pudieran dar cuenta completa del contenido de los mensajes dadas las condiciones del idioma y en algunos casos de la letra de quien les escribió, pudo notarse en ellas una afectación inmediata al tener en sus manos un papel que escribió un niño o niña a muchos kilómetros, fue evidente que les conmovió profundamente conocerlos por medio de una carta, en la que, sin duda, había mucho de ellos plasmado. “Hay que dejarse afectar, perturbar, trastornar por un texto del que uno todavía no puede dar cuenta, pero que ya lo conmueve. Hay que ser capaz de habitar largamente en él, antes de poder hablar de él; como hacemos con todo” (Zuleta, 1982, P. 12).

La entrega de las misivas se convirtió entonces en todo un acontecimiento dentro de la clase, y para ello se dio toda una ambientación con el tema: cultura de Brasil. El aula fue adecuada con banderas y música de ese país, y nos dimos la oportunidad de degustar unos dulces que fueron enviados para nosotros junto con las cartas. También era preciso que ellas tuvieran una ayuda para la comprensión de las cartas, por lo cual, cada una tuvo a la mano un listado de palabras, frases y oraciones comunes traducidas desde el español al portugués.

Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir. Los verbos “leer” y “escribir” habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada

época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos. (Ferreiro, 2001, p. 13).

Durante varias clases el trabajo se dedicó a leer estas cartas, a ahondar mucho más en la cultura de Brasil y, por supuesto, a responderlas, para que los chicos de la referida escuela supieran lo que hacemos y, por supuesto, lo agradecidas que estábamos como grupo por permitirnos conocer sus experiencias. En las cartas que las chicas enviaron, hablaron de la ciudad, de su colegio, de su familia, de sus gustos y de sus emociones, e incluyeron también algunas fotografías, dulces y mensajes para esos niños que a pesar de no conocer personalmente, se volvieron una constante en nuestra clase. Los conocen por sus nombres, preguntan por ellos y pueden contar todo lo que ellos les escribieron en sus cartas.

Esta experiencia ha trascendido mucho más allá de las paredes del aula y ha logrado formar vínculos de las niñas con otro contexto, con otros mundos que ellas conocen por la descripción que otra persona (sus remitentes) les ha brindado a través de sus ojos, de su diario vivir y de la experiencia vivida, esta travesía no ha sido sólo para las estudiantes. Como maestra en formación, después de compartir esta experiencia, es claro que la lengua castellana, que la enseñanza misma va más allá de los contenidos que se quedan sin vida en el aula de clase, si estos no pueden ponerse de algún modo al servicio de la cotidianidad, si esas actividades que emprendemos con los estudiantes, si esas travesías no se conectan con algo vivo, con ellas o ellos, si aquello que desarrollamos, leemos o escribimos no nos habita realmente, no nos perturba y nos llena de incertidumbre.

Así, el viaje se convierte en un concepto importante dentro de la experiencia vivida y así hay una travesía que sobrepasa el viaje de las cartas. En este sentido, la formación está ligada sin duda a la lectura como experiencia, a la lectura como viaje, trata acerca de cómo aproximarse de forma desprovista a la experiencia; así podría decirse que ésta tiende a ser el resultado de la relación con una palabra de cierto tipo, así, una palabra tiene la capacidad de transformar la sensibilidad con la que el lector percibe la vida, el entorno, su contexto.

Aquí la infancia juega un papel muy importante como en toda la obra de Peter Handke², puesto que el autor en

² Poeta, dramaturgo, novelista, guionista y director de cine austriaco nacido en Griffen.

general remite con recurrencia al espíritu del niño en el sentido de la capacidad del juego y la invención.

A partir de este viaje, he logrado progresivamente construirme y reconstruirme en lo que ha sido mi proceso de formación, de travesía como maestra. En este sentido, retomé dos autores que han sido pieza clave dentro de esa provocación a nuevas rutas, a nuevos caminos para continuar la construcción de mi investigación. El primero de ellos es Peter Handke, quien desarrolla en sus novelas dos conceptos claves que pueden ser retomados dentro de sus obras: la formación y el viaje. El primer concepto, la formación, está ligado sin duda a la lectura como experiencia, como acercarse de forma desprovista a la experiencia, así podría decirse que esta tiende a ser el resultado de la relación con una palabra de cierto tipo, así, una palabra tiene la capacidad de transformar la sensibilidad con la que el lector percibe la vida, el entorno, su contexto.

Ahora bien, el segundo concepto que toma vigencia dentro de mi sendero de viaje es el que está relacionado con el viaje como proceso de formación, en el cual Handke ofrece una comprensión romántica de los asuntos que se relacionan con la experiencia estética y cómo esa experiencia desarrolla en cada uno. En la novela de formación, que es una de las principales características articuladoras en la literatura de este escritor, se narra un viaje que no sólo es algo externo sino que hay una conexión entre el viaje exterior y el viaje interior que a su vez da pie a una formación de conciencia y sensibilidad (Larrosa, 2015), logrando así que la experiencia formativa llegue a estar construida desde lo sensible y orientada desde aspectos estéticos.

En este viaje los personajes no se presentan en una especie de evolución o iluminación conceptual que se va fortaleciendo en la travesía, en este sentido, son una especie de caracteres sensibles que van en busca de una nueva forma de leer el mundo, si se quiere mucho más poética e inocente, en la que se recuerda la constante evocación de Handke por el asunto de la infancia y la potencialidad de este estado. Llegando así a una especie de umbral desprevenido de rasgos culturales e imposiciones que permitirán llegar a una lectura del mundo a través una mirada nueva, renovada, esto se hace posible a través de esa travesía.

El héroe de las mil caras, es un texto de Joseph Campbell (1972) en el cual desarrolla su interpretación

sobre la forma en que el héroe realiza su viaje a partir de una especie de “patrón” narrativo con el que se puede caracterizar el viaje del héroe en un ciclo dividido por fases en las que el personaje principal sufre una transformación a medida en que avanza su travesía en la que partirá del mundo ordinario para llegar a un mundo especial o sobrenatural que dará lugar a los eventos que transformarán la vida del héroe.

Fue así como los caminos fueron confluyendo en medio del acontecimiento y me han llevado a realizar mi investigación con el viaje como concepto central, comprendido desde la experiencia vivida con el intercambio de las cartas con los estudiantes de Brasil, pero también desde una reflexión personal de la práctica pedagógica como una travesía y una construcción de lo teórico desde lo que ya he enunciado con anterioridad. Relata la experiencia para el grupo y para ella –viaje de formación–.

Las cartas no sólo fueron una excelente motivación para que las niñas buscaran otros modos de comunicación alternativos al chat o el mail, para que comprendieran las vidas de otros desde su propia narración de la vida misma, sino que también abrió la posibilidad de ver la clase de lengua castellana más allá del plan lector, el libro de texto y la planilla de notas, donde los puntos extra se deben ganar con actividades en clase. Comprendieron que escribir no es solo un requisito escolar, que también es una forma de mostrar al otro sus sentimientos, su experiencia, lo que las constituye dentro de su cotidianidad a través de las letras, del papel, del color que usan para dejar su mensaje, de las fotografías que enviaron, de toda la cuestión que está relacionada con la semiótica que estas misivas tienen en ellas y, sobre todo, que esas cartas son una parte de ellas mismas, de su narración autobiográfica desde su contexto y sus posibilidades.

Sin duda esta experiencia abre la puerta para pensar las clases de lengua castellana más allá de la imposición curricular (sin dejarla completamente de lado), abriendo la posibilidad a establecer conexiones rizomáticas con otros contextos que abran una ventana a otros procesos de pensamiento, a otras formas de relacionarse con la lectura, la escritura, la semiótica y los otros medios de significación dentro del aula, logrando otras dinámicas que estén en pro de un desarrollo sociocultural de la lectura, la escritura y la literatura, habilidades consideradas básicas dentro de los estándares básicos de competencias y los lineamientos curriculares de lengua castellana en Colombia. Sin

embargo, podrían considerarse otras miradas, otros caminos, otras travesías para enfrentar con los estudiantes el viaje que supone un proceso de formación que trascienda el libro de texto para llegar a lo humano, a aquello que está mediado por la propia experiencia y que, sin duda, llegue a ser un aprendizaje significativo, trascendiendo la escuela, y se vuelva parte de la vida misma.

VI. REFLEXIONES FINALES

Esta experiencia nos ha llevado en un viaje por vivencias y contextos distintos al nuestro. Tanto las estudiantes del grado 6°13 como yo, su maestra en formación, logramos establecer un vínculo con los estudiantes con los que compartimos este viaje a partir de sí mismos, de lo que querían compartir con nosotros, de contarnos sobre su familia, su escuela y sus gustos... hemos conocido un lugar a través de otros ojos.

Este viaje me ha permitido, como maestra, comprender y reflexionar, no sólo sobre el tema de la importancia de los proyectos que trasciendan fronteras y que estimulen a los estudiantes con algo que va más allá de la nota o la calificación, sino también sobre las distintas dificultades que como maestra en formación representa mirar el currículo académico con otros ojos, desde otras miradas, desde perspectivas que tal vez están lejos de lo que hoy es la escuela actual. En síntesis, explorar este texto a cuatro manos, conectados por el "viaje", el fluir y de manera cartográfica establecer conexiones de irnos haciendo docentes en la medida en que vivenciamos conjuntamente las experiencias... *pesquisar*, indagar, investigar, avanzar a partir de pretextos como las cartas, los encuentros, las diferencias de culturas y de lenguajes, a partir de las conexiones epistolares entre dos grupos de estudiantes, nos permiten continuar avanzando en nuestra formación como maestros.

REFERENCIAS

- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir*. Madrid, España: Miño y Dávila.
- de Camargo, M. R. [Comp.] (2010). *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação*. São Paulo, Brasil: Cultura Acadêmica.
- de Camargo, M. R. [Comp.] (2011). *Cartas e escrita: práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade*. São Paulo, Brasil: UNESP.
- Campbell, J. (1972). *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro, Brasil: Editora 34.

- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* [v.1]. Rio de Janeiro, Brasil: Editora 34.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1992). *A escrita de si. Em: O que é um autor?* Lisboa, Portugal: Vega.
- Larrosa, J. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, España: Laertes.
- Larrosa, J. (2015). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte, Brasil: Autentica Editora.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Passos, E., Kastrup, V., & da Escóssia, L. (2015). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Brasil: Sulina.
- Rolnik, S. (1989). *Cartografia sentimental*. São Paulo, Brasil: Liberdade.
- Zuleta, E. (1982, junio 8). *Sobre la lectura* [conferencia en Medellín, Colombia]. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf

CURRÍCULOS

Ronaldo Luis Goulart Campello. Professor anos iniciais ensino fundamental magistério estadual; Mestre em Educação em Linguagens Verbo Visuais e suas Tecnologias (IFSUL, Pelotas); Pós-graduado em Educação - Formação de Professores e, Pós-graduando em Linguagens Verbo Visuais e suas Tecnologias (IFSUL, Pelotas); graduando em Licenciatura em Geografia (UFPEL, Pelotas); graduado em Pedagogia (ULBRA), Pós-graduado em Pedagogia Gestora: Administração e Supervisão Escolar (IERGS/FACEL), habilitação para Licenciatura em Ensino Religioso (CONER 5ª SECCIONAL - 5ª CRE).

Kamila Alarcón Muñoz. Licenciada en Educación Básica, con énfasis en Humanidades - Lengua Castellana, egresada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Durante su etapa de estudiante formó parte activa del semillero de investigación Somos Palabra: Formación y Contextos, de la misma universidad, espacio de discusión e investigación en torno a la comprensión de los problemas que surgen de las relaciones entre lenguaje, narrativas, discursos, pedagogía, formación, artes, currículo, subjetividades y contextos.

Cynthia Farina, Ph.D. Doutora em Ciências da Educação - Universidad de Barcelona (2005), com pós-doutorado em Educação (2012) - Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RS, especialista e mestre em Educação pela UFPel (1991; 1999), e graduada em Licenciatura Plena

em Educação Artística -Artes Plásticas, pela mesma Universidade (1987). Atua como professora do Programa de Pós-graduação em Educação -Linha de pesquisa: Linguagens verbo-visuais e tecnologia e no Pós-graduação em Linguagens Verbais, Visuais e suas Tecnologias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Pelotas, onde é professora titular. Atua também como professora convidada, colaboradora e pesquisadora de programas de pós-graduação na Argentina e Colômbia. É líder do grupo interinstitucional de Pesquisa Educação e Contemporaneidade: Experimentações com Arte e Filosofia - EXPERIMENTA; pesquisadora do CICES, Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Tem experiência nas áreas de Arte e Formação de professores, com ênfase na articulação entre arte contemporânea e filosofias da diferença. Desenvolve, principalmente, os seguintes temas: corpo, formação estética e políticas do sensível.

Teresita Ospina Álvarez, Ph.D. Licenciada en Literatura, Especialista en Didáctica Universitaria y Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia). Es Profesora de la Facultad de Educación de la misma universidad, Directora del área de Investigación y Desarrollo de EdiarTE S.A., y co-investigadora del grupo de investigación Didáctica de la Educación Superior [DIDES] de la Universidad de Antioquia.