

Informe Proyecto de Investigación

Sublinea de investigación: Pedagogía crítica

Grupo: Pedagogía, Escuela y Cultura

Clasificación C Colciencias

**Pedagogía crítica: Una perspectiva en el aula de clase desde la
literatura de ciencia ficción categoría: El Otro**

ANGÉLICA MARÍA FERNÁNDEZ TOVAR

Profesor Diego Ramiro Castro Castro

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES E IDIOMAS

BOGOT

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Fecha de sustentación

PÁGINA DE AGRADECIMIENTOS

La autora del siguiente trabajo expresa sus más sinceros agradecimientos a las siguientes personas.

A mis padres, gracias por su apoyo y compañía incondicional. Manuel Nieto Valdivieso amigo y compañero de investigación, a mi hermano Juan Carlos Fernández, quien despertó en mi el placer por la lectura. También quisiera agradecer de manera muy especial a los profesores: Pedro López Sierra, Clara Eunice Rodríguez, Pedro Pablo Salamanca, Javier Guerrero, Diego Castro y Josue Ardila, sin su colaboración recomendaciones y discusiones este trabajo no habría sido posible.

Finalmente agradezco al semillero de investigación Pedagogía Escuela y Cultura, porque desde el primer día he estado aprendiendo de manera constante no solo mediante el desarrollo de este trabajo, sino también a través de las discusiones y conversaciones con los profesores que hacen parte de él, gracias por compartir su conocimiento y cariño por la investigación.

CONTENIDO

	Pág
RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO (RAE)	
INTRODUCCIÓN	
CAPITULO 1	3
1.1 Planteamiento del problema	3
1.1.1 Antecedentes	3
1.1.2 Definición del problema	4
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	5
1.3 OBJETIVOS	7
1.3.1 Objetivo general	7
1.3.2 Objetivos específicos	7
1.4 MARCO TEÓRICO	8
1.4.1 Ciencia ficción	8
1.4.1.1 Desarrollo histórico de la ciencia ficción	8
1.4.1.2 ¿Qué es la ciencia ficción?	10
1.4.2 Pedagogía Crítica	12
1.4.2.1 Freire y la Pedagogía del Oprimido	15
1.4.3 Categorías de análisis	17
1.4.3.1 Pensamiento dialéctico	17
1.4.3.2 El otro	19
1.4.3.3 Contratexto	19
1.5 MARCO LEGAL	21
1.6 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	22
1.5.1 Investigación-acción	22
1.5.2 Momentos de la investigación-acción	22

CAPITULO 2	
EL OTRO	23
2.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	24
2.3 OBJETIVOS	24
2.3.1 Objetivo general	24
2.3.2 Objetivos específicos	25
2.4 MARCO TEÓRICO	26
2.4.1 Los universales adoptados	26
2.4.1.1 Pedagogía Crítica y el otro	28
2.4.1.2 Ciencia ficción y el Otro	29
2.5 METODOLOGÍA	32
2.5.1 Planeación	32
2.5.1.1 Acción	33
2.5.1.2 Instrumentos para la recolección de información	33
2.6 RESULTADOS DE LA APLICACIÓN	35
2.6.1 Observación	35
2.6.1.1 Resultados de la aplicación de los talleres.	35
2.6.1.2 Resultados taller discriminación (curso de Educación y comunidad II núcleo básico común facultad de ciencias de la educación Universidad Libre jornada mañana, número de estudiantes 12, rango de edades 16 a 22 años)	36
2.6.1.3 Resultados aplicación taller racismo (curso de Educación y comunidad II núcleo básico facultad de ciencias de la educación Universidad Libre jornada mañana, número de estudiantes 12, rango de edades 16 a 22 años)	41
2.6.1.4 Resultados taller discriminación (curso de Lineamientos de investigación II núcleo básico común facultad de ciencias de la educación jornada nocturna, número de estudiantes 10, rango de edades 18 a 26 años)	42
2.6.1.5 Resultados aplicación taller racismo (curso de lineamientos de investigación II núcleo básico facultad de ciencias de la educación Universidad Libre jornada nocturna, número de estudiantes 10, rango de edades 18 a 26 años)	47
2.6.1.6 Resultados aplicación taller discriminación (Curso 1001 clase de	

español Colegio Robert F Kennedy jornada mañana, número de estudiantes 28, rango de edades 14 a 18 años)	49
2.6.1.7 Resultados aplicación taller racismo (curso 1001 Clase de español Colegio Robert F Kennedy jornada mañana, número de estudiantes 28, rango de edades 14 a 18 años)	53
2.6.2 Observación	55
2.6.2.1 Resultados y análisis taller comprensión de lectura del cuento “Un camino a través del aire” Curso Educación y comunidad II núcleo básico común facultad de ciencias de la educación Universidad Libre.	55
2.6.2.2 Resultados y análisis preguntas 4 y 5 taller comprensión de lectura curso	59
2.6.2.3 Resultados y análisis taller comprensión de lectura del cuento “Un camino a través del aire” Grado décimo Curso 1001 Colegio Robert F Kennedy.	61
2.6.2.4 Resultados cuento escrito por los estudiantes de educación y comunidad II jornada mañana núcleo básico común, facultad de ciencias de le educación.	64
2.6.2.5 Resultados del cuento escrito por los estudiantes de grado décimo curso 1001 Colegio Robert F Kennedy jornada mañana.	67
2.6.3 Reflexión	69
2.6.3.1 Diagnóstico de la categoría del Otro a través del análisis de los cuentos creados por los estudiantes del curso Educación y Comunidad II núcleo básico común, de la facultad de ciencias de la educación Universidad Libre.	70
2.6.3.2 Diagnóstico de la categoría del Otro a través del análisis de los textos escritos por los estudiantes de grado décimo curso 1001 del colegio Robert F Kennedy	74
2.7 CONCLUSIONES	79
2.8 RECOMENDACIONES	81
BIBLIOGRAFÍA	82

TABLA DE ANEXOS

ANEXOS	84
ANEXO A Diagnóstico conceptual de los conocimientos en pedagogía crítica por parte de los estudiantes de quinto y noveno semestre de la licenciatura en Humanidades e Idiomas, jornada mañana.	85
ANEXO B (Lectura de discriminación empleada en el curso de Educación y Comunidad II, Lineamientos de investigación II y Colegio Robert F Kennedy grado décimo curso 1001)	94
ANEXO C (Taller sobre la lectura de discriminación realizado por los estudiantes de la Universidad Libre cursos, Lineamientos de investigación II Educación y Comunidad II y Colegio Robert F Kennedy grado décimo curso 1001)	96
ANEXO D Set de preguntas sobre el Racismo	98
ANEXO E “Un camino a través del aire” (Crónicas marcianas Ray Bradbury)	99
ANEXO F Taller de comprensión de lectura del cuento “Un Camino a través del aire”	112
ANEXO G Pautas para realizar el cuento	113
ANEXO H Cuentos escritos por los estudiantes del curso 1001 Colegio Robert F Kennedy	114
ANEXO I Cuentos escritos por los estudiantes del curso Educación y Comunidad II Jornada Mañana	115

LISTA DE TABLAS

	Pág
Tabla 1. Formas de discriminación, estudiantes del curso Educación y comunidad II	36
Tabla 2. Motivaciones para la discriminación, estudiantes del curso Educación y Comunidad II	37
Tabla 3. Motivaciones para el racismo presentadas por los estudiantes del curso de Educación y Comunidad II	41
Tabla 3. Motivaciones para el racismo presentadas por los estudiantes del curso de Educación y Comunidad II	43
Tabla 5. Motivaciones para la discriminación, estudiantes del curso Lineamientos de investigación II	44
Tabla 6. Motivaciones para el racismo presentadas por los estudiantes del Lineamientos de investigación II	47
Tabla 7. Formas de discriminación, estudiantes del curso 1001 Colegio RFK	49
Tabla 8. Motivaciones para la discriminación, estudiantes del curso 1001 Colegio RFK	50
Tabla 9. Motivaciones para el racismo presentadas por los estudiantes del curso 1001 Colegio RFK	54
Tabla 9. Matriz de evaluación taller de comprensión de lectura.	56
Tabla 10. Matriz de clasificación preguntas de inferencia textual y crítica.	60
Tabla 11. Matriz escala de valoración para los cuentos escritos por lo estudiantes.	66

LISTA DE FIGURAS

	Pág
Figura 1. Porcentaje de estudiantes que considera el termino “marica” como una manifestación de discriminación curso Educación y comunidad II	38
Figura 2. Porcentaje de estudiantes que se han sentido discriminados curso Educación y comunidad II	39
Figura 3. Estadística opiniones de la imagen prohibido fumar estudiantes curso Educación y Comunidad II	40
Figura 4. Porcentaje de estudiantes que consideran el racismo una problemática actual en Colombia curso Educación y comunidad II	42
Figura 5. Porcentaje de estudiantes que considera el termino “marica” como una manifestación de discriminación curso Lineamientos de investigación II	45
Figura 6. Porcentaje de estudiantes que se han sentido discriminados curso Lineamientos de investigación II	46
Figura 7. Estadística opiniones de la imagen prohibido fumar estudiantes curso Lineamientos de investigación II	47
Figura 8. Porcentaje de estudiantes que consideran el racismo una problemática actual en Colombia curso Lineamientos de investigación II	48
Figura 9. Porcentaje de estudiantes que considera el termino “marica” como una manifestación de discriminación curso Educación y comunidad II	51
Figura 10. Porcentaje de estudiantes que se han sentido discriminados curso 1001 Colegio RFK	52
Figura 11. Estadística opiniones de la imagen prohibido fumar estudiantes curso 1001 Colegio RFK	53
Figura 12. Porcentaje de estudiantes que consideran el racismo una problemática actual en Colombia curso 1001 Colegio RFK	55

Figura 13. Porcentajes respuestas completas Pregunta 1 curso Educación y Comunidad II	57
Figura 14. Porcentajes respuestas completas Pregunta 2 curso Educación y Comunidad II	58
Figura 15. Porcentajes respuestas completas Pregunta 3 curso Educación y Comunidad II	58
Figura 16. Porcentajes Niveles obtenidos preguntas 4 y 5 Curso Educación y Comunidad II	60
Figura 17. Porcentajes respuestas completas Pregunta 1 curso 1001 Colegio RFK	62
Figura 18. Porcentajes respuestas completas Pregunta 2 curso 1001 Colegio RFK	62
Figura 19. Porcentajes respuestas completas Pregunta 3 curso 1001 Colegio RFK	63
Figura 20. Porcentajes Niveles obtenidos preguntas 4 y 5 Curso 1001 Colegio RFK	64
Figura 21. Valoración de los cuentos escritos por los estudiantes del curso Educación y Comunidad II	67
Figura 22. Valoración de los cuentos escritos por los estudiantes del curso 1001 Colegio RFK	68

RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO

RAE

TÍTULO: Pedagogía Crítica: Una perspectiva en el aula de clase desde la literatura de ciencia ficción.
AUTORES: Grupo de Investigación: Pedagogía, Escuela y Cultura. Director del grupo: Diego Castro Castro. Estudiante: Angélica Fernández Tovar.
FECHA: 15 de Diciembre de 2011
PROGRAMA ACADEMICO: Licenciatura en Humanidades e Idiomas. Facultad de Ciencias de la Educación.
PALABRAS CLAVES: Pedagogía Crítica, Ciencia Ficción, Otro, inserción crítica, discriminación.
DESCRIPCIÓN: Este trabajo pertenece al grupo de semillero de investigación Escuela, Pedagogía y Cultura, Clasificación Colciencias, cuyos integrantes son: Director de grupo, Diego Ramiro Castro Castro; Investigadores, Luis Henry Guevara, Josué Ardila y Guillermo Giraldo. Adscritos a la sublinea de investigación sobre Pedagogía Crítica se encuentran los estudiantes Angélica Fernández Tovar y Manuel Nieto Valdivieso. El siguiente trabajo aborda los textos de ciencia ficción desde la pedagogía crítica, específicamente desde la categoría de análisis de EL OTRO.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN: Desde la pedagogía crítica y, utilizando la literatura de ciencia ficción como herramienta, queremos lograr la inserción crítica en la realidad de los estudiantes de los cursos de Lineamientos de Investigación II, Educación y Comunidad II Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre y curso 1001 Colegio Robert F Kennedy.

JUSTIFICACIÓN: Encuestas realizadas a los estudiantes de 9no y 5to semestre del área de Humanidades e Idiomas de la facultad de ciencias de la Educación, sobre sus conocimientos en Pedagogía Crítica. Además, la necesidad de que los docentes en formación se comprometan con el desarrollo de estrategias que les permitan formar un sujeto político capaz de actuar en pro de la transformación social. Y finalmente, la forma en que son abordados los textos literarios en el aula de clase impiden a los estudiantes la reflexión crítica.

PROBLEMA:

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica ¿cómo puede el género ciencia ficción ser utilizado para llevar a los estudiantes del grado 1001 del Colegio Robert F Kennedy y a los estudiantes del curso de Educación y Comunidad II y Lineamientos de Investigación II del núcleo básico común de la Universidad Libre de la Facultad de Ciencias de la Educación, a una inserción crítica en la realidad, desde la categoría EL OTRO?

OBJETIVO GENERAL:

Utilizar la ciencia ficción dentro del marco de la pedagogía crítica como herramienta para una inserción crítica en la realidad de los estudiantes de la Universidad Libre y el Colegio Robert F Kennedy, haciendo uso de la categoría del OTRO para la elaboración de textos y representaciones gráficas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar los elementos de la categoría del OTRO, que permitirán la construcción de textos y representaciones, utilizando como herramienta la ciencia ficción en el marco de la pedagogía crítica.
- Diagnosticar la capacidad que tienen los estudiantes para crear y representar un texto que evidencie la manera en la que reconocen al OTRO en un contexto social y cultural.
- Determinar una estrategia que desde la categoría del OTRO, aborde la lectura de textos de ciencia ficción.

MARCO TEÓRICO: Pedagogía crítica (Henry Giroux y Paulo Freire). Ciencia ficción: (Desarrollo Histórico y ¿Qué es la ciencia ficción). El Otro (Los universales adoptados, La pedagogía crítica y El Otro, Ciencia ficción y El Otro)

MARCO LEGAL: Constitución Política de Colombia (Titulo 1, Artículo 5; y Sección Cuarta, artículo 30).

METODOLOGÍA: Investigación- acción.

RESULTADOS: Análisis de los textos creados por los estudiantes de los cursos de Educación y Comunidad II, Lineamientos de Investigación II y curso 1001 Colegio Robert F Kennedy.

CONCLUSIONES: Se diagnóstica que los estudiantes tiene una baja capacidad para crear un texto que se enfrente de manera crítica a las problemáticas del contexto y a las estructuras de poder. Además, los estudiantes continúan reproduciendo estereotipos y prejuicios.

RECOMENDACIONES: Crear espacios en la facultad de ciencias de la educación en los cuales se aborden las teorías críticas en pedagogía, y diferentes géneros literarios además de los estipulados en el pensum.

BIBLIOGRAFÍA:

- BARCELÓ, MIQUEL (1990), Ciencia ficción guía de lectura. Nova: ciencia ficción.
- BRADBURY, RAY (1950), Crónicas Marcianas. Editorial Minotauro.
- FREIRE, PAULO (1970), Pedagogía del oprimido, Siglo XXI editores s.a.
- GIROUX, HENRY A. (1992), Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición, Siglo XXI editores s.a.
- GIROUX, HENRY A. (1997), Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza, Amorrortu editores.
- TODOROV, TZVETAN (1991) Nosotros y los otros reflexión sobre la diversidad humana. México DF, Siglo XXI Editores.
- VAN DIJK, TEUN (2003) Dominación étnica y racismo discursivo en España y America latina. Barcelona, España, Gedisa.

CAMPO DE INVESTIGACION EDUCATIVO: Pedagogía, Didáctica, Metodología

INTRODUCCIÓN

Desde la pedagogía crítica y, utilizando la literatura de ciencia ficción como herramienta, queremos lograr la inserción crítica en la realidad tanto de estudiantes de colegio, como docentes en formación de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre.

Para llevar a cabo nuestro proyecto se identificarán cuentos de ciencia ficción que faciliten y promuevan el dialogo participativo entre estudiantes y docentes, de modo que en conjunto construyan significados que les permitan reconocer las estructuras de poder y dominación. Con esto pretendemos que la escuela sea vista como un espacio político para la resistencia, en la que se busque la formación de jóvenes dispuestos a participar en la construcción de una democracia radical¹.

Además, esperamos que los docentes en formación reconozcan el valor de las teorías críticas en la enseñanza, reconociéndose a si mismos y a la escuela como reproductores económicos y culturales, para que así, puedan actuar dentro y fuera del aula de clase en su papel de “intelectuales transformadores”².

De esta manera, el texto jugará un rol importante ya que, no solo será abordado desde lo que esta explícito en él (personajes, tiempo), sino también como un constructor social que le permita al estudiante interpretar y dar una lectura intelectual, crítica y propositiva de la realidad partiendo de lo leído.

¹GIROUX, Henry. Pedagogía política de la esperanza. Buenos Aires-Madrid, Amorrortu editores, 1997, pag 154.

² Ibid., p. 149.

CAPITULO 1

Este trabajo pertenece al grupo de semillero de investigación Escuela, Pedagogía y Cultura, Clasificación Colciencias, cuyos integrantes son: Director de grupo, Diego Ramiro Castro Castro; Investigadores, Luis Henry Guevara, Josué Ardila y Guillermo Giraldo.

Este grupo de semillero, (integrado por: Angélica Fernández Tovar y Manuel Vicente Nieto Valdivieso, estudiantes del programa Licenciatura en Humanidades e Idiomas de la facultad de Ciencias de la Educación) se rige según el capítulo IV del acuerdo 06 de 2006, el cual establece los semilleros de investigación así:

Art 36. Los semilleros de investigación estarán conformados por los estudiantes que bajo la coordinación de un grupo de investigación, buscan identificar y conocer la realidad, mediante su estudio sistemático, orientado a la formación personal y a la consolidación de una cultura investigativa.

Los integrantes de este grupo de semillero de investigación se unen a este, motivados por el interés de abordar temáticas del área de Humanidades e Idiomas desde la perspectiva de la pedagogía crítica. Para lo cual se elabora un planteamiento de problema general que permite desarrollar acciones innovadoras en el aula de clase a partir de las categorías propuestas desde esta perspectiva.

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Antecedentes

Motivados por las lecturas hechas sobre las teorías críticas de la escuela de Frankfurt y la concepción bancaria de la educación³, en las que se muestra al proceso educativo, según Giroux, como un sistema de reproducción social y cultural⁴, en el que el estudiante es un objeto que debe ser moldeado para responder a las necesidades básicas que le permitan desempeñarse en el ámbito laboral y, adquirir las actitudes que le dejarán relacionarse con sus compañeros de trabajo⁵, decidimos llevar a nuestra práctica docente dichas teorías para romper con la visión tecnicada de la educación, y dejar de ver a nuestros estudiantes como objetos pasivos, transformando los encuentros educativos en espacios políticos.

De igual manera, encontramos que muchos de nuestros compañeros en formación docente, atienden a comportamientos de reproducción, ya que ven a la enseñanza como un medio para la repetición de conceptos y valores, y no, el aula como una esfera en la que se deben formar ciudadanos críticos que, como señala Merleau-Ponty, puedan reconocer sus capacidades humanas para la transformación de la sociedad, “para ir mas allá de las estructuras creadas y crear otras”⁶.

³ FREIRE, Paulo. La pedagogía del oprimido. Montevideo, Uruguay, Siglo XXI Editores, 1970.

⁴ Giroux citando a Apple: GIROUX, Henry. Pedagogía y política de la esperanza. Op.cit.

⁵ Giroux hace referencia a Althusser: Ibid., p. 110.

⁶ MAURICE, Merleau Ponty. The structure of behaviour. Boston: Beacon Press, 1967, p. 175.

1.1.2 Definición del problema

Retomando lo anterior, nuestro proyecto de investigación se situará en el contexto universitario y escolar, ya que, nuestros compañeros de quinto y noveno semestre de la Facultad de ciencias de la educación Departamento de Humanidades e Idiomas, tienen un conocimiento muy bajo (70%) sobre las teorías críticas en educación y, desconocen su rol como intelectuales transformadores. Además, a la pregunta que relaciona a la literatura de ciencia ficción como herramienta para el desarrollo de la pedagogía crítica en el aula de clase, el 28% de los encuestados respondieron que si era posible. (Anexo No. 1: Encuesta diagnóstica sobre concepto de pedagogía crítica)

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Desde la experiencia de los integrantes del grupo de investigación y la práctica docente, en donde se observa cómo las subjetividades y visión de mundo que traen los estudiantes a clase no son tomadas en cuenta, impidiendo que las problemáticas de género, clase y raza sean llevadas al aula de clase y trabajadas de manera crítica, hemos creído pertinente promover la formación de seres políticos dispuestos a transformar su realidad. Para ello, se ha creado una sublínea de investigación, en la cual se buscará que los docentes del área de humanidades involucren la literatura en su práctica educativa, buscando lo que Freire llama “inmersión crítica”⁷. Particularmente para este trabajo se abordará la literatura de ciencia ficción, no solo para promover el placer por la lectura y por su valor lingüístico, sino que los textos también serán trabajados desde su función social en y para la resistencia.

⁷ FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Op.cit., p. 88.

Encontramos que la forma en que los textos eran abordados en el aula de clase producía lo que Giroux llama “la estética de la heroína”⁸, ya que esta (la forma de trabajo), convertía a los estudiantes en “mirones”⁹. Los estudiantes no eran incitados a tomar una postura reflexiva y analítica frente a las obras y frente a las problemáticas denunciadas por ellas, viéndolas como algo natural e inherente al contexto y no como algo que podían llegar a transformar.

De igual forma, los futuros docentes deben entenderse a sí mismos y a su papel en la escuela como motivadores de cambios políticos y culturales, entonces es urgente que se haga una transformación de conciencias desde la formación de profesionales dado que son ellos quienes pueden impulsar un cambio, o seguir legitimando las estructuras dominantes.

Para llevar a cabo la inserción crítica en la realidad de los estudiantes y docentes en formación para la constitución de una pedagogía hacia la democracia y la resistencia, decidimos utilizar la literatura de ciencia ficción, para que sea ella la que cumpla el papel de denunciadora y sirva al docente en el aula de clase, como puente entre el mundo problematizado y sus estudiantes, quienes dialogando y exponiendo sus reflexiones crearán posturas frente a dichas problemáticas y reconocerán las estructuras dominantes que los oprimen.

Por lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

⁸ GIROUX, Henry. La inocencia robada, juventud, multinacionales y política cultural. Capitulo dos, La estética de la heroína y la política de la seducción. Madrid, Morata, 2003, p. 71.

⁹ Ibid.,p.72.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica ¿cómo puede la ciencia ficción ser utilizada para llevar a los estudiantes a una inserción crítica en la realidad?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general

Utilizar la ciencia ficción dentro del marco de la pedagogía crítica como herramienta para la emersión de las conciencias de los estudiantes de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Libre y contrastarla con los estudiantes de bachillerato.

1.3.2 Objetivo específicos

- Clasificar los cuentos de ciencia ficción que puedan ser utilizados para llevar a cabo el proceso de inserción crítica de los estudiantes.
- Planear estrategias que posibiliten la aplicación de los cuentos seleccionados, y favorezcan la comunicación y participación entre el docente y el estudiante.
- Incidir a partir de los cuentos de ciencia ficción en los docentes para la construcción de espacios de reflexión sobre su papel en la transformación social y la construcción del sujeto político.

1.4 MARCO TEÓRICO

1.4.1 Ciencia ficción

1.4.1.1 Desarrollo histórico de la ciencia ficción

La ciencia ficción no puede seguir siendo considerada como un género, las revistas especializadas, el espacio que se ha ganado en universidades Norteamericanas y anglosajonas en los talleres de Escrituras creativas y cursos de sociología¹⁰, la fundación de la SFRA (Science fiction research award) que trata de conectar las obras con los diversos campos de investigación científica y finalmente, el auge estilístico que la misma ciencia ficción ha alcanzado de la mano de autores como J.G. Ballard, Ursula .K. Le Guin y Spinrad nos hacen repensar la idea que tenemos de la ciencia ficción como un género para empezar a nominarla por su verdadero nombre: Literatura.

Queremos aclarar que nuestro propósito en este momento no es el de demostrar si la ciencia ficción es o no es “Literatura”, ya existen publicaciones al respecto que dejarían mudo hasta al mas escéptico¹¹. Nuestro objetivo en este apartado es el de brindar una definición que se aproxime a lo que es en realidad la literatura de ciencia ficción.

Para iniciar debemos decir que, no resulta una tarea fácil brindar una definición concreta sobre la ciencia ficción ya que, con el paso del tiempo, sus contenidos y temas se han ampliado. Sin embargo, podemos desde su historia acercarnos. Para Robert Scholes y Eric Rabkin la novela pionera de la ciencia ficción es

¹⁰ BARCELÓ, Miquel. Ciencia ficción guía de lectura. Barcelona, España, Nova: ciencia ficción, 1990, p. 70-71.

¹¹ Vease en: KAGARLITSKY, Yuli. ¿Qué es la ciencia ficción? Barcelona, Labor, S.A., 1977, y en: SCHOLES, Robert y RABKIN, Eric S. La ciencia ficción: Historia, ciencia, perspectiva. Madrid, Taurus. 1982

“Frankenstein” de Mary Shelley¹². En ella, la autora inglesa acude a los avances científicos para darle verosimilitud al método empleado por el Doctor Frankenstein para revivir al monstruo y, además, se muestran las repercusiones que esta creación o experimento científico trae consigo a la vida de los hombres.

El listado de pioneros principalmente, a su vez, es encabezado por dos autores norteamericanos: Edgar Rice Burroughs y Edgar Allan Poe; y, por dos autores Europeos: H.G. Wells y Julio Verne. Sin embargo, no es hasta la aparición de la revista *Amazing Stories*, editada por el norteamericano Hugo Gernsback que a este tipo de relatos se les da el nombre de ciencia ficción. A continuación, la aparición de revistas y convenciones a los que asisten los futuros autores de ciencia ficción se incrementan y finalmente la incursión de la revista *Astounding Science Fiction*, editada por el británico John W Campbell, le brinda a la ciencia ficción una evolución estilística que la consolidará como una literatura y le abrirá caminos en los círculos literarios. Barceló escribe lo siguiente:

“La principal característica de la ciencia ficción que buscaba Campbell no era ya el invento científico, sino sus consecuencias sobre el ser humano y la sociedad. Con ello abría nuevos campos para el género, como la antropología cultural, la psicología social, la cibernética, las comunicaciones y la educación, entre muchos otros”¹³.

Finalmente, en los años 60's con la aparición de la revista *New Worlds* la ciencia ficción ampliará su calidad estética y se consolidará lo que se denominó con el nombre de *New Wave* o, Nueva Ola. La *New Wave* “convulsionó el género al exigir un mayor grado de experimentalismo literario y más atención a los elementos centrales de la narrativa, huyendo así del esquematismo habitual de la mayoría de narraciones de la ciencia ficción clásica”¹⁴. En esta corriente

¹² SHELLEY, Mary. Frankenstein. Colombia, Editorial La Oveja Negra, 1985.

¹³ BARCELÓ, Op.cit.,p.50.

¹⁴ Ibid.,p.57.

aparecen los nombres de autores de alto calibre, como lo son: J.G Ballard, Robert Silverberg, Ray Bradbury, Ursula .K. Le Guin, Kurt Vonnegut y Brian .W. Aldiss.

1.4.1.2 ¿Qué es la ciencia ficción?

Ahora que se ha hecho un pequeño recorrido histórico a través del trayecto trazado por la ciencia ficción, podremos abordar las características que enmarcan y abarcan a la ciencia ficción. Para dicho propósito, citaremos directamente al autor estadounidense Robert Heinlein, cuya definición sobre la ciencia ficción es tal vez, una de las más acertadas y elaboradas.

“Una breve definición de casi toda la ciencia ficción sería una especulación realista en torno a unos posibles acontecimientos futuros, sólidamente basada en un conocimiento adecuado del mundo real, pasado y presente, y en un concienzudo conocimiento del método científico. Para que la definición cubra toda la ciencia ficción (en lugar de “casi toda”) basta tan sólo eliminar la palabra futuro”¹⁵.

En realidad, esta definición es muy completa. Ahora bien, tomemos dos términos que, aparecen con regularidad en la definición. Ellos son: Historia y ciencia. Con historia, Heinlein abarca el presente, el pasado y el futuro, aunque, cabe aclarar que esta referencia al mundo real, deja de lado las novelas y cuentos que se desarrollan en espacios y tiempos fuera de nuestro universo, como es el caso de mundos paralelos o las novelas de Philip .K. Dick que tienen lugar en mundos cognitivos y metafísicos¹⁶. En el apartado, “Ciencia

¹⁵ Ibid.,p.24.

¹⁶Aquí se hace referencia especialmente a las novelas del autor norteamericano Philip K Dick, en las cuales la trama se desarrolla en la mente de alguno de los personajes. Un ejemplo de lo que hemos llamado “mundos cognitivos”, se presenta en la novela del mismo autor, “Ojo en el cielo” en la que, después de una explosión del desviador de radiaciones protónicas, quienes se encontraban en ese momento a su alrededor, empiezan a despertar en las mentes de los otros personajes.

ficción y contratexto” se abordará de manera más amplia la manera en que la ciencia ficción aproxima al hombre a la historia.

El segundo término que encontramos es el de ciencia. La llamamos **ciencia ficción** puesto que está comprometida con la interpretación o el análisis social; partiendo de supuestos científicos (ya sean tomados de las ciencias duras o de las ciencias blandas) el autor busca dar solución de manera racional a las problemáticas e hipótesis planteadas a lo largo del texto.

No obstante, el término ciencia debe ser tomado desde el contexto literario, mas no desde el científico ya que la ciencia es algo medible, cuantificable y comprobable; mientras que, los autores de ciencia ficción crean sus propias leyes para dar solución a los conflictos de manera verosímil, partiendo de sus propias afirmaciones y suposiciones.

Ahora bien, Miquel Barceló, da a conocer una clasificación existente dentro de la literatura de ciencia ficción. De esta forma, llama “ciencia ficción hard” a la ciencia ficción que utiliza las ciencias duras como la física, la biología y la química para explicar las transformaciones y suposiciones o, dice también que a la ciencia ficción que utiliza temáticas de tipo antropológico, psicológico y sociológico, se le llama “ciencia ficción soft”. Otras clasificaciones son las de, Space Opera (viajes en el espacio) y cyberpunk (cuya temática principal son las distopías sobre el uso de las computadores y las máquinas). Sin embargo, en muchas de las novelas, los temas se entrecruzan y a su vez los subgéneros. Un ejemplo claro de esto se presenta en la novela “*Marte Rojo*”¹⁷, del autor norteamericano Kim Stanley Robinson, novela que hace parte de la trilogía de Marte. En esta magnífica zaga que trata sobre la colonización marciana, encontraremos el viaje espacial realizado por los humanos a Marte

¹⁷ ROBINSON, Kim Stanley. *Marte rojo*. Barcelona, España. Editorial Minotauro, 2001.

(Space Opera); teorías biológicas, físicas y químicas sobre la adaptación del sistema marciano (ciencia ficción hard) y, además, las problemáticas sociales y psicológicas de los científicos que llegan a colonizar el planeta rojo (ciencia ficción soft).

Esto es tan solo un ejemplo del amplio espectro abarcado por la ciencia ficción. En un apartado posterior, se abordará el análisis crítico que hace la ciencia ficción sobre la realidad, la historia, el hombre y nuestros tiempos en general.

1.4.2 Pedagogía crítica

Las teorías expuestas por Henry Giroux sobre la pedagogía crítica señalan su doble significación. La primera es tomada a partir de algunos de los conceptos teóricos expuestos por miembros de la Escuela de Frankfurt y en la segunda, se ve al concepto de teoría crítica en su función de “transformación y emancipación social”¹⁸. A continuación, expondremos desde los conceptos de Giroux, el valor de las teorías de la escuela de Frankfurt para la creación de una teoría y práctica educativas enfocadas hacia la resistencia.

En primer lugar, Giroux toma los estudios hechos por Horkheimer, Marcuse y Adorno sobre la crítica a la racionalidad y al positivismo. Allí, exponían la relación existente entre el pensamiento positivista y los mecanismos de control e ideológicos reproducidos en las prácticas pedagógicas. “La función social de la ideología del positivismo fue la de negar la facultad crítica de la razón

¹⁸ Giroux, Henry. Teoría y resistencia en educación. Argentina, Siglo XXI Editores, 1992, p. 27.

permitiéndole solamente operar en el terreno de los hechos totalmente fácticos”¹⁹.

Esta visión tecnicada de la realidad, es reproducida en el aula de clase, pues allí solo tiene valor lo cuantificable y se presenta, lo que llamaremos el miedo a evaluar lo subjetivo, olvidando la conciencia reflexiva y visión de mundo del estudiante, para solo calificar lo estructurable. Esta perspectiva positivista, ve la educación de manera ahistórica y apolítica, ya que suprime la capacidad de autoconciencia reflexiva y crítica en el estudiante, y solo ayuda a la perpetuación del status quo, favoreciendo así a las estructuras hegemónicas.

El segundo concepto retomado por Giroux, es el de teoría creada por la escuela de Frankfurt, en la que se propone la relación entre teoría y sociedad. Vale la pena citar directamente a Horkheimer.

Los hechos de la ciencia y la ciencia en sí misma no son sino segmentos del proceso de la vida de la sociedad, y para comprender el significado de los hechos o de la ciencia, generalmente uno debe poseer la llave de la situación histórica, la correcta teoría social²⁰.

Según Giroux, esta afirmación, en la que la ciencia debe ser tomada como un proceso histórico y social, rompiendo con la neutralidad del positivismo, “debe desarrollar la capacidad de la metateoría”²¹ o, la capacidad de la misma teoría para autocriticarse. El pensamiento dialéctico debe formar una parte esencial de dicha teoría, ya que este, “como forma crítica argumenta que hay una conexión entre conocimiento, poder y dominación, por lo que reconoce que

¹⁹ Giroux citando a Friedman: Teoría y resistencia en educación. Op.cit.,p. 33.

²⁰ Giroux citando a Horkheimer. Ibid.,p.38.

²¹ Ibid.,p.37

algún pensamiento es falso, que el último fin de la crítica debería ser el pensamiento crítico por el interés del cambio social”²².

Otro aspecto replanteado por Giroux, es el de cultura. La cultura, según Adorno y Horkheimer, como productora de bienes, y también como la encargada de “legitimar la lógica del capital y sus instituciones”²³. La cultura dominante es reproducida por medio de las instituciones, siendo la escuela una de ellas. Giroux cree necesario un nuevo concepto de cultura en el aula de clase, el cual permita a los estudiantes reconocer cuáles son los aspectos de dicha cultura en relación con las estructuras de poder.

Finalmente Giroux hace hincapié en la necesidad de utilizar los estudios hechos por los teóricos críticos acerca de las teorías psicológicas freudianas, para la elaboración de una pedagogía radical psicológica que tenga en cuenta las historias traídas por los estudiantes al aula de clase y su lenguaje creativo e imaginativo. Vale la pena citar a Giroux in extenso.

“El significado de esta perspectiva para la pedagogía radical es que señala el valor de la psicología profunda que puede descifrar la manera en que penetran los mecanismos de dominación y las potencialidades de liberación en la propia estructura de la psique humana. (...) Al reconocer la necesidad de una psicología social crítica los educadores pueden identificar cómo se constituyen las ideologías e identificar y reconstruir las prácticas y procesos sociales que destruyen en vez de continuar las formas existentes”²⁴.

Según lo dicho anteriormente, las ideas retomadas por Giroux para la creación y el fortalecimiento de las teorías críticas y para la resistencia en enseñanza son notables, ya que, en primer lugar pretende que el docente tenga en cuenta

²² Ibid.,p.39.

²³ Giroux citando a Horkheimer y Adorno. Ibid.,p.45.

²⁴ Ibid.,p.64.

las subjetividades, visión de mundo y experiencias vividas por el estudiante; además, cree necesaria la consolidación de una teoría pedagógica enfocada hacia la transformación social y, al reconocimiento de la existencia de estructuras de poder alienantes y de cómo el hombre puede, desde el reconocimiento de dichas estructuras, a través de una inserción crítica en sí mismo y en la realidad, transformarlas.

1.4.2.1 Paulo Freire y la pedagogía del oprimido

Antes de la aparición de las teorías para la resistencia en educación, ya Paulo Freire había aportado conceptos para su conformación, partiendo del contexto latinoamericano. Estos postulados fueron valiosos y de hecho retomados posteriormente por Giroux ya que, de manera dialéctica Freire realiza un análisis político y reflexivo frente a las diferentes formas de educación como reproductora del *status quo* establecido por los “opresores”, más específicamente, a la “educación bancaria”²⁵ y, a los métodos de alfabetización utilizados en el Brasil, en los que ve una carencia de significado político y emancipatorio.

En “La pedagogía del oprimido”, Freire recalca la importancia de que el oprimido reconozca que lleva adentro al opresor, para que así pueda liberarse de él. Esto es muy parecido a lo propuesto por Giroux ulteriormente, cuando se refiere a la necesidad de que el estudiantes identifique lo que las estructuras de poder han hecho de él, para que decida si es eso en realidad lo quiere ser.

Sin embargo, y retomando a Freire, en el oprimido pueden generarse tipos de falsa conciencia, por medio de los cuales ellos “...en vez de buscar la

²⁵ FREIRE. Pedagogía del oprimido. Op.cit.,p.72.

liberación en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también o subopresores”²⁶. Además, dice Freire, entre los oprimidos existe el miedo a llenar el espacio que dejará el opresor, pues esto les acarreará autonomía y responsabilidad. La pedagogía para la liberación exigirá en el docente, una creencia y confianza en el valor transformador del oprimido.

Freire expone su concepción de educación bancaria, en la que el estudiante es visto como un objeto que debe ser llenado con conocimiento, y al mismo tiempo, presenta ideas claras que pretenden la superación de dicho concepto pedagógico empleado por los opresores, que trata a “los marginados como “gentes fuera de””²⁷, negándoles su capacidad reflexiva, crítica y transformadora. Creemos pertinente citar directamente a Freire, para ejemplificar lo que se busca con la superación de la percepción bancaria en educación, hacia una pedagogía de la liberación.

Es así como, mientras la práctica “bancaria”, como recalcamos implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la *inmersión*; la segunda, por el contrario, busca la *emersión* de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad”²⁸.

Así pues, Freire da a conocer la manera en que la realidad debe ser abordada en el aula de clase como problematizada, “el mundo como mediador”, y los docentes y estudiantes decodificando dicha realidad para entenderla e, insertarse críticamente en ella. De ahí que, se de lo que el autor llama “denunciación y anunciación”²⁹ o, reflexión y acción.

²⁶ Ibid.,p.26.

²⁷ Ibid.,p.54.

²⁸ Ibid.,p.62.

²⁹ FREIRE, Paulo. La naturaleza política de la educación. Buenos Aires, Argentina, Paidós Ibérica 1990.

Es importante recalcar, que para la “pronunciación” de dicho mundo problematizado, debe prevalecer lo que el autor llama, “*la dialogicidad*”³⁰. Al contrario del diálogo, en el que se exponen las ideas y se trata de mostrarle al otro la verdad, la práctica dialéctica debe permitir al docente y al estudiante la construcción y decodificación de la realidad en conjunto, o si no, se convertiría la educación en una imposición de ideas, haciendo lo mismo que el opresor en su concepto bancario de la educación.

Las ideas expuestas por Freire son valiosas para la construcción de un aula de clase incluyente y participativa, en la que los problemas del contexto y la sociedad son el objeto de estudio, partiendo de una emersión de conciencias, para llegar así a la acción y transformación.

1.4.3 Categorías de análisis

1.4.3.1 Pensamiento dialéctico

En la inconsciencia, la ideología impone a los hombres necesidades que impiden la autoreflexión y la conciencia social y de grupo. Tomamos el concepto de ideología expuesto por Giroux, en el que esta es vista como “la producción, el consumo y la representación de ideas y conductas, todas las cuales pueden distorsionar o iluminar la naturaleza de la realidad”³¹. Para Giroux, la ideología no solamente debe ser tomada en el plano material, según la concepción marxista en la que los subordinados deben apropiarse de ella para controlarla, si no que, para el autor norteamericano, la ideología ligada a su noción de crítica puede ayudar a los hombres y mujeres a identificar las

³⁰ FREIRE. La pedagogía del oprimido. Op.cit.,p.101.

³¹ GIROUX. Pedagogía y política de la esperanza. Op.cit.,p.116.

relaciones entre poder, el significado y los intereses. De esta manera, la ideología juega un papel importante cuando se vincula a la pedagogía y a su visión posmoderna, puesto que permite esclarecer al docente junto con sus estudiantes, las fuerzas de dominación e intereses inmersos en la cultura de masas que socaban la posibilidad de una acción autoreflexiva y crítica.

Al mismo tiempo, Giroux cita a Marcuse y Heller, para decir que, en el inconsciente, existen también necesidades emancipadoras, que se oponen a las fuerzas dominadoras. Lo importante aquí es poder reconocer cómo las estructuras de poder, de dominación y en especial la cultura de masas construye e influye en nuestra forma de actuar y expresarnos, para así desmitificar lo que reconocemos como algo natural. Aquí juega un papel crucial el capital cultura del estudiante, ya que, en la medida en que permitamos su inclusión en el aula de clase, podremos analizarlo de manera crítica, para que el estudiante reconozca la manera en que participa en la ideología “por medio de sus experiencias y necesidades”³². Tomar conciencia de nuestra inconsciencia es la premisa esencial de esta categoría, y reconocer el valor dialéctico de nuestro pensamiento, desmitificar lo natural y verlo como algo que se nos ha impuesto ideológicamente para la perpetuación del *status quo* o, desde la cultura de masas, para sumergirnos en un imperio de lo efímero y de las apariencias, minando así nuestra capacidad para actuar en búsqueda de la justicia y la transformación social.

En esta categoría, no solamente se utilizará para mostrar como los estudiantes reconocen dichas estructuras de poder, también, pretendemos exponer que los medios masivos de comunicación, influyen en el inconsciente de los estudiantes, construyendo así sus identidades y dándole forma a sus deseos y expectativas.

³² GIROUX. Teoría y Resistencia en educación. Op.cit.,p.192.

1.4.3.2 El otro

Las "... identidades tienen que construirse como parte de una pedagogía en la cual la diferencia se convierta en el fundamento de la solidaridad y la unidad y no de la jerarquía, la denigración, la competencia y la discriminación"³³. En el marco de una pedagogía radical para la democracia, urge la necesidad de mostrarle al estudiante la importancia de reconocer al otro según su contexto social y cultural, no para negarlo o marginarlo, sino para verlo como un igual. Esto es, que a pesar de las diferencias, los hombres puedan encontrar un punto de encuentro para unirse en pro de la transformación y la justicia social. El otro se convierte en un nosotros. En esta categoría, no solamente se pide al estudiante que reconozca al otro como un sujeto con el que se puede unir, también, el alumno debe mostrar una mirada crítica y problematizada de la forma en que las relaciones de diferenciación entre el yo y los otros se desenvuelven.

1.4.3.3 El contratexto

Esta categoría se basa en los conceptos teóricos que Henry Giroux expone en su libro "Pedagogía y política de la esperanza", retomando lo que Robert Scholes³⁴, ha llamado el "contratexto". Vale la pena citar a Giroux directamente:

"Robert Scholes, por ejemplo, desarrolla elementos de una "pedagogía de los límites" alrededor de la idea de poder textual. Según este autor, los textos deben verse en términos históricos y temporales, y no hay que tratarlo como un vehículo

³³ GIROUX. Pedagogía y política de la esperanza. Op.cit.p.222.

³⁴ Pedagogía y política de la esperanza. Op.cit.,p. 211.

sagrado para producir eternas verdades. Scholes sostiene que en vez de impartir simplemente información a los alumnos, los docentes deberían reemplazar los textos de enseñanza por lo que él denomina textualidad³⁵.

Así pues, una forma de afrontar los textos en el aula de clase que se encuentre relacionada con lo que Scholes llama la Textualidad y con las propuestas realizadas por los teóricos críticos en educación; a través de la cual se lleve al estudiante a reflexionar de manera crítica frente a las problemáticas sociales y, que a su vez tenga en cuenta el capital cultural de los estudiantes, deberá incluir las siguientes etapas: lectura “dentro de”, interpretación y crítica.

Estos conceptos fueron objeto de investigación del trabajo “Pedagogía crítica: Una perspectiva en el aula de clase desde la literatura de ciencia ficción”³⁶, teniendo como eje de indagación El contratexto en estudiantes de la facultad de ciencias de la educación del curso de Lineamientos de Investigación II del núcleo de formación básico común de la Universidad Libre y los estudiantes del colegio Universidad Libre del curso 902.

³⁵ Ibid.,p.211

³⁶ El desarrollo de la categoría del contratexto fue la primera entrega de la sublínea de investigación: pedagogía crítica: Una perspectiva en el aula de clase desde la literatura de ciencia ficción, realizada por el estudiante Manuel Nieto Valdivieso, en el Colegio Universidad Libre y en la Universidad Libre, facultad de Ciencias de la Educación.

1.5 MARCO LEGAL

Según la ley general de educación, título 1, artículo cinco que trata los fines de la educación, se resalta la importancia de la formación de un ciudadano capaz de reflexionar y analizar de forma crítica su entorno y las problemáticas que en él existen para así, promover su participación en el cambio político y cultural de la sociedad.

Además, en la sección cuarta, que hace referencia a la educación media, en artículo treinta se exponen como fines de la educación, el fomento de la conciencia y la capacidad crítica para la formación de ciudadanos éticos y reflexivos dispuestos a participar en la transformación de su comunidad.

Para finalizar, encontramos en los Lineamientos curriculares de la lengua castellana, dentro del campo de la interpretación textual, la invitación al reconocimiento de los intereses sociológicos, ideológicos y culturales de los textos propuestos para cada nivel.

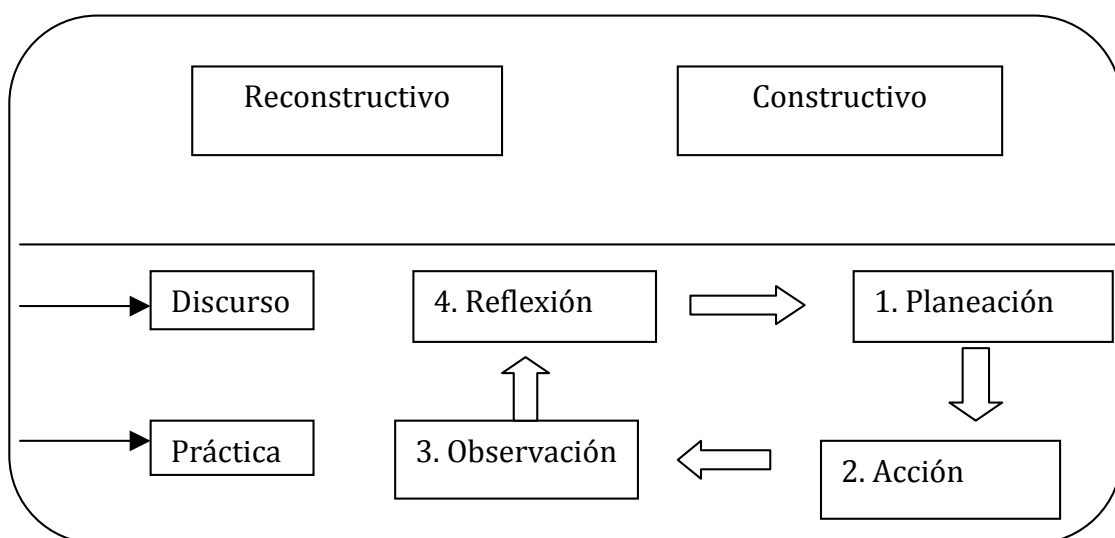
1.6 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

1.6.1 Investigación-acción.

El enfoque crítico social comprende la investigación-acción como modelo sistemático, explicativo y propositivo que le permite al quehacer pedagógico instaurado desde el aula de clase hasta la comunidad escolar en su totalidad, plantear alternativas de solución implicando la comunidad social:

“La investigación-acción (action research) es, sencillamente, una forma de indagación autoreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar. En el terreno de la educación, la investigación acción ha sido utilizada para el desarrollo curricular basado en la escuela, el desarrollo profesional, el mejoramiento de programas de enseñanza y la planificación de sistemas y desarrollo de políticas”³⁷

1.6.2 Momentos de la investigación-acción



³⁷ CASTRO, Diego citando a Kemmis en: Formación de la Actitud Investigativa. Bogotá. Universidad Libre, Editorial Kimpres. 2010. P, 82.

CAPITULO 2

EL OTRO

Las categorías del pensamiento dialéctico, el contratexto y el otro, son las categorías creadas por el semillero de investigación pedagogía escuela y cultura; siendo la categoría del contratexto, la primera entrega de la sublínea (pedagogía crítica: una perspectiva en el aula de clase desde la literatura de ciencia ficción). En este trabajo, se desarrollará la categoría del otro, teniendo en cuenta algunas de las conclusiones y datos entregados en la categoría del contratexto.

2.1 ANTECEDENTES

Durante el proceso de la práctica docente en el Colegio Robert F Kennedy, en la primera fase de observación, se evidenció las escasas oportunidades que tenían los estudiantes para la discusión y la reflexión en el aula de clase, para ser más precisos en la clase de español, en donde a pesar de que se trabajan temáticas actuales, los estudiantes nunca tenían la oportunidad de expresar sus opiniones frente al tema. Por el contrario se les exigía la lectura de una búsqueda, lo cual se convertía en la repetición del encabezado de un periódico que algún estudiante llevaba.

Motivados por esta situación decidimos seguir trabajando bajo las propuestas de la pedagogía crítica, las cuales plantean la importancia de reconocer el capital cultural de los estudiantes y promueven su análisis en clase. De esta forma:

“...se constituyen las voces individuales y colectivas gracias a las cuales los alumnos se identifican y otorgan significado a sí mismos y a los otros y recurrir a lo que saben de su propia vida para criticar la cultura dominante.”³⁸

así, no solo se discuten problemáticas actuales en el aula, sino también, se posibilita la reflexión en torno a las construcciones que hacen los estudiantes de ellos mismos y de otros con los cuales no se identifican, permitiendo romper con prejuicios estereotipos y discriminaciones. Bajo esta perspectiva, se plantea la pregunta de investigación y los objetivos de la categoría de análisis del “Otro”, concepto que se desarrollará de forma mas completa en este segundo capítulo.

2.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica ¿cómo puede el género ciencia ficción ser utilizada para llevar a los estudiantes del grado 1001 del Colegio Robert F Kennedy y a los estudiantes del curso de Educación y Comunidad II del núcleo básico común de la Universidad Libre de la Facultad de ciencias de la educación, a una inserción crítica en la realidad, desde la categoría del otro?

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 Objetivo general

Utilizar la ciencia ficción dentro del marco de la pedagogía crítica como herramienta para una inserción crítica en la realidad de los estudiantes de la

³⁸ Pedagogía y política de la esperanza. Op.cit.,p. 223.

Universidad Libre y el Colegio Robert F Kennedy, haciendo uso de la categoría del OTRO para la elaboración de textos y representaciones gráficas.

2.3.2 Objetivo específicos

- Identificar los elementos de la categoría del OTRO, que permitirán la construcción de textos y representaciones, utilizando como herramienta la ciencia ficción en el marco de la pedagogía crítica.
- Diagnosticar la capacidad que tienen los estudiantes para crear y representar un texto que evidencie la manera en la que reconocen al OTRO en un contexto social y cultural.
- Determinar una estrategia que desde la categoría del OTRO, aborde la lectura de textos de ciencia ficción.

2.4 MARCO TEÓRICO

En el desarrollo del marco teórico de esta categoría, se abordarán temáticas referentes a las problemáticas del Otro, sus orígenes, sus formas y la importancia de trabajar estos aspectos en el aula de clase.

2.4.1 Los universales adoptados

Tzvetan Todorov en el desarrollo de su libro *Nosotros y los Otros*³⁹, señala el problema del “etnocentrismo”⁴⁰ como el más común dentro de los factores que comprenden las problemáticas con los Otros, dejando en evidencia la arbitrariedad que tienen todas las apreciaciones que se hagan de otros bajo esta óptica. Ya que, estas apreciaciones están basadas en la creencia de que los valores de mi cultura son los correctos, así que deben ser universales y aceptados por todos. Bajo este orden de ideas todos aquellos que no pertenezcan a mi cultura o tengan costumbres y valores diferentes a los míos, no serán considerados y tenidos en cuenta, dado que sus diferencias los excluye automáticamente por no compartir esos valores unificados y supuestamente deseados.

Así, queda en evidencia que problemáticas como la homofobia, la xenofobia o el racismo, parten de una concepción del mundo, en donde los ideales impuestos y la búsqueda de la hegemonía son formas aceptadas y reproducidas; lo cual genera como consecuencia problemas de violencia y falta

³⁹ TODOROV, Tzvetan. *Nosotros y los otros Reflexión sobre la diversidad humana*. México DF, Siglo XXI Editores, 1991.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 21

de reconocimiento de aquellos quienes no se ajustan a los ideales sociales. Por esta razón se puede decir que las concepciones que se han creado de los Otros, parten de una visión etnocentrista, en donde se niegan las diferencias del Otro y se propone una imposición de la cultura dominante.

Por ejemplo, en nuestra sociedad los ideales están ligados a la religión, las condiciones socio económicas y a una cultura influenciada en gran medida por los procesos de colonización, lo cual ha dejado como huella el principio de asociación entre raza y valores, o como Todorov lo llama “*la continuidad entre lo físico y lo moral*”⁴¹. De esta manera se propagó la idea de que los comportamientos negativos eran propios de determinada raza, distinguida no solo por sus atributos físicos y culturales, sino también por sus supuestos aspectos morales, lo cual generó una distinción entre razas buenas y malas.

En consecuencia los Otros actualmente son vistos no solo dentro de un marco de diferencias, también bajo juicios morales y de valor que crean una jerarquización social. El caso lo expone Teun A. Van Dijk⁴², al señalar la relación existente entre el nivel socio económico y la raza, señalando que en América latina gran parte de la población afrodescendiente hace parte de la población mas pobre de algunos países.

Entonces vemos como los juicios de valor de algunos pocos, fueron perpetuados en el discurso cotidiano a través de prejuicios y estereotipos que permitieron la aceptación de diferencias en las condiciones de vida, en este punto vale la pena citar a Ligia Montañez:

“... hay prejuicios socialmente dominantes, importantes, generalizados, cuya presencia juega a favor del orden social establecido. La razón por la cual se favorece la permanencia de dichos prejuicios está apoyada en [...] la percepción distorsionada de la

⁴¹ Ibid., p.117.

⁴² VAN DIJK, Teun. Dominación étnica y racismo discursivo en España y América latina. Barcelona, Gedisa, 2003.

realidad [que] permite mantener ocultas las verdaderas razones y la verdadera imagen de aquello que está sucediendo en el proceso social”⁴³

De esta manera, estudiantes y maestros, hemos crecido bajo una serie de prejuicios raciales, sexuales, religiosos e ideológicos que han sido perpetuados en el discurso y que han contribuido para que la marginación hacia el Otro sea invisibilizada y socialmente aceptada. Igualmente es necesario comprender que el desconocimiento de los Otros y el rechazo a verlos, solo deja en evidencia el poco interés que tenemos en abordar las problemáticas de la diferencia. Así lo plantea Todorov:

“El desconocimiento de los otros, la negativa a verlos tal como son, difícilmente puede considerarse formas de valorar, es un cumplido muy ambiguo el de elogiar al otro simplemente porque es distinto que yo”

Es por esto, que resulta imperioso el análisis de las construcciones que se hacen de los Otros, para así comprender de que forma estamos asumiendo las diferencias y qué concepciones se tiene de quienes no son como nosotros.

2.4.1.1 Pedagogía crítica y el Otro

En el capítulo “La pedagogía de los límites y la política de la diferencia”⁴⁴ Giroux resalta el papel de los docentes como facilitadores de espacios que permitan a los estudiantes traer sus voces y relatos, con los cuales han construido su “identidad social”⁴⁵. De esta forma Giroux busca que los

⁴³ MONTAÑEZ, Ligia. El Racismo oculto de una sociedad no racista. Caracas, Venezuela, Fondo editorial Tropykos, 1993, P. 152.

⁴⁴ GIROUX. Pedagogía y política de la esperanza. Op.cit.,p.222

⁴⁵ Ibid.,p. 223

estudiantes cuestionen y analicen sus voces individuales, frente a el discurso hegemónico impuesto por la cultura dominante, el cual reproduce prejuicios y estereotipos que en algunos casos, han sido aceptados e interiorizado por los estudiantes y maestros.

Por esto, consideramos que solo a través de espacios discursivos y reflexivos generados por los docentes, en torno a las identidades de los estudiantes y las de los Otros, se reconocerán las diferencias dentro de un contexto social y cultural, que permita compartir las historias y perspectivas que han hecho parte de la formación de las identidades de los jóvenes, abriendo las puertas para la reflexión crítica de las mismas.

“Como docentes, nunca podemos hablar de modo incluyente *como* el Otro (aunque podemos ser el Otro en lo que se refiere a cuestiones de raza, clase o género), pero sin duda podemos trabajar con diversos Otros para profundizar su comprensión de la complejidad de las tradiciones, historias, conocimientos y políticas que llevan a las escuelas”⁴⁶.

A partir del trabajo con diversos otros, se puede generar un proceso de reconocimiento de el “yo”, el cual permite identificar si yo también comparto esas conductas que anteriormente había juzgado. En consecuencia nace un reconocimiento del otro en un marco de condiciones diferentes a las mías, y una forma de analizar de manera crítica, elementos que me han sido atribuidos por la cultura dominante y que he asumido como propios. Así pues, el trabajo que se realiza por medio de la pedagogía crítica no se queda solo en el plano de aceptar las diferencias, por el contrario, busca conocer y comprender, de que manera esas diferencias hacen parte de un mundo diferente al mío pero no, menos valido.

⁴⁶ GIROUX, Op cit., p.228

2.4.1.2 La ciencia ficción y el Otro

La ciencia ficción colmada de temáticas e intencionalidades, presenta en sus textos críticas directas al comportamiento de los hombres, señalando su falta de amor por el prójimo, el medio, la naturaleza, el mal uso de la tecnología y sus constantes faltas en torno a la convivencia con Otros. Para esto, se vale de situaciones en las que pone al hombre frente a otras especies, superiores en inteligencia, desarrollo tecnológico y social, con características totalmente diferentes a la de los terrícolas; y de esta manera, por medio de un encuentro entre especies, el autor deja en evidencia las injustificadas actuaciones de los hombres, enfrentando al lector frente a sus propios prejuicios.

“... los autores de ciencia ficción sacan oportunas moralejas del empeño en perseguir a los “diferentes”, pues los recursos literarios propios de este género les permiten extrapolar didácticamente la irracionalidad implícita en esta persecución⁴⁷”.

Ahora el lector en el cuerpo de un extraterrestre tiene la oportunidad de ver, cuan infundadas pueden llegar a ser sus actuaciones frente a las diferencias, y de que forma puede ser visto por quienes persigue. Así pues el lector de ciencia ficción explora distintas perspectivas que le permiten reflexionar sobre sus verdaderas actuaciones en la vida, de tal forma que la historia del encuentro entre un marciano y un terrícola evoque memorias de la conquista, de las relaciones entre negros y blancos o simplemente situaciones de la vida cotidiana.

Como ejemplo de lo dicho con anterioridad, citaremos la novela “Diarios de las estrellas”⁴⁸, del escritor polaco Stanislaw Lem. Esta novela cuenta los viajes del viajero galáctico Igon Tychi. En el viaje titulado Número Octavo, el personaje se

⁴⁷ GOLIGORSKY, Eduardo y LANGER, Marie, Ciencia ficción realidad y psicoanálisis, Editorial Paidós, 1969, p.

⁴⁸ LEM, Stanislaw, Diarios de las estrellas, Edhasa, Argentina, 2008.

presenta a la reunión de la Organización de Planetas Unidos (OPU) como representante del planeta tierra. En dicha reunión se decidirá el futuro de la tierra como próximo miembro de la asamblea de planetas universales. Durante la asamblea, científicos de la galaxia y de planetas con años de evolución superiores, exponen los argumentos por los cuales los terrícolas no deben formar parte de la organización (especie de ONU intergaláctica). Así pues, se develan las razones del surgimiento de los habitantes del planeta tierra, quienes nacen después de una cosecha de gérmenes en la tierra, realizada por parte de unos fugitivos del planeta de los tarracanos. Los argumentos esgrimidos por los científicos de la OPU para impedir la adhesión de la tierra van desde la condición de los hombres como desviados moralmente y caníbales (haciendo alusión a la destrucción de diferentes).

Ahora bien, la ciencia ficción también muestra la posibilidad de integración y diálogo entre mundos y especies diferentes, situaciones que estimulan el reconocimiento de los Otros, mostrando que en medio de las diferentes es posible que nazca la empatía y se genere una convivencia armoniosa.

Esto se refleja en la novela “La mano izquierda de la oscuridad”⁴⁹, de la escritora norteamericana Ursula K Le Guim. En esta, Genly Ai aterriza en el planeta Gueden, también conocido con el nombre de Invierno, por permanecer en esta estación. Genly Ai, entabla una relación amorosa con uno de los habitantes del planeta, a pesar de sus diferencias biológicas, ya que, los guedenianos no tienen definida su sexualidad. Esto se debe a que, los guedenianos pueden adoptar durante dos días del mes (kemmer) la sexualidad de hombre o mujer, el resto del tiempo, permaneciendo neutros. Así pues, a pesar de las diferencias entre Ai, y Estraven (el guedeniano) se conciben relaciones de afecto y armonía.

En otras palabras, la lectura de ciencia ficción facilita el debate y la reflexión en torno a las problemáticas del hombre, haciendo ver que su condición de humanidad no es única en la galaxia, y que en la medida en la que compart

⁴⁹ LE GUIM, Ursula, La mano izquierda de la oscuridad, Minotauro, Argentina, 2002.

con formas diferentes, mantendrá el equilibrio del universo. Es decir que la convivencia pacífica entre los hombres es la base para el cambio y progreso de él mismo.

2.5 METODOLOGÍA

2.5.1 Planeación

El proceso de planeación comprende la selección y diseño de los talleres, así como la planificación de la metodología que se utilizará en cada fase del taller teniendo en cuenta la población, y las características de cada una. de esta forma se siguieron los siguientes pasos:

En primer lugar, se identificaron los textos con lo cuales se iban a desarrollar los talleres tanto en el colegio como en la universidad, de esta manera se podría facilitar el desarrollo de los elementos de la categoría del Otro, e incentivar el dialogo y la reflexión en las clases. Para esto se seleccionaron dos tipos de texto, uno de carácter informativo y un cuento de ciencia ficción, que permitieran abordar las problemáticas que se querían discutir y el desarrollo de la categoría.

Una vez identificados, se crearon talleres en donde se abordaban los textos en su nivel textual y crítico, siguiendo este orden, para que así los estudiantes cumplieran con las fases de intratextualidad y extratextualidad propuestas por el Ministerio de Educación en los Lineamientos Curriculares de lengua castellana. De esta forma se logró que los estudiantes crearan un texto (cuento) partiendo de lecturas previas y discusiones en torno a los Otros. Finalmente, partiendo de los escritos realizados por los estudiantes se analizaron las construcciones de los Otros presentadas en los textos.

2.5.1.1 Acción

El momento de la acción, estipulado en las fases de la investigación-acción, se evidencia en la aplicación de los instrumentos para la recolección de información; utilizados en los cursos de Educación y comunidad II jornada mañana, lineamientos de investigación II jornada nocturna, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, y curso 1001 Colegio Robert F Kennedy.

2.5.1.2 Instrumentos para la recolección de información

- Lectura sobre discriminación (definición y formas) realizada en el Colegio Robert F Kennedy curso 1001, grado décimo, Curso lineamientos de Investigación II jornada nocturna y curso Educación y Comunidad II jornada mañana, ambos pertenecientes al núcleo básico común de la facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre. (Anexo B)
- Taller de preguntas sobre la lectura de discriminación realizado en el Colegio Robert F Kennedy curso 1001, grado décimo, Curso lineamientos de Investigación II jornada nocturna y curso Educación y Comunidad II jornada mañana, pertenecientes al núcleo básico común de la facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre. (Anexo C)
- Encuesta sobre racismo el Colegio Robert F Kennedy curso 1001, grado décimo, Curso lineamientos de Investigación II jornada nocturna y curso Educación y Comunidad II jornada mañana, ambos pertenecientes al núcleo básico común de la facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre. (Anexo D)

- Lectura del cuento “Un camino a través del aire⁵⁰” de Ray Bradbury el Colegio Robert F Kennedy curso 1001, grado décimo y curso Educación y Comunidad II jornada mañana, núcleo básico común de la facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre. (Anexo E)

- Taller comprensión de lectura del cuento “Un camino a través del aire” Ray Bradbury realizado con el Colegio Robert F Kennedy curso 1001, grado décimo y curso Educación y Comunidad II jornada mañana, núcleo básico común de la facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre. (Anexo F)

- Trabajo de producción, creación de un cuento siguiendo las pautas propuestas realizado con el Colegio Robert F Kennedy curso 1001, grado décimo y curso Educación y Comunidad II jornada mañana, núcleo básico común de la facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre. (Anexo G)

⁵⁰ BRADBURY, Ray, Crónicas marcianas. Barcelona, España, Editorial Minotauro, 1950, p. 137

2.6 RESULTADOS DE LA APLICACIÓN

2.6.1 Observación

Consideramos dos momentos dentro de la fase de Observación, por una parte la presentación y tabulación de los resultados y, finalmente el análisis y las generalidades encontradas en el taller de comprensión de lectura del cuento “Un camino a través del aire” y en la creación del texto (cuento) de los estudiantes.

2.6.1.1 Resultados de la aplicación de los talleres.

Estos son los resultados obtenidos después de la aplicación de dos talleres, con el curso 1001, grado décimo Colegio Robert F Kennedy, Curso de Lineamientos de Investigación II jornada nocturna y Educación y Comunidad II jornada mañana, pertenecientes a la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre. En estos talleres los estudiantes hacían la lectura de un texto sobre discriminación y dos de sus formas más comunes, una vez terminada la lectura contestaban dos grupos de preguntas, el primero relacionado con la lectura y el segundo referente al racismo. Finalmente los estudiantes leían el cuento de ciencia ficción “Un camino a través del aire” y contestaban un taller de comprensión de lectura (véase anexo F). De esta forma se daba paso a la creación de un cuento propio de ciencia ficción, en donde por medio de un relato se logrará evidenciar las diferentes construcciones que hacen los estudiantes de los otros.

2.6.1.2 Resultados taller discriminación (curso de Educación y comunidad II núcleo básico común facultad de ciencias de la educación Universidad Libre jornada mañana, número de estudiantes 12, rango de edades 16 a 22 años)

Pregunta número 1

¿Qué otras formas de discriminación conoce además de las que son presentados en la lectura?

Las siguientes son las formas de discriminación que los estudiantes conocen, además de las que fueron presentadas en la lectura (xenofobia homofobia), siendo las cuatro primeras las que se repitieron con mayor frecuencia.

Tabla 1. Formas de discriminación, estudiantes del curso Educación y comunidad II

Formas de discriminación presentadas por los estudiantes	Frecuencia de aparición (número de estudiantes)
Condición socio-económica	4
Religión	4
Racismo	4
Matoneo	4
Discapacidad	3
Edad	2
Machismo	2

Clasismo	2
Culturas urbanas	2
Regionalismo	2
Barrismo	1
Étnica	1

Como particularidad en esta pregunta, encontramos el termino “**ñerofobia**” dentro de las clases de discriminación, definiéndolo como la fobia que se ha creado hacia los llamados “ñeros”.

Pregunta número 2

¿Cuáles cree que son las motivaciones que llevan a una persona a discriminar a otras?

Las siguientes son las motivaciones que los estudiantes consideran como las causantes de algunos problemas de discriminación, ordenadas según su frecuencia de aparición.

Tabla 2. Motivaciones para la discriminación, estudiantes del curso Educación y Comunidad II

Motivaciones para discriminar a otra persona	Frecuencia de aparición (número de estudiantes)
Superioridad	5
Envidia	4
Falta de tolerancia	2
Inferioridad	2
Miedo a la diferencia	2

Repugnancia	1
Moda	1
Irrespeto	1
Mala educación	1
Formas de crianza	1

Pregunta número 3

¿Considera el termino “marica” como una manifestación de discriminación? Si no y ¿Por qué?

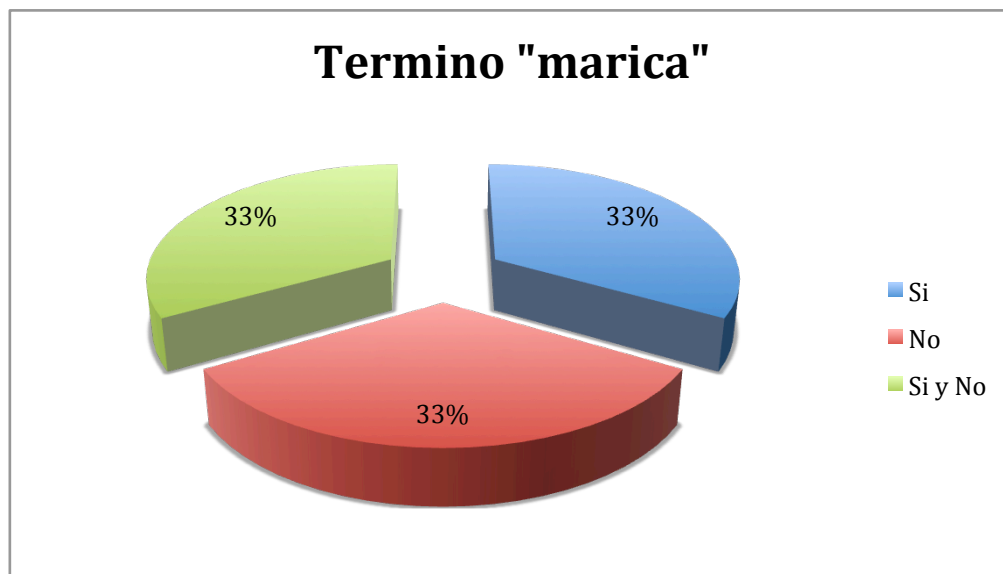


Figura 1. Porcentaje de estudiantes que considera el termino “marica” como una manifestación de discriminación curso Educación y comunidad II

En la pregunta anterior gran parte de los estudiantes concuerdan, al decir que el tinte ofensivo en esta palabra, se da por la intencionalidad que tenga quien la emite, ya que los jóvenes que respondieron este taller dicen, que a pesar de ser un término utilizado para saludar entre amigos, sigue teniendo una gran

carga ofensiva contra personas homosexuales o inclusive heterosexuales, y factores como la entonación, la cercanía que exista con el interlocutor y la intencionalidad, son quienes determinan que tan agresivo puede llegar a ser.

Pregunta número 4


¿Alguna vez se ha sentido discriminado? ¿De que forma?

El 67% de los estudiantes dijo que si se han sentido alguna vez discriminados, la gran parte se sintió de esta forma en sus años escolares debido a la pertenencia a alguna cultura urbana, su forma de vestir o su condición socio-económica.



Figura 2. Porcentaje de estudiantes que se han sentido discriminados curso Educación y comunidad II

Pregunta número 5

¿Considera que la siguiente imagen es discriminatoria?  Si no y ¿por qué?

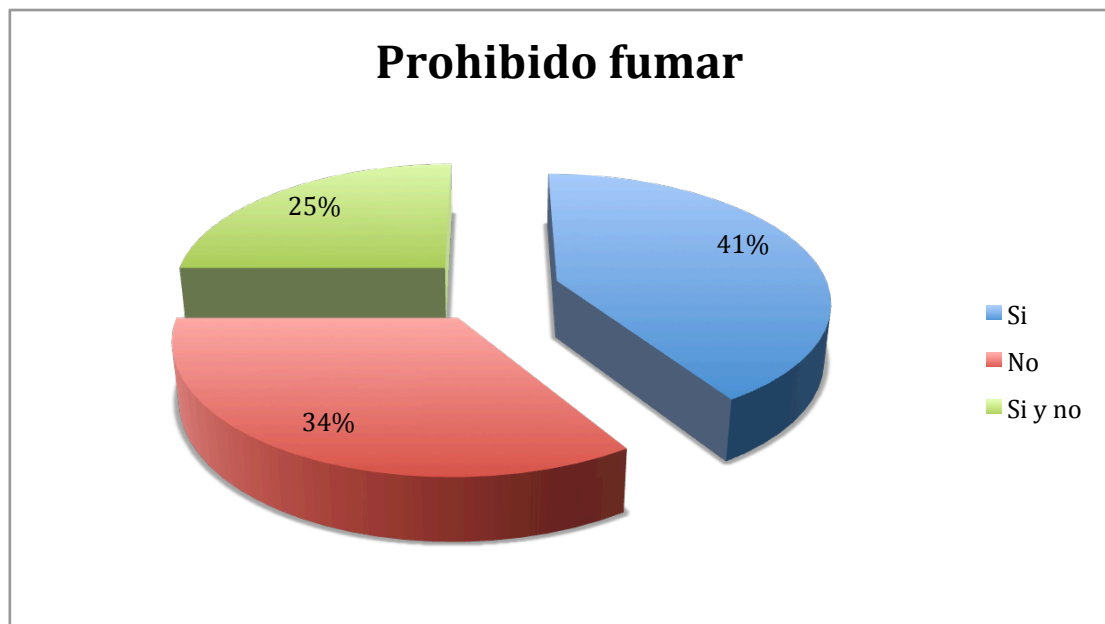


Figura 3. Estadística opiniones de la imagen prohibido fumar estudiantes curso Educación y Comunidad II

El 41% de los estudiantes siente que los espacios libres de humo y los lugares en donde se puede encontrar la señal de prohibido fumar, de alguna forma excluye y discrimina a la población que es fumadora, ya que no permite su ingreso o permanencia en algún lugar, lo cual es considerado por los estudiantes como un impedimento a su libre expresión. Por el contrario el 34% considera que el bien público prima sobre el común, y en este caso, es mejor que se tomen medidas de restricción ya que, este comportamiento también afecta a la población no fumadora. Finalmente un 25% considera que esta imagen puede ser discriminatoria para la población fumadora, pero también

puede ser utilizada como una forma de reconocer a quienes no tiene este hábito.

2.6.1.3 Resultados aplicación taller racismo (curso de Educación y comunidad II núcleo básico facultad de ciencias de la educación Universidad Libre jornada mañana, número de estudiantes 12, rango de edades 16 a 22 años)

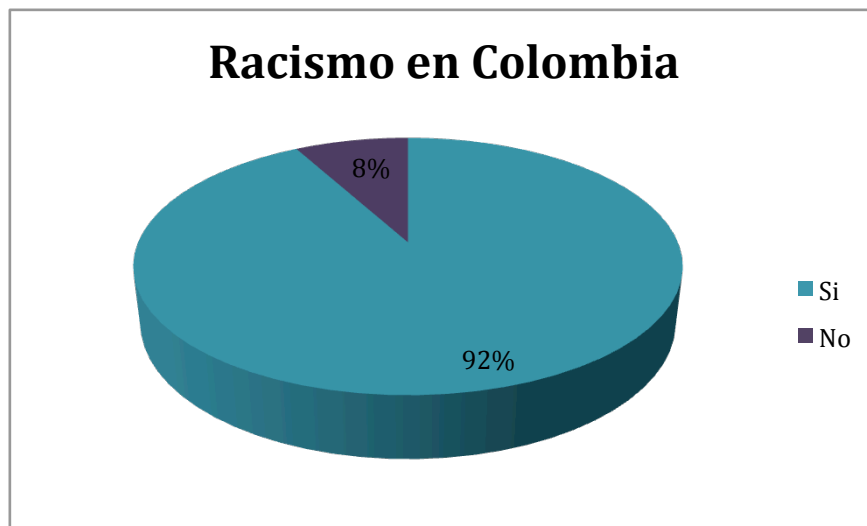
¿Cuáles cree que son los motivos que llevan a una persona o comunidad a tomar una posición racista?

En la siguiente tabla se presentan las motivaciones que los estudiantes reconocieron como influyentes en el racismo, siendo el factor cultural es mas repetido.

Motivaciones para el racismo	Frecuencia de aparición (número de estudiantes)
Cultura	4
Intolerancia	2
Ignorancia	2
Ideología	1
Estatus social	1
Religión	1
Historia	1
Miedo a la diferencia	1
Egocentrismo	1
Superioridad	1

¿Considera usted que el racismo es una problemática actual en Colombia? Si no y ¿por qué?

A la pregunta número tres del segundo taller, en donde se preguntaba a los estudiantes si consideraban al racismo como una problemática actual en Colombia, el 92% de los estudiantes dijo que si la consideraba como un problema actual en el país, mientras que el 8% dijo que no era un problema fuerte en este momento.



2.6.1.4 Resultados taller discriminación (cuso de Lineamientos de investigación II núcleo básico común facultad de ciencias de la educación jornada nocturna, número de estudiantes 10, rango de edades 18 a 26 años)

Pregunta 1

¿Qué otras formas de discriminación conoce además de las que son presentados en la lectura?

Estas son las diferentes formas de discriminación que los estudiantes resaltaron, además de las que fueron presentadas en la lectura, siendo el racismo en este curso la más repetida.

Otras formas de discriminación	Frecuencia de aparición (número de estudiantes)
Racismo	6
Discriminación cultural	3
Discriminación laboral	2
Discriminación por discapacidad	2
Religión	2
Ideologías	1
Formas de vestir	1

Pregunta 2

¿Cuáles cree usted que son las motivaciones que llevan a una persona a discriminar a otras?

A continuación en la tabla se muestran las motivaciones que los estudiantes presentaron, organizadas por su frecuencia de aparición; siendo la superioridad de una comunidad o persona, la que mayor número de veces se repitió

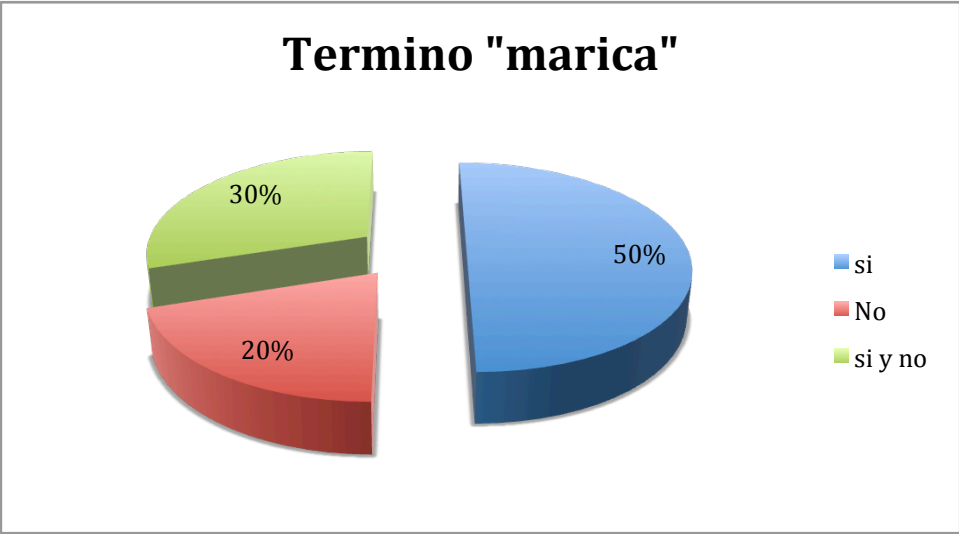
Motivaciones para discriminar	Frecuencia de aparición (número de estudiantes)
Superioridad	6

Falta de tolerancia	2
Formación familiar	2
Ignorancia	1
Prejuicios	1
Religión	1
venganza	1
Formación cultural	1
Desagrado	1

Pregunta 3

¿Considera el termino “marica” como una manifestación de discriminación? Si no y ¿por qué?

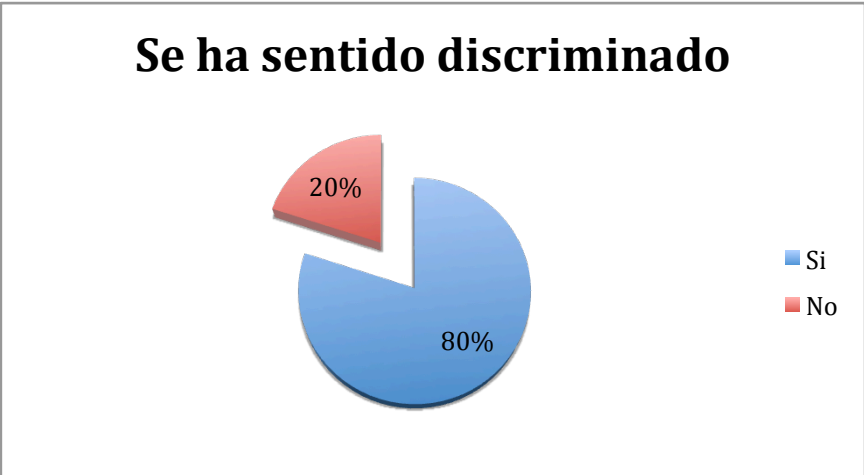
En esta pregunta el 50% de los estudiantes considera que el termino marica es ofensivo en cualquier contexto que se presente, mientras que un 20% lo reconoce como un termino que ha cambiado por el uso y ahora presenta una connotación fraternal y no agresiva; frente a un 30% que reconoce que en algunos contextos puede ser utilizado con fines discriminatorios y peyorativos, en especial contra la comunidad homosexual.




Pregunta número 4

¿Alguna vez se ha sentido discriminado? ¿De que forma?

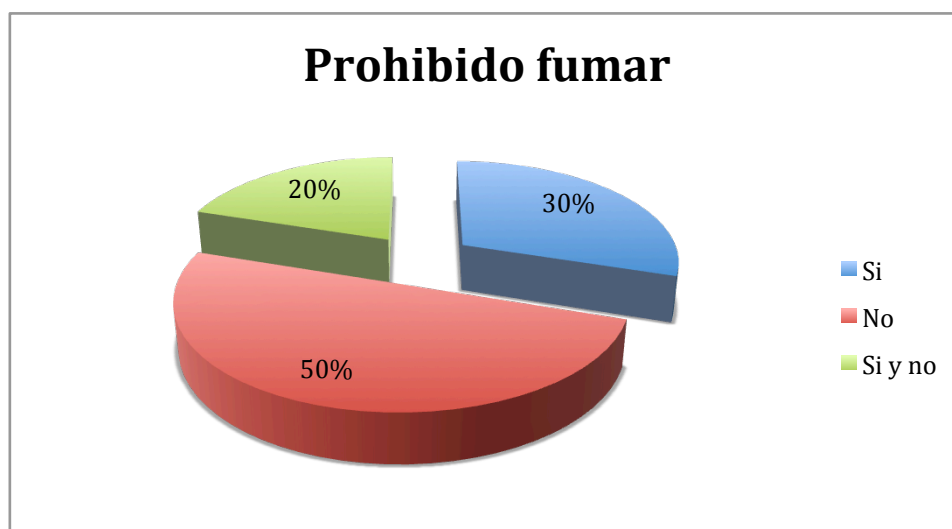
En este curso el 80% dice nunca haberse sentido discriminado de ninguna forma, frente a un 20% que se sintió discriminado en el colegio y en la universidad por su forma de vestir, sus gustos o su pertenencia a alguna cultura urbana.



Pregunta 5

¿Considera que la siguiente imagen es discriminatoria?  Si no
y ¿Por qué?

El 50% de los estudiantes cree que esta imagen no es discriminatoria, ya que solo busca el bienestar de una comunidad, el 30% por el contrario, la ve como un rechazo hacia la comunidad fumadora, mientras que el 20% considera que puede ser interpretada de cualquiera de las dos formas.



2.6.1.5 Resultados aplicación taller racismo (curso de lineamientos de investigación II núcleo básico facultad de ciencias de la educación Universidad Libre jornada nocturna, número de estudiantes 10, rango de edades 18 a 26 años)

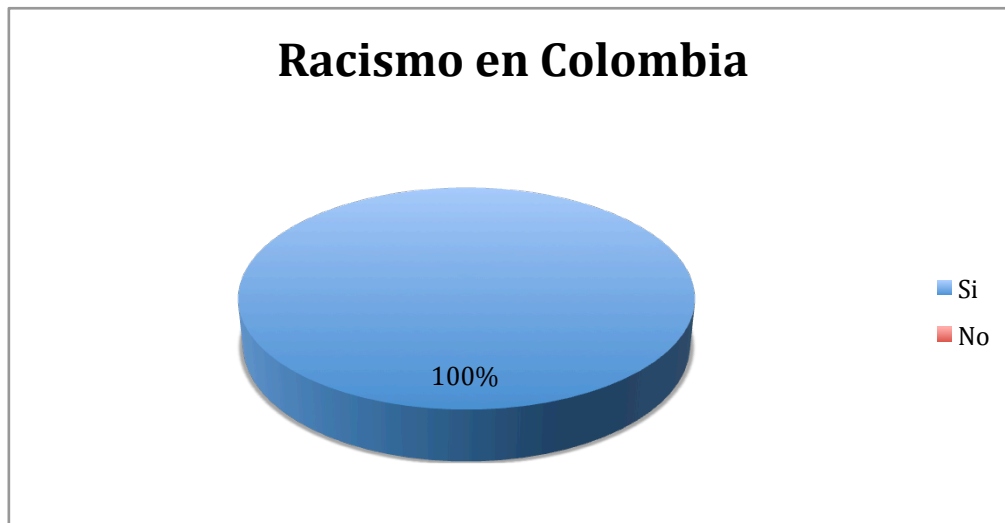
¿Cuáles cree que son los motivos que llevan a una persona o comunidad a tomar una posición racista?

En la siguiente tabla se muestra las motivaciones que presentaron los estudiantes, ordenadas según su frecuencia de aparición.

Motivaciones para el racismo	Frecuencia de aparición (número de estudiantes)
Superioridad	5
Ignorancia	2
Cultura	2
Egoísmo	1
Religión	1
Subcultura urbana	1
Nivel de educación	1
Miedo a lo desconocido	1

¿Considera usted que el racismo es una problemática actual en Colombia? Si no y ¿Por qué?

En esta pregunta el 100% de los estudiantes dijo que si era una problemática en Colombia, pero, en la charla que se dio después de la realización del taller, muchos de ellos consideraron que no era muy fuerte el racismo en Colombia, y que formas de discriminación como la homofobia o el regionalismo, actualmente si eran problemáticas fuertes en el país.



2.6.1.6 Resultados aplicación taller discriminación (Curso 1001 clase de español Colegio Robert F Kennedy jornada mañana, número de estudiantes 28, rango de edades 14 a 18 años)

Pregunta 1

¿Qué otras formas de discriminación conoce además de las que son presentados en la lectura?

Otras formas de discriminación	Frecuencia de aparición (número de estudiantes)
Racismo	9
Discriminación cultural	4
Discriminación ideológica	4
Matoneo	4
Barrismo	3

Estrato socio-económico	2
Región o lugar de procedencia	2
Religión	2
“emofobia”	2
Culturas urbanas	1
Discriminación personas con adicciones	1
Discriminación forma de vestir	1

Dentro de las formas de discriminación que presentaron los estudiantes, encontramos 2 personas que incluyeron el termino “emofobia” como una forma de discriminación que ha surgido de forma simultanea con la cultura urbana de los emos.

Pregunta 2

¿Cuáles cree usted que son las motivaciones que llevan a una persona a discriminar a otras?

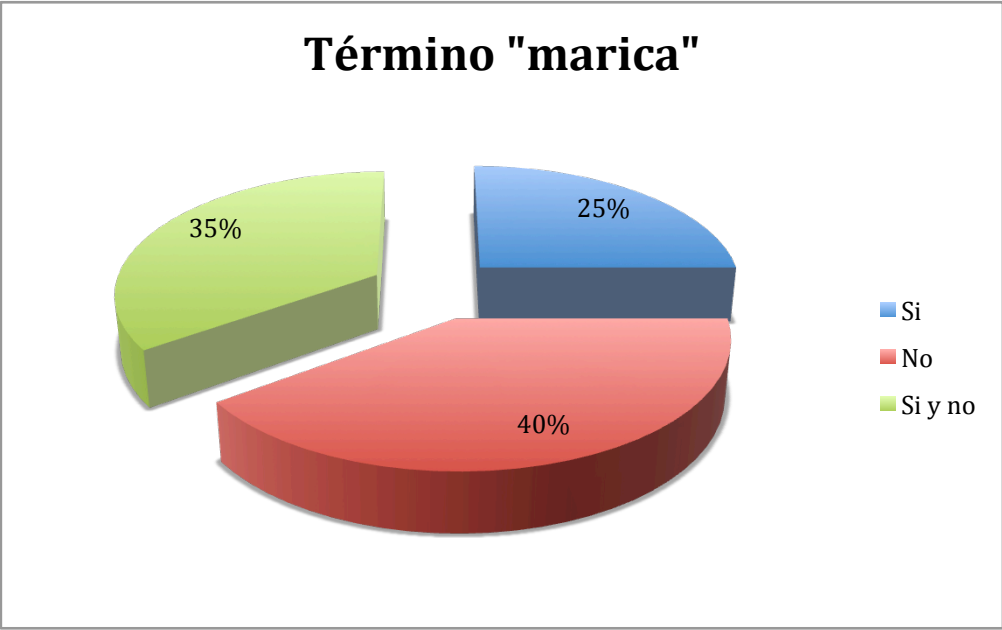
Motivaciones para discriminar	Frecuencia de aparición (número de estudiantes)
Superioridad	11
Envidia	7
Intolerancia	4
Celos	3
Influencias familiares y amigos	2
Rabia	2
Llamar la atención	2

Miedo a lo desconocido	1
Por gusto	1
Ignorancia	1
Mitos	1
Condición social	1
Asco	1
Odio	1
Ser mas inteligente	1
Rechazo a la diferencia	1

Pregunta 3

¿Considera el termino “marica como una manifestación de discriminación? Si no y ¿Por qué?

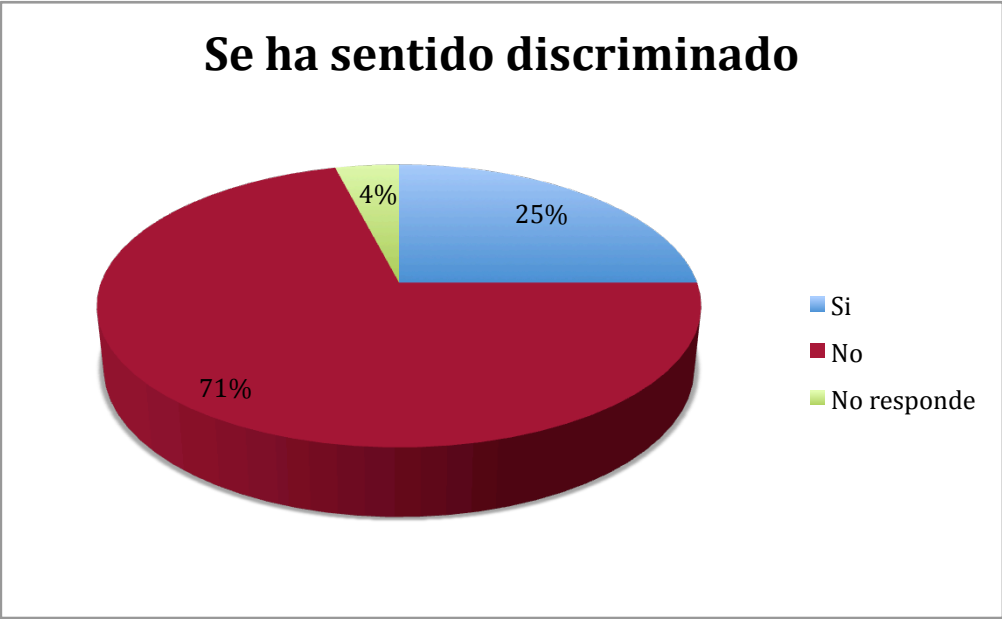
En esta pregunta el 40% dijo que el termino “marica” ahora era una forma de manifestar cercanía y confianza y que, ya no era visto como una ofensa o forma de discriminación, por otra parte el 25% lo considera ofensivo y lo utiliza con este fin, frente a un 35% que lo toma como un saludo entre amigos y una forma de señalar a una persona homosexual.




Pregunta 4

¿Alguna vez se ha sentido discriminado? ¿De que forma?

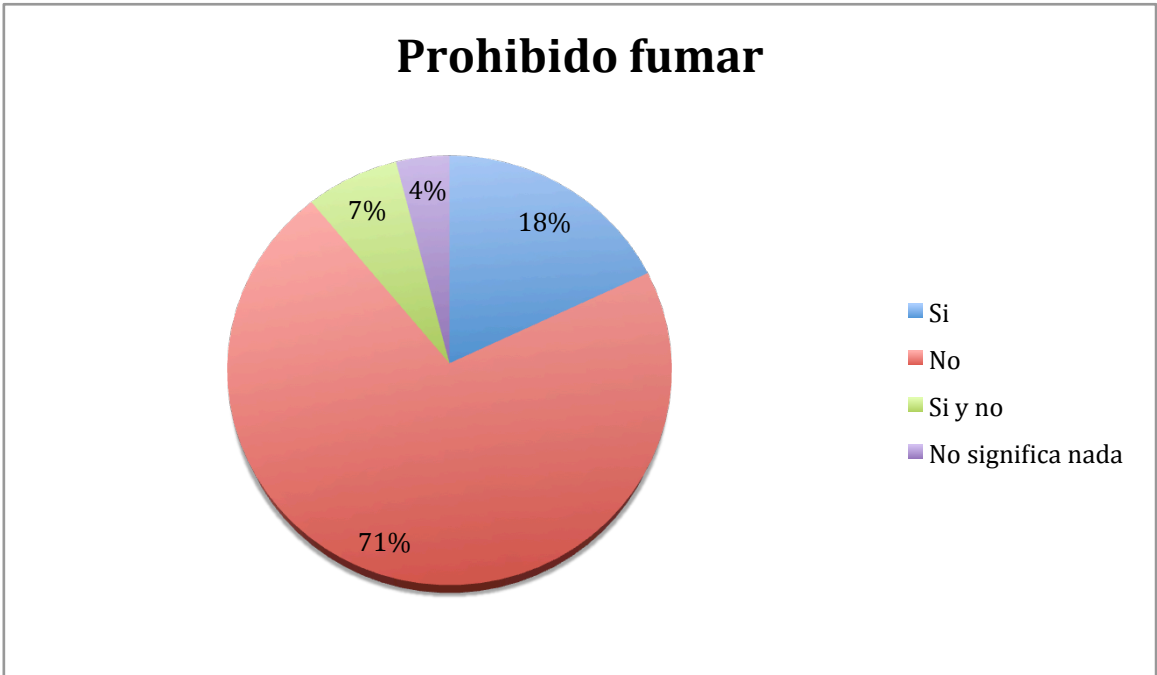
El 71% de los estudiantes no se han sentido discriminados nunca, mientras que el 25% si lo ha sentido dado que pertenecen a una cultura urbana y su forma de vestir y de pensar es diferente. En este curso el 4% no contestó esta pregunta.



Pregunta 5

¿Considera que la siguiente imagen es discriminatoria? Si  no y ¿Por qué?

El 71% ve esta imagen como una señal mas, y no creen que pueda ser discriminatoria para nadie, mientras que el 18% si la ve como una forma de discriminación hacia las personas fumadoras. Por otra parte el 7% cree que puede ser discriminatoria solo para quienes fuman, y para quienes no puede ser ignorada, finalmente un 4% dijo que esta imagen no significaba nada.



2.6.1.7 Resultados aplicación taller racismo (curso 1001 Clase de español Colegio Robert F Kennedy jornada mañana, número de estudiantes 28, rango de edades 14 a 18 años)

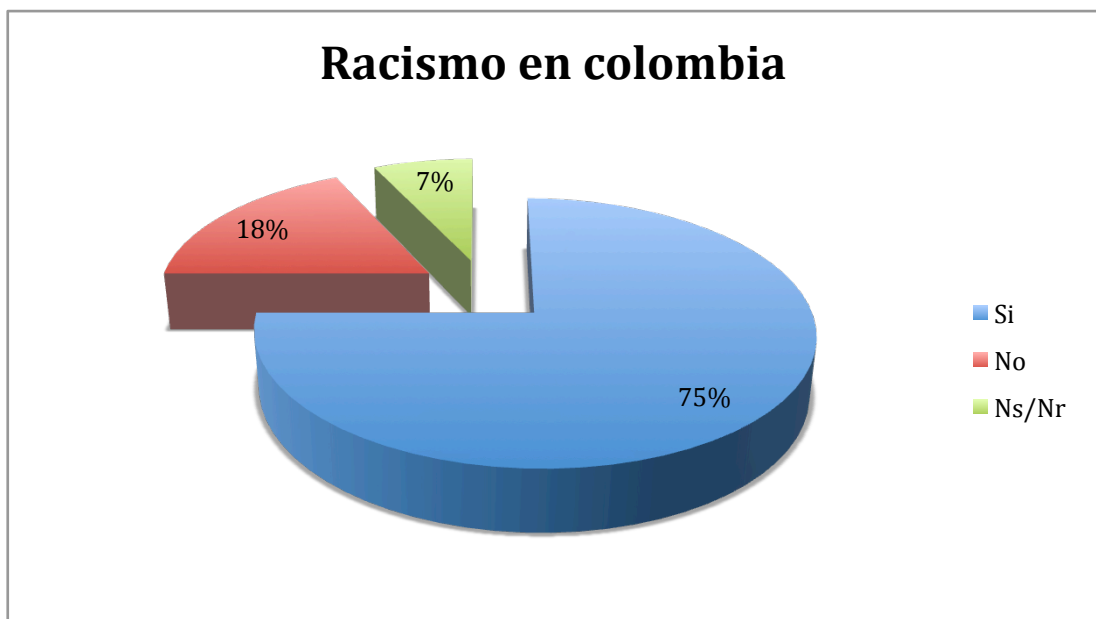
¿Cuáles cree que son los motivos que llevan a una persona o comunidad a tomar una posición racista?

Motivos para el racismo	Frecuencia de aparición (número de estudiantes)
Falta de aceptación	5
Cultura	4
Asco	3
Religión	3
Superioridad	2

Historia	2
Condición social	2
Odio	2
Rechazo	2
Moda	1
Influencias	1
Orgullo	1
Envidia	1
Venganza	1

¿Considera usted que el racismo es una problemática actual en Colombia? Si no y ¿por qué?

El 75% de los estudiantes reconoce el racismo como una problemática en Colombia, mientras que el 18% considera que en la actualidad Colombia no tiene problemas de racismo. 7% de los estudiantes no contestaron esta pregunta.



2.6.2 Observación

El segundo momento de la fase de “observación” de la metodología de la investigación-acción, se evidencia en el análisis del taller de comprensión de lectura y el análisis del cuento realizado por los estudiantes de Educación y Comunidad II Universidad Libre, y los estudiantes del curso 1001 Colegio Robert F Kennedy que será presentado a continuación.

2.6.2.1 Resultados y análisis taller comprensión de lectura del cuento “Un camino a través del aire” Curso Educación y comunidad II núcleo básico común facultad de ciencias de la educación Universidad Libre.

Para la evaluación de este taller, se dividieron las preguntas en dos partes; la primera (preguntas 1, 2 y 3) hace referencia a la comprensión textual del cuento, en donde los estudiantes demuestran que han comprendido el texto y los elementos que lo componen, de esta forma son capaces de dar cuenta de él. La segunda parte (preguntas 4 y 5) busca estimular la parte inferencial y crítica frente al texto, de esta forma los estudiantes exponen sus puntos de vista y los argumentan creando relaciones entre el cuento y su criterio personal.

A continuación los resultados de las primeras tres preguntas del taller de comprensión de lectura, las cuales fueron evaluadas con la siguiente tabla. Falta desarrollar los criterios de la tabla (explicar que es una respuesta completa y que es una respuesta incompleta)

Pregunta

Respuesta correcta y Respuesta incompleta completa

Presenta solo algunos elementos de la

¿Cuáles son los nombres de los dos personajes principales del cuento “Un camino a través del aire”?

Samuel Teece
Silly

respuesta correcta.

¿Qué es lo que molesta al dueño de la ferretería?

Quedarse sin su trabajador

Presenta solo algunos elementos de la respuesta correcta.

¿Por qué motivos “los negros” deciden abandonar La Tierra e irse a Marte?

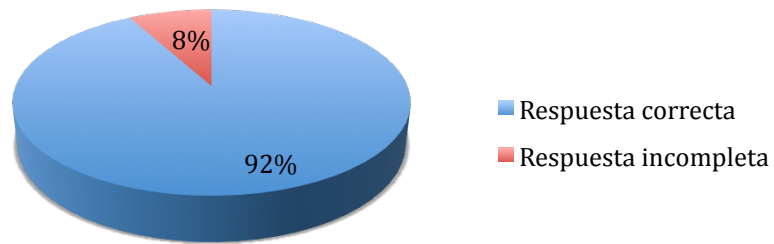
Viajan porque están cansados de los malos tratos de los blancos, deciden formar una sociedad en un planeta donde reciban un trato justo e igualitario.

Presenta solo algunos elementos de la respuesta correcta.

Pregunta número 1

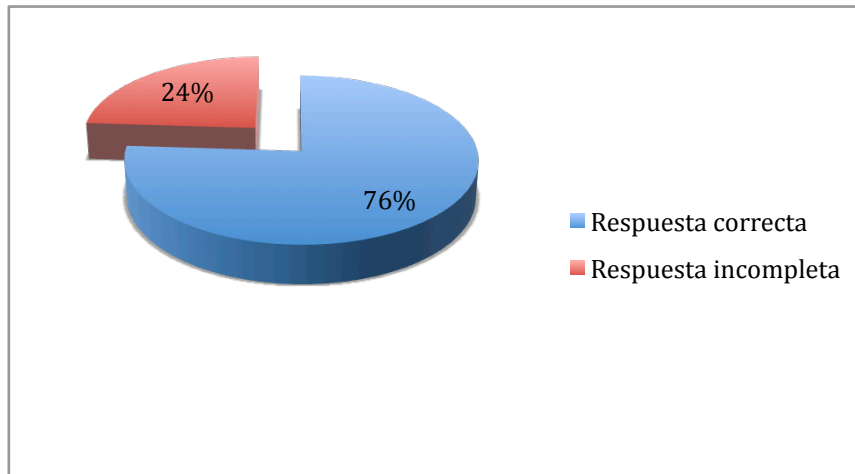
¿Cuáles son los nombres de los dos personajes principales del cuento un camino a través del aire?

Personajes principales



Pregunta 2

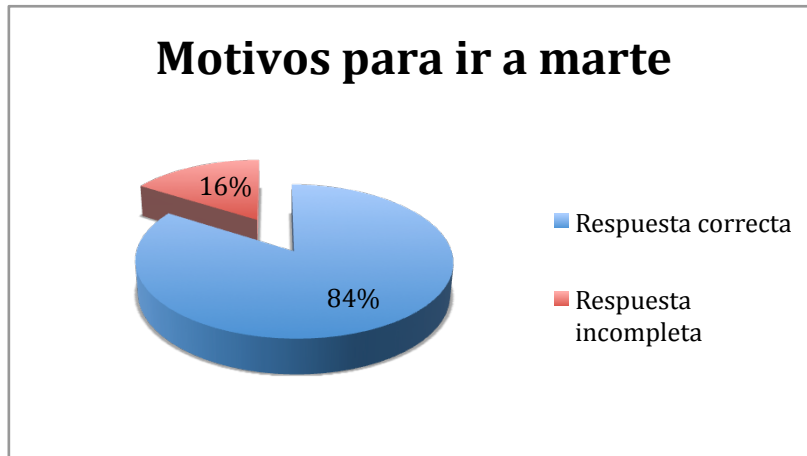
¿Qué es lo que molesta al dueño de la ferretería?



el 24%...

Pregunta 3

¿Por qué motivos “los negros” deciden abandonar la tierra e irse a Marte?



El promedio obtenido es del 84% que corresponde al total de los estudiantes que respondieron de forma correcta y completa las preguntas 1, 2 y 3 (según tabla número... pag...), lo cual indica que posee el nivel de comprensión de lectura intratextual, lo que permite inferir que esta en la capacidad de desarrollar preguntas de tipo intertextual.

A continuación los resultados de las dos preguntas restantes del taller de comprensión de lectura, las cuales hacen parte de el desarrollo crítico e inferencial.

2.6.2.2 Resultados y análisis preguntas 4 y 5 taller comprensión de lectura curso

La siguiente matriz, presenta los criterios con los cuales se evaluará las respuestas de las preguntas 4 y 5. Se le dará una calificación de nivel alto al estudiante que presente razones claras y precisas para sustentar sus ideas. Un nivel Medio, obtendrá quien no presente razones claras y precisas para defender sus ideas y, finalmente los estudiantes que no justifiquen sus respuestas serán clasificados en un nivel bajo. Esta matriz será utilizada para evaluar las respuestas de los estudiantes de la Universidad Libre curso de Educación y comunidad II y estudiantes de grado décimo curso 1001, Colegio Robert F Kennedy.

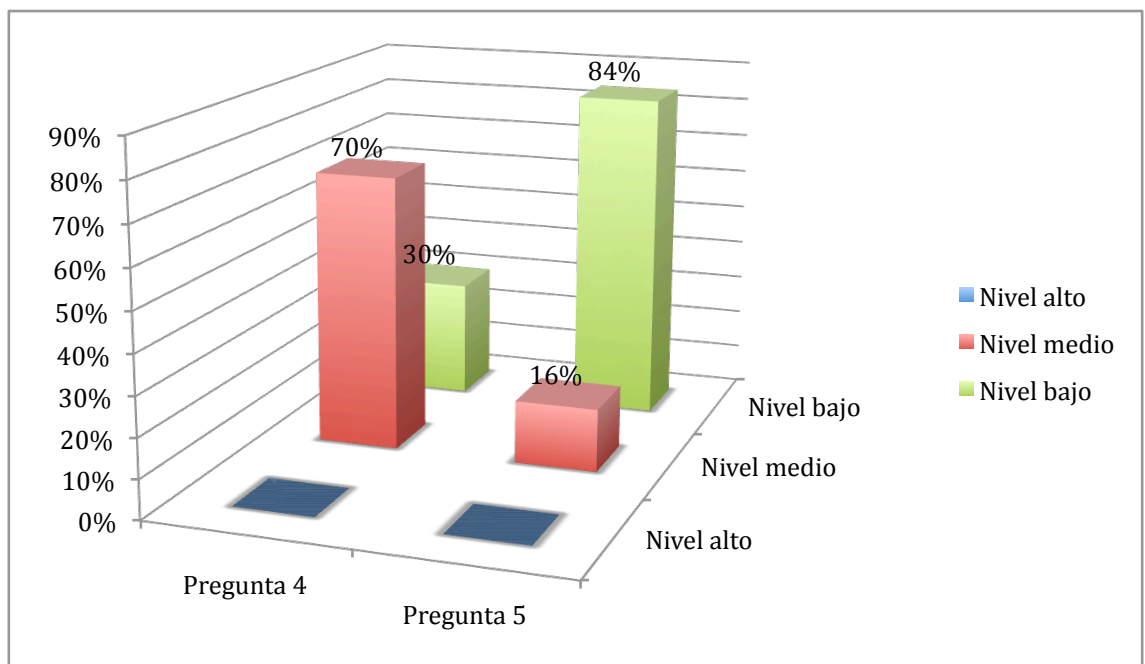
Matriz de clasificación preguntas de inferencia textual y crítica.

Niveles de clasificación

Criterios

Nivel alto	Presenta razones claras y precisas para sustentar sus ideas.
Nivel medio	Aunque presenta ideas las razones para sustentarlas no son lo suficientemente fuertes y claras.
Nivel bajo	No sustenta sus ideas y no son claras.

Pregunta 4 y 5



En estas dos preguntas podemos observar que ninguno de los estudiantes alcanza un nivel alto de inferencia textual y crítica. En la pregunta número cuatro el 70% de los estudiantes obtuvo un nivel medio y el 30% obtuvo un nivel bajo. Mientras que en la pregunta número cinco se vio lo contrario el 84% fue calificado con un nivel bajo, frente a un 16% que obtuvo un nivel medio.

NUMERAR LAS TABLAS

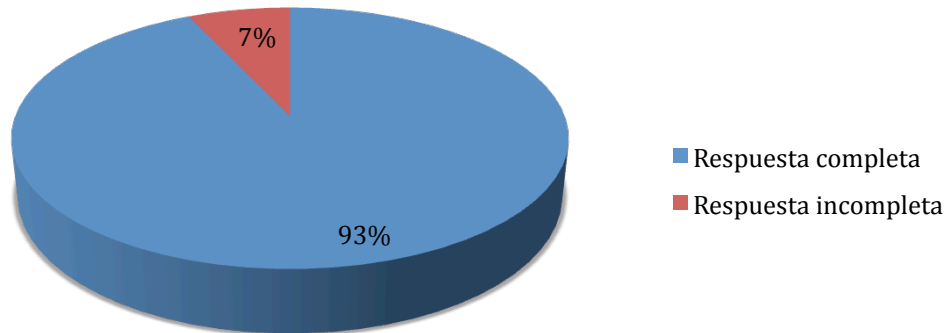
2.6.2.3 Resultados y análisis taller comprensión de lectura del cuento “Un camino a través del aire” Grado décimo Curso 1001 Colegio Robert F Kennedy.

Al igual que en la universidad los talleres del curso 1001, fueron evaluados con las matrices propuestas para las preguntas de comprensión de lectura textual (preguntas 1, 2 y 3) e inferencial (preguntas 4 y 5). De esta manera se obtuvieron los siguientes datos.

Pregunta 1

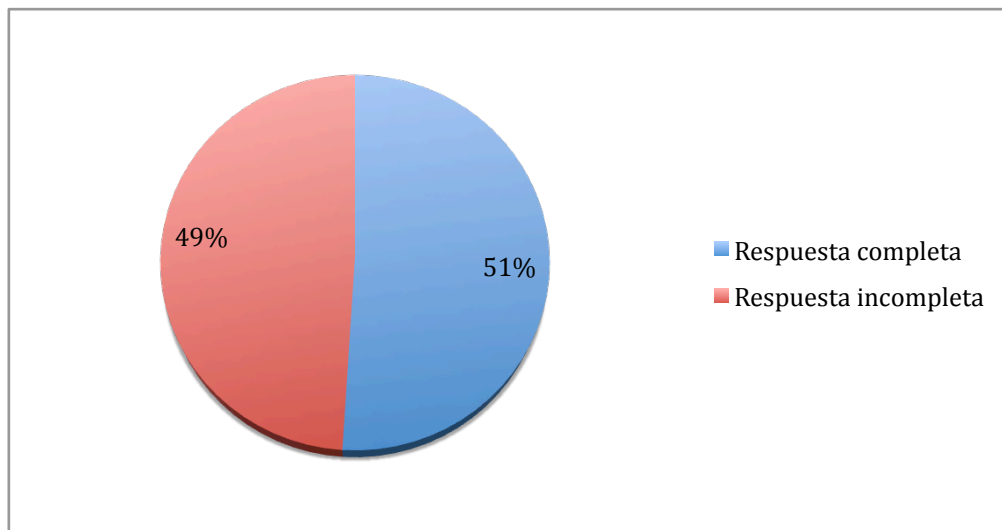
¿Cuáles son los nombres de los dos personajes principales del cuento un camino a través del aire?

Personajes principales



Pregunta 2

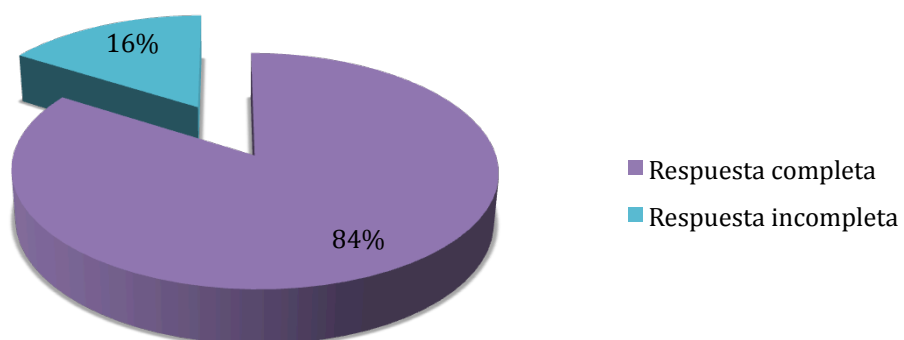
¿Qué es lo que molesta al dueño de la ferretería?



Pregunta 3

¿Por qué motivos “los negros” deciden abandonar la tierra e irse a Marte?

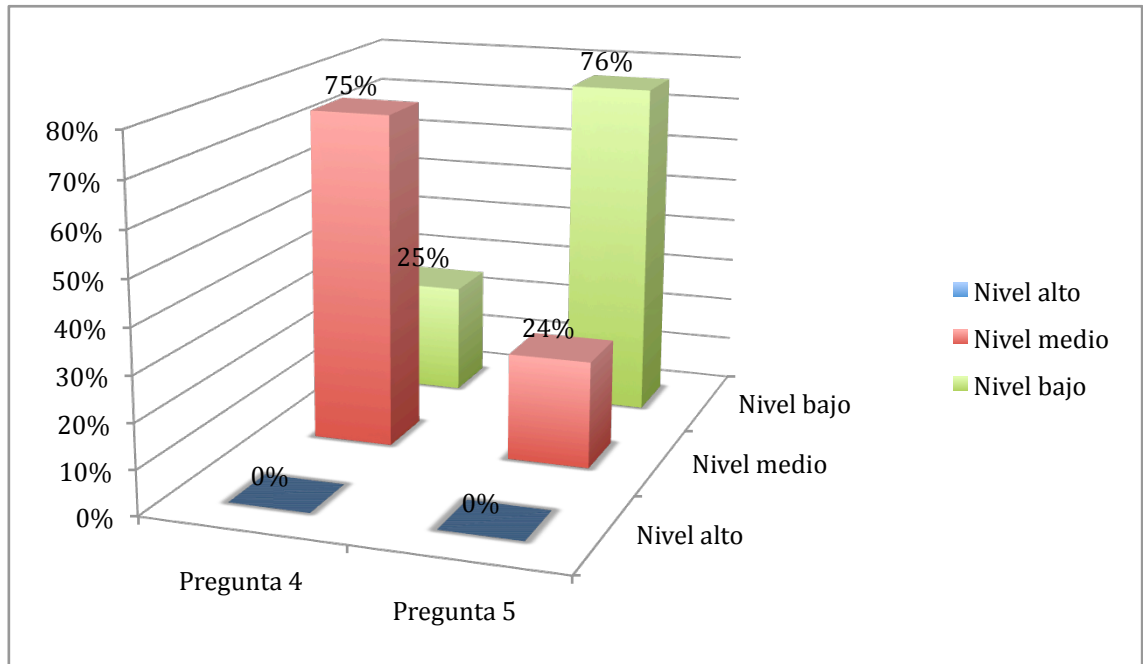
Motivos para ir a marte



En términos generales el 76% de los estudiantes contesto de manera correcta, demostrando que su comprensión textual del cuento fue buena, lo cual supone una comprensión en el nivel de su macroestructura.

A continuación los resultados de las preguntas 4 y 5 pertenecientes a la parte de inferencia y crítica, evaluadas con la matriz correspondiente la segunda parte del taller de comprensión de lectura.

Preguntas 4 y 5 segunda parte taller comprensión de lectura



En estas dos preguntas el porcentaje mas bajo corresponde al nivel alto, siendo de 0% para las preguntas 4 y 5 respectivamente, frente a un 75% del nivel medio y un 76% del nivel bajo, dejando en evidencia que la inferencia y la crítica, aún no son habilidades fuertes y desarrolladas en los estudiantes.

2.6.2.4 Resultados cuento escrito por los estudiantes de educación y comunidad II jornada mañana núcleo básico común, facultad de ciencias de le educación.

Después de realizar la lectura del cuento “Un camino a través del aire” los estudiantes debían escribir un cuento, para esto se crearon las siguientes instrucciones:

1. A partir de la siguiente situación, escriba un cuento.

El astronauta Asimov, representante del planeta tierra ha aterrizado por accidente en el planeta Omicron Persei 8 en la constelación de Andrómeda. Todos los habitantes de dicho planeta tienen la piel de color morado y sus costumbres son totalmente diferentes a las de los terrícolas. Ejemplos de estas diferencias se encuentran en su forma de saludar (con los pies), su manera de hablar (con el parpadeo de los ojos), entre otras.

2. Para escribir el cuento tenga en cuenta las siguientes pautas:

- En el cuento debe haber contacto entre el astronauta y los Omicronianos.
- Debe describir cómo se siente el astronauta cuando llega al planeta y cómo se sienten los Omicronianos al ver a alguien de una especie diferente.
- La historia debe tener la estructura de un cuento: Inicio, nudo y desenlace.⁵¹

A continuación, se presentará la matriz que servirá para darle una nota apreciativa a los cuentos. En ella se tendrán en cuenta las pautas dadas para la escritura del cuento y los elementos de la categoría del Otro.

Escala de valoración

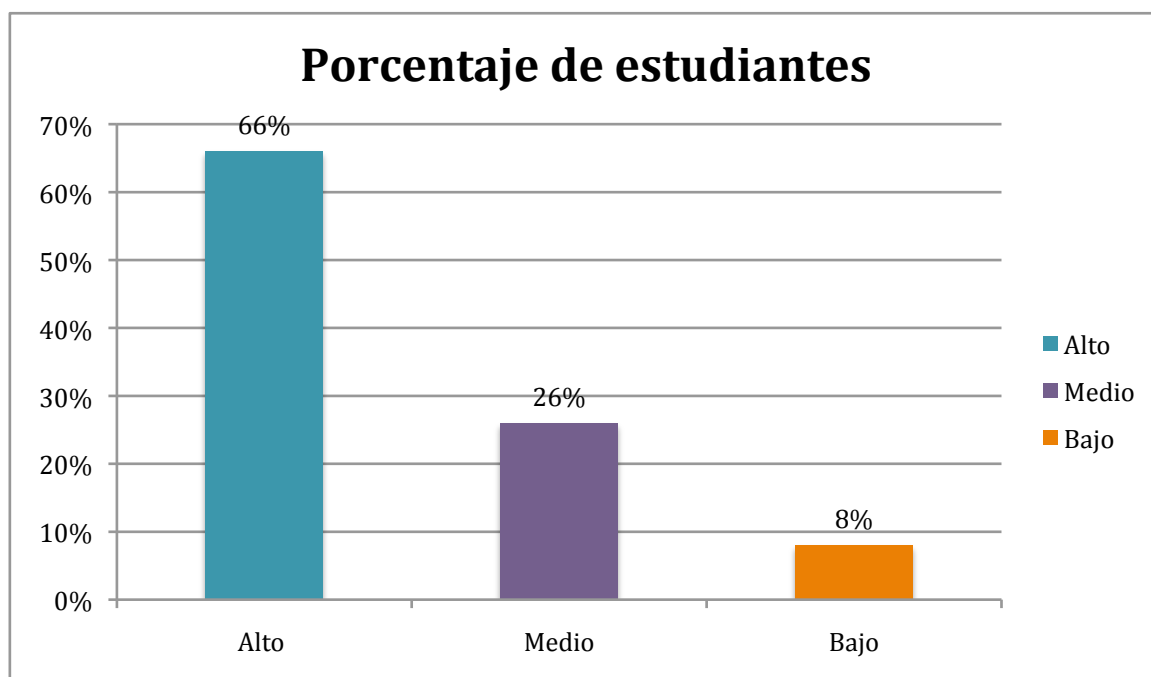
Criterios

Respetar la estructura del cuento (Inicio, nudo y

⁵¹ El último punto del taller consistía en hacer una representación gráfica del cuento, los dibujos de los estudiantes no fueron analizados durante el desarrollo del trabajo, ya que en ellos no encontramos una forma de comunicación por parte de los estudiantes; ellos no ven en las representaciones gráficas una forma más de expresión de sus ideas y posturas, por lo tanto sus representaciones carecían de elementos que permitieran el análisis y la interpretación.

Alto	desenlace) y la situación inicial presentada; narra los sentimientos del terrícola y los habitantes del planeta “Omicron persei 8” hay una situación problemática cuando las dos especies se encuentran que evidencia una postura del autor frente a la situación.
Medio	Respeto la estructura del cuento (Inicio, nudo y desenlace) y situación inicial presentada, pero no profundiza en los sentimientos y sensaciones de los protagonistas del relato, presentando una situación problemática que no refleja una postura del autor.
Bajo	No cumple con las pautas establecidas en el taller, la situación problemática no refleja una postura del autor.

Con esta matriz se evaluaron los cuentos de los estudiantes del curso de Educación y comunidad II jornada mañana, facultad de ciencias de la educación núcleo básico común y grado décimo curso 1001, Colegio Robert F Kennedy. Esta matriz consta de tres rangos, siendo “Alto” el de mayor valor y “Bajo” el de menor cuantía. El estudiante que obtenía “Alto” debía cumplir con los criterios expuestos en la matriz así mismo quien obtenía medio y bajo. El número total de cuentos presentado por los estudiantes del curso de Educación y comunidad II fue: 23.



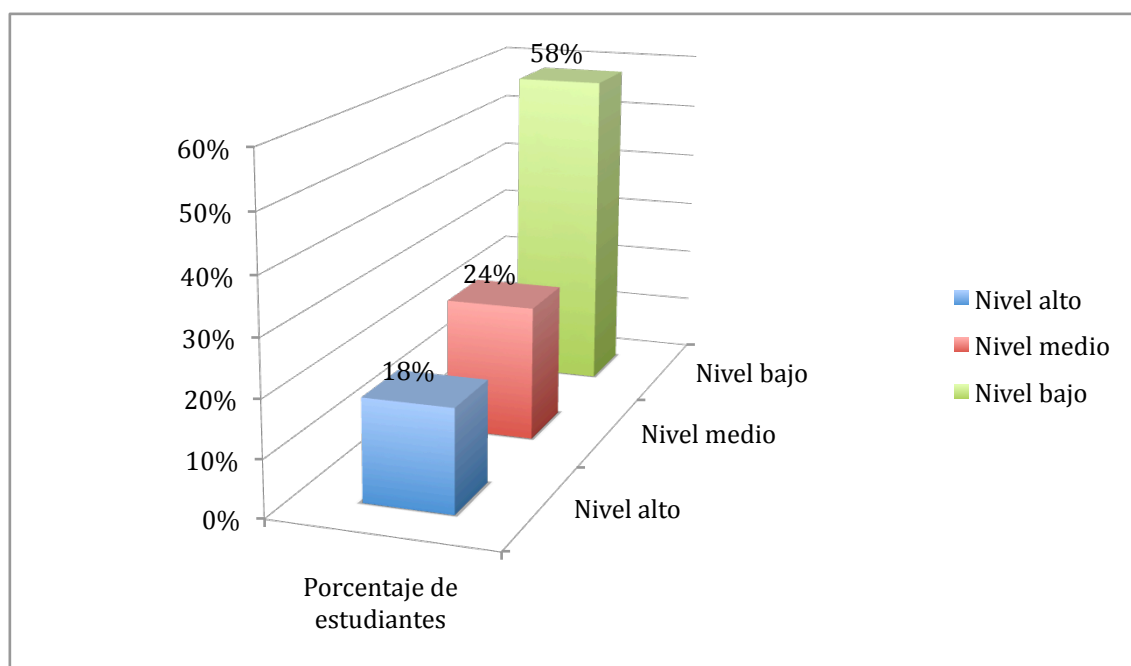
Los anteriores resultados muestran que el 66% de los estudiantes obtuvo una calificación Alta, pues siguieron todas las pautas propuestas en la matriz, mientras que el 26% obtuvo un desempeño medio, ya que a pesar de cumplir con las pautas establecidas, no desarrollaron una postura frente a las situaciones creadas. Finalmente un 8% de los estudiantes obtuvo un Bajo desempeño, pues no siguieron las instrucciones presentadas en el taller.

2.6.2.5 Resultados del cuento escrito por los estudiantes de grado décimo curso 1001 Colegio Robert F Kennedy jornada mañana.

Al igual que en el curso de Educación y Comunidad II de la Universidad Libre, los estudiantes leyeron el cuento “un camino a través del aire” salvo que en el colegio, la lectura del cuento se realizó de manera grupal con la colaboración del profesor, dado que la extensión del cuento hacía que su lectura de manera individual, fuera mas agotadora para los alumnos del grado décimo. A pesar del cambio en la metodología de la aplicación, los pasos para la creación del texto y su representación fueron los mismos para la Universidad Libre y el

Colegio Robert F Kennedy. Bajo este orden de ideas, la matriz de evaluación presentada anteriormente será la misma para la evaluación de los cuentos escritos por los estudiantes del curso 1001

Ahora se presentarán los resultados en términos de porcentajes, de los niveles alcanzados por los estudiantes, en cuanto a la redacción y seguimiento de las pautas para la creación del texto.



Los datos muestran que el 58% de los estudiantes obtuvo una calificación baja, pues no siguieron todas las pautas propuestas en la matriz. 24% obtuvo un desempeño medio, ya que a pesar de cumplir con las pautas establecidas, no desarrollaron una postura frente a las situaciones creadas. Finalmente solo un 18% de los estudiantes obtuvo un alto desempeño, pues siguieron todas las instrucciones presentadas en el taller y desarrollaron una postura frente a las problemáticas expuestas por ellos mismos en sus cuentos.

Los cuentos escritos por los estudiantes del curso 1001 del Colegio Robert F Kennedy evidencian las dificultades que tienen los alumnos para crear un texto

coherente, que siga unas pautas y a través del cual desarrollen sus ideas y las sustenten.

2.6.3 Reflexión

Una vez leídos los textos escritos por los estudiantes, se manifestaron tres subcategorías pertenecientes a la categoría del Otro, que nos permitieron hacer el análisis de los textos de manera mas profunda. A continuación explicaremos las subcategorías que surgieron.

i) Marginación

Esta subcategoría nace de los planteamientos de Giroux desarrollados en el marco teórico, nosotros para el análisis de los cuentos, tomaremos todas las construcciones en negativo que se presenten en los textos de los estudiantes como formas de marginación, ya que consideramos que esas construcciones demuestran la negación de el Otro dentro de un marco de condiciones sociales y culturales diferentes.

ii) Reconocimiento

El reconocimiento lo evidenciaremos en las construcciones que presenten los estudiantes en positivo de los otros, ya que el conocimiento y entendimiento de las diferencias con los Otros posibilitan el reconocimiento del “yo”, este reconocimiento del yo permite reconocer las diferencias y comprender que ellas hacen parte de la cultura y el contexto social. Este presenta en tres fases, reconocimiento de mi mismo, del Otro y de la cultura que nos rodea.

iii) Límites

Los límites serán entendidos como todas las construcciones que impiden al “yo” reconocer a los Otros dentro de un marco social y cultural, dado que estas

construcciones nacen dentro de un marco cultural que limita la percepción y construcción que hago de los otros.

2.6.3.1 Diagnóstico de la categoría del Otro a través del análisis de los cuentos creados por los estudiantes del curso Educación y Comunidad II núcleo básico común, de la facultad de ciencias de la educación Universidad Libre.

Partiendo de la categoría del “Otro”, se realizó un estudio sobre los 23 textos escritos (cuentos) por los estudiantes. El análisis de los cuentos creados nos permitió evidenciar las construcciones que realizaron los estudiantes de “los Otros”, a través de una situación ficticia. A su vez, comprobamos si los estudiantes reconocían a “los Otros” dentro de sus contextos sociales y culturales o, por el contrario, los veían como marginados.

Al analizar los cuentos encontramos tres generalidades. A continuación explicaremos las características de dichas generalidades y su porcentaje.

Primeramente, hallamos que en el 43% de los cuentos los estudiantes realizaban una construcción positiva de “los Otros” o de **Reconocimiento**. Señalando que las diferencias entre el terrícola y “los Otros” se presentaban dentro de un contexto cultural. De esta manera, cuando el personaje del cuento reconocía estas diferencias, las relaciones entre él y los Otros mejoraban y se llevaban de manera pacífica y en armonía. Un ejemplo de esto se da en el cuento “*¿En donde estoy?*”. En el cuento el personaje se despierta desorientado en otro planeta y es encontrado por los nativos (los omicronianos). Estos buscan un interprete para poderse comunicar y empiezan a hacer todo lo posible para que vuelva a su planeta. Los omicronianos, como condición para ayudarlo le piden al astronauta (personaje) les enseñe todo lo que pueda sobre la cultura de los humanos. El astronauta accede y él también

empieza a conocer la cultura de los omicronianos. Esto dice al respecto el estudiante:

“El se dio cuenta que a medida que enseñaba su cultura aprendía cosas extraordinarias de los omicronianos como era el idioma y sus costumbres como por ejemplo el saludo de los omicronianos era con los pies y que ellos hablaban por medio de el parpadeo de ojos entre ellos”.

Este fragmento muestra como el conocimiento de los otros dentro de un marco social y cultural permite un acercamiento entre dos culturas que no comparten costumbres. A su vez, podemos apreciar que el tono del narrador no es discriminativo sino de reconocimiento de las diferencias que existen entre el terrícola y los Otros.

Dentro de los cuentos que están enmarcados dentro de la subcategoría del **Reconocimiento** y se destacaban por realizar una construcción positiva del otro, se resaltan dos de ellos, en los cuales, los estudiantes utilizan la ciencia ficción para poder hacer una crítica a las costumbres y comportamientos negativos de los humanos. Esto lo hacen, al comparar la armonía y organización con la que se encuentra el personaje terrícola al llegar a conocer el contexto social y cultural de los omicronianos. En el cuento *“Asimov se ve en un ambiente muy solitario”* el astronauta Asimov al llegar a Omicrón empieza a comparar el pacifismo de los omicronianos con la brutalidad de los terrícolas, hasta llegar a la siguiente conclusión:

“Pasaran aun miles de años luz para que los seres morados (omicronianos) establezcan una comunicacion con los seres humanos. De esta forma él (el personaje) concluye diciendo que la zociedad de la tierra es realmente primitiva”.

En este fragmento se evidencia la forma en que la ciencia ficción posibilita la reflexión sobre si mismo y los Otros.

Además de las construcciones positivas, encontramos que un 30% de los cuentos, los estudiantes representan al Otro de manera negativa o como

marginados (subcategoría marginación) atribuyéndole al Otro, comportamientos socialmente inaceptados. Sugiriendo que las acciones negativas las realizan los Otros y no, nosotros.

Lo expuesto anteriormente se puede ver en el cuento *“Era un día soleado”*. El personaje después de aterrizar en Omicron es atrapado por los omicronianos y estos lo toman para hacer experimentos. Antes de dejarlo en libertad, el narrador dice:

“Luego de todos los experimentos que le hicieron los omicronianos a Asimov lo soltaron y lo dejaron regresar a su hogar, advirtiéndole que si volvía no sería bien recibido”.

Como se puede apreciar, los Otros al ver a un miembro de una cultura diferente lo rechazan y no aceptan sus diferencias ya que, ni siquiera se abren al diálogo.

Otro ejemplo muy parecido al anteriormente expuesto se da en el cuento *“Han pasado 2 años”*. En él, aparentemente los omicronianos son seres muy amigables con el astronauta o terrícola, pero finalmente el narrador muestra que los Otros son salvajes y caníbales. El estudiante escribe al respecto:

“...hasta que se entero que esta especie era canibal se entero al visitar un lugar abandonado de la ciudad este lugar tenia sangre y huesos que al parecer eran humanos Asimov aterrado corrio por el bosque hasta que se encotro que su nave [...] de repente saltaron unos omicronianos y lo devoraron sin dejar ningun rastro de sangre tan solo quedaron sus huesos”.

Dentro de esta generalidad encontramos que en tres de los cuentos, los estudiantes construían al Otro como a un salvaje que debe ser educado y salvado. Decidimos incluir estos tres cuentos dentro de la generalidad de construcción negativa ya que a pesar de ser visto, el hecho de querer ayudar a

los otros como algo positivo, en este caso esta ayuda niega la cultura de los Otros, buscando una transformación de sus costumbres hacía las consideradas por nosotros (los estudiantes) como las ideales y socialmente aceptables. Para evidenciar lo anterior, tomamos como ejemplo el cuento “*EL VIAJE ERRONEO*”. En el cuento el astronauta arriba a Omicron Persei 8 y nota que existen algunas diferencias entre él y los Otros. El personaje se acostumbra a los omicronianos después de pasar algún tiempo con ellos, el narrador dice sobre el personaje y los omicronianos:

“...fue nombrado (el personaje) como el rey de allá y ya era capaz de controlarlos, ver sus necesidades y ayudarlos en todos sus quehaceres [...] los habitantes del planeta Omicrón lo consideraron tan importante para ellos que hicieron un monumento antes de su partida”.

El ejemplo anterior muestra que a pesar de que exista una identificación de las diferencias entre el astronauta y los extraterrestres, dichas diferencias son expuestas por los estudiantes como algo que debe ser corregido para que los Otros puedan ser aceptados. Queremos decir que, si estas diferencias siguen existiendo y no son corregidas, no podrá haber una relación y una comunicación equilibradas, entre ambas culturas.

El 27% de los cuentos restantes no desarrollan a profundidad el encuentro entre el astronauta y los omicronianos, lo cual no permite identificar de manera clara de que forma construyen a los otros, pues su narración se enfoca en sucesos anteriores o posteriores a la llegada al nuevo planeta.

2.6.3.2 Diagnóstico de la categoría del Otro a través del análisis de los textos escritos por los estudiantes de grado décimo curso 1001 del colegio Robert F Kennedy

Partiendo de la categoría del “Otro” y sus subcategorías, se realizó un estudio sobre los 33 textos escritos (cuentos) por los estudiantes. El análisis de los

cuentos creados nos permitió evidenciar las construcciones que realizaron los estudiantes de “los Otros”, a través de una situación ficticia. Así como en el análisis de los textos escritos por los estudiantes de la universidad, estos cuentos nos brindaron la oportunidad de comprobar si los estudiantes reconocían a “los Otros” dentro de sus contextos sociales y culturales o, por el contrario, los veían como marginados.

A diferencia de los textos creados por los estudiantes de la universidad Libre, la gran mayoría de los cuentos escritos por los alumnos del curso 1001 del colegio Robert F Kennedy (70%) no desarrollaron una situación una problemática a partir de la cual se pudiera evidenciar una postura por parte de los estudiantes frente al Otro. Estos textos ni siquiera seguían la estructura formal del cuento, sin desenlace, o sin inicio.

Ahora bien, el tratamiento de las ideas presentadas en los cuentos era superficial. Esto quiere decir, que para los estudiantes la literatura y la escritura no es una herramienta para la exposición de ideas, la denuncia, el análisis y la crítica social. Los estudiantes, consideramos, se encuentra aún en el plano de la textualidad, faltando por ser desarrolladas las habilidades de intertextualidad y crítica.

Sin embargo, no todos los textos escritos por los estudiantes carecen de criticidad y profundidad. Como ejemplo tomamos el 12% de los cuentos, en los cuales se evidencia un reconocimiento del Otro dentro de un contexto social y cultural. Los estudiantes mostraban a un personaje interesado por conocer la cultura de los omicronianos e intercambiar conocimientos de la suya, para llegar así a una convivencia positiva.

En el cuento “Un mundo total mente distinto”, el astronauta llega a Omicrón y en un principio es para él imposible comunicarse con los omicronianos. Sin embargo, un científico del planeta crea una máquina para traducir sus palabras a la lengua de los omicronianos y, de esta manera, el diálogo será una herramienta para el intercambio de ideas entre las dos culturas. El estudiante finaliza su relato así:

“Asimov no podía irse sin antes darse cuenta de que sus calles [las calles del planeta Omicron] eran muy aseadas y su planeta no tenía ningún tipo de contaminación. Sorprendido hablo con uno de ellos y le pregunto que como era posible esto y él explicó su forma de reciclar... Asimov volvió a la tierra y allí le enseñó a todos terrícolas lo visto y aprendido en este lejano mundo”.

Este fragmento guarda una relación con la generalidad que se encontró en los cuentos creados por los estudiantes de la Universidad Libre, en la cual, la ciencia ficción le permitía a los estudiantes reflexionar sobre las problemáticas de su propia cultura, comparándola con la de los Otros.

Otro ejemplo de este **Reconocimiento** se presenta cuando el personaje del cuento “Asimov el astronauta extraño” se da cuenta que el maltrato que recibió por parte de los Omicronianos solo se debía a un mal entendido. Cuando este se supera a través del diálogo, tanto los omicronianos como los astronautas reconocen sus diferencias, logrando así una aproximación positiva entre ambas culturas. Seguidamente, el narrador del cuento dice:

“Fue una gran experiencia para Asimov y comprendió la importancia del respeto por las diferencias; finalmente él llegó a la tierra y se convirtió en un gran escritor de ciencia ficción”.

Finalmente, el 19% de los estudiantes mostró en sus textos una construcción de marginación, en donde no se reconoce al otro dentro de un marco de diferencias sociales y culturales, por el contrario las diferencias entre los terrícolas y los Omicronianos, alientan y justifican malos tratos. Un ejemplo de este tipo de construcción se presenta en el cuento “El astronauta Asimov”, en donde su protagonista (el astronauta) una vez llega al planeta Omicron es capturado por sus habitantes, para así ser presentado ante la reina del planeta y tomar una decisión sobre su futuro en él, ya que todos los nativos están

aterrorizados por su presencia. De esta manera el cuento finaliza con la sentencia de la reina:

“Los habitantes de ese planeta lo agredieron lo insultaron, no sabían que hacer con él. [...] La reina exclamo: - Dejenlo en el planeta él será nuestro esclavo por ser diferente, con el tiempo él se tuvo que acostumbrar a los cambios de ese planeta, a las actitudes aspecto, y todas las costumbres que tenían”.

En este cuento se evidencia una condición de marginalidad explícita, en la que se construye al Otro como una amenaza para la comunidad, de esta forma para mantener el bien común, es válido darle un trato diferente, y en el caso del cuento anterior, indigno.

De igual forma encontramos textos en donde se muestra al Otro como alguien que por ser diferente va a hacer daño o a acabar con los que no son como él, ejemplo de esto se presenta en el cuento “en el planeta Omicron Persei 8” en el momento del aterrizaje del astronauta:

“En ese momento una de las macotas de los omicronianos salto casi encima del hombre que al instante, grito del susto, provocando así que los habitantes del planeta corrieran del pánico que sentían, se llamo a las autoridades, que tomaron a el hombre y lo llevaron ante un juez. [...] – Oh menos mal yo pensaba que nos venía a invadir, bien dejenlo en libertad reparen su nave para el regreso a su planeta –dijo el juez-“

Además de estas formas, fueron encontradas otras maneras de marginación en los textos de los estudiantes, una de ellas, la cual también se presentó en la Universidad Libre, consiste en hacer ver la cultura de los Otros inferior por no ser como la del astronauta. Así pues el papel que termina jugando el terrícola, es de salvador o maestro que enseña la cultura y costumbres que los otros deben saber; ejemplo de esto se presenta en el cuento “ Asimov llegó por fin”, en donde después de la llegada del astronauta a Omicron comienza a enseñarles la cultura de los terrícolas:

“Comenzo asimov a enseñarles las letras a que pudieran abrir la boca y pudieran moverla fue un poco dificil pero lo logro. Pasado el tiempo asimov se sintio feliz los habitantes de aquel planeta ya podian hablar. y todos quedaron felises por siempre”

Igualmente en el cuento “El viaje al mas allá” en donde después del primer contacto entre los Omicronianos y el terrícola el desenlace de la historia es el siguiente:

“Al ver a Asimov pensaron que lo había mandado su Dios y lo recibieron con agrado fue el rey del planeta y tuvo hijos negros con una mujer llamada zamir”

Finalmente hallamos otra construcción de marginación, en donde no hay espacio para el diálogo ni comunicación entre especies diferentes. En el cuento “Cuenta la historia de un astronauta” se muestra en el desarrollo de la historia como el terrícola después de hablar con los Omicornianos y estos al ver sus diferencias deciden tomarlo para hace experimentos, terminando la historia de la siguiente manea:

El omicroniano mirando a este astronauta sin pensarlo dos veces sacando un rayo lazer de su pantalón le ha disparado a el astronauta ¿y con que fin? Fue su ultima palabra que esclamo el astronauta.

En términos generales consideramos que la capacidad para crear un cuento en donde se evidencie una postura frente a las problemáticas de los Otros, no ha sido del todo desarrollado en los estudiantes del curso 1001 del colegio Robert Kennedy, ya que su nivel se encuentra en la textualidad, mostrando que para ellos es mas sencillo trabajar identificando las partes del texto y sus personajes, y no resaltando las temáticas que son propuestas en el escrito y discutiendo en trono a ellas.

2.7 CONCLUSIONES

A partir de las subcategorías de análisis creadas en la categoría del Otro, la metodología elaborada para el trabajo de los cuentos en el colegio y la universidad, logramos trabajar la literatura desde su papel de denunciadora de problemáticas sociales y facilitadora para la creación de textos. De esta forma pudimos crear un espacio en donde se trabajaran los procesos de inferencia y crítica de las construcciones que circulan de los Otros en nuestro discurso, posibilitando la reflexión discursiva en torno a dichas problemáticas.

A través de esta metodología y de los talleres enmarcados en ella, logramos evidenciar las construcciones de los estudiantes frente a los Otros mediante una situación ficticia, en donde pudimos observar que los alumnos tanto del Colegio Robert F Kennedy curso 1001, como de la Universidad Libre curso de Educación y comunidad II, no han desarrollado una postura crítica frente a las construcciones que están reproduciendo y circulan en su contexto. (se evidencia a partir de los textos creados por los estudiantes). Esto demuestra la importancia de generar espacios en donde estas formas reproducidas sean analizadas y estudiadas de manera crítica, dejando claro que los juicios de valor y morales que normalmente escuchamos cuando se habla de los Otros, no tiene ningún sentido de criticidad, por el contrario permiten la reproducción de estereotipos y prejuicios que niegan a los Otros en sus diferencias y derechos.

Igualmente a través de las formas de marginación que presentaron los estudiantes en sus textos logramos identificar que no siempre el rechazo nace de un “nosotros” hacia “Otros”, sino también se puede presentar de forma contraria, es decir, que el Otro se puede excluir del “nosotros” por su condición de diferencia, lo cual muestra que ser diferente tiene connotaciones tan negativas, que sentirse de esta manera, es un motivo aceptado para la exclusión. Por lo tanto se puede decir que hemos aceptado que las diferencias no pueden ser permitidas y que es válido juzgarlas y rechazarlas, así como lo

es creer, que es necesario cambiar a aquellos que no comparten mi cultura y visión del mundo.

Por las razones expuestas anteriormente consideramos, que el mejor medio para trabajar las problemáticas del Otro es la pedagogía crítica, ya que a través de ella somos capaces de analizar diferentes Otros, sin que sigamos el juego de la reproducción y perpetuación de juicios; por el contrario el trabajo con la pedagogía crítica permite el reconocimiento del Otro dentro de un contexto social y cultural e igualmente el reconocimiento de mi mismo, lo cual promueve el diálogo y la reflexión.

Finalmente es inevitable pensar en una reformulación de la metodología del trabajo de la literatura, ya que el texto en el aula de clase se está viendo solo como una herramienta para el trabajo textual y lingüístico, desconociendo su papel artístico y reflexivo que permite el análisis de la realidad y el mundo. Por esta razón es imperioso que las nuevas generaciones de maestros, sean formadas para el trabajo de la literatura en el aula de clase desde todos sus niveles, es decir.... y, además, como docentes críticos y concientes de su papel como transformadores sociales.

2.8 RECOMENDACIONES

Nuestro grupo de investigación propone algunas recomendaciones que surgieron en el desarrollo del trabajo de investigación realizados en los cursos de Educación y comunidad II Universidad Libre y Curso 1001 del Colegio Robert f Kennedy.

En primera instancia, quisiéramos recalcar la importancia de crear espacios en los que se aborden nuevas perspectivas críticas en educación, esta misma recomendación había sido esipulada en la primera entrega de la línea de investigación, y seguimos convenidos de que solo a través de estoso espacios se logrará la formación de docentes con una conciencia política, capaz de reconocer la función social de la educación y, la manera en que las estructuras de poder se ven involucradas en su práctica educativa y en su contexto. Así pues su prácticca pedagógica y profesional se verá inmensamente favorecida, y por supuesto en consecuencia sus estudiantes.

Además, considermos importante que en la facultad de idiomas se deben abrir espacios como, talleres, electivas, cursos o asignaturas que hagan parte del currículo para el desarrollo de tmáticas como la literatura fantástica y de ciencia ficción. Con esto, queremos que los docentes en formación reconozcan esta literatura no solo como una forma de entretenimiento y de promoción de lectura sino que además, sean conscientes del poder contratextual, de denuncia y reconocimiento del otro de dicha literatura.

Finalmente, como hemos recalcado a lo largo del trabajo, de nada sirve tener un texto que denuncie las estructuras de poder si no se aborda de una forma que rompa con la metodología de trabajo textual evidenciada en el colegio Universidad Libre. Por esto, los autores de este trabajo sugieren desarrollar nuevas perspectivas y metodologías que lleven al estudiante a y al futuro

docente a reflexionar frente a las problemáticas del contexto en que se encuentra inmerso.

BIBLIOGRAFÍA

- BALLARD, J.G. (2002) Mitos del futuro próximo. Barcelona, España. Editorial Minotauro.

- BARCELÓ, MIQUEL (1990), Ciencia ficción guía de lectura. Nova: ciencia ficción.

- CASTRO, DIEGO (2010) Formación de la Actitud Investigativa. Bogotá. Universidad Libre, Editorial Kimpres

- FREIRE, PAULO (1970), Pedagogía del oprimido, Siglo XXI editores s.a.

- FREIRE, PAULO (1990), La naturaleza política de la educación. Buenos Aires, Argentina, Paidós Ibérica.

- FREIRE, PAULO (2008), La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI editores s.a.

- GIROUX, HENRY A. (1992), Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición, Siglo XXI editores s.a.

- GIROUX, HENRY A. (1997), Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza, Amorrortu editores.

- GIROUX, HENRY A. (2003), La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural, Ediciones Morata, S.L.

- GOLIGORSKY, EDUARDO y LANGER, MARIE. (1969) Ciencia ficción: Realidad y psicoanálisis. Editorial Paidós

- KAGARLITSKY, YULI (1977), ¿Qué es la ciencia ficción? Labor, S.A.

- LE GUIM, URSULA (2002), La mano izquierda de la oscuridad. Argentina Editorial Minotauro.

- LEM STANISLAW, (2008), Diarios de las estrellas, Argentina Edhasa.

- MAURICE, MERLEAU PONTY (1967). The structure of behavior. Boston: Beacon Press.

- MONTAÑEZ, LIGIA (1993) El racismo oculto de una sociedad no racista. Caracas, Venezuela, Fondo editorial Tropykos.

- TODOROV, TZVETAN (1991) Nosotros y los otros reflexión sobre la diversidad humana. México DF, Siglo XXI Editores.

- VAN DIJK, TEUN (2003) Dominación étnica y racismo discursivo en España y América latina. Barcelona, España, Gedisa.

ANEXOS

ANEXO A

Diagnóstico conceptual de los conocimientos en pedagogía crítica por parte de los estudiantes de quinto y noveno semestre de la licenciatura en Humanidades e Idiomas, jornada mañana.

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA

Facultad de ciencias de la educación Departamento de Humanidades e Idiomas

Encuesta No.1

La presente encuesta, pretende indagar sobre el conocimiento en modelos pedagógicos y en particular el de pedagogía crítica, de los estudiantes de la facultad de Humanidades e Idiomas, con el fin de obtener algunos datos para nuestro proyecto de investigación.

Semestre: _____ Edad: _____ Estrato: _____

Fecha: _____ Sexo: _____ Jornada:

1. ¿De los siguientes modelos pedagógicos cuales han sido abordados en clase por los docentes de la facultad? (Marque con una x)

a) Constructivismo

b) Enseñanza problémica

c) Pedagogía crítica

d) Conductismo

e) Otro. ¿Cuál? _____

2. En la pregunta anterior usted seleccionó uno (s) modelos, de las características principales del modelo (s) seleccionado.

a) Constructivismo

b) Enseñanza problémica

c) Pedagogía crítica

d) Conductismo

e) Otro

3. De los siguientes enunciados cuales corresponden a la pedagogía crítica.

Marque: S= si N= no NS= No sé

Enunciado	S	N	NS
Es necesario un estímulo para que haya aprendizaje.			
Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión.			
El sujeto es quien construye su propio conocimiento.			
El aprendizaje de conceptos y teorías es el fin de la educación.			
La dialogicidad: esencia de educación como practica de la libertad			

4. Considera que la pedagogía crítica puede ser utilizada en el aula de clase para trabajar un texto literario. Si_____ No_____ ¿por qué?

5. De los siguientes géneros literarios marque el que cree o los que cree se pueden trabajar con pedagogía crítica.

a) Ciencia Ficción.

b) Literatura de aventuras.

c) Género policíaco.

d) Literatura Urbana.

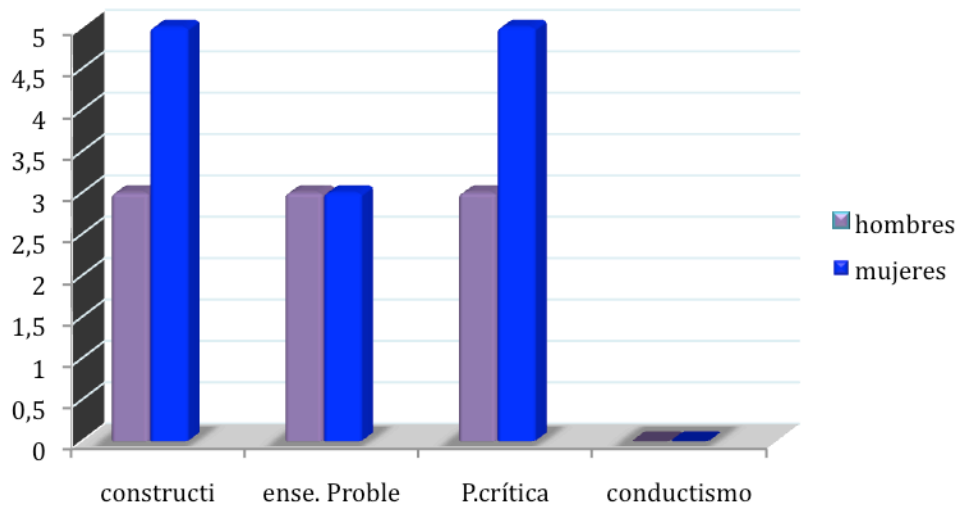
6. ¿Por qué cree usted que el género o los géneros que selecciono pueden ser trabajados con la pedagogía crítica?

Gracias por su colaboración

ANÁLISIS DE DATOS QUINTO SEMESTRE

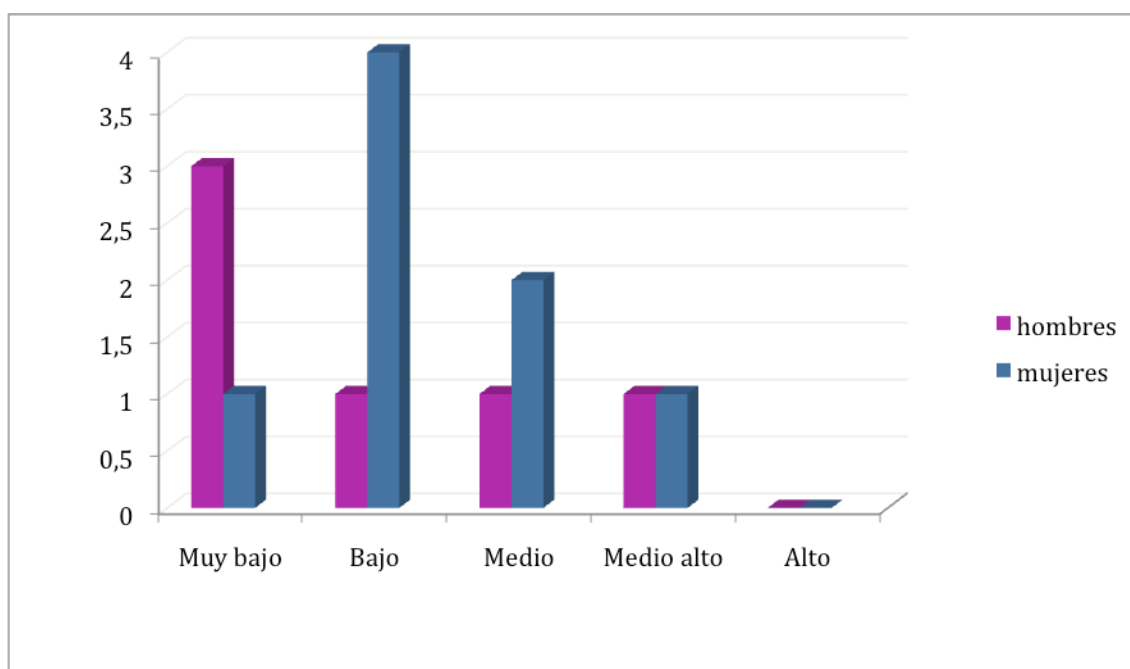
Total encuestados 14. (8 Mujeres 6 Hombres)

1. Conocimiento de modelos pedagógicos de hombres y mujeres quinto semestre jornada mañana.

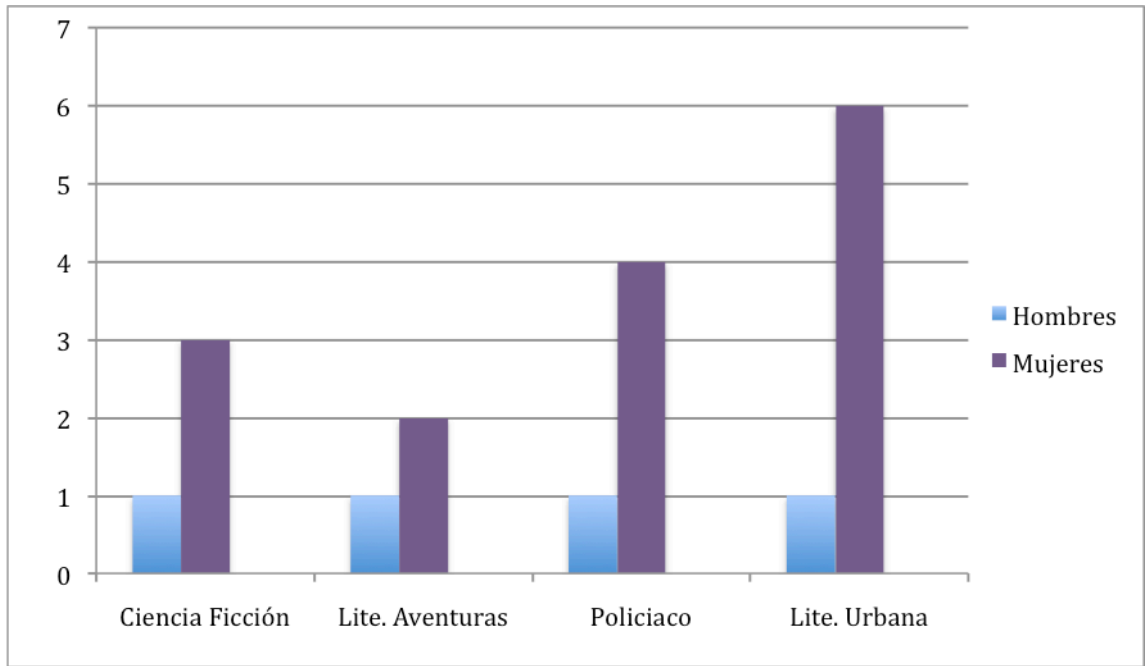


A la pregunta sobre el conocimiento de otro modelo, un hombre respondió el aprendizaje significativo.

2. Conocimiento de la pedagogía crítica hombres y mujeres de quinto semestre.



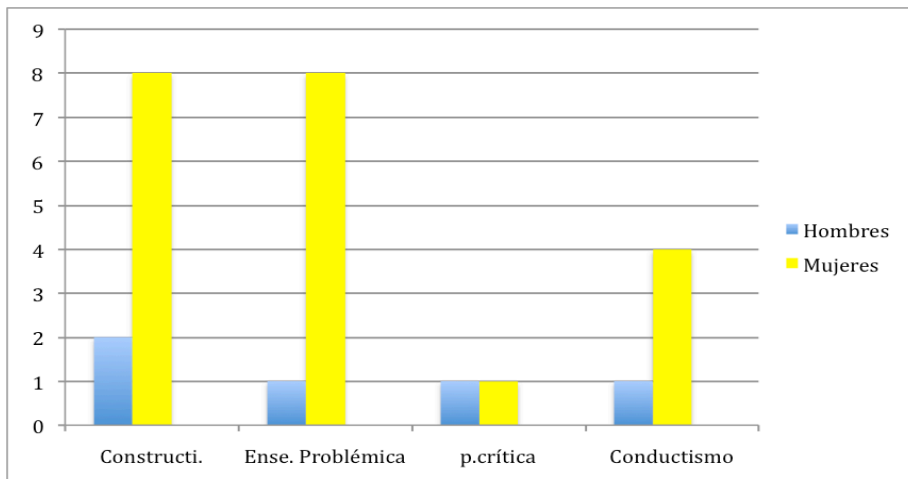
Encontramos que el 100% de los estudiantes de quinto semestre, tanto hombres y mujeres, consideran que la pedagogía crítica puede ser utilizada en el aula de clase para trabajar un texto literario. (pregunta4). Sin embargo, en el momento de justificar sus respuestas, hallamos que el conocimiento de los estudiantes sobre pedagogía crítica es muy bajo con un 70% de los estudiantes (gráfica 2). Además, la justificación que dan con respecto al uso de la literatura como herramienta es vago, evidenciando que no encuentran relación entre la pedagogía crítica y la literatura.



ANÁLISIS DE DATOS NOVENO SEMESTRE

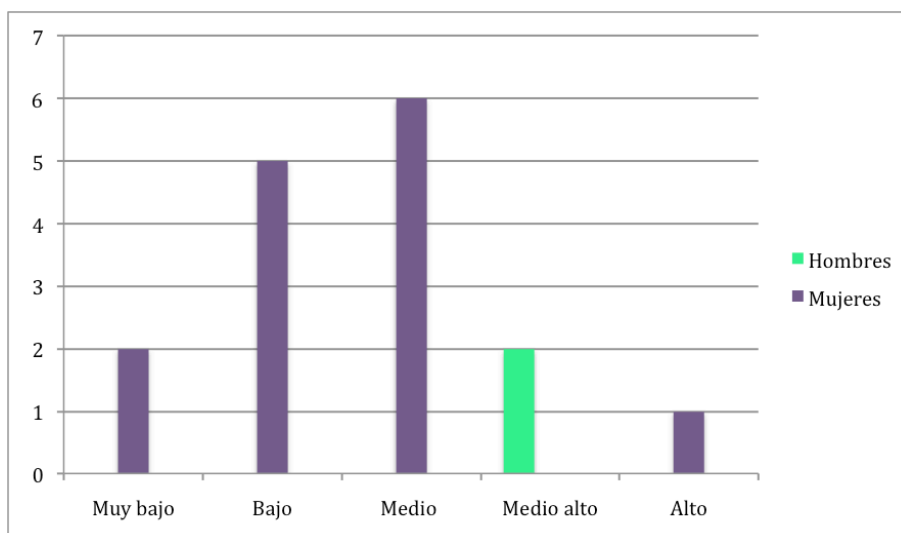
Total encuestados 16 (14 mujeres 2 hombres)

1. Conocimiento de modelos pedagógicos de hombres y mujeres noveno semestre jornada mañana.

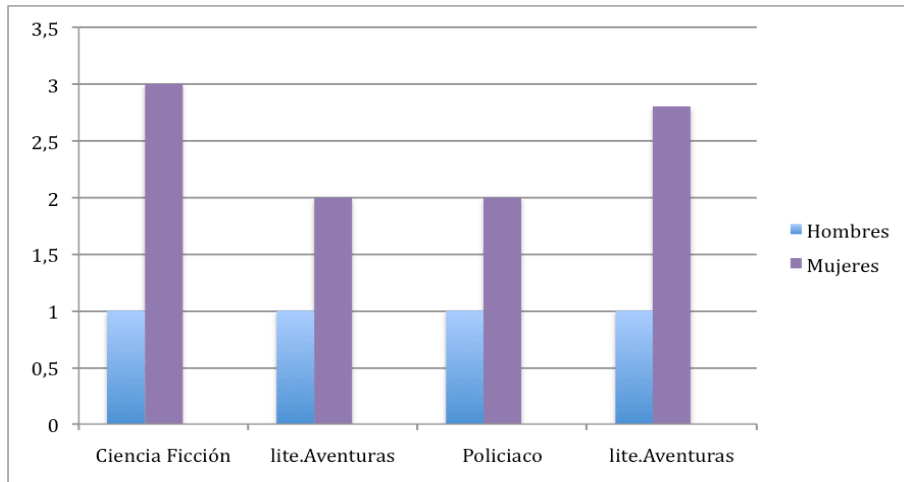


A la pregunta sobre el conocimiento de otro modelo, una mujer respondió el modelo tradicional.

2. Conocimiento de la pedagogía crítica hombres y mujeres de quinto semestre.



Encontramos que el 100% de los estudiantes de noveno semestre, tanto hombres como mujeres, consideran que la pedagogía crítica puede ser utilizada en el aula de clase para trabajar un texto literario. (pregunta4). Con algunas excepciones las justificaciones dadas, demuestran que el 50% de los estudiantes tienen un conocimiento bajo sobre el por qué y el para qué utilizar la literatura en la escuela.



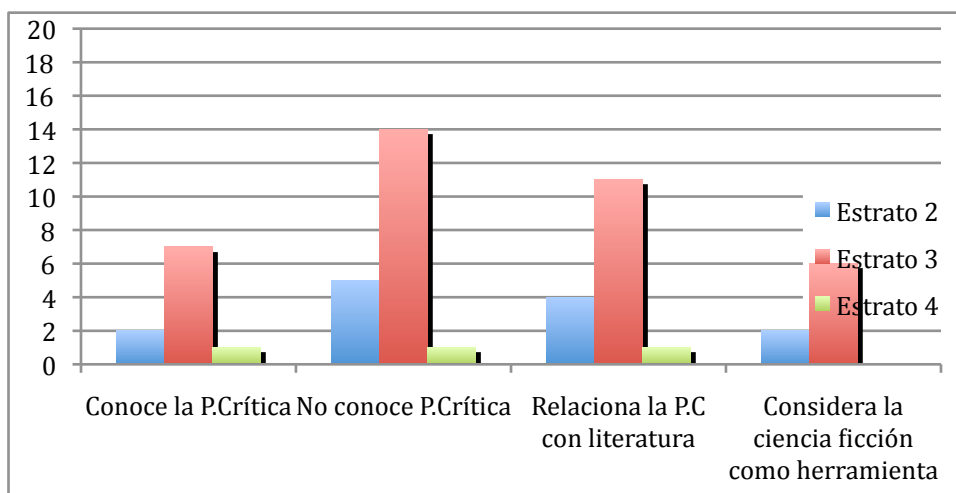
Hemos determinado la cantidad de personas dependiendo del estrato, que conocen o no la pedagogía crítica, si la relacionan con la literatura y si consideran a la ciencia ficción como una herramienta posible en el aula de clase.

Número de personas estrato 2 = 8

Número de personas estrato 3 = 20

Número de personas estrato 4 = 2

Total encuestados 30 estudiantes de quinto y noveno semestre jornada mañana Universidad Libre sede Bosque Popular.



ANEXO B

LECTURA DE DISCRIMINACIÓN

(Lectura de discriminación empleada en el curso de Educación y Comunidad II, Lineamientos de investigación II y Colegio Robert F Kennedy grado décimo curso 1001)

Formas de discriminación

Según la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (1993) se considera discriminación a: “toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas”.

No obstante, en su acepción más coloquial, el término discriminación se refiere al acto de hacer una distinción o segregación que atenta contra la igualdad. Estas son algunas formas:

Homofobia

El término *homofobia* fue utilizado por primera vez, por el psicólogo George Weinberg en la impresión de *American Tabloid Screw* un artículo escrito el 23 de mayo de 1969. Este termino se utilizó para referirse a una serie de actitudes y sentimientos negativos, hacia lesbianas, homosexuales y en algunos casos, bisexuales y transexuales, la definición, también incluye la antipatía, el desprecio, los prejuicios, la aversión y el miedo irracional hacia los miembros de la comunidad LGBT. La homofobia es observable en casos de discriminación y violencia frente a comportamientos homosexuales o que no correspondan a una orientación heterosexual, pasando por apodos, chismes intimidaciones, maltrato vía Internet, rechazo laboral y en algunos casos amenazas de muerte. Por estas razones en 1998 el líder activista de derechos civiles, declaró que: “La homofobia es igual que el racismo o el antisemitismo y otras formas de discriminación, ya que busca deshumanizar a un grupo de personas, negando su dignidad y personalidad”



Xenofobia

La definición del diccionario sobre la palabra xenofobia, dice que es la aversión, el odio, la repugnancia y la hostilidad hacia lo extranjero. Como consecuencia se puede inducir que los individuos aquejados de esta distorsión de percepción, sobrevaloran su propia raza, su cultura y sus tradiciones, por sobre todas las demás. Ninguno se considera xenófobo porque en realidad lo ignora. Es como un virus oculto que no da síntomas hasta tanto se den las condiciones favorables para su manifestación.



Desde el punto de vista psicológico la base de la xenofobia es el miedo a lo desconocido y por lo tanto, el rechazo a lo que es diferente. En la historia hemos tenido grandes demostraciones de xenofobia y de abuso, de todos aquellos que son considerados inferiores por los supuestamente superiores que se aprovecharon de ellos.

<http://www.avert.org/homophobia.htm> (Traducción Angélica Fernández)

<http://psicologia.laguia2000.com/general/la-xenofobia>

ANEXO C

PREGUNTAS LECTURA DISCRIMINACIÓN

(Taller sobre la lectura de discriminación realizado por los estudiantes de la Universidad Libre cursos, Lineamientos de investigación II Educación y Comunidad II y Colegio Robert F Kennedy grado décimo curso 1001)

**UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
GRUPO SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN
EDUCACIÓN PEDAGOGÍA Y CULTURA
Taller discriminación**

Carrera_____ sexo_____ Edad_____

- 1. ¿Qué otras formas de discriminación conoce además de las que son presentadas en la lectura?**

- 2. ¿Cuáles cree usted son las motivaciones que llevan a una persona a discriminar a otras?**

- 3. ¿Considera el termino “marica” como una manifestación de discriminación? Si no y ¿por qué?**

- 4. ¿alguna vez se ha sentido discriminado? ¿De qué forma?**

5. Considera que la siguiente imagen es discriminatoria? Si no y ¿Por qué?



ANEXO D

SET DE PREGUNTAS SOBRE EL RACISMO

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
GRUPO DE SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN:
PEDAGOGÍA, ESCUELA Y CULTURA

Sexo _____ Carrera _____ Edad _____

1. ¿Qué tipos de racismo conoce?
2. ¿Cuáles cree que son los motivos que llevan a una persona o comunidad a tomar una posición racista?
3. ¿Considera usted que el racismo es una problemática actual en Colombia? Si, no y ¿Por qué?

ANEXO E

CUENTO “UN CAMINO A TRAVÉS DEL AIRE”

Un camino a través del aire (Crónicas marcianas Ray Bradbury)

-¿Te enteraste?

-¿De qué?

-¡Los negros, los negros!

-¿Qué les pasa?

-Se marchan, se van, ¿no lo sabes?

-¿Qué quieres decir? ¿Cómo pueden irse?

-Pueden irse. Se irán. Se van ya.

-¿Una pareja?

-Todos los que hay en el Sur.

-No.

-Sí.

-Imposible. No lo creo. ¿Adónde? ¿A África?

Silencio.

-A Marte.

-¿Quieres decir al planeta Marte?

-Exactamente.

Las figuras de los hombres se alzaban en la sombra cálida del porche de la ferretería. Uno de ellos dejó de encender una pipa. Otro escupió en el polvo ardiente y luminoso.

-No pueden irse. No pueden hacerlo.

-Pues sin embargo se van.

- ¿Cómo lo sabes?

-Lo dicen en todas partes. Hace un minuto lo dijo la radio.

Como una hilera de estatuas polvorientas, los hombres se animaron.

Samuel Teece, el propietario de la ferretería, rió nerviosamente.

-Me pregunto qué le habrá pasado a Silly. Lo mandé con mi bicicleta hace ya una hora. Todavía no ha vuelto de casa de la señora Bordnan. ¿Green ustedes que ese negro tonto se habrá ido a Marte pedaleando?

Los otros gruñeron.

-Mejor será que me devuelva la bicicleta. No digo más, sí, señor. Por Dios, no permitiré que nadie me robe.

-¡Oigan!

Irritados, los hombres se volvieron, tropezando unos con otros.

Las aguas negras y cálidas descendían desde lo alto de la calle e inundaban el pueblo, como si se hubiera roto un dique. La marea negra corría entre las resplandecientes riberas blancas de las casas, entre los silencios de los árboles. Avanzaba espesamente, como una melaza de verano, sobre la canela polvorienta del camino; avanzaba lentamente, lentamente, y era hombres y mujeres y caballos y perros alborotados, y niños y niñas. Y de las bocas de la gente que formaba aquella marea, salía un sonido de río. Un río de verano que iba a alguna parte, sonoro e irrevocable. Y en ese caudal sombrío, lento y continuo, que atravesaba el blanco resplandor del verano, se veían unas vivas pinceladas de un blanco alerta: los ojos, los ojos de marfil que miraban adelante y a los lados, mientras el río, el largo e interminable río, entraba en un cauce nuevo. Con innumerables afluentes, con arroyos de animado color, se había formado una corriente madre que no dejaba de crecer. Y flotando entre las olas iban las cosas que se llevaba al río: relojes de pared con ruidosos carillones, relojes de cocina de sonoro tictac, gallinas enjauladas que protestaban cacareando, y bebés que lloriqueaban, y nadando entre los espesos remolinos iban mulas y gatos, colchones con los muelles al aire y las crines revueltas y enloquecidas, y cajas y canastos, y retratos de oscuros abuelos en marcos de roble... El río pasaba, y los hombres estaban ahí en el porche, como nerviosos perros de presa -era demasiado tarde para reparar el dique-, con las manos vacías.

Samuel Téece no quería creerlo.

-¿Cómo diablos van a viajar? ¿Cómo van a llegar a Marte?

-En cohetes -dijo el viejo Quartermain.

-¡Malditos aparatos! Pero ¿de dónde los habrán sacado?

-Ahorraron dinero y los construyeron.

-No sabía nada.

-Parece que estos negros guardaron el secreto, y los armaron ellos mismos... Quizás en África.

-¿Y pueden hacerlo? -preguntó Samuel Téece, paseándose por el porche-. ¿No hay una ley?

-No es lo mismo que si declarasen la guerra -dijo el viejo en voz baja.

-¿De dónde van a partir esos malditos conspiradores? -exclamó

- Los negros del pueblo están citados en el lago Loon. Los cohetes estarán allí a la una; los recogerán y los llevarán a Marte.

-¡Telefoneen al gobernador, llamen a la milicia! -gritó Teece- ¡No pueden irse sin avisarnos!

-Ahí viene su mujer, Teece.

Los hombres se volvieron otra vez.

Calle abajo, en la luz ardiente y sin viento, apareció primero una mujer blanca y luego otra, y todas traían unas caras de asombro, y todas susurraban como papeles viejos. Algunas lloraban, otras estaban serias. Todas venían en busca de sus maridos. Empujaban las puertas de vaivén y desaparecían en las tabernas. Entraban en los almacenes frescos y silenciosos. Se metían en las droguerías y en los garajes. Y una de ellas, la señora Clara Téce, se detuvo al pie del porche de la ferretería, en el polvo de la calle, y miró parpadeando a su tieso y enfurecido marido mientras el caudaloso río negro fluía detrás.

-Es Lucinda, Sam. ¡Tienes que venir a casa!

-¡No me moveré por una condenada negra!

-Se va. ¿Qué haré sin ella?

-Te las arreglarás. Yo no voy a pedirle de rodillas que se quede.

-Pero es casi de la familia -gimoteó la señora Teece.

-¡No grites! Lloriqueando así en público por culpa de una maldita...

La mujer sollozó débilmente y Téce se calló.

-Me cansé de decirle: «Lucinda, quédate y te subiré el sueldo-comenzó a recitar la señora Téce secándose los ojos-. Tendrás dos noches libres por semana, si quieres». Pero estaba realmente decidida. Nunca la vi así. Y entonces le dije: «¿No me quieres, Lucinda?». Y ella me dijo que sí, pero que tenía que irse pues así eran las cosas. Limpió la casa, preparó el almuerzo, lo sirvió, y luego apareció en la puerta de la sala, y allí estaba con dos paquetes en el suelo, junto a ella, uno a cada lado, y me dio la mano y me dijo: «Adiós, señora Téce». Y se fue. Allá quedó el almuerzo sobre la mesa, y todos tan aturdidos que ni siquiera lo probamos. Todavía estará allí. La última vez que lo miré, ya estaba casi frío.

Téce tuvo ganas de pegarle.

-Maldición, señora Teece, váyase a casa. ¡Qué espectáculo está dando!

-Pero, Sam...

Téce entró a grandes trancos en la cálida oscuridad de la tienda. Un instante después reapareció con un revólver plateado en la mano.

La señora Teece se había ido.

El río fluía oscuramente entre los edificios, susurrando, crujiendo, con un constante y apagado ruido de pasos, con un movimiento decidido y tranquilo, sin risas, sin gestos, como una corriente interminable, firme y decidida.

Téce se sentó en el borde de la silla de madera.

-Si alguno de ellos se atreve a reírse, ¡por Cristo que lo mato!

Los hombres esperaron.

El río pasaba lentamente en el somnoliento mediodía.

-Parece que tendrás que cosechar tus propios nabos, Sam Tee ce -rió el viejo Quartermain entre dientes.

-También puedo acertarle a algún blanco -replicó Teece sin mirarlo al viejo.

El viejo volvió la cabeza y cerró la boca.

-¡Un momento! -Samuel Teece saltó del porche, alargó un brazo y agarró las riendas de un caballo montado por un negro-: ¡Tú, Belter, bájate!

-Sí, señor.

Belter desmontó.

Teece lo miró de arriba abajo.

-¿Qué crees que estás haciendo?

-Mire, señor Teece...

-Supongo que piensas irte... ¿Cómo dice esa canción? «Camino arriba, a través del aire», ¿no es así?

-Sí, señor.

El negro esperó.

-¿Recuerdas que me debes cincuenta dólares, Belter?

-Sí, señor.

-¿Y quieres escaparte? ¡Te mataré a latigazos!

-Con toda esa agitación, se me había olvidado, señor.

-Se le había olvidado... -Teece echó un guiño malicioso a los hombres que estaban en el porche-. Maldito seas, muchacho, ¿sabes lo que vas a hacer?

-No, señor.

-Pues vas a trabajar hasta pagarme esos cincuenta dólares, o no me llamo Samuel W Teece.

Y se volvió con una confiada sonrisa hacia los hombres sentados a la sombra.

Belter miró el río que corría por la calle, el río oscuro que pasaba y pasaba entre las tiendas, el río oscuro que se deslizaba sobre ruedas, caballos y zapatos polvorientos, el río oscuro del que había sido arrebatado. Se estremeció.

-Déjeme ir, señor Teece. Le mandaré el dinero desde allá arriba, ¡se lo prometo!

-Escucha, Belter -dijo Téece tomando al negro por los tirantes, como si fueran dos cuerdas de arpa, jugando con ellos de vez en cuando, mirando el cielo con aire de desprecio y burla, y alzando un dedo huesudo, que apuntaba directamente a Dios-. Belter, ¿sabes lo que te espera allá arriba?

-Sólo sé lo que me han dicho.

-¡Sólo lo que le han dicho! ¡Cristo! ¿Han oído? ¡Sólo lo que le han dicho! -Hamacó al negro, sosteniéndolo por los tirantes, ociosamente, distraídamente, sacudiendo un dedo bajo la cara negra-. Subirás y subirás como un petardo en la noche del cuatro de julio, y luego, ipum! Y allá estarás tú, unas pocas cenizas desparramadas en el espacio. Esos chiflados hombres de ciencia, no saben nada, ¡los matarán a todos!

-No me importa.

-Me alegro. Porque ¿sabes qué hay allá, en ese planeta Marte? ¡Monstruos de ojos saltones y ensangrentados como hongos! ¡No los viste en esas revistas de cuentos del futuro que compras en la droguería por una moneda? Eh, ¿no los viste? Bueno, ¡esos monstruos se te echarán encima y te devorarán hasta los tuétanos!

-No me importa, no me importa nada.

Belter miraba a los que desfilaban por la calle alejándose. El sudor le brillaba sobre la frente oscura. Parecía a punto de desmayarse.

-Y además allá arriba hace frío. No hay aire. Caerás, retorciéndote como un pescado, boqueando, y te ahogarás y te ahogarás hasta morir. ¿Te gusta eso?

-Hay muchas cosas que no me gustan, señor. Por favor, señor, déjeme in Se me hace tarde.

-Te dejaré ir cuando esté dispuesto a dejarte in Seguiremos charlando amablemente y ya te diré cuándo puedes ¡rte. Ya lo sabes. Quieres viajar, ¿no es cierto? Muy bien, señor camino a través del aire, ¡largo para casa!, ¡y a trabajar hasta que me pagues los cincuenta dólares! ¡Te llevará dos meses!

-Pero si me quedo a trabajar perderé el cohete, señor.

Téece puso una cara triste.

-¿No es una lástima?

-Le doy mi caballo, señor.

-El caballo no es un pago legal. No, no te vas hasta que tenga mi dinero.

Teece rió entre dientes satisfecho y feliz.

Un grupo de gente negra se había reunido a escucharlos. Belter, cabizbajo, temblaba de pies a cabeza y un viejo dio un paso adelante.

Téece le echó una breve mirada.

-¿Qué pasa?

-¿Cuánto le debe este hombre, señor?

-Nada que te interese.

El viejo miró a Belter.

-¿Cuánto, hijo?

-Cincuenta dólares.

El viejo abrió las negras manos y miró a la gente de alrededor.

-Sois veinticinco. Que cada uno dé dos dólares. Pronto, no es momento de discutir.

-¡Eh, un momento! -exclamó Téece poniéndose tieso, y erguido, muy erguido.

Aparecieron los dólares. El viejo los metió dentro de su sombrero y se los dio a Belter.

-Hijo -comentó-, no perderás el cohete.

Belter miró sonriendo dentro del sombrero.

-No, señor, me parece que no.

-¡Devuélveles ese dinero! -gritó Téece.

Belter se inclinó respetuosamente, tendiéndole el dinero. Teece no se movió. Belter depositó el dinero en el polvo, a los pies de Téece.

-Ahí está su dinero, señor -dijo-. Muchísimas gracias.

Sonriendo, montó en el caballo, lo hizo avanzar y le dio las gracias al viejo, que cabalgó con él hasta que se alejaron y desaparecieron.

-Hijo de perra -murmuraba Teece mirando ciegamente al sol-. Hijo de perra.

-Recoge el dinero, Samuel -dijo alguien desde el porche.

Escenas similares se repetían a lo largo del camino. Niños blancos, descalzos, traían corriendo las noticias.

-Los que tienen, ayudan a los que no tienen. ¡Y así todos pueden irse! Vimos a un rico que le daba a otro diez dólares, cinco dólares, dieciséis dólares, montones de dólares, ¡en todas partes, todos!

Los blancos sentían un gusto amargo en la boca; cerraban los ojos hinchados como si el viento, la arena y el calor les hubiera golpeado las caras.

Samuel Téece estaba furioso. Subió al porche y contempló el enjambre en marcha. Sacudió el revólver. De pronto, no pudo más y se puso a gritarle a cualquiera, a cualquier negro que levantase los ojos hacia él.

-¡Pum! ¡Otro cohete estalla en el espacio! -gritó para que todos pudieran oírlo. Las oscuras cabezas seguían impasibles, pero los ojos blancos miraban a un lado y a otro-. ¡Crac! ¡Caen todos los cohetes! ¡Gritos! ¡Muertes! ¡Pum! ¡Dios Todopoderoso, cuánto me alegra estar aquí, pisando tierra firme! Como dice el viejo chiste, cuanto más firme, menos tierra. ¡Ja, ja!

Los caballos pasaban levantando el polvo de la calle. Los carros traqueteaban sobre muelles rotos.

-¡Pum! -La voz de Téece clamaba solitaria en medio del calor, como si quisiera atemorizar al polvo o al deslumbrante cielo soleado-. ¡Pam! ¡Negros por todo el espacio! ¡Despedidos fuera de los cohetes como pececitos golpeados por un meteoro! ¡Dios Santo! El espacio está inundado de meteoros, ¿no lo sabíais? ¡Claro que sí! Y los gruesos perdigones entran en los cohetes de lata, y los cohetes caen como patos o estallan en pedazos como pipas de yeso, o latas de sardinas en aceite y bacalao negro! ¡Pum! ¡Pam! ¡Pum! ¡Golpeándose como ristras de pimientos verdes! Diez mil muertos por aquí. Diez mil muertos por allá. Flotan en el espacio, alrededor y alrededor de la Tierra, siempre y para siempre, helados y muy lejos ¡Señor! ¿Me oís vosotros ahí?

Silencio. El río era ancho y espeso. Había entrado en todas las chozas de la plantación durante una hora, y se había llevado todos los objetos de valor, y arrastraba ahora los relojes, las tablas de lavar, las piezas de seda y las varillas de las cortinas hacia algún mar oscuro y lejano.

La marea descendió. Eran las dos de la tarde. Vino la marea baja. El río se secó, el pueblo calló, y una capa de polvo cubrió las tiendas, los hombres sentados y los árboles altos y calientes.

Silencio.

Los hombres sentados en el porche escucharon atentamente. No oyeron nada y extendieron la imaginación y los pensamientos hacia los prados cercanos donde en las primeras horas del día habían resonado los ecos familiares. Aquí y allá, con la obstinada persistencia de la costumbre, había habido voces que cantaban, risas dulces bajo las ramas de las mimosas, risas cristalinas a orillas del arroyo, figuras que se movían e inclinaban en los campos, y bajo la sombra fresca y verde de la parra, bromas y gritos de alegría.

Y ahora, como si un huracán se hubiera llevado los ruidos de la Tierra, no había nada. Puertas esqueléticas colgaban de los goznes de cuero, y los neumáticos de los columpios pendían en la tarde apacible. No había nadie en las orillas rocosas del río, donde antes se reunían las lavanderas, y en los huertos abandonados el sol calentaba los licores ocultos de las sandías. Las arañas comenzaron a tejer nuevas telas en las chozas abandonadas, y el polvo entró en motas doradas por los techos agujereados. Aquí y allá, una débil hoguera, olvidada en las últimas prisas, crecía de pronto, alimentándose con los huesos secos de una desordenada cabaña. El ligero crepitar de las llamas se elevaba en el aire tranquilo.

Los hombres seguían sentados en el porche de la ferretería, sin parpadear, con las gargantas reseca.

-No comprendo por qué se van ahora. Las cosas mejoran, es indudable. Todos los días tienen nuevos derechos. En fin, ¿qué quieren? Han quitado el impuesto electoral y hay cada vez más estados que aprueban leyes contra el linchamiento y la discriminación. ¿Qué más quieren? Ganan casi tanto dinero como los blancos, y sin embargo se van.

En el extremo de la calle desierta, apareció una bicicleta.

-¡Teece, mira, ahí viene Silly!

La bicicleta se detuvo frente al porche. La montaba un negrito de diecisiete años, todo brazos y pies y piernas largas, y cabeza redonda de sandía. Miró a Samuel Téece y sonrió.

-Ah, has vuelto. No tenías la conciencia tranquila -dijo Teece.

-No, señor. Sólo vengo a traerle la bicicleta.

-¿Qué pasó? ¿No cabía en el cohete?

-No es eso, señor.

-¡No me digas lo que es! ¡Fuera de aquí! ¡No permitiré que me robes! -Dio un empujón al muchacho. La bicicleta cayó-. Métete dentro y empieza a limpiar los bronce.

-¿Cómo dice? -preguntó Silly abriendo los ojos.

-Ya me oíste. Hay que desembalar unos fusiles y acaba de llegar un cajón de clavos de Natchez...

-Señor Teece...

-Y hay que arreglar una caja de martillos...

-Señor Téce...

Téce lo miró furiosamente.

-¡Todavía estás ahí!

-Señor Téce, si usted me diera permiso para no trabajar hoy.. -dijo el muchacho como disculpándose.

-Ni tampoco mañana, ni pasado mañana, ni todos los demás días -dijo Téce.

-Temo que así sea, señor

-Haces bien en temerlo. Ven aquí. -Hizo que el muchacho atravesase el porche y sacó un papel de un escritorio-. ¿Te acuerdas de esto?

-Señor..

-Es tu contrato. Tú mismo lo firmaste. Esta cruz es tuya, ¿no es así? Contesta.

-Yo no firmé eso, señor Teece. Cualquiera puede hacer una cruz.

El muchacho temblaba.

-Escúchame, Silly: «Contrato. Trabajaré con el señor Samuel Téce durante dos años a partir del quince de julio del año dos mil uno, y si decido irme le avisaré con cuatro semanas de anticipación y seguiré trabajando hasta que otro ocupe mi puesto». Ya lo oyes. -Y Téce golpeaba el papel, con los ojos brillantes-. ¿Buscas dificultades? Bien, llevaremos el asunto a la justicia.

-No puedo, señor -gimió el muchacho, y unas lágrimas le rodaron por la cara-. Si no voy hoy, no iré nunca.

-Comprendo lo que sientes, Silly. Sí, muchacho, te compadezco. Pero te trataremos bien y te daremos buena comida, muchacho. Ahora, entras, te pones a trabajar, y olvidas todas esas tonterías, ¿eh, Silly? Claro que sí.

Téce sonrió con una mueca y palmeó el hombro del negrito.

Silly se volvió y miró a los hombres que estaban sentados en el porche. Apenas podía ver ahora, cegado por las lágrimas.

-Quizá... Quizás alguno de esos señores...

Los hombres alzaron lentamente la cabeza en las sombras calurosas, inquietas, y miraron primero al muchacho y después a Teece.

-¿Acaso estás pensando que un hombre blanco va a ocupar tu puesto, muchacho? -preguntó Teece fríamente.

El viejo Quartermain sacó las manos rojas de encima de las rodifias, contempló pensativo el horizonte y dijo:

-Teece, ¿sirvo yo?

-¿Qué?

-Tomo el puesto de Silly.

Todos callaron. Teece se balanceó en el aire.

-Abuelo -dijo en tono de advertencia.

-Deja que el muchacho se vaya. Yo limpiaré los bronce.

-¿Lo haría usted, lo haría usted, de veras?

Silly corrió hacia el viejo, riéndose, con lágrimas en las mejillas, incrédulo.

-Claro que sí.

-Abuelo -dijo Teece-, no te metas.

-Teece, déjalo ir.

Teece se adelantó y tomó al muchacho por el brazo.

-Es mío. Lo encerraré en el cuarto del fondo hasta la noche.

-¡No, señor Teece!

El muchacho se echó a llorar, con los ojos apretados, y el llanto llenó al aire del porche. En el extremo de la calle apareció un Ford destartado con una última carga de gente de color.

-Ahí viene mi familia, señor Teece. ¡Por favor! ¡Por favor, señor Teece!

-Teece -dijo un hombre del porche, levantándose-, déjalo ir.

-Opino lo mismo, Teece -dijo otro incorporándose también.

-Y yo -dijo un tercero.

-¿Qué pretendes, Teece? -Todos los hombres hablaban ahora-. Suéltalo.

-Déjalo ir.

Téece metió la mano en un bolsillo, buscando el arma. Vio las caras de los otros hombres y sacó la mano vacía.

-¿Conque esas tenemos?

-Así es -dijo uno.

Teece soltó al muchacho.

-Muy bien, vete. -Señaló la trastienda con un movimiento del brazo-. Pero supongo que no me dejarás tus cachivaches estorbando en mi tienda.

-No, señor.

-Saca todo lo que tienes en esa choza del fondo. Quémalo.

Silly sacudió la cabeza.

-Me llevaré mis cosas.

-No van a permitir que las metas en ese cohete maldito.

-Me las llevaré -insistió el muchacho.

Entró de prisa en la ferretería. Se oyeron los ruidos de una escoba y de unos trastos que cambiaban de sitio, y un momento después Silly reapareció con las manos cargadas de trompos y canicas, de viejas cometas polvorientas y otros tesoros reunidos durante años. El viejo Ford llegó justo entonces frente al porche y Silly subió y cerró de un golpe la portezuela. Téece estaba de pie en el porche con una sonrisa amarga.

-¿Qué vas a hacer allá arriba?

-Empezaré de nuevo -contestó Silly---. Tendré mi propia ferretería.

-¡Maldito seas! ¡Aprendiste a hacer el trabajo sólo para escapar y aprovecharte!

-No, señor. Nunca pensé que esto ocurriría algún día. Pero ha ocurrido. Ahora no puedo olvidar lo que aprendí, señor Teece.

-Supongo que habréis bautizado los cohetes...

Los negros miraron el reloj del coche.

-Sí, señor.

-Como Elías y el Carro, El Gran Vehículo y El Pequeño Vehículo. Fe, Esperanza y Caridad, y otros nombres parecidos.

-Bautizamos las naves, señor Téece.

-Dios, Hijo y Espíritu Santo, supongo. Dime, muchacho, ¿no hay ninguno llamado Primera Iglesia Bautista?

-Tenemos que marcharnos, señor Téece.

Téece se echó a reír.

-Tendréis uno llamado Swing low y otro llamado Sweet Chariot. El coche arrancó.

-¡Adiós, señor Teece!

-Alguno se llamará Roll Dem Bones.

-Adiós, señor.

-Y otro Over Jordan^[1] ¡Ja! Bueno, cárgate ese cohete a la espalda, muchacho, vuela con él, revienta con él, ¡ya ves cuánto me importa!

El coche se alejó balanceándose en el polvo. El muchacho se incorporó, se volvió, acercó las manos a la boca, y gritó por última vez:

-¡Señor Teece! ¡Señor Teece! ¿Qué va a hacer ahora por las noches? ¿Qué va a hacer por las noches, señor Teece?

Silencio. El automóvil se alejó por el camino y desapareció.

-¿Qué diablos quiso decir? -murmuró Teece pensativo-. ¿Qué voy a hacer por las noches?

Miró cómo el polvo volvía a posarse en el camino, y de pronto comprendió.

Recordó las noches en que unos hombres de mirada torva, sentados en los dos asientos de un automóvil, con las rodillas muy salientes, y entre ellas los fusiles más salientes aún, llegaban a su casa como un cargamento de sifones bajo los árboles nocturnos del estío. Tocaban la bocina y él salía dando un portazo, con un arma en la mano, riéndose por dentro y el corazón latiéndole de prisa, como el corazón de un niño de diez años. Se alejaban por la sombría y cálida carretera. El lazo de cuerda de cáñamo estaba enrollado en el piso del coche, y las cajas de balas abultaban en todos los bolsillos. ¡Cuántas noches a lo largo de los años, cuántas noches en las que el viento embestía el coche, les echaba el pelo sobre los ojos torvos y rugía mientras buscaban un árbol grande y robusto y llamaban a la puerta de una cabaña!

-¡Conque eso quería decir el hijo de perra! -Teece dio un salto hacia la luz del sol, ¡Vuelve, bastardo! ¿Qué voy a hacer por las noches? Insolente, asqueroso hijo de...

Era una buena pregunta. Se sintió débil, enfermo. Sí, ¿qué iba a hacer por las noches?

Ahora que se habían marchado, ¿qué iba a hacer?

Sacó el arma del bolsillo y verificó la carga.

~¿Qué estás tramando, Sam? -preguntó uno.

-Matar a ese hijo de perra.

-No te acalores -le dijo el viejo Quartermain.

Pero Samuel Teece estaba ya en la trastienda de la ferretería. Un momento después apareció en la calle en un coche abierto.

~¿Quién viene conmigo?

-Me gustaría dar un paseo -contestó el viejo poniéndose de pie. -¿Alguno más?

Nadie contestó.

El viejo subió al coche, cerró de golpe la portezuela y se alejaron envueltos en un torbellino de polvo. No se hablaron mientras se precipitaban por el camino, bajo el cielo brillante. En los campos secos reverberaba el calor.

-¿Qué camino tomaron? -preguntó Teece. deteniendo el coche en una encrucijada.

El viejo entornó los ojos.

-Derecho, adelante, me parece.

Continuaron. Bajo los árboles del estío el coche era un sonido solitario. La carretera estaba desierta, y mientras se adelantaban advirtieron algo nuevo.

Téce aminoró la marcha y miró por la ventanilla, los ojos amarillos de furia.

-Maldita sea, abuelo, ¿viste lo que han hecho?

-¿Qué? -dijo el viejo mirando el camino.

En bultos cuidadosamente alineados, a lo largo de la carretera, a poca distancia unos de otros, había unos viejos patines de ruedas, unas chucherías envueltas en trapos, unos zapatos rotos, una rueda de carro, pilas de pantalones, chaquetas y sombreros pasados de moda, unos adornos de cristal que en otro tiempo tintinearón en el viento, unas latas de geranios, bandejas de frutas de cera, cajas de zapatos con dinero del Sur, tablas de lavar, cuerdas, pastillas de jabón, el triciclo de alguien, las tijeras de podar de algún otro, un camión de juguete, una caja de sorpresas, un vidrio deslustrado de la iglesia baptista, viejas ruedas de automóviles, colchones, almohadones, mecedoras, tarros de cold cream, espejos de mano. No los habían tirado, no; los habían depositado con cuidado y orden en el borde polvoriento de la carretera, como si todos los habitantes de una ciudad hubiesen caminado hasta allí con las manos llenas de cosas, y a la señal de una enorme trompeta de bronce, lo hubieran dejado todo en el polvo, antes de elevarse directamente hacia el azul del cielo.

-No querían quemar nada -dijo Téce, furioso-. No, no quisieron quemar sus cosas como yo dije. Tenían que traerlas y dejarlas en la carretera, para poder verlas juntas por última vez. Esos negros se creen muy listos.

Téce avanzó kilómetro tras kilómetro evitando los bultos, aplastando paquetes de papel de periódico, rompiendo cajas, espejos, sillas.

-Aquí, maldición, ¡y aquí!

Un neumático delantero murió con un silbido. El automóvil se desvió de la carretera y cayó en una zanja, arrojando a Téce contra el parabrisas.

-¡Hijos de perra!

Teece se sacudió el polvo y salió del automóvil, casi llorando de rabia.

Miró la carretera silenciosa y desierta.

-No los alcanzaremos nunca, nunca.

Los paquetes se amontonaban hasta el horizonte, cuidadosamente agrupados, como reliquias abandonadas al cálido viento de las últimas horas de la tarde.

Téece y el viejo llegaron a la ferretería una hora después, arrastrando las piernas. Los hombres estaban aún allí, escuchando y examinando el cielo. En el mismo instante en que Téece se sentaba y se sacaba los zapatos, alguien gritó.

-¡Miren!

-Antes me muero -dijo Téece.

En los algodones, el viento sopló ociosamente entre los copos blancos. En campos más lejanos, maduraban las sandías, intactas,

rayadas e inmóviles como gatos tendidos al sol

Pero los demás miraron. Y vieron que unos husos dorados se elevaban a lo lejos, en el cielo, con una estela de llamas, y desaparecían.

Los hombres del porche se sentaron, se miraron unos a otros, miraron los rollos de cuerda amarilla ordenados en los estantes, observaron las cajas de balas relucientes y vieron en las sombras las pistolas plateadas y los largos caños negros de los fusiles. Uno de ellos se llevó una brizna de paja a la boca. Otro dibujó una figura en el polvo.

Y Samuel Téece levantó con aire triunfal un zapato vacío, lo dio vuelta, lo miró bien, y dijo:

-¿Lo notaron ustedes? ¡Hasta el último momento, por Dios, me llamó «señor»!

ANEXO F
TALLER DE COMPRENSIÓN DE LECTURA CUENTO “UN
CAMINO A TRAVÉS DEL AIRE”

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
GRUPO DE SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN:
PEDAGOGÍA, ESCUELA Y CULTURA

Sexo _____ Carrera _____ Edad _____

1. ¿Cuáles son los nombres de los dos personajes principales del cuento “Un camino a través del aire”?

2. ¿Qué es lo que molesta al dueño de la ferretería?

3. ¿Por qué motivos “los negros” deciden abandonar La Tierra e irse a Marte?

4. ¿Qué cree usted que representa el hecho de que “los negros” vayan a Marte?

5. ¿Cuál sería su reacción si se enterara que “los negros” irán a Marte?

ANEXO G

PAUTAS PARA REALIZAR EL CUENTO

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
GRUPO DE SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN:
PEDAGOGÍA, ESCUELA Y CULTURA

Sexo _____ Carrera _____ Edad _____

1. A partir de la siguiente situación, escriba un cuento.

El astronauta Asimov, representante del planeta tierra ha aterrizado por accidente en el planeta Omicron Persei 8 en la constelación de Andrómeda. Todos los habitantes de dicho planeta tienen la piel de color morado y sus costumbres son totalmente diferentes a las de los terrícolas. Ejemplos de estas diferencias se encuentran en su forma de saludar (con los pies), su manera de hablar (con el parpadeo de los ojos), entre otras.

2. Para escribir el cuento tenga en cuenta las siguientes pautas:

- En el cuento debe haber contacto entre el astronauta y los Omicronianos.
- Debe describir cómo se siente el astronauta cuando llega al planeta y cómo se sienten los Omicronianos al ver a alguien de una especie diferente.
- La historia debe tener la estructura de un cuento: Inicio, nudo y desenlace.

3. Momento gráfico, en los siguientes tres cuadros represente su historia.

--	--	--

ANEXO H

**Cuentos escritos por los estudiantes del curso 1001 Colegio Robert F
Kennedy**

ANEXO I

**Cuentos escritos por los estudiantes del curso Educación y Comunidad II
Jornada Mañana**