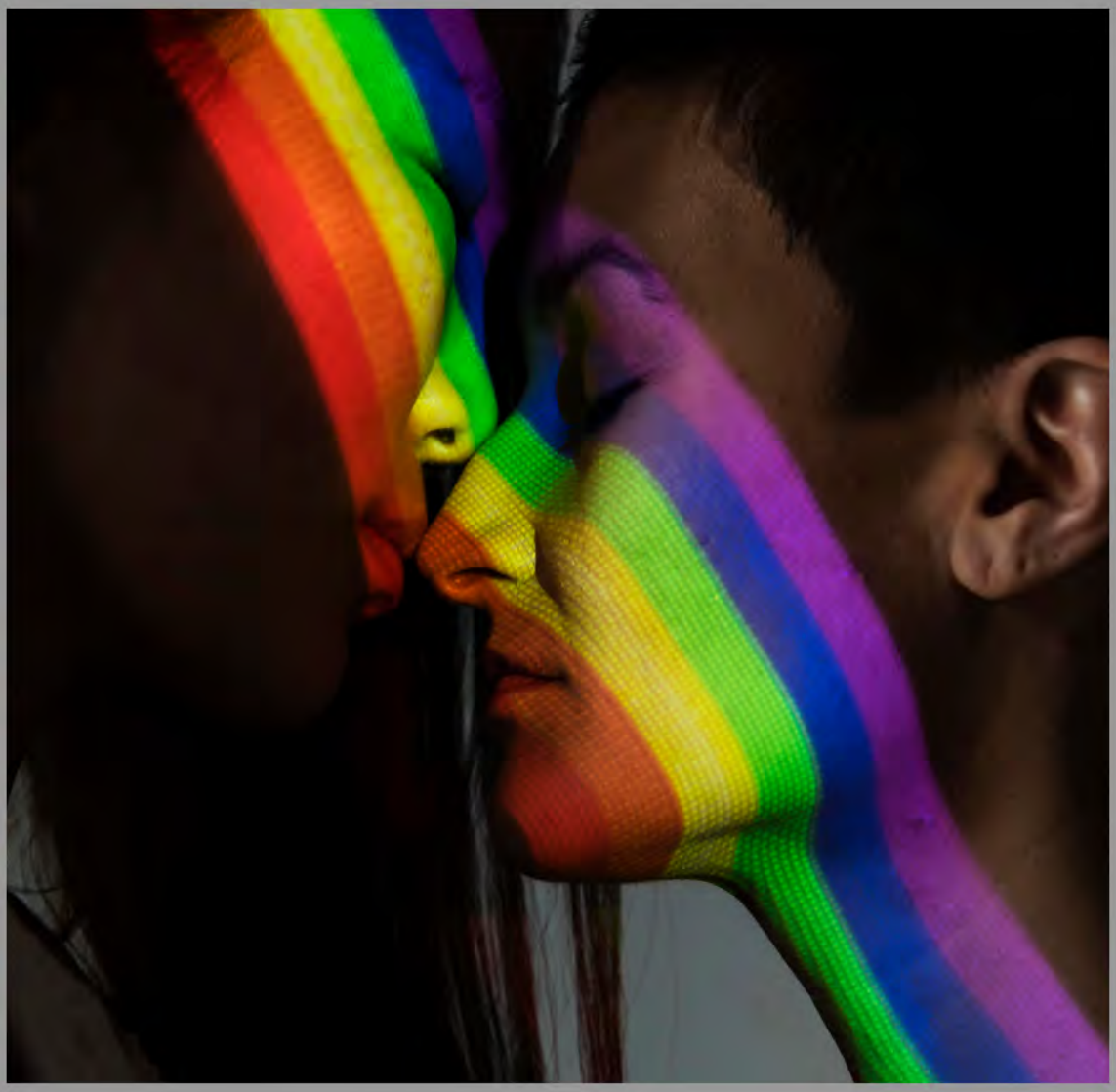
MODULEMA

Revista Científica sobre Diversidad Cultural

VOL. 6 2022



Depósito Legal: ML-34-2017 ISSN: 2530-934X

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Grupo de Investigación "Innovación Curricular en Contextos Multiculturales" (HUM-358)

UNIVERSIDAD DE GRANADA

MODULEMA

Revista Científica sobre Diversidad Cultural

Volumen 6, 2022

GRUPO DE INVESTIGACIÓN "INNOVACIÓN CURRICULAR EN CONTEXTOS MULTICULTURALES" (HUM358)
Universidad de Granada (España)

CONSEJO DE REDACCIÓN

EDITOR/DIRECTOR
Dr. Miguel Ángel Gallardo Vigil (Universidad de Granada, España)

EDITORA ADJUNTA/DIRECTORA ADJUNTA
Dra. M.ª Ángeles Jiménez Jiménez (Universidad de Granada, España)

SECRETARIA
Dra. Ana María Rico Martín (Universidad de Granada, España)

EDITORES ASOCIADOS
Dra. Inmaculada Alemany Arrebola (Universidad de Granada, España)
D.ª Laura Teresa Gallardo Jiménez (Universidad de Granada, España)
D. Manuel García Alonso (Universidad de Granada, España)
D.ª Rodío Madolell Orellana (Universidad de Granada, España)
Dra. Francisca Ruiz Garzón (Universidad de Granada, España)
D.ª Gloria Rojas Ruiz (Universidad de Granada, España)
Dr. Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada, España)

COMITÉ EDITORIAL NACIONAL
Dr. Daniel Linares Girela (Universidad de Granada, España)
Dra. Edyta Sylawia Walunch de la Torre (Universidad de Granada, España)
Dr. Elogio García Vallinas (Universidad de Cádiz)
Dra. Emilia Moreno Sánchez (Universidad de Huelva, España)
Dr. Emilio González Jiménez (Universidad de Granada, España)
Dra. Esperanza Begoña García Navarro (Universidad de Huelva, España)
Dr. Fernando Jesús Plaza del Pino (Universidad de Almería, España)
Dr. Ferrán Camas Roda (Universidad de Girona, España)
Dr. Ígor Rodríguez Iglesias (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Dr. Jesús Valverde Berrocoso (Universidad de Extremadura, España)
Dr. Luis Ángel Trigueros Martínez (Universidad de Granada, España)
Dr. Luis Vicente Amador Muñoz (Universidad Pablo de Olavide, España)
Dra. María Verdeja Muñiz (Universidad de Oviedo, España)
Dra. María del Carmen Monreal Gimeno (Universidad Pablo de Olavide, España)

Dra. M.ª Ángeles Peña Hita (Universidad de Jaén, España)
Dra. M.ª Angustias Ortiz Molina (Universidad de Granada, España)
Dra. M.ª del Carmen Garrido Arroyo (Universidad de Extremadura, España)
Dra. María del Valle de Moya Martínez (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
Dr. Mariano Rubia Avi (Universidad de Valladolid, España)
Dra. M.ª Teresa Castilla Mesa (Universidad de Málaga, España)
Dra. M.ª Victoria Pérez de Guzmán Puga (Universidad Pablo de Olavide, España)
Dra. Marta Linares Manrique (Universidad de Granada, España)
Dr. Miguel Ángel Montero Alonso (Universidad de Granada, España)
Dr. Miguel Ángel Santos Rego (Universidad de Santiago de Copostela, España)
Dra. Olimpia Molina Hermosilla (Universidad de Jaén, España)
Dra. Pilar Martínez Clares (Universidad de Murcia, España)
Dra. Silvia Corral Robles (Universidad de Granada, España)
Dra. Sonia García Segura (Universidad de Córdoba, España)

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

Dr. Alberto Madrona Fernández (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)
Dr. Alejandro López Rodríguez (Unviersidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba)
Dra. Alicia Fernandez Sagüés Silva (Asociación ProDocumentales Cine y TV, Chile)
Dra. Ana Paula Couceiro Figueira (Universidad de Coimbra, Portugal)
Dr. Andjelka Pejovic (Universidad de Belgrado, Serbia)
Dra. Damaris Hernández Gallardo (Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, Ecuador)
Dra. Emilia Isabel Martins Teixeira da Costa (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)
Dra. Enma Libertad Regalado Espinoza (Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, Ecuador)
Dr. Fernando José Sadio Ramos (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)
Dr. Gustavo Flórez-Mojica (Universidad Popular del César, Colombia)
Dra. Hélia Augusta Bracons (Universidade Lusófona de Humaidades y Tecnologías, Portugal)
Dr. Javier Rivera Domínguez (Universidad Autónoma del Carmen, México)
Dr. José Leonardo Rolín de Lima Severo (Universidad Federal de Paraiba, Brasil)
Dr. José Miguel García Ramírez (Trent University, Canadá)
Dra. Karla Monserratt Villaseñor Palma (Benemérica Universidad Autónoma de Puebla, México)
Dra. Katarzyana Popek-Bernat (Universidad de Varsovia, Polonia)
Dra. Laura Mariottini (Sapienza Università di Roma, Italia)
Dra. Marcela Angelina Aravena Domich (Universidad Metropolitana de Educación Cienca y Tecnología, Panamá)
Dra. María Beatriz Eguiguren Riofrío (Universidad Técnica Particular de Loja. Ecuador)
Dra. María Rosaria Mauro (Università degli Studi del Molinse, Italia)
Dr. Miguel Rojas Cabrera (Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú)
Dra. Monica McBritton (Università del Salento, Italia)
Dra. Nieves Hernández Flores (Universidad de Copenhague, Dinamarca)

Dr. Oscar Enrique Mato Medina (Universidad Autónoma del Carmen, México)
Dr. Ricardo Arencibia Moreno (Universidad Técnica de Manabí, Ecuador)
Dra. Sara Julia Castellanos Quintero (Universidad de América Latina, México)
Dra. Sonia Lucía Bailini (Università Cattolica del Sacro Cuore - Milán, Italia)
Dra. Sophie Brigitte Pelissier Chaze (Université de Picardie Jules Verne, Francia)
Dr. Yamandú Daubert Altamirano Julco (Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú)

MAQUETACIÓN Y MONTAJE
D. José Fernando Esteban Vicente (España)

INFORMACIÓN DE CONTACTO

Revista Modulema
Campus Universitario de Melilla
C/ Santander, 1 – 52017 Melilla (ESPAÑA)
Teléfono: +34952698700
Correo electrónico: revistamodulema@ugr.es
Web: http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/index
Facebook: https://www.facebook.com/Modulema
Pinterest: https://www.pinterest.es/revistamodulema/

PROMUEVE Y EDITA

Grupo de Investigación "Innovación Curricular en Contextos Multiculturales" (HUM358)
Web: http://hum358.ugr.es/
ISSN: 2530-934X

PATROCINADORES

Editorial Universidad de Granada
https://editorial.ugr.es/

Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva de la Universidad de Granada
http://calidad.ugr.es/

Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada
https://investigacion.ugr.es/

CC BY NC SA

MODULEMA
Revista Científica sobre Diversidad Cultural
Volumen 6, 2022

SUMARIO

Editorial

EDITORIAL 1-7
Rafael Robles Reina

Artículos

LA MIGRACIÓN DEL "MENA" MARROQUÍ VISTA DESDE DENTRO. APUNTES SOBRE POLÍTICAS Y PEDAGOGÍA SOCIAL MORROCCAN 8-23
David Herrera Pastor

EL IMAGINARIO DE MAESTRO Y SU INCIDENCIA EN EL PROYECTO DE VIDA EN ESTUDIANTES DE LA MEDIA DE UNA ESCUELA NORMAL RURAL EN BOYACÁ-COLOMBIA 24-39
Sergio Armando Olave Rodríguez

LA MÚSICA CARRANGUERA, EL CAMPO Y LA IDENTIDAD CAMPESINA: VARIACIONES Y CONTINUIDADES DE UN PATRIMONIO CULTURAL 40-54
María Angélica Garzón Martínez, David Johao Jiménez Bernal

FESTIVIDAD INDÍGENA MAYA CHONTAL EN TABASCO, MÉXICO: ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL 55-70
Aurora Kristell Frías López

VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO SOBRE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA PRE-UNIVERSITARIA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES 71-84
Mónica Luque Suárez, Jesús Manual Cuevas Rincón, Raquel Portillo Sánchez, Eva María Cuevas Rincón

EL DECOLLAGE COMO TÉCNICA DE RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA DEL PASADO 85-100
Pilar Rosado Rodrigo, Alena Kárpava

DIVERSITY IN EDUCATIONAL COMMUNITIES: TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO LEARNERS WITH HEARING LOSS AND COMMUNICATIONAL DEFICITS 101-116
Carlos Moreira, Jhonny Villafuerte

CC BY NC SA

Evaluadores

Evaluadores - Volumen 6 (2022) **117**

CC BY NC SA

MODULEMA Revista Científica sobre Diversidad Cultural

EDITORIAL

La especial situación de vulnerabilidad del colectivo LGTBI demandante de protección internacional en la Ciudad de Melilla.

Cuando hablamos del asilo y el refugio por motivo de orientación sexual y de identidad género (SOGI, Sexual Orientation and Gender Identity, siglas en inglés) en la Ciudad de Melilla, hablamos de un fenómeno contextualizado por cuatro realidades que influyen como factores determinantes:

1. La realidad de la protección internacional dentro del fenómeno migratorio.
2. La propia vulnerabilidad del colectivo LGTBI en el conjunto de la sociedad.
3. La especificidad del asilo desde el punto de vista procedimental y del sistema de acogida en Melilla.
4. La especificidad de los grupos especialmente vulnerables dentro del fenómeno del asilo y el refugio.

Otro factor a tener en cuenta es cómo la pandemia ha afectado al colectivo de migrantes solicitantes de asilo LGTBI en Melilla de forma específica durante estos dos años (Washington blade, 2020).

1. LA REALIDAD DE LA PROTECCIÓN INTERNACIONAL DENTRO DEL FENÓMENO MIGRATORIO.

El primer elemento que convierte al movimiento migratorio LGTBI en un fenómeno específicamente asociado a las solicitudes de asilo y refugio es que es una realidad únicamente visible cuando adquiere la condición de protección internacional. Difícilmente se puede abordar el fenómeno sin ser tratado desde la especial vulnerabilidad de este colectivo en el contexto del procedimiento de asilo dentro de la realidad migratoria. Es el sistema de protección internacional el que nos ofrece datos reales, sin dejar de estar abierto, como cualquier otro derecho, al fraude por parte de un muy pequeño porcentaje de personas que se acogen a esta posibilidad de acceso al procedimiento.

Melilla es una ciudad con unas características singulares y únicas. Dada nuestra localización geográfica, siendo miembros de la Unión Europea, no solo somos las tierras donde acaba Europa y todas esas cartas de derechos humanos y garantías, sino también donde empieza.

Melilla es un refugio para muchos seres humanos que deciden emigrar desde sus países, motivados por vivencias terribles, huyendo de guerras y conflictos, hambrunas, regímenes dictatoriales, matrimonios forzosos y por el miedo a sufrir torturas o muertes por su orientación sexual y afectiva.

Groso modo, como corroboran las cifras recopiladas en cuanto al cumplimiento del respeto de los derechos humanos y en especial a la orientación sexual por Naciones Unidas, en 70 Estados miembros de dicha organización, los actos sexuales consensuales entre adultos del mismo sexo son castigados penalmente, otros 6 estados la castigan con pena de muerte. Esto es solo un pequeño ejemplo, para hacernos una idea de las dimensiones del reto al que nos enfrentamos mundialmente.

Para las personas LGTBI, nuestra ciudad representa un rayo de luz y esperanza para sus vidas, dado la cercanía con los países del Magreb, que penalizan la homosexualidad y la transexualidad.

El origen de las solicitudes de asilo SOGI, que en Melilla corresponde en casi su totalidad a la migración magrebí, en concreto a la migración marroquí procedente de la zona cercana a Melilla, es un fenómeno muy específico que se ve afectado, tanto por el procedimiento de acceso al asilo en frontera, como por el sistema de acogida previsto para este colectivo en la Ciudad Autónoma dentro del CETI.

2. LA PROPIA VULNERABILIDAD DEL COLECTIVO LGTBI EN EL CONJUNTO DE LA SOCIEDAD.

El colectivo LGTBI, gracias a sus casi 50 años de incansable labor, ha conseguido el reconocimiento de importantes derechos, derechos que en el momento en que comenzó esta lucha eran inimaginables. A pesar de ello, aún queda un largo camino por recorrer, es importante que seamos conscientes del camino recorrido por el colectivo LGTBI para lograr ese derecho, y ser conscientes de seguir luchando por los que quedan, o al menos mantener la lucha.

El colectivo LGTBI es significativamente vulnerable, en cuanto a delitos de odio se refiere, aunque en muchas ocasiones, nos dé la impresión de vivir en una sociedad libre y plena, en la que se respetan todos los colectivos, y donde podemos expresar nuestras ideologías, religiones y orientación sexual. Pero, lo cierto es que no es así, la LGTBIfobia sigue formando parte de nuestra vida cotidiana, por desgracia.

La LGTBIfobia, como todos saben, es el odio injustificado e indiscriminado hacia las personas de nuestro colectivo, las cuales implican gais, lesbianas, bisexuales, transexuales, etc.

En cuanto a aspectos sociales, dentro del colectivo, se encuentran las personas doblemente afectadas y vulnerables, como son muchos adolescentes, discapacitados, mayores, personas migrantes, racializadas, discapacitadas, etc.

3. LA ESPECIFICIDAD DEL ASILO DESDE EL PUNTO DE VISTA PROCEDIMENTAL Y DEL SISTEMA DE ACOGIDA EN MELILLA.

Como apunta la Plataforma para el EPU por los derechos de las personas refugiadas en su Informe del año 2019 sobre la situación de los derechos humanos en el sistema de protección internacional y acogida del Estado español, en Ceuta y Melilla no se cumplen las garantías procesales del acceso al procedimiento de asilo. La asistencia inicial a las personas que llegan es esencial a la hora de garantizar el acceso a los procedimientos, por lo que la falta de información, privacidad e individualización en las entrevistas no asegura el acceso efectivo a los procedimientos de asilo (PlatRefugio, 2019).

En este sentido, se han detectado numerosas vulneraciones que vienen dadas por el procedimiento previsto en el acuerdo de Marruecos y por deficiencias en las garantías que ofrece la legislación a la hora del acceso a la solicitud de asilo. La información proporcionada es pobre y las traducciones de baja calidad. En las llegadas masivas no se atiende de manera individual; existe falta de intérpretes de las lenguas nativas de las personas que llegan; el letrado de guardia debe asistir de 5 a 10 personas en la entrevista en el momento que se produce el salto o la llegada por vía marítima, muchas veces de madrugada.

Existe una falta de criterio unificado para establecer medidas específicas para grupos vulnerables durante la instrucción de caso. El hecho de que se tomen o no medidas depende exclusivamente del criterio de la persona instructora de la oficina de asilo o de la persona entrevistadora de la comisaría de policía. Por lo que se viola sistemáticamente esta exigencia legal.

En el caso de solicitantes de asilo, sitos en Ceuta y Melilla, se incumple además su libertad de movimiento y el derecho a trasladarse a la península una vez que en su caso se encuentran en fase de instrucción de su caso.

A este respecto se ha pronunciado en diversas ocasiones el Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad de Madrid. Ejemplo de ello es la sentencia 58/2018 en la que dispone que "… el recurrente, en cuanto que se encuentra en la Ciudad Autónoma de Ceuta –territorio español, por tanto- y documentado como solicitante de asilo en tramitación, se encontraba en situación regular en España (…) tal situación de regularidad en

territorio español permitía su traslado dentro del mismo (y, por tanto, desde Ceuta a la Península)…"

Hasta septiembre de 2014, los extranjeros con necesidades de protección internacional no tenían acceso a los puestos fronterizos de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Esta situación provocó denuncias de organizaciones no gubernamentales y de los propios solicitantes cuando lograban por otros medios acceder a territorio español. El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) también se pronunció sobre esta situación y manifestó que la imposibilidad de solicitar protección internacional en la frontera con Marruecos, unida a la existencia de la valla que rodea el perímetro fronterizo, provoca que solo los más fuertes o con más recursos, y no necesariamente los que se encuentran en necesidad de protección internacional, puedan lograr el acceso a un territorio seguro. El repaso de los datos de solicitantes de protección internacional del Centro de Estancia Temporal (CETI) de Melilla entre 2010 y 2013 así lo corroboran. En 2010 las solicitudes de asilo suponían el 10,87 % de las personas residentes y en 2013 las solicitudes suponían el 2 %.

El Defensor del Pueblo alertó de esta situación en su informe anual correspondiente al año 2013 y advirtió de que ese descenso se debía a la interpretación que se realizó en su día por parte de la Secretaría de Estado de Seguridad, acerca de las consecuencias de la admisión a trámite de una solicitud de protección internacional, tras la entrada en vigor de la Ley de asilo de 2009, que impide a los solicitantes de asilo de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla su libre circulación por el resto del territorio español.

Esta práctica ha sido declarada contraria a la legalidad por diversas resoluciones judiciales pero ha continuado realizándose. Tras casi tres décadas de denuncias, finalmente el 29 de julio de 2020 el Tribunal Supremo dictó sentencia a favor de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) y reconoció el derecho fundamental de los solicitantes de asilo a la libre circulación por todo el territorio nacional. El contenido de este fallo fue confirmado posteriormente en otros tres procedimientos defendidos por esta organización. Sin embargo, el Ministerio del Interior no lo acató inmediatamente. Tanto es así que las noventa personas usuarias de CEAR que en diciembre todavía permanecían en el CETI llevaban más de un año de media y en el de Melilla la estancia media de todas las personas fue de casi ocho meses. En Melilla, al margen de las medidas adoptadas con motivo de la crisis sanitaria, los traslados solo se normalizaron a partir de diciembre (CEAR, 2021).

Finalmente, el 12 de noviembre, en el marco de un procedimiento individual defendido por CEAR ante el Tribunal Superior de Justicia de Madrid, la secretaría jurídica del Ministerio del Interior impartió instrucciones a la Abogacía del Estado para que se

allanase en todos los procedimientos judiciales pendientes, reconociendo los efectos de la sentencia del Tribunal Supremo (CEAR, 2021).

Desde entonces la Comisaría General de Extranjería y Fronteras dejó de insertar la leyenda "válido sólo en Ceuta/Melilla" en la documentación de las personas solicitantes de asilo. Y el 30 de diciembre el Gobierno, en respuesta a una pregunta parlamentaria, se comprometió a garantizar el derecho a la libertad de circulación de las personas solicitantes de asilo en estas ciudades y adelantó que la Secretaría de Estado de Seguridad y la Subsecretaría del Ministerio del Interior preparaban una actuación conjunta para el cumplimiento de la sentencia.

4. LA ESPECIFICIDAD DE LOS GRUPOS ESPECIALMENTE VULNERABLES DENTRO DEL FENÓMENO DEL ASILO Y EL REFUGIO.

Asociaciones como AMLEGA (Asociación Melillense de Lesbinas, Gays, Transexuales y Bisexuales) llevan años denunciando públicamente los graves problemas de seguridad de un colectivo que, en su mayoría, huye del entorno marroquí cercano a la Ciudad, la provincia de Nador, y de las amenazas de sus propios familiares (la frontera de Melilla con Nador es muy permeable gracias a los acuerdos internacionales entre España y Marruecos que permiten la libre circulación de ciudadanos de ambos territorios sin necesidad de visado o sellar pasaporte) (AMLEGA, 2019).

Para los solicitantes LGTBI de protección internacional, si bien la cercanía y accesibilidad a Melilla es un atractivo y la mayoría de las veces la única posibilidad real de pedir asilo, la ciudad puede terminar resultando un laberinto burocrático donde los derechos de los refugiados empiezan por dejar de cumplirse ante la imposibilidad de ir a la península (Melilla no forma parte del Territorio Schengen y se aplican las restricciones propias de un tercer estado, control de fronteras y documentación).

Durante las visitas realizadas por el Defensor del Pueblo (2016) al puesto fronterizo de Beni Enzar (Melilla) se detectaron serias carencias respecto a la atención social a los solicitantes. Se constató que las personas que llegaban al puesto fronterizo presentaban un alto nivel de angustia fruto de las dificultades padecidas hasta su llegada al puesto; que un número significativo de estas personas presentaban necesidades médicas que los funcionarios del Cuerpo Nacional de Policía no podían identificar y derivar correctamente, y que la presencia de menores no acompañados era habitual. Además, los acuerdos de manutención con el CETI no eran suficientes. De todo ello se dio traslado a la Secretaría General de Inmigración y Emigración y se formuló una Recomendación reclamando la misma atención social en estos puestos que la existente en otros puestos fronterizos, concretamente Madrid y Barcelona. La recomendación en su momento fue rechazada.

Los solicitantes de asilo de Melilla, en la práctica, se ven obligados a permanecer en el CETI hasta que el Gobierno organiza su traslado a la península. Situación que, en el caso del colectivo LGTBI, se termina convirtiendo en un doble encierro, ya que el miedo a encontrarse con las personas de las que huyen y las amenazas de agresión por odio en la ciudad les persuade de salir del Centro, donde se sienten vigilados y seguros (la mayoría de casos de delitos de odio denunciados en la ciudad por motivos de orientación sexual y de identidad género son de personas LGTBI migrantes y refugiadas).

El Defensor del Pueblo ha reiterado desde 2016 que la situación de estos centros no permite que puedan ser considerados como recurso adecuado para alojar y atender a los solicitantes de asilo. Se ha llamado la atención sobre la falta de asistencia especializada al colectivo de solicitantes de asilo y, particularmente, a personas que presentan una especial vulnerabilidad.

EL COLECTIVO LGTBI SOLICITANTE DE ASILO EN MELILLA DURANTE LA CRISIS DEL COVID-19.

Con la emergencia sanitaria y el confinamiento esta sensación de seguridad se fue definitivamente al traste. El colectivo LGTBI convivía apartado del resto de residentes en sus propias habitaciones de como máximo ocho ocupantes que hasta la crisis del COVID-19 no se solían llenar. El hacinamiento de las instalaciones obligó a las autoridades a ocupar todas las plazas, en algunos casos por personas que no son del colectivo.

Se multiplicaron los problemas de seguridad al ser menos efectiva la vigilancia general en el Centro. Los problemas de convivencia entre los propios miembros del colectivo LGTBI hicieron que aumentasen los hurtos y las peleas. Los problemas psicológicos previos, asociados al historial de homofobia y transfobia y a las condiciones de encierro, se intensificaron con las actuales circunstancias. Algunos refugiados verbalizaban que, a pesar del peligro, deseaban volver a Marruecos si no era posible el traslado a la península (Marruecos cerró sus fronteras el 13 de marzo de 2020 y no está prevista la apertura en meses).

Aún con todo, las amenazas desde el entorno familiar cercano no cesaron o se reprodujeron en estas fechas. En abril de 2021 los musulmanes vivían su mes sagrado de Ramadán, época en la que los lazos familiares suelen ser más estrechos y la vigilancia del cumplimiento de los preceptos religiosos obliga a mantener las apariencias ante el resto de la comunidad. También es fuente de conflictos el seguimiento del ayuno, habiendo menos tolerancia a la no práctica, lo que también dividió al colectivo intensificando sus conflictos dentro del CETI.

El COVID-19 solo ha sido un añadido a unas circunstancias especialmente difíciles para el colectivo LGTBI solicitante de asilo en Melilla. Desde AMLEGA se ha puesto en marcha la Línea de Atención Arcoíris en estas fechas y se ha mantenido el contacto on-line. No obstante, buena parte del trabajo, consistente en acompañamientos en el proceso de asilo y en denunciar delitos de odio, se ha visto muy mermado por las actuales circunstancias. Además, de que las actividades presenciales y talleres en la sede eran una vía de escape principal para un colectivo que ya sufría confinamiento antes de la crisis sanitaria, y que se debe retomar cuanto antes con la vuelta a la "nueva normalidad".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Defensor del Pueblo. (2013). Informe anual 2013 y debates en las Cortes Generales, I. Informe. Defensor del Pueblo. https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2013_Informe_Anual_Vol_I_Informe_2013.pdf

Defensor del Pueblo. (2016). Estudio sobre el asilo en España. La protección internacional y los recursos de acogida del sistema. Defensor del Pueblo. https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2016/07/Asilo_en_Espa%C3%B1a_2016.pdf

PlatRefugio (2019). Informe sobre la situación de los derechos humanos en el sistema de protección internacional y acogida del Estado español. https://www.platrefugio.org/wp-content/uploads/2019/12/Informe_EPU_proteccion_internacional-mq.pdf

AMLEGA (2019). Memoria OMCEOL: Observatorio Melillense Contra El Odio Lgtbifóbico. AMLEGA. https://www.amlega.es/observatorio/

Washington Blade (2020). Coronavirus sweeps through Italy, Spain. https://www.washingtonblade.com/2020/03/25/coronavirus-sweeps-through-italy-spain

CEAR (2021). Informe 2021: Las personas refugiadas en España y Europa. CEAR. https://www.cear.es/wp-content/uploads/2021/06/Informe-Anual-CEAR-2021.pdf

Rafael Robles Reina
Director General de Relaciones Interculturales de la Consejería de Educación, Cultura, Festejos e Igualdad de la Ciudad Autónoma de Melilla. Expresidente de AMLEGA (Asociación Melillense de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales).

Herrera-Pastor, D. (2022). La migración del "MENA" marroquí vista desde dentro. Apuntes sobre políticas y pedagogía social. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 6*, 8-23. DOI: http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v6i.23454

MODULEMA Revista Científica sobre Diversidad Cultural

LA MIGRACIÓN DEL "MENA" MARROQUÍ VISTA DESDE DENTRO. APUNTES SOBRE POLÍTICAS Y PEDAGOGÍA SOCIAL

MORROCCAN UNACCOMPANIED FOREIGN MINOR'S MIGRATION SEEN FROM THE INSIDE. NOTES ON POLICIES AND SOCIAL EDUCATION

Herrera-Pastor, D.
Universidad de Málaga. Área de Teoría e Historia de la Educación. Málaga (España)

Recibido | Received: 12/12/2021
Aprobado | Approved: 18/02/2022
Publicado | Published: 26/02/2022

Correspondencia | Contact: David Herrera Pastor | d.herrera@uma.es
0000-0002-2198-5537

Palabras clave
MENA
Migración
Políticas
Pedagogía Social
Historia de vida

RESUMEN

Hakim era un adolescente marroquí que se dio cuenta de que no quería la vida de pobreza y determinismo que estaba predestinado a tener. Decidió migrar de manera irregular, solo y cometiendo delitos, para obtener una vida mejor. Lo interesante de su caso es que lo consiguió de un modo extraordinario y desde hace años vive en España de manera regularizada y desempeñando una labor social importante. En este artículo se va a hacer un recorrido por su proceso migratorio para comprender desde dentro el camino que hacen los MENA (Menores Extranjeros No Acompañados) marroquíes y entender los motivos que les llevan a iniciar esa andadura, a pesar de todos los riesgos y dificultades que conlleva. La investigación se llevó a cabo utilizando la metodología biográfica. Su historia de vida se armó, fundamentalmente, a partir de los testimonios del protagonista y de numerosos personajes clave (entre otros: la jueza, su tutor en el centro de internamiento y su madre de acogida), así como de cuantiosos registros documentales e iconográficos. El análisis de los diversos factores que se conjugaron proporciona un conocimiento exhaustivo de esa realidad, permite plantear una serie de recomendaciones políticas en pos de la mejora de la situación y contribuye a hacer pedagogía social al respecto, desde una contra-narrativa que los humaniza, para luchar contra los prejuicios que sufren en los países receptores. Además, se muestra cómo cuando se les da una oportunidad, su historia la pueden escribir de otra manera.

Herrera-Pastor, D. (2022). La migración del "MENA" marroquí vista desde dentro. Apuntes sobre políticas y pedagogía social. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 6*, 8-23. DOI: http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v6i.23454

Keywords
Unaccompanied minor

Migration

Policies

Social education

Life History

ABSTRACT

Hakim was a Moroccan teenager who realised that he did not want the life of poverty and determinism he was predestined to have. He decided to migrate irregularly, alone and committing crimes, in order to obtain a better life. The interesting thing about his case is that he succeeded in an extraordinary way and he is living in Spain for years in a regularised way and carrying out important social work. This article will take a look at their migratory process in order to understand from the inside the path taken by Moroccan UFM (Unaccompanied Foreign Minors), and to understand the reasons that lead them to embark on this journey, despite all the risks and difficulties that it entails. The research was carried out using the biographical methodology. His life story was assembled mainly from the testimonies of the protagonist and numerous key figures (the judge, his tutor at the detention centre, his foster mother and others), as well as numerous documentary and iconographic records. The analysis of the various factors that came together provides an exhaustive knowledge of this reality, allows a series of political recommendations to be put forward in order to improve the situation and contributes to social pedagogy in this respect, from a counter-narrative that humanises them, in order to fight against the prejudices they suffer in the receiving countries. In addition, it shows how, when given a chance, they can write their story differently.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación se destila de una investigación desarrollada en torno a la historia de Hakim, un menor marroquí que creció en unas condiciones de vida duras, que durante la adolescencia se dio cuenta del futuro tan precario que le esperaba y que decidió transformar su situación de manera drástica. Lo interesante de su caso es que lo consiguió de un modo extraordinario.

En esta investigación se hace un recorrido por la historia de vida de Hakim para visibilizar, de manera encarnada, el camino migratorio que suelen realizar estos menores y analizar los múltiples factores que suelen influir en su desarrollo (entre otros: las causas que los motivan, los riesgos que les acechan, las dificultades que encuentran). Conocer este tipo de relatos desde quienes lo viven en primera persona y analizar las situaciones que la conforman es necesario para comprehender esa realidad de manera exhaustiva, hacer propuestas de mejora y subvertir prejuicios.

Para llevar a cabo la investigación se utilizó la metodología biográfica. Dicha metodología se articuló siguiendo el modelo de relatos cruzados. El trabajo de campo fue extenso. Se recurrió

a numerosas fuentes de información y se utilizaron diversas técnicas de recogida de datos, las más destacadas fueron: 1) Entrevistas biográficas a Hakim y a dieciocho informantes clave [la jueza que llevó el caso, el subdirector del Centro de Internamiento de Menores Infractores (CIMI), su tutor en el CIMI, la tutora de Libertad Vigilada, su Madre de Acogida y otros]. 2) Registro documental: los expedientes del protagonista en el Juzgado de Menores y en la Dirección General de Reforma Juvenil. 3) Registro iconográfico: más de doscientas fotografías del proceso.

El recorrido por la contra-narrativa trenzada a partir de todos esos datos transporta a una realidad vívida, compleja y en gran parte invisibilizada. El análisis desarrollado indica que las características vitales en los contextos de origen (con unas condiciones de vida muy precarias y unas cotas de bienestar muy bajas), unido a unas expectativas de futuro muy restringidas, suelen ser los principales motivos que animan a migrar a estos menores, a pesar de todos los riesgos que conlleva. El deseo de cambiar las circunstancias en las que se sienten atrapados es lo que les mueve a emprender ese camino. Querer escapar de esa situación y tratar de buscar un futuro mejor es legítimo, por eso se reivindica que no se discrimine a estos jóvenes en los países receptores, ya bastantes dificultades y amenazas tienen que afrontar en solitario. Además, son menores y se encuentran en uno de los estadios evolutivos más delicados y trascendentales de su desarrollo, y porque, como en este caso, suelen aprovechar la oportunidad cuando se les brinda.

En virtud de los resultados se plantean una serie de conclusiones que pretenden arrojar luz para transformar la situación en distintos planos. En términos generales, se recomiendan acciones políticas en distintos planos (nacionales, internacionales y supraestatales) para, de manera coordinada, tratar de intervenir en el escenario de origen y de acogida y, estratégicamente, revertir una situación que resulta dramática y urgente. Y, de manera transversal, se demanda el desarrollo de pedagogía social, fundamentalmente, dirigida al conjunto de la ciudadanía receptora para transformar un imaginario que necesita de comprensión y sensibilidad.

MARCO TEÓRICO

El fenómeno de la inmigración ha crecido significativamente en los últimos tiempos. Son muchas las personas que, desde diferentes lugares, buscan mejorar su vida lejos de sus orígenes. Las personas menores de edad se han ido incorporando, progresivamente, a ese movimiento migratorio.

De acuerdo con la definición del artículo 189 del Reglamento de Extranjería (RD 557/2011, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009), se entiende por MENA la población menor de dieciocho años, nacional de un Estado al que

no le sea de aplicación el régimen de la Unión Europea y que llegue a territorio español sin un adulto responsable de su protección, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, apreciándose riesgo de desprotección, así como a cualquier menor migrante que una vez en España se encuentre en aquella situación.

Desde un punto de vista migratorio, España posee una posición geográfica estratégica, en cuanto que es una de las fronteras más importantes del continente europeo con África (Rinken, 2016), por lo que puede considerarse una puerta de entrada, o paso, a occidente para muchas personas procedentes del Magreb o estados que se encuentran más al sur (Cohen & Berriane, 2011).

Causas que propician la migración de los menores marroquíes

Las causas que propician la migración de las personas menores de edad no difieren en exceso de las que motivan a los adultos, suelen ser cuestiones de orden socio-económico (Kovacheva, et al. 2018). Varios investigadores coinciden en que las razones económicas y la búsqueda de una vida mejor son los principales motivos que animan la migración de estas personas (Schindel, 2017).

A continuación, se van a revisar las principales causas de migración de los menores que migran en solitario desde Marruecos (origen de nuestro protagonista), entendiendo que existen semejanzas con quienes migran de países en circunstancias similares.

Aunque en términos globales parece estar mejorando, la vida en el mencionado país suele ser dura para la mayoría de la población. La migración es un movimiento, fundamentalmente, de personas en situaciones desfavorecidas, con escasas cotas de bienestar y con unas expectativas de futuro poco prometedoras (López-Reillo, 2011).

En Marruecos, la familia nuclear media es numerosa (Berriane & Aderghal, 2011). El equipamiento de las viviendas suele ser muy básico, tanto que algunas no poseen suministros que en otros escenarios serían considerados básicos (por ejemplo: agua, electricidad, saneamiento).

Por otra parte, la generalización de la educación básica todavía no se ha alcanzado, especialmente, para las niñas. Hasta el año 1999 no se promulgó la 'Charte', la Carta Nacional de Educación y Formación, en la que se pusieron las bases para escolarizar al 100% de niños y niñas de 7 a 13 años. Aunque la fecha para la consecución de dicho objetivo era 2010, se encuentra todavía en proceso.

Aunque el empleo juvenil es escaso (Backeberg, et al. 2018) y bastante precario, muchos niños se incorporan precozmente al mundo profesional, antes incluso de cumplir quince años (edad mínima con la que se puede trabajar en Marruecos), para colaborar con la economía familiar.

Las condiciones vitales se agravan aún más cuando se ponen en perspectiva, generalmente a través de los medios de comunicación, sabiendo que a no muchos kilómetros existen países en los que se puede gozar de otras cotas de bienestar y es posible tener otras expectativas de futuro. Muchos menores que viven en la pobreza o poseen pocas posibilidades de progreso ven en esos países una oportunidad para mejorar sus vidas y las de sus familias (a las que podrían ayudar desde la distancia).

Esos adolescentes se suelen crear una imagen distorsionada de la realidad que les espera, una visión que no comprende las dificultades que puede acarrear migrar de manera irregular (López-Reillo, 2011).

No todos consiguen cruzar (UNICEF, 2017), sin embargo, los que lo logran, en ocasiones son atrapados por los cuerpos de seguridad del país receptor, por lo que pasan al sistema de protección de menores mientras se ponen en marcha los mecanismos correspondientes. Pero cuando evitan los controles policiales pueden caer en manos de organizaciones criminales que los someten a situaciones de explotación, a realizar actividades ilegales, a prostituirse y/o a cometer delitos (Rosales, 2014).

Complejas y difíciles suelen ser las circunstancias que han de hacer frente los menores para desenvolverse y salir adelante en destino. Por eso, en vez de criminalizarlos y discriminarlos (Clemens, et al. 2019; Vallés et al., 2017) hay que comprender sus circunstancias y tratar de buscar soluciones que palien y prevengan esas situaciones de riesgo.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el estudio se utilizó la metodología de investigación biográfica, a través del modelo de relatos cruzados (Lewis, 1973; Gamella; 1990). La historia de vida posibilita el conocimiento profundo de los sucesos desde su fuero interno (Charry, 2017) y, además, posee una serie de rasgos que otorgan valor añadido al estudio, ya que persigue el desarrollo ético y político (Sebastiani, 2017), pedagógico (Herrera-Pastor, et al. 2017), complejo (Waller & Simmons, 2009) y humano de las personas y de la cultura social.

Trabajo de campo

Se ha recurrido a una cantidad importante de fuentes de información y se han utilizado numerosos y diversos medios para recopilar los datos. A continuación, se relaciona una síntesis de ellos:

- DAFO a todos los informantes.
- Materiales elaborados:
  - Biograma.
  - Sociograma + Entrevista semiestructurada.

- Entrevistas Biográficas:
  - 5 a Hakim.
  - a 18 informantes clave.
- Registro Iconográfico: más de 200 fotografías.
- Información inesperada: Manuscrito elaborado por Hakim ('Significado de su trabajo") + Entrevista semiestructurada.
- Fuentes documentales:
  - Expediente de Hakim en el Juzgado de Menores.
  - Expediente de Hakim en la Dirección General de Reforma Juvenil.
- Devolución de la información pre-análisis (a Hakim en dos ocasiones y una al resto de informantes).
- Cuaderno del investigador.

En relación a las entrevistas biográficas (Pujadas, 2002), además de entrevistar a Hakim en numerosas ocasiones, la muestra la completaron:

- La Jueza que llevó el caso;
- el Subdirector del Centro de Internamiento de Menores Infractores (CIMI);
- la Trabajadora social del CIMI y Directiva de la asociación en la que Hakim trabaja actualmente;
- el Tutor de Hakim en el CIMI;
- una Educadora del CIMI que posteriormente se convirtió en integrante de un Equipo Técnico de Justicia Juvenil;
- Dos monitores del CIMI que se convirtieron en amigos de Hakim;
- una señora que trabajaba en la lavandería del CIMI que, posteriormente, se convirtió en su Madre de Acogida;
- la Tutora de Hakim durante la Libertad Vigilada;
- un Educador de Libertad Vigilada;
- un Hermano de Hakim;
- un Compañero de trabajo, piso y amigo de Hakim;

Como se puede observar, fueron doce personas, pero las que aparecen en cursiva jugaron un rol dual en la historia de Hakim y fueron entrevistadas en consecuencia, de ahí que se contabilicen dieciocho informantes clave.

Los focos de investigación en los que se enmarcaban las preguntas de los guiones de las entrevistas fueron: 1) Claves para la transformación de la vida de Hakim y 2) ¿Qué tuvo de educativo el proceso?

En los expedientes mencionados se encontraban todos los informes, solicitudes, providencias y otro tipo de documentos que se desarrollaron durante el proceso de reforma juvenil de Hakim.

Por último, las más de doscientas fotografías recopiladas ilustraban de manera gráfica numerosos y diversos momentos significativos de su trayectoria.

Toda la información recabada fue procesada y categorizada, de manera emergente e inductiva, a través del programa informático de análisis de datos cualitativos NVivo. Las categorías de las que se destilaron las evidencias que sustentan el apartado de resultados de este artículo fueron: I. Características personales de Hakim, II. Religión, III. Inmigración, IV. Delincuencia, V. Identidad.

Ética de la investigación

Los términos en los que se desarrolló la investigación fueron negociados con las diversas fuentes. En todos los casos se proporcionó consentimiento informado (Herron, 2019). Los términos contemplaban el anonimato de todas las personas y entidades y la confidencialidad de los datos.

Por otro lado, la información fue devuelta a los informantes en dos ocasiones. La primera, pre-análisis, una vez transcritas las entrevistas, para verificar la adecuada interpretación de los datos. Esta primera fase de la devolución terminó considerándose también parte del trabajo de campo, pues, a través de ella, se completaron ciertas informaciones. Y la segunda devolución fue pos-análisis, haciendo llegar a todos los informantes el informe con los resultados y conclusiones de la investigación, para que pudieran revisar y tuvieran el fruto del trabajo realizado.

RESULTADOS: RECORRIDO CRÍTICO POR LA HISTORIA DE HAKIM

A continuación, se realiza un recorrido por la biografía de Hakim, estructurándolo, en función de los diversos factores que influyeron en su desarrollo, de manera interseccional (Martínez-Palacios, 2020). El recorrido concluye con un giro radical que debería contribuir a romper prejuicios y evitar el maltrato a estas personas.

Entorno de origen

Hakim era el menor de diez hermanos en una familia muy humilde. Se crió en una aldea que distaba pocos kilómetros de una ciudad importante del norte de Marruecos. Las condiciones de vida eran complejas, a lo que se sumaba la ausencia de algunas infraestructuras y suministros básicos.

> "No tienen agua corriente, luz si tienen. Sus padres pagaban a una persona que se dedicaba a llevar agua a las casas. La madre con la edad que tenía lavaba a mano (…). Aquella aldea está muy mal de infraestructuras" (Madre de acogida de Hakim durante el proceso de reforma juvenil, Biografía, p. 165).

Las carreteras que comunicaban la aldea tenían muchas curvas y no estaban asfaltadas, lo que impedía una comunicación fluida con la ciudad.

Por otro lado, los recursos del seno familiar eran muy ajustados. El padre de Hakim siempre trabajó como obrero no cualificado. Y su madre se dedicó a la crianza de los hijos. Las principales actividades productivas de los miembros de aquella aldea eran el transporte y la construcción. Todos los hermanos (hombres) de Hakim eran transportistas.

El sueldo mínimo interprofesional en Marruecos supera los doscientos euros al mes, cantidad que resulta insuficiente para cubrir las necesidades básicas de una familia, sobre todo, teniendo en cuenta que los precios de muchos productos suelen ser, en proporción, elevados.

> "el salario normal en Marruecos son doscientos euros, eso es lo que tiene una familia normal para vivir (…). Por eso yo vivía en la casa de mis padres, no pagaba ni el alquiler y los 200 euros nunca me llegaban a final de mes para mí solo, porque, por ejemplo, para desayunar 2 euros por la mañana, un café vale 80, 70 [céntimos], 1 euro, a un salón de café (…). Igual que aquí [en España]. La mano de obra en un restaurante es la más barata porque el camarero gana 150-180 euros al mes (…), un camarero en Marruecos no tiene ni para comer" (Hermano de Hakim, Biografía, p. 168).

El poder adquisitivo de las familias suele ser muy bajo, por lo que disponen de muy pocas posibilidades económicas. Por ejemplo, el alquiler de un piso puede oscilar entre los 200 y los 250 euros al mes, prácticamente el sueldo íntegro mensual de un trabajador. Esa situación obligaba a muchas personas a buscar un segundo empleo para obtener unos ingresos extras y poder subsistir.

Las nuevas generaciones de la clase obrera se suelen incorporar al mundo laboral a edades tempranas, incluso antes de finalizar los estudios primarios, entre otras cosas, para ayudar económicamente en el seno familiar.

Los menores que se incorporan al mundo laboral de manera precoz suelen optar a empleos no cualificados que poseen unas condiciones laborales y unas perspectivas de futuro muy precarias, lo que, prácticamente, les determina la vida.

Sistema educativo

Los mencionados factores alentaron a Hakim a abandonar los estudios y buscar trabajo antes de concluir la etapa obligatoria del sistema educativo, tenía entonces 13 años.

Según Hakim la educación en su país no era obligatoria, cuando parece ser que sí lo era. En cierto modo, esa consideración de nuestro protagonista ilustra en qué tipo de sociedad se encontraba y qué lugar ocupaba la 'educación' dentro de ella.

> "Tenía trece años y aproveché las vacaciones de verano y busqué un trabajo en la ciudad, una cafetería-restaurante. En principio casi me lo negaban mis padres. Me iba muy bien el trabajo y yo no quería estudiar. Allí estudiar no es obligatorio, si tú no quieres no vas, peor para ti. Tenía que ir a estudiar a la ciudad. Mi pueblo está a unos diez kilómetros de la ciudad. Mis padres me decían: «Pues igual que el trabajo». Pero es diferente, el trabajo me pagan. Pero el colegio tengo que ir y venir todos los días, por lo menos cuatro veces, ir, venir y volver a ir por la tarde. Allí hay jornada partida. La verdad que sale incluso más gastos, y aunque había autobuses, hay veces que va y otras que no va" (Hakim, pp. 31-32).

Situación laboral

Comenzó a trabajar en una cafetería donde desempeñaba tareas muy básicas: limpiaba las mesas, fregaba el menaje o ayudaba en la cocina. Trabajaba una media de doce horas diarias y cobraba un euro al día.

> "Me daban unos treinta euros al mes y estaba trabajando en la cafetería, limpiaba vasos y así. También trabajaba dentro de la barra con el barman. Luego empecé en la cocina, en tema de restaurante, y me fue bien (…). Un euro son 10 dirham, yo cobraba un euro al día. Iba a las ocho de la mañana y terminaba a las ocho o las nueve de la noche" (Hakim, p. 23).

Las condiciones laborales eran muy precarias: No tenía contrato; Las jornadas eran eternas; El sueldo era tan bajo que no le alcanzaba para el autobús (solía hacer auto-stop).

Tras una temporada allí decidió cambiar de aires. Y empezó a trabajar en un puesto de ropa en un bazar. Su salario mejoró mínimamente, pero la precariedad laboral seguía imperando. Durante aproximadamente tres años estuvo realizando trabajos de ese tipo, con los que no se encontraba satisfecho.

Por los datos que se tienen, la estructura laboral de Marruecos presenta carencias de distinta naturaleza. No hay una regulación muy desarrollada al respecto ni existen mecanismos de control de la práctica laboral y productiva eficaces. En resumen, en materia laboral se encuentran en un proceso de desarrollo que requiere de recorrido y una evolución social global para ir optimizándola.

> "El 80% de la gente que está trabajando trabaja sin nada, no hay ni contrato ni nada. Yo tengo un amigo que trabajaba de camionero con su jefe que tiene más de 10 camiones, llevaba 17 años y ganaba 220 euros al mes. 17 años y este año se fue [de la empresa] y ni un céntimo [de finiquito], no tenía ni seguridad social ni nada" (Hermano de Hakim, Biografía, p. 169).

Esta situación es perjudicial para el Estado en muchos sentidos, puesto que va provocando pérdidas (económicas y sociales) que impiden que se pueda prosperar: fraude fiscal, menores ingresos en las arcas públicas, economía sumergida, explotación laboral, menor cantidad (y calidad) de servicios y coberturas sociales, mayor distancia entre los estratos sociales. Todo ello, repercute negativamente en el desarrollo de la sociedad y de las personas que la conforman.

Nuevos horizontes

Tras aquellos años Hakim empezó a darse cuenta de que no todo el mundo vivía del mismo modo. Había personas que tenían un estilo de vida totalmente diferente.

> "él estaba viendo otros modos de vida, de gente que venía con muchísimo dinero a Marruecos, y él era un chico de pueblo con una familia humilde, trabajadora" (Tutor de Hakim durante la medida de internamiento en centro, Biografía, p. 204).

A partir de entonces empezó a cuestionar el tipo de vida que tenía y el futuro que le esperaba. Comprendió que estaba muy limitado por las circunstancias en las que se encontraba y que en aquel contexto difícilmente tendría otras posibilidades. Él no quería protagonizar una historia que parecía ya escrita. De modo que comenzó a pensar maneras para transformar su situación. Quería transformar la realidad en la que se encontraba y eso era prácticamente imposible en su país de origen, de ahí que empezara a plantearse la migración a España como la vía para lograrlo.

> "surgen sus deseos de independencia porque las posibilidades de «ampliar sus horizontes» en su país están muy limitadas y [se] plantea (…) la idea de venirse a España en busca de un futuro mejor" (Informe Inicial de la entidad que llevó a cabo la medida de libertad vigilada, Biografía, p. 262).

Como muchos menores, Hakim estaba muy condicionado por los influjos que se recibían a través de los medios de comunicación y del imaginario social acerca de los países occidentales. Y pensaba que en España podría tener la posibilidad de construir una vida distinta a la que parecía estar predestinado a tener allí.

> "La gente allí ve España como más libertad, trabajas, ganar dinero… Además, como marroquí que viene aquí y vuelve ya tiene una ventaja (…). Los papeles es como un título, como una carrera. Yo lo digo como lo ve la gente allí, lo que significa que tienes eso" (Hermano de Hakim, Biografía, p. 170).

Características personales de Hakim

Quienes le conocían comprendían que Hakim se hubiese planteado migrar, ya que era una persona inquieta a la que no le gustaba conformarse con lo que no se encontraba satisfecho.

> "Hasta que yo no fui a Marruecos la primera vez no comprendí realmente cómo se arriesgan a cruzar ese 'Estrecho' en patera para llegar hasta aquí (…). Yo cuando fui allí comprendí que él quisiera venir para España. Y más con las inquietudes que él tenía, que no es un niño que se conforme con cualquier cosa (…), no se quería conformar con lo que sus hermanos habían tenido y el quedarse allí anclado. Él quería algo más…" (Madre de acogida de Hakim, Biografía, p. 165).

Hakim no quería aquella vida y se planteó promocionar socialmente.

Por otro lado, se daba un factor determinante para que tomase la decisión de migrar, que es común en estos chicos: la adolescencia. Se encontraba en un estadio evolutivo que, sumado a todo lo dicho hasta ahora, contribuía a que tomase aquella decisión. Como es sabido, se trata de una etapa transicional de la infancia a la edad adulta en la que el sujeto se reivindica como persona autónoma e independiente y se caracteriza por diversos cambios físicos y psíquicos que, en algunos casos, se traduce en arrojo.

> "Yo creo que Hakim no es un delincuente, yo creo que se encontró con una edad y una forma rápida de ganar dinero y de pasar a este lado y pues lo hizo sin pensar mucho. Ya digo que es un poquito temperamental, impulsivo a veces (…). Le pondrían las cosas bien y se lanzó" (Compañero de trabajo, piso y amigo de Hakim, Biografía, p. 305).

Vía ilegal para conseguir el objetivo

Tras su paso por aquellos trabajos precarios, decidió irse a vivir una temporada con un hermano a un pueblo cercano a Ceuta. Un lugar estratégico para el paso hacia España de mercancías y personas. De hecho, mucha de la gente que vivía allí se dedicaba al contrabando y/o al tráfico de drogas y/o seres humanos. Allí comenzó a trabajar en una herrería en la que tenía unas condiciones laborales similares a las de sus anteriores empleos.

> "La zona tiene una cafetería donde se juntaban todos los que trapicheaban por allí, y la gente de allí todos son trapicheos, todos trapichean, entonces tú eres el tontito del pueblo porque tú estás trabajando en una herrería" (Hakim, Biografía, p. 35).

Tras trabajar alrededor de un año en aquel lugar, Hakim decidió dar el paso para cambiar de vida radicalmente.

> "Yo decido meterme en esa historia cuando vi cómo era todo, todo lo que había pasado, lo duro que es hacer las cosas bien, hacer las cosas bien es bastante duro y después hay gente que hace las cosas mal y le va mejor, más fácil, más cómodo. Yo pensando largo y viendo los resultados de algunos que están todavía muy jóvenes y tienen una vida estupenda, todo fácil, todo bien, y otros que llevan toda su puñetera vida trabajando y todo está mal… [Además] la gente se sentía más orgullosa, más fuerte, más chula, más… de que hacía un trabajo ilegal. Encima de que a ti te van a dar la oportunidad de hacerlo, cómo vas a negarlo. Tú dices eso y la gente no te cree" (Hakim, Biografía, pp. 39-40).

Algunos de los principales motivos que le llevaron a transitar la vía ilegal fueron: la frustración; el hastío; la falta de oportunidades; la influencia social; así como el ímpetu y la impulsividad de la edad.

Un día nuestro protagonista cruzó el Estrecho de Gibraltar en una barca cargada de hachís, por lo que le remuneraron con varios miles de euros.

Aquel trabajo satisfacía de un golpe sus objetivos (migratorios y económicos), pues a partir de entonces se asentó en las costas sur de la península Ibérica y sus posibilidades pecuniarias aumentaron radicalmente. Pero debía seguir vinculado a aquella organización y en España era un inmigrante irregular menor de edad que, además, realizaba actividades criminales.

Cuando se dan las circunstancias, se puede transformar

Llevaba más de un año trabajando para aquella organización desde las costas de Andalucía, cuando un día fue detenido en una redada. Como resultado, fue sentenciado por el sistema de justicia juvenil (tenía diecisiete años) a un proceso de reforma de dos años.

A lo largo del tiempo que duró aquel proceso Hakim destacó por sus patrones educativos. La mayoría de sus compañeros en el Centro de Internamiento de Menores Infractores (CIMI) tenían unas pautas de comportamiento propias de estratos sociales marginales, sin embargo, él destacaba por todo lo contrario. Además, puso todo de su parte para que su tránsito por dicho proceso fuese muy satisfactorio.

Tanto fue así que, finalizando el proceso de reforma juvenil, le ofrecieron empezar a trabajar como monitor en un piso de protección de menores. Aquel trabajo fue el que, definitivamente, le permitió cambiar su destino.

> "la manera que yo he estado aquí en este país es otro mundo, pero el puente que a mí me pasó a la vida real y que tenía que pasar cualquier día fue ese centro. Ese centro se ha quedado para mí como una puerta ahí blanca que provocó que yo cambiara (…). Una oportunidad increíble, muy buena, muy buena (…). El centro sí fue un apoyo, era necesario. A mí me ha servido un montón pasar por allí" (Hakim, Biografía, p. 132).

Desde entonces continúa trabajando allí, desde hace años como educador.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A través de la historia de Hakim se pueden visualizar los numerosos factores de riesgo (Hein, 2004) que rodean la vida de los menores que migran en solitario. Y también que cuando se da una serie de factores protectores se abren otras posibilidades.

La migración de menores en solitario debe entenderse como un fenómeno urgente (Senovilla, 2017) que se ha de atajar desde el trabajo coordinado (González Abad & Rodríguez Rodríguez,

2020) entre las naciones emisoras, receptoras y las entidades supranacionales correspondientes, poniendo en marcha iniciativas que aborden las problemáticas de manera exhaustiva y holística. Por un lado, desde un enfoque paliativo, para atender las necesidades más acuciantes. Y por otro, desde un enfoque preventivo, tratando de resolver las causas estructurales que motivan esta migración. A continuación, se enumeran una serie de recomendaciones, políticas y socio-pedagógicas, que, en virtud del caso analizado, habrían de guiar las medidas a desarrollar en este sentido.

En relación a los principales aspectos que motivan esa migración se requieren políticas integrales en los países emisores que posibiliten unas cotas de bienestar adecuadas de la población (fundamentalmente obrera y de estratos deprimidos). Ese bienestar pasa por un desarrollo sistémico de todas sus estructuras. Dicho desarrollo debe ser liderado por las naciones de origen, apoyado por las entidades supranacionales y seguido por los países receptores.

Y es que la supervivencia les mantiene sumidos en un estado que les imposibilita progresar en otros términos (Herrera-Pastor y De Oña-Cots, 2017). La sensación de inmovilismo y determinismo social que sienten muchos menores les lleva a plantearse la migración irregular como una vía de escape. Por eso, deben existir posibilidades de promoción social claras y accesibles para todos los miembros de la comunidad en sus países de origen, mostrando que los mecanismos que posibilitan dicha promoción funcionan. Asimismo, se han de poner en marcha medidas de discriminación positiva que permitan contrarrestar las desventajas que estructuralmente suelen tener que afrontar de partida estas personas, que suelen ser las que más migran.

La educación debe comprenderse como uno de esos medios de promoción social. Los procesos formativos formales deben llegar a ser vistos como una posibilidad de progreso por el conjunto de la ciudadanía, pues no solo proporciona desarrollo individual, además, como indica la UNESCO (2015), es un bien de interés general que redunda en la evolución del conjunto de la comunidad. Por eso, los países de origen deben concienciar sobre la importancia de la educación (Navarro, 2017).

Por su parte, la Unión Europea también debe desarrollar políticas de acción socio-pedagógica para sensibilizar a la población de sus países miembros (Biagioli, et al. 2018) sobre la realidad de los menores no acompañados y evitar la xenofobia o conductas derivadas. Y, sobre todo, hacer ver que detrás de la palabra 'MENA' hay niños y niñas, todo lo más adolescentes. El comienzo en el nuevo destino suele ser muy duro y complicado. En virtud de ello, se apela a la sensibilización humana (Peláez & Sanz, 2018) de la población de los lugares de acogida para que no añadan mayor hostilidad a su situación ni compliquen aún más su andadura.

Con el propósito de mejorar el proceso de integración de este colectivo y de los jóvenes extutelados, España ha publicado recientemente el Real Decreto 903/2021 (de 19 de octubre, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, aprobado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril), con el que plantea un proceso de regularización más comprensivo, abierto y ágil, resta incertidumbre e irregularidad al proceso (por ejemplo, ampliando la vigencia de las autorizaciones de residencia o flexibilizando los requisitos relativos a los medios de vida) y trata de prevenir la deriva hacia situaciones de exclusión social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Backeberg, L., Etling, A. & Tholen, J. (2018). Juventud, educación y mercado laboral en los países árabes mediterráneos. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals, 118*, 153-175. doi.org/10.24241/rcai.2018.118.1.153

Berriane, M. & Aderghal, M. (2011). Orígenes y destinos de la emigración desde las principales regiones de procedencia de los flujos hacia Andalucía. En A. Cohen y M. Berriane (Eds.), *De Marruecos a Andalucía: Migración y Espacio Social* (pp. 55-61). Universidad de Granada.

Biagioli, R., González-Monteagudo, J. & Petruzzi, C. (2018) (Eds.). *Papel y formación de los educadores. Pedagogía y metodologías para las comunidades de acogida de menores extranjeros no acompañados*. L'Harmattan.

Charry Joya, C. A. (2017). Tan cerca y tan lejos. Los problemas disciplinares entre sociología e historia y la práctica de una nueva sociología histórica. *Revista de Estudios Sociales 60*, 36-48. https://dx.doi.org/10.7440/res60.2017.03

Clemens, M.,Huang, C., Graham, J. & Gough, K. (2019). La migración es lo que hacemos de ella. *Política exterior, 33*(187), 46-66.

Cohen, A. & Berriane, M. (2011). *De Marruecos a Andalucía: Migración y Espacio Social*. Universidad de Granada.

España. Real Decreto 557/2011, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009. Boletín Oficial del Estado, 30 de abril de 2011, núm 103. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-7703

España. Real Decreto 903/2021, de 19 de octubre, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, aprobado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril. Boletín Oficial del Estado, de 20 de octubre de 20212, núm. 251, pp. 127708-127719.

Gamella, J. (1990). *La historia de Julián. Memorias de heroína y delincuencia*. Popular.

González-Abad, L. & Rodríguez-Rodríguez, A. (2020). El trabajo en red colaborativo: desafíos y posibilidades. *Cuadernos de Trabajo Social, 33*(1), 141-151. https://doi.org/10.5209/cuts.64769

Hein, A. (2004). *Factores de riesgo y delincuencia juvenil: Revisión de la literatura nacional e internacional*. Fundación Paz Ciudadana. [Versión digital] https://pazciudadana.cl/biblioteca/documentos/factores-de-riesgo-y-delincuencia-juvenil-revision-de-la-literatura-nacional-e-internacional/

Herrera-Pastor, D., Mancila, I. y Kushner, S. (2017). A cross-narrative analysis in biographical inquiry. A research note. T*he New Educational Review, 48*(2), 285-296. https://doi.org/10.15804/tner.2017.48.2.23

Herrera-Pastor, D. y De Oña-Cots, J.M. (2017). Personalizar la intervención educativa con menores en situación de riesgo es fundamental para su desarrollo, la igualdad de oportunidades y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 6(*2), 149-165. https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.009

Herron, M. (2019). Ethnographic methods, young people, and a high school: a recipe for ethical precarity. *Anthropology & Education Quarterly, 50*, 84-96. https://doi.org/10.1111/aeq.12278

Kovacheva, S., Kabaivanov, S. & Popivanov, B. (2018). Participación política y desigualdades entre la juventud árabe mediterránea. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals, 118*, 127-151. doi.org/10.24241/rcai.2018.118.1.127

Lewis, O. (1973). *Los hijos de Sánchez: autobiografía de una familia mexicana*. Joaquín Mortiz.

López-Reillo, P. (2011). *Jóvenes de África reinventando su vida. Menores extranjeros no acompañados salvando fronteras*. Cabildo de Tenerife.

Martínez-Palacios, J. (2020). La interseccionalidad como herramienta analítica para la praxis crítica del Trabajo Social. Reflexiones en torno a la soledad no deseada. *Cuadernos de Trabajo Social, 33*(2), 379-390. https://doi.org/10.5209/cuts.65181

Navarro Solano, R. (2017). *Impulsar una acción transformadora: educar para la democracia y el bien común*. En Núñez Cubero, L. & Romero, C. (Eds). Teoría de la Educación. Capacitar para la práctica (pp. 71-86). Pirámide.

Peláez, C. & Sanz, J. (2018). Migración y ciudadanía. La lógica de la asignación de derechos en la acción social. *Cuadernos de Trabajo Social, 31*(1), 47-57. https://doi.org/10.5209/CUTS.56601

Pujadas, J. J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Rinken, S. (2016). Crisis económica y sentimiento antinmigrante: el caso de Andalucía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 156*, 77-96. http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.156.77

Rosales, J. M. (2014). *La integración cívica de los inmigrantes. Un ensayo sobre inmigración, ciudadanía y derechos*. Horsori.

Schindel, E. (2017). Migrantes y refugiados en las fronteras de Europa. Cualificación por el sufrimiento, nuda vida y agencias paradójicas. *Revista de Estudios Sociales, 59*, 16-29. https://dx.doi.org/10.7440/res59.2017.02

Sebastiani, L. (2017). Visibilizar, medir y evaluar las políticas de integración de inmigrantes. El caso de MIPEX. *Anduli, 16*, 133-155. http://dx.doi.org/10.12795/anduli.2017.i16.08

Senovilla, D. (2017). Normas y migraciones: Entre gestión de la vulnerabilidad y control de la credibilidad. *Anduli, 16*, 1-17. http://dx.doi.org/10.12795/anduli.2017.i16.01

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2015) Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697

UNICEF (2017). A *deadly journey for children: The central Mediterranean migration route*. [Versión digital] https://www.unicef.org/reports/deadly-journey-children

Valles, M., Cea, M. Á. & Domínguez, G. (2017). Discriminación múltiple e inmigración: huellas de discurso institucional, académico y de la población. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 159*, 135-150. http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.159.135

Waller, R. & Simmons, J. (2009). *Vidas a través de la lente de un ojo de buitre: Interpretando cuentos de aprendices*. En Rivas, J. I. & Herrera, D. (Eds.), Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (pp. 55-74). Octaedro.

Autores / Authors	Saber más / To know more
David Herrera Pastor Licenciado en Pedagogía y Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor en el área Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga), sus principales temas de investigación son: infancia y juventud en riesgo social, educación crítica, igualdad de oportunidades, justicia social, inclusión y trabajo en red. La investigación biográfica es una de sus señas metodológicas. En la actualidad coordina un proyecto europeo sobre resiliencia en ExMENA (https://www.uma.es/relaciones-internacionales/noticias/lema-learning-margins/) Posee numerosas publicaciones de impacto, a la mayoría de ellas se puede acceder en abierto a través de: https://www.researchgate.net/profile/David-Herrera-Pastor	0000-0002-2198-5537 https://bit.ly/3xVcpek https://bit.ly/3JxWpn4

Olave Rodríguez, S.A. & Vázquez Atochero, A. (2022). El imaginario de maestro y su incidencia en el proyecto de vida en estudiantes de la media de una escuela normal rural en Boyacá-Colombia. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 6*, 24-39. http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v6i.24037

MODULEMA Revista Científica sobre Diversidad Cultural

EL IMAGINARIO DE MAESTRO Y SU INCIDENCIA EN EL PROYECTO DE VIDA EN ESTUDIANTES DE LA MEDIA DE UNA ESCUELA NORMAL RURAL EN BOYACÁ-COLOMBIA

THE IMAGINARY OF THE TEACHER AND ITS IMPACT ON THE LIFE PROJECT OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN A RURAL NORMAL SCHOOL IN BOYACÁ-COLOMBIA

Olave Rodríguez, S.A. & Vázquez Atochero, A.
Universidad Americana de Europa. Cancún (México)

Recibido | Received: 06/02/2022
Aprobado | Approved: 24/04/2022
Publicado | Published: 21/05/2022

Correspondencia | Contact: Sergio Olave Rodríguez | sergio.olave@normaldesaboya.edu.co
0000-0001-6900-0277

Palabras clave
Identidad
Educación
Formador de docentes
Escuela de profesores

RESUMEN

El presente artículo se deriva de un proceso de investigación adelantado para optar por el título de doctor en educación, en este texto se presentan una serie de elementos que influyen en el proyecto de vida de estudiantes que se forman desde la básica secundaria para ser maestros en el sector rural. El objetivo de esta pesquisa gira en torno a la concepción de maestro como uno de los muchos significados que emergen del discurso de los estudiantes y que es un eje crucial en la continuidad de los mismos en los estudios de licenciatura y formación inicial de maestros. Por lo anterior, los participantes fueron 4 estudiantes por cada nivel de formación desde la básica secundaria, la media y el Programa de Formación Complementaria. Se empleó una metodología cualitativa desde un alcance exploratorio y descriptivo, a través del análisis del discurso y el grupo focal. Entre los hallazgos se resaltan las intersubjetividades que se dan en las vivencias del estudiantado y la metamorfosis que sufren como futuros maestros a partir de la práctica pedagógica investigativa; por lo anterior, se logró evidenciar una serie de coyunturas que se movilizan a nivel histórico, social y cultural, y que determinan en gran medida que los estudiantes que se forman en estas instituciones formadoras de maestros desde la básica ya no quieran serlo cuando terminan sus estudios en la escuela, dejando al descubierto la necesidad de transformar la imagen del maestro como individuo y ser social en toda su diversidad.

Olave Rodríguez, S.A. & Vázquez Atochero, A. (2022). El imaginario de maestro y su incidencia en el proyecto de vida en estudiantes de la media de una escuela normal rural en Boyacá-Colombia. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 6*, 24-39. http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v6i.24037

Keywords
Identity

Education

Teacher Training

Teaching School

ABSTRACT

This article is derived from an advanced research process to opt for the title of doctor of education, in this text a series of elements are presented that influence the life project of students who are trained from basic secondary to be teachers in the rural sector. The objective of this research turns around the conception of the teacher as one of the many meanings that emerge from the students' discourse and that is a crucial axis in their continuity in undergraduate studies and initial teacher training. Therefore, the participants were 4 students for each level of training from basic secondary, middle school and the Complementary Training Program. A qualitative methodology was used from an exploratory and descriptive scope, through discourse analysis and the focus group. Among the findings, the intersubjectivities that occur in the experiences of the student body and the metamorphosis that they suffer as future teachers from the investigative pedagogical practice are highlighted; due to the above, it was possible to demonstrate a series of conjunctures that are mobilized at a historical, social and cultural level, and that largely determine that the students who are trained in these teacher training institutions from basic no longer want to undertake such a job when they finish their studies at school, exposing the need to transform the image of the teacher as an individual and a social being in all its diversity.

INTRODUCCIÓN

La reflexión que aquí se presenta surge del encuentro continuo con la realidad que se ha leído durante más de 6 años en el aula como formador de maestros rurales en el Programa de Formación Complementaria; por lo anterior, se hace importante precisar que este fenómeno, aunque aparentemente evidente y trabajado desde las asignaturas de las ciencias sociales, la ética y las cátedras de psicología que subyacen en el interior de las escuelas con respecto al proyecto de vida de los estudiantes, no se han detenido a analizar en profundidad en los significados construidos por los estudiantes en la básica secundaria y la media con relación al sentido propio del querer ser maestro en una institución formadora de maestros. Por lo tanto, esta reflexión emerge del proceso investigativo que se adelanta para comprender el sentido de ser maestro como proyecto de vida en estudiantes de la Escuela Normal Superior de Saboyá, de la cual se ha derivado una categoría que corresponde al imaginario de maestro y su incidencia en la crisis de vocación docente en estos estudiantes; así, se genera una ruptura en el proyecto educativo institucional y el proyecto de vida de los estudiantes, invitando a repensar el currículo y la imagen del maestro como componente de la enseñanza, en el que ese sistema visual de la imagen está compuesto por un entramado de elementos de corte político, ético, estético y social (Dussel, et al., 2010). Por todo lo anterior, se aborda el imaginario de maestro desde varios matices que emergen de la categoría de la imagen del

maestro como un detonante tácito en el currículo y la práctica docente de quienes forman a los maestros.

METODOLOGÍA

La investigación fue de carácter cualitativo, debido a que pretendía comprender el entramado de subjetividades del estudiantado y la diversidad de perspectivas que yacen en la cotidianidad de la escuela, en las relaciones que se dan entre escuela-maestro-estudiante. Su alcance fue exploratorio y descriptivo, a través del análisis del discurso y el grupo focal.

La pesquisa se llevó a cabo en una Escuela Normal de Boyacá-Colombia con un modelo pedagógico social-constructivista. Participaron 4 estudiantes de los diferentes niveles de formación desde la básica secundaria, la media y el Programa de Formación Complementaria.

Se utilizaron tres instrumentos de recolección de información correspondientes al texto libre, un cuestionario y una encuesta para lograr una mayor profundización en el sentido y los significados de los participantes.

Durante el proceso de observación del fenómeno educativo que se presentaba año tras año, se procedió a desentramar lo que posiblemente para muchos profesores en ejercicio es claro, pero que no es tan evidente cuando se profundiza en las redes discursivas de los estudiantes que se forman para ser maestros pero que al final no desean serlo. De allí los imaginarios del maestro que subyacen en el discurso del estudiantado debieron ser comprendidos en un primer momento, a través del texto libre, donde se permitiera reconocer lo más íntimo del estudiante frente a su visión del maestro. Este contó con una única pregunta orientadora diferente para cada uno de los niveles.

Por otra parte, en el grupo focal se realizaron una serie de preguntas a manera de cuestionario que abarcaban categorías encontradas en el texto libre correspondientes a la deformación del profesor como profesional, la realidad vs. expectativa y la influencia social frente al “deber ser”.

Finalmente, la encuesta contó con una serie de 15 preguntas relacionadas con el contexto familiar y cultural del municipio y su influencia en su imaginario de docente como profesional de la educación, a través de una escala de Likert.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del análisis de los instrumentos aplicados se logró determinar una serie de imaginarios que se presentan a continuación:

Tabla 1.
Imaginario de maestro

Macrocategoría	Categoría	Descripción
Imaginarios de maestro como profesional de la educación	La deformación de la imagen del maestro	El proceso de configuración de la imagen profesional se enfrenta a un conflicto cuando se compara la escuela vivida y soñada con la escuela real en la que los estudiantes de profesorado se enfrentan de verdad (Jarauta & Pérez, 2017).
	Expectativa del maestro vs. Realidad del estudiante	El estudiante que se está formando para ser maestro se enfrenta a la contradicción de autoafirmar su individualidad como de necesitar una orientación en su camino (Rivas, 2017).
	La normatividad social del maestro en la sociedad del "debe ser"	En Colombia se ha desdibujado al maestro desde ámbitos sociales y gubernamentales (Martínez, 2005).
	El maestro como sujeto enajenado en la sociedad	La división de lo social y lo profesional ha producido unos rasgos específicos en todas los profesiones (Chacón, 1999).

Fuente: los autores

La deformación de la imagen del maestro

La imagen del maestro está determinada por una serie de construcciones sociales, culturales y políticas que se generan alrededor del maestro como profesional de la educación. Se puede evidenciar en la literatura y en la historia unas características físicas, psicológicas y sociales de quienes se desempeñan en la docencia. El proceso de configuración de la imagen profesional se enfrenta a un conflicto cuando se compara la escuela vivida y soñada con la escuela real en la que los estudiantes de profesorado se enfrentan de verdad (Jarauta & Pérez, 2017).

Desde la imagen de los docentes físicamente afectados por los años y a causa de las constantes situaciones y demandas que enfrentan en el aula, que hace que se deterioren con mayor facilidad, hasta los docentes que recién empiezan, con expectativas, mentes innovadoras y altruistas, que rechazan el método tradicional y proyectan una imagen emancipadora, con rasgos juveniles a pesar de su edad y su pintoresco síndrome de Peter Pan. Por ende, es necesario centrar nuestra mirada desde un equilibrio no generacional, mucho menos desde un ámbito inevitable como es el proceso biológico de envejecer, y mucho menos de competencias o perspectivas personales, sino de aquello que la sociedad ha relegado al maestro deformando su imagen, hasta el punto de no reconocerse en sus características individuales.

El maestro siempre ha llevado en sus hombros la formación y el futuro de una sociedad, una sociedad desentendida por las responsabilidades personales y sociales que han relegado a la escuela y al maestro, tal vez, de forma inconsciente, por discursos de segregación social o

quizá por razones meramente instrumentales y de desesperanza, la difícil tarea de formar hombres sociales y competentes en todos los campos de desarrollo psicosocial y formativo. Se ha fijado el estereotipo de que el maestro es el ejemplo a seguir, que como formador de las generaciones su imagen debe ser intachable y de allí suponer que todos quieren imitarlos. No obstante, se han olvidado de la humanidad propia del maestro, de sus deseos y desencantos, de sus rabias y sus debilidades, de su existencia como ser imperfecto.

Martínez (2016) señala que hay muchos discursos sobre los maestros y se les encasilla en un lenguaje aséptico de la calidad, simplificándolos y reduciendo su labor en cierto protagonismo y causa principal de los problemas sociales. Se ha asumido con el tiempo, que quien ejerce la docencia debe demostrar cómo debe comportarse el sujeto educado, como fin último de lo que se esperaría de alguien que pasa por la escuela y que a nivel generacional debe guardar una compostura observada por todos, señalada y juzgada cuando no encaja en los cánones sociales y culturales de una nación. Desde su forma de vestir, modesta y recatada que inspire respeto y conlleve a la veneración por su patrón de conducta, una forma hablada que se diferencie del vulgo y de lo popular que represente el lenguaje de los científicos y los cultos, y genere una brecha entre los educados y los no educados y, por último, un sujeto que motive las buenas maneras y siempre tenga la respuesta apropiada a los cuestionamientos que se le hagan. Así, el maestro está enmarcado en una imagen cliché, con la difícil tarea de definir e inculcar lo que está bien y lo que está mal, y donde se enajena cada vez más de su personalidad y su identidad personal.

El maestro sufre constantemente una serie de ataques desde lo legislativo y curricular, minimizando e instrumentalizando la práctica pedagógica, hasta el punto de decirle al docente, a través de estándares y competencias, lo que debe enseñar (González, 2019), pero a su vez, lo culpa de la calidad educativa, producto de querer copiar modelos de otras naciones muy distintas a la nuestra; así, los docentes, en voz de Angus (2013), han quedado atrapados en la "política de la culpa" entrando en el juego de las concepciones de lo que es un buen maestro a partir de la restricción de su trabajo.

Las expectativas de los estudiantes y la sociedad frente a los docentes como modelos morales es una carga adjudicada por la comunidad educativa y los gobiernos, un maestro, siendo una persona viva y real, ciertamente no puede ser impecablemente ideal y como resultado la sociedad, gran parte de las veces, se decepciona de los maestros y los maestros de ellos mismos y, como resultado, hay una decepción de su profesión (Kestere & Kalke, 2015), de tal manera que el docente no sabe cuándo es docente, sino hasta que entra en el juego de lucir y adaptarse a las reglas impuestas, sin darse cuenta que, como lo señala Böhm (1987), un maestro se convierte en maestro y educador cuando trabaja del lado de la naturaleza, observando y estudiando las necesidades del niño en cuanto a sus procesos de aprendizaje; de

tal forma que pueda disponer la realidad de manera tal que el estudiante goce del aprendizaje y avance en sus procesos, dejando de lado estereotipos de imagen social y centrándose verdaderamente en la naturaleza propia del maestro.

Expectativa del maestro vs. Realidad del estudiante

El estudiante que se está formando para ser maestro se enfrenta a la contradicción tanto de autoafirmar su individualidad como de necesitar una orientación en su camino (Rivas, 2017). Pero esta orientación en el camino no debe propender a mutilar la personalidad de aquel que se forma como maestro; la formación del profesorado debe estar enmarcada en profundizar la didáctica en una ciencia específica, de brindar las herramientas necesarias para generar una práctica pedagógica reflexiva y significativa, y no imponer imaginarios que conlleven a derrumbar las expectativas de los estudiantes de profesorado.

Los programas de orientación vocacional se abordan específicamente en la adolescencia y, de por sí, la adolescencia es un proceso de transición que es definitivo e importante para las personas en la que se fijan las relaciones y rutinas así como la autoimagen (Rodríguez y Llanes, 2015 en Castellanos, et al., 2017). Cuando se es estudiante, se es inexperto y la realidad es muy diferente en contraposición a la expectativa que tiene el maestro o padre de familia de cómo quiere que se comporte o de lo que quiere que sea el estudiante; de igual forma sucede en sentido contrario, hay una realidad del maestro que solo él conoce y una expectativa del estudiante hacia sus maestros que se alimenta de lo que vive y presencia diariamente en el aula de clase.

La realidad del estudiante también está reducida al maestro como un tema de control, donde la enseñanza y el aprendizaje solo provienen del maestro, además de generar una visión que lo lleva a un extremo de lo que llamaríamos un sujeto subordinado por la escuela. Esta mirada de la enseñanza lo lleva a un límite que para Biesta (2016) es antieducativo, pues crea en el maestro un rol de orden y resultado, donde se niega el actuar propio del estudiante en su proceso y se condiciona al docente todo su resultado.

El maestro juega un papel fundamental en la comunidad, más aún en los sectores más apartados como son los rurales, en estos lugares se reconoce al maestro como un actor que trabaja por la cultura y fortalece la identidad del campesino, reconociendo sus modos de ser y vivir que dan aliento a trabajar por la infancia desde sus experiencias (Ramírez, et al., 2018). Sin embargo, la realidad que hoy se aprecia en sectores rurales frente a la expectativa del maestro se ha visto opacada por las normatividades, los medios de comunicación y las responsabilidades sociales que convierten al docente en un profesional que debe hacer frente a todas las problemáticas sociales y familiares que arriban diariamente a la escuela.

La normatividad social del maestro en la sociedad del "debe ser"

Como se mencionaba anteriormente, en Colombia se ha desdibujado al maestro, desde ámbitos sociales y gubernamentales que, de por sí, como resalta Martínez (2005), se ha tildado a los docentes de transmisores de conocimientos y conductas que son impuestas por la misma sociedad y cuyo fin último es multiplicarse entre las generaciones. Clarke & Moore (2013) argumentan que se necesita considerarse y conceptualizarse lo que significa enseñar y ser un profesor porque, de lo contrario, se avanza a una domesticación del trabajo y las identidades docentes en un marco estandarizado. En ninguna circunstancia el maestro debería ser visto como un policía en el aula, puesto que su fin último es distinto, sus funciones se enmarcan en facilitar y mejorar la calidad de vida de los estudiantes y contribuir a su aprendizaje como un complemento más en este proceso (Viñals & Cuenca, 2016). No obstante, en la sociedad del "debe ser" el maestro está envuelto en una serie de "deberes" que, de por sí, lo enajenan de su verdadero objetivo; se expresa que el maestro debe ser cordial, debe ser ejemplo, debe ser autoridad, pero a su vez debe ser obediente, debe ser crítico pero, al mismo tiempo, debe asumir su rol impuesto a nivel normativo, y así se podría seguir enumerando un sinfín de "deber ser".

Ortega (2006) manifiesta que educar implica una ética de la enseñanza que impide que esta se haga de cualquier manera y procede a plantear la educabilidad como principio ético y estético, además de cognitivo, donde intervienen sus diálogos y resistencias reconociendo la diferencia. La vocación como discurso se enfrenta a las normas de las instituciones que obstaculizan las iniciativas propias en dichos procesos de enseñanza, relegando al "amor por la profesión" como la única motivación para seguir enseñando en medio de la presión que se deriva de las imposiciones de los entes encargados de la educación (Londoño, 2005).

El maestro como sujeto enajenado en la sociedad

En la sociedad actual el docente ha perdido muchas de sus facultades obtenidas a través de la historia, desde la autoridad para reprender o sancionar hasta la autonomía de su propia cátedra, siendo esta última la más preocupante frente a la imaginación y creatividad que ceñidos a gran parte de los formadores a seguir instrucciones del cómo y del qué debe enseñar para cumplir estándares internacionales y no suplir las necesidades propias del contexto, han mutilado apuestas metodológicas propias que emergen del saber del maestro. La producción capitalista ha ocasionado que el hombre sea separado de su labor, perdiendo la propiedad de lo que hace, pues el hombre está relacionado siempre con el fruto de su trabajo (Cornejo, 2006). De esta manera, el resultado tanto intelectual como ético y formativo de los estudiantes ya no es producto del maestro, sino un resultado de la instrumentalización del mismo que se debe encargar de replicar a todos lo mismo. Rowe & Skourdoumbis (2019) también argumentan que las reformas gubernamentales se enfocan primeramente en la

calidad de los docentes y la preparación para el aula, desde esa lógica siempre se habla de una deficiencia en la formación inicial de los docentes, de tal manera que la constante está en la desprofesionalización continua de los docentes.

Las condiciones en las que se realiza el trabajo docente determinan las características y patrones de lo moral en cuanto a las normas y los valores, la división de lo social y lo profesional han producido unos rasgos específicos en todas los profesiones (Chacón, 1999). Es inevitable apreciar cómo la cultura influye en la visión que se tiene del maestro y los alcances que le están permitidos según lo social; por lo tanto, no es extraño ver cómo poco a poco el docente es enajenado de la sociedad, pero culpado por lo que la misma le ha obligado a hacer. El afán de imitar otros modelos educativos ha descuidado lo que realmente necesitan nuestros estudiantes en la ruralidad, con la excusa de que todos deben aprender y saber lo mismo. Para la formación docente sucede lo mismo, y aunque el componente señala diferentes disciplinas, no se debe enfatizar en acumular saberes de cada una de ellas, sino que el formador de maestros seleccione qué contenidos y aprendizajes son pertinentes para el futuro docente (Iriarte, 2015).

Igualmente, también se determinó que el maestro normalista del sector rural influye en el imaginario de los estudiantes de tal manera que se considera un profesional admirado por su labor, pero que, si bien su tarea es loable para los estudiantes, se asume una falta de capacidad por parte de ellos para asumir dicho reto y responsabilidades, y esto reconfigura la posición de pensar que la imagen del maestro normalista rural en esta institución era negativa en gran parte del discurso de los estudiantes y, por consiguiente, era el motivo principal para que ellos decidieran no querer seguir el camino de la docencia, a pesar del currículo y la apuesta en formación pedagógica de la institución.

El formador de formadores en el sector rural

La formación inicial es imprescindible para enfrentar los desafíos sociales y educativos. La formación inicial está compuesta por significados y experiencias que configuran el sentido de ser docente (Muñoz, 2018 en Iriarte-Pupo, 2020). No obstante, el formador de profesores debe ser capaz de desarrollar un sentido de ser formador y lo ira fortaleciendo de forma gradual en su práctica, por ende, su concepción de formador se reestructuraría de forma gradual en el camino de su práctica como formador, en conclusión, resinificaría su rol profesional como formador de maestros (Gajardo, 2007). Esto implica que, aunque no hay perfil y unas características específicas para quien forma maestros, si es claro que debe tener ciertas habilidades que, más allá de lo didáctico y metodológico de su campo de formación, sean un impulso de motivación y deseo que se refleje constantemente en su accionar pedagógico en el aula.

Se ha evidenciado que aquellos maestros que se forman en las Escuelas Normales han cimentado su identidad desde dicha formación inicial gracias a su práctica temprana en los primeros semestres a diferencia de aquellos que cursan una licenciatura en la universidad, reduciendo la segunda a una formación más teórica que práctica; de igual manera para aquellos que se forman en la ruralidad como maestros, el contexto es parte de su desarrollo como profesional y ocupa un espacio muy importante en la resignificación de su labor (Herrera, et al., 2018), pero no solo debe cimentarse su identidad hasta que se encuentren en los niveles de la práctica que en la mayoría de las instituciones se relega a los últimos niveles de la secundaria y se abandona el ejercicio del campo de acción en niveles inferiores.

Jerez & Puca (2017) adelantaron estudios que demuestran rupturas entre los contenidos escolares y la cultura, de tal manera que restringen elementos y conocimientos que evidentemente se reflejan en las prácticas pedagógicas; siendo estas últimas la forma de cimentar unas bases de consciencia frente al proyecto educativo institucional de estas instituciones formadoras de maestros y que a nivel curricular solo enfatizan en conceptos que pueden ser interiorizados, en el ejercicio temprano de la práctica, tal como lo hace una niña cuando juega a la profesora con sus muñecas; tal vez no tenga conocimiento de lo epistemológico y lo didáctico, pero replica lo que hace su maestra en la escuela y lo que observa en cada espacio de la misma, interiorizando comportamientos que son importantes en su configuración como posible maestra.

Tabla 2.
Incidencia del imaginario de maestro en el proyecto de vida en estudiantes de la media de la Escuela Normal Superior de Saboyá, Boyacá-Colombia.

El formador de formadores en el sector rural	*"…pues, yo considero que desde pequeño uno cree que quiere ser profesor pero cuando uno va creciendo, pues…no sé…es como que se quitan las ganas por lo que uno pasa mucho tiempo en el colegio y uno lo que quiere es salir rápido, y pues ser profesor otra vez es volver a estar en los salones y eso" -estudiante grado décimo.* *"Pues, no tengo paciencia con los niños, creo que no sería una buena profesora, a mí me gusta más la enfermería, bueno de pronto pueda ser profe, pero es que… no sé…los niños no me gustan" Estudiante grado undécimo.*	La formación inicial es imprescindible para enfrentar los desafíos sociales y educativos, la formación inicial está compuesta por significados y experiencias que configuran el sentido de ser docente (Muñoz, 2018 en Iriarte-Pupo, 2020).

El maestro normalista como fuente de inspiración y espiración	*"Para mí, ser profesor es de admirar y más si son profesores que se les nota que les gusta enseñar, porque hay clases que son muy aburridas y pues uno se aburre (…) en mi caso pienso que eso pasa en todos los colegios, pero sería bueno que los profes aquí entendieran que uno viene al colegio como a distraerse y compartir con los amigos y aprender también". Estudiante grado décimo.* *"mmm… es que yo veo que los profes les toca como duro aguantarnos, y pues yo no sé si tenga la paciencia. A mí los niños no me molestan, pero no sé si realmente quiera ser profesor. Hay profes aquí que uno ve que les gusta enseñar y uno aprende, pero hay materias que son aburridas y pues como que no lo motivan a uno" Estudiante grado undécimo.*	Los docentes rurales poseen trayectorias diferenciales que los ponen en ventaja respecto a otros profesionales de la educación, puesto que dicha experiencia en esos contextos les permite plantear una serie de estrategias diversas (Brumat, 2012).

Fuente: los autores.

El maestro normalista como fuente de inspiración y espiración

Hemos visto entonces que el maestro se constituye por las normas asignadas y, por supuesto, la construcción y resignificación que hace de las mismas, bien sea a favor o en contra reflejo de sus prácticas educativas; no obstante, debemos detenernos a analizar que el maestro normalista debe llevar impregnado en su esencia todas aquellas virtudes de lo pedagógico y didáctico, además de un amor a la profesión y de lo que hace en el aula, hasta el punto de convertirse en fuente de inspiración para otros maestros y estudiantes de profesorado, pues se asume que se ha enamorado y encantado de la profesión durante su formación desde la secundaria.

El papel del docente rural como agente de cambio social, debe incluir la habilidad de decidir lo que es conveniente para el proceso de enseñanza y aprendizaje, además del conocimiento por la diversidad cultural y la apreciación de la cotidianidad como una forma que le otorgue sentido al estudiante, adentrándose en el contexto para generar un cambio significativo (Tovio, 2016). Por lo tanto, la formación de maestros debe ir de mano con la investigación como una forma recíproca en la que la pluralidad metodológica permita observar los fenómenos del aula desde diferentes miradas y vertientes, ya que la vida en el salón de clases no se puede calcular en su totalidad (Silva-Peña, et al., 2017).

Los profesores normalistas muestran una ética en la certeza de sus formas y modos que reflejan una alternativa en el marco de las demandas políticas y educativas (Navia & Hirsh, 2013). Así mismo, los docentes rurales poseen trayectorias diferenciales que los ponen en ventaja respecto a otros profesionales de la educación, puesto que dicha experiencia en

esos contextos les permite plantear una serie de estrategias diversas (Brumat, 2012). Sin embargo, ¿qué pasa cuando es exactamente lo contrario? Lamentablemente, muchos de los maestros que forman maestros presentan una desidia o desmotivación obtenida por la intersubjetividad que ha deformado su intención primera por educar; esa desmotivación se ve reflejada en sus prácticas dentro del aula, causando el efecto contrario de lo que supondría motivar al estudiante a seguir el camino del magisterio y urge analizar en estas instituciones formadoras de maestros la proyección que están dando sus maestros de esta profesión; no como algo utópico y perfecto pero si reflexivo y de transformación continua, puesto que no hay peor ejercicio de enseñanza que un maestro desmotivado con su quehacer pedagógico en una institución que se encarga de formar maestros.

CONCLUSIONES

La tarea de la escuela ha resultado complicada en la medida de que ha tenido que ocuparse de muchas de las problemáticas sociales que han surgido a lo largo de la historia. Uno de los aspectos que resaltan en estas tareas es, en primer lugar, encargarse de una educación primaria en cuanto a lo ético y moral que debe llevarse al interior de la familia (Gavilán, 1999). En segundo lugar, los desafíos que emergen sobre la inclusión también permean la formación docente, por lo anterior, siempre hay una angustia vinculada a la acción educativa, debido a que, como lo indica Ployé (2020), la imaginación subjetiva como social en los estudiantes de profesorado frente a la educación inclusiva evidencia una fantasía de instituciones “plenas” frente a este aspecto. Por otra parte, la labor docente no puede estar tampoco limitada a una enseñanza solo de contenidos, es importante encontrar un equilibrio entre la práctica social y la constitución de sujetos sociales (León, 2013). Las prácticas cotidianas que ofrecen las instituciones formadoras de maestros deben favorecer la constitución de un maestro reflexivo y crítico que permita evaluar sus prácticas en y sobre la acción a través de la investigación (Calvo, et al., 2004).

Hay un imaginario de maestro marcado en los estudiantes que influencia su decisión por convertirse en uno más, el maestro de hoy se ve como un agente cansado y sumiso, metafóricamente un ave que, a pesar de tener sus alas, no puede volar y eso mismo perciben los estudiantes. Los medios de comunicación y los gobiernos han señalado esta profesión como una profesión llena de desidia y resistencia a sus apuestas económicas, cada vez que las coyunturas sindicales hacen su aparición en escena, la comunidad se ve afectada directamente y esto hace que muchos asuman una posición de rechazo frente a las peticiones y condiciones que expresan los maestros; de igual forma, el escuchar los discursos continuos de reclamaciones a los salarios y el servicio de salud que se presentan en los medios, hace menos atractiva esta actividad para los estudiantes que egresan. Otro de los elementos que

afecta la elección de ser profesor está en la frustración que muchos docentes reflejan en su diario vivir y que permea sus actividades escolares; bien sea causadas durante el transcurso de su experiencia o porque, como muchos, optaron por esta carrera como última opción a raíz de vicisitudes económicas o familiares.

Así, la profesión docente pierde cada día más valor a causa de los mismos maestros y los miembros de la comunidad educativa. El padre de familia ha asumido el rol del maestro como el responsable del futuro de sus hijos, de su comportamiento a nivel moral y ético, además de su proyección como actor de la sociedad, sin tener en cuenta factores de contexto y las dificultades del sector educativo que se ven reflejadas en la infraestructura, la falta de conectividad en zonas apartadas, al igual que la falta de inversión social en cuanto a las apuestas investigativas que motiven a adelantar procesos que no se limiten a convocatorias para los sectores urbanos.

Finalmente, el imaginario de maestro juega un rol fundamental en la elección de esta profesión como proyecto de vida; no solo se trata de formación curricular y cualificación de los maestros, sino de la imagen visual que proyectan tanto en su perfil físico y actitudinal, los estudiantes encuentran atractivo un perfil profesional que refleje agrado y satisfacción y que también se vea reflejado en sus métodos de enseñanza. De igual manera una imagen que no refleje perfección, pero que lo negativo que se derive de las actividades no opaque lo fructífero que es enseñar, pues la educación ha entrado en el juego de vender lo mejor de sí y no queremos perder a los mejores bachilleres que están emigrando a otras profesiones, que, si bien también son valiosas, es en el profesorado donde necesitamos a los mejores para rescatar la identidad profesional docente que se ha perdido históricamente y apostar por una transformación social verdadera desde la escuela, como siempre ha debido ser.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco la colaboración del Dr. Alfonso Vázquez Atochero en el proceso de investigación adelantado en la Tesis doctoral: El sentido de ser maestro como proyecto de vida en estudiantes de una Escuela Normal en Boyacá, Colombia de la cual se deriva este artículo y quien, con su experticia como antropólogo, me permitió comprender el entramado de subjetividades y cuestionamientos para darle mayor significado a mi práctica educativa como formador de formadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angus, L. (2013) Teacher identity and the neoliberal condition: Asserting a participative-professional, socially democratic teacher imaginary in technical-managerial times. *Journal of educational and Social Research, 3*(7), 170. http://dx.doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n7p170

Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes, 44*, 119-129. https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129

Böhm, W. (1987). La imagen del maestro a través de la historia. *Revista de educación, 284*. 5-17. http://hdl.handle.net/11162/71444

Brumat, M. R. (5-7 de diciembre de 2012). *Políticas de formación docente para maestros rurales*. II Congreso Metropolitano de Formación Docente. Buenos Aires, Argentina.

Calvo, G., Rendón, D. B., & Rojas, L. I. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación, 47*. https://doi.org/10.17227/01203916.5519

Castellanos, L. M., Peña, J., Aravena, M., & Chavarría, C. (2017). Percepción de estudiantes de educación media sobre un programa de orientación vocacional: un estudio cualitativo. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales, 8*(1), 4-14. https://revistapcc.uat.edu.mx/index.php/RPC/article/view/135

Chacón, N. L. (1999). Ética y profesionalidad en la formación de maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 35*, 41-50. http://www.ub.edu/obipd/docs/etica_y_profesionalidad_en_la_formacion_de_los_maestros._chaconn.pdf

Clarke, M. & Moore. A. (2013). Professional standards, teacher identities and an ethics of singularity. *Cambridge journal of education, 43*(4), 487-500. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819070

Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de psicología, 15*(2), 9-27. https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/18390

Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B., & Laguzzi, G. (2010). Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos. http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/89762

Gajardo, M. (2007). Construcción del rol docente en formadores de profesores. *Foro educacional*, *11*, 137-154. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2568376.pdf

Gavilán, M. G. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista iberoamericana de educación, 19*(1), 211-227. https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a05.PDF

González, V. M. (2019). Ser maestro hoy. *Cuadernos Pedagógicos, 21*(27). 6-16. https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/337199

Herrera, J.M., Cardenas, P.C., & Pino, Y.F. (2018). *Identidad docente rural y urbano*. [Trabajo Fin de Grado. Universidad de la Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/576

Iriarte, A. J. (2015). El maestro como intelectual de la cultura. *Escenarios, 1*(17), 6-22.

Iriarte-Pupo, A. J. (2020). Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa. El formador de formadores: de la imposición a la transformación. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 10*(2), 311-322. https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10722

Jarauta, B., & Pérez, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 21*(1). 103-122. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58053

Jerez, O., & Puca, G. (2017). *La formación del profesorado en Jujuy y la educación rural: ¿Son caminos bifurcados, tienen puntos de encuentro o está en proceso de vinculación y/o construcción?* Actas de las XIV Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-Cultural (pp.1-11) Universidad Nacional del Rosario. http://hdl.handle.net/2133/14818

Kestere, I. & Kalke, B. (2015). La imagen del maestro vista desde diez países The Visual Image of Teachers: A Ten-Country Perspective. *Revista Colombiana de Educación*, *68*, 19-40. https://doi.org/10.17227/01203916.68rce19.40

León, A. M. (2013). El maestro como sujeto político: dilemas entre los imaginarios y su formación. *Infancias imágenes, 12*(1), 117-123. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4923/7119

Londoño, S. (2005). *El maestro demediado. El maestro-sujeto divido en sus interpretaciones sobre la práctica de la docencia en escuelas primarias y secundarias colombianas*

[Tesis de maestria. Universidad de los Andres, Columbia]. https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/10668/u258903.pdf?sequence=1

Martínez, M. C. (2005). La figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere, 10*(33), 243-250. https://www.redalyc.org/pdf/356/35603305.pdf

Martínez, A. M. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta educativa, 45*, 34-49.

Navia, C., & Hirsh, A. (2013). Actitudes y opiniones sobre valores profesionales en profesores normalistas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, 43*, 187-201.

Ortega, P. (2006). Subjetividades del maestro en la escuela. Nuevos sentidos y configuraciones. *Nodos y Nudos, 3*(21). https://doi.org/10.17227/01224328.1287

Ployé, A. (2020). De quoi l'inclusion est-elle le nom? L'imaginaire des enseignants spécialisés en formation. *Psychologie clinique, 50*(2), 36-48. http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/REVISTA45_dossier_boom.pdf

Ramírez, L., Mahecha, L., Forero, L., y Bueno, C. (2018). Ser maestro no vale la pena, vale la vida. *Nodos y nudos, 6*(45), 104-115. https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8634

Rivas, Y. J. (2017). Técnicas participativas de orientación educativa para favorecer el crecimiento personal del maestro primario en formación. *Opuntia Brava, 9*(3), 11-25. https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/175

Rowe, E.E., & Skourdoumbis , A. (2019). Calling for 'urgent national action to improve the quality of initial teacher education': The reification of evidence and accountability in reform agendas. *Journal of Education Policy, 34*(1), 44-60. https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1410577

Silva-Peña, I., Moreno, P., Santibáñez, D., Gutierrez, M., Flores, M., Orrego, C., & Nocetti, A. (2017). Self-study como proceso de formación de formadores/as: reflexiones en medio del camino. En *Investigación para la formación de profesores. Aportes desde la Universidad Católica Silva Henríquez*, 115-136. Ediciones UCSH.

Tovio, J. (2016). El desafío de la educación rural. *ORATORES, 4*(5), 69-85. https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/oratores/article/view/111

Viñals, A., & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 30*(2), 103-114. https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/issue/view/2859/218

Olave Rodríguez, S.A. & Vázquez Atochero, A. (2022). El imaginario de maestro y su incidencia en el proyecto de vida en estudiantes de la media de una escuela normal rural en Boyacá-Colombia. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 6*, 24-39. http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v6i.24037

Autores / Authors	Saber más / To know more
Sergio Armando Olave Rodríguez Doctorando en Educación de la Universidad Americana de Europa, México. Licenciado en Lenguas Extranjeras (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC); Magíster en Educación (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC); Docente Programa de Formación Complementaria (Escuela Normal Superior de Saboyá, Colombia) Líneas de investigación: Lenguaje, enseñanza y aprendizaje de los idiomas y formación de profesorado en el marco de las tecnologías de la información y la comunicación.	0000-0001-6900-0277
Alfonso Vázquez Atochero Docente Universidad Americana de Europa (UNADE), Doctor en Antropología y Comunicación Audiovisual (Informática y Comunicación) Universidad de Extremadura: Cáceres, Extremadura, Máster en Dirección Estratégica y Gestión de la Innovación Universitat Autònoma de Barcelona, Licenciado en Antropología Social y Cultural. Líneas de investigación: humanidades digitales; relación entre el ser humano y el ciberespacio.	0000-0002-1657-8275

Garzón-Martínez, M.A. & Jiménez-Bernal, D.J. (2022). La música carranguera, el campo y la identidad campesina: variaciones y continuidades de un patrimonio cultural. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 6*, 40-54. http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v6i.24000

MODULEMA Revista Científica sobre Diversidad Cultural

LA MÚSICA CARRANGUERA, EL CAMPO Y LA IDENTIDAD CAMPESINA: VARIACIONES Y CONTINUIDADES DE UN PATRIMONIO CULTURAL

CARRANGUERA MUSIC, THE COUNTRYSIDE AND PEASANT IDENTITY: VARIATIONS AND CONTINUITIES OF A CULTURAL HERITAGE

Garzón-Martínez, M.A. & Jiménez-Bernal, D.J.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Maestría en Patrimonio Cultural. Colombia

Recibido | Received: 23/02/2022
Aprobado | Approved: 25/04/2022
Publicado | Published: 01/07/2022

Correspondencia | Contact: María Angélica Garzón Martínez | maria.garzon03@uptc.edu.co
0000-0003-1753-1476

Palabras clave
Patrimonio cultural
Música carranguera
Campesino
Identidad
Tradición

RESUMEN

El artículo problematiza desde el campo del patrimonio cultural las representaciones de campo y campesino elaboradas en la música carranguera, propia de la región central colombiana, con el objetivo de identificar variaciones y continuidades en la transmisión de esta tradición musical. Desde un análisis narrativo recurre a un corpus de líricas compuestas por intérpretes contemporáneos para identificar temas recurrentes en las canciones y las elaboraciones que sobre los mismos se construyen produciendo representaciones en torno a la identidad campesina, el territorio y su universo de significación. Concluye que, a pesar de movilizar ideas elaboradas por élites modernistas de inicio del siglo XX sobre el campesinado como un ser desprovisto, falto de voluntad y sumido en el subdesarrollo, existen líneas de fuga que confrontan tales narrativas desde la idea de un campesino digno, cuidador de la naturaleza, preocupado por las problemáticas del país y que reclama una posición como parte de la historia oficial colombiana.

Keywords
Cultural heritage
Carranga music
Peasant
Identity
Tradition

ABSTRACT

The article questions, from the field of cultural heritage, the representations of the countryside and peasants made from the Carranguera music typical of the central Colombian region with the aim of identifying variations and continuities in the transmission of this musical tradition. From a narrative analysis, it resorts to a corpus of lyrics composed by contemporary performers to identify recurring themes in the songs and the elaborations that are built on them, producing representations around the peasant identity, the territory and its universe of significance. It concludes that,

despite mobilizing ideas elaborated by modernist elites at the beginning of the 20th century about the peasantry as a deprived, unwilling and underdeveloped being, there are lines of flight that confront such narratives from the idea of a dignified peasant, caretaker of nature, concerned about the problems of the country and claiming a position as part of the official Colombian history.

INTRODUCCIÓN

La música hace parte del acervo del patrimonio cultural de cualquier colectividad. Así lo señala Le-Clere (2019), quien propone entender la música, más allá de su sonoridad o materialización en instrumentos, como una mediación afectiva de elementos identitarios que aportan a la valoración de imaginarios sociales. Como referente de identidad y memoria colectiva, la música resulta en elemento cohesionador que otorga significado al mundo, la colectividad y sus prácticas, transmitiendo de generación en generación una serie de costumbres, valores y creencias que la constituyen en patrimonio cultural (Rojas, 2013). En este marco se ubica la música carranguera o carranga, género perteneciente a la música campesina colombiana cuyo exponente más reconocido es Jorge Velosa Ruiz con la agrupación los Carrangueros de Ráquira. La música carranguera es propia de la región central colombiana; se le escucha, baila y canta principalmente en los departamentos de Cundinamarca, Santander y Boyacá, este último cuna del género. Surgida en un contexto urbano e inspirada en la música protesta, adopta aires de la música campesina para convertirse en parte de ella.

En el departamento de Boyacá, caracterizado por ser en su mayoría territorio rural, la música campesina se constituye en fundamental para el tejido social al generar identidad, cohesión y transferir tradiciones asociadas a la vida campesina a nuevas generaciones. En este territorio, la música hace parte de la vida cotidiana de las poblaciones que lo habitan. Es usual escucharla en emisoras de radio, entonadas por las personas mientras desarrollan sus actividades diarias o que suene en ocasiones especiales como fiestas, casorios y romerías (Ocampo, 2014). La carranga, de reciente creación, pero con raíces profundas en la tradición de la música campesina, es hoy considerada parte del patrimonio cultural de este departamento y, junto a ritmos como la cumbia o el vallenato, del país en general. De acuerdo con Ocampo (2014), la música carranguera se expresa en el territorio como un patrimonio vivo que, dinamizado por la cotidianidad, significa las relaciones que se proponen en el ámbito rural al cantarle al amor, la mujer, el paisaje, el trabajo, entre otros temas de la vida campesina.

En la actualidad, la carranga es fusionada con ritmos como el rock y el pop, las agrupaciones que la interpretan asumen estéticas urbanas y su difusión comienza a darse en escenarios como bares y grandes conciertos, desbordando los ambientes tradicionales como los familiares o de festividades en un esfuerzo por insertarse en el *world music* (Angulo & Solórzano, 2020). A pesar

de estas variaciones, la música carranguera no olvida sus referencias al mundo campesino. En ese sentido, representa un patrimonio dinámico que lejos de su fosilización (Melo, 2013) apunta, gracias a las nuevas generaciones de intérpretes, a la fusión, actualización y, por qué no, su comercialización masiva. El presente artículo de investigación se interesa por analizar el patrimonio cultural como referente social que propone marcos de sentido a la interacción en ámbitos particulares. Para el caso examinado, la música carranguera, se indaga por las representaciones que sobre el campo y el campesino se construyen desde líricas elaboradas por un grupo de nuevos autores e intérpretes que hacen parte del movimiento carranguero contemporáneo ubicado en el departamento de Boyacá, Colombia. De esta forma se busca problematizar el cómo de la transmisión de un patrimonio cultural, su qué y para qué con el fin de reflexionar a propósito de las continuidades y variaciones que se presentan en expresiones patrimoniales actuales.

LA CARRANGA COMO NARRATIVA

Como expresión del patrimonio cultural, la música carranguera otorga sentidos al universo simbólico al que se asocia (Melo, 2013). Cuando se canta, adquiere una función comunicativa que recrea, significa y transmite elementos de identidad (Le-Clere, 2019). Como lo plantea Jesús Gómez Cairo (Le-Clere, 2019), el pensamiento de creadores musicales y sus historias hacen parte del patrimonio musical pues a través de ellas se identifican las comunidades recreando sus pasados, valores, creencias, pero también, proyectando futuros deseados.

Así, la carranga, en sí misma, es un universo simbólico en el que es posible identificar formas en que la tradición se mantiene, cambia o es interpelada para ser transformada. Al entenderla desde la perspectiva musical y literaria propuesta por Freja De la Hoz (2021), es posible acercarse a este universo desde una idea de narrativa, es decir, entender la carranga como un proceso de construcción discursiva mediante el cual se otorgan significados y sentidos al mundo produciendo, a su vez, representaciones sociales (Jodelet, 1986). Para el caso de esta investigación, se considera que narrativas y representaciones sociales se encuentran estrechamente ligadas al entender la primera como procedimiento y la segunda como resultado. Al interesarse, entonces, por la forma en que la música carranguera propone representaciones del mundo campesino y del campesino, metodológicamente se opta por trabajar a partir de un enfoque cualitativo que acude a las líricas de esta música para explorarlas a la luz de un análisis discursivo que permite analizar la forma en que dichas letras promueven ciertas representaciones.

Para esto, la investigación acudió a intérpretes y autores de música carranguera que viven en el departamento de Boyacá, participan de forma constante en festivales y encuentros, y cuentan con reconocimiento en este ámbito musical. En términos de exploración de las

narrativas, se construyó un archivo de canciones compuestas por estos autores en el que se exploraron, categorizaron y analizaron 16 canciones provenientes de los autores: Carmelo Pico, Emiro Méndez, Enna Pinzón, Genaro Vargas, Luis Lagos, Sebastián Pico y Sofonías Sánchez.

Canta la carranga

Para el caso de las líricas examinadas, se corrobora lo encontrado por las investigaciones de Cárdenas y Montes (2009), Rojas (2013), Ocampo (2014) y Angulo y Solórzano (2020) quienes señalan que esta música elabora su prosa a partir de elementos que se encuentran en estrecha relación con representaciones de la vida rural como la naturaleza, la familia, el amor y el trabajo. De la categorización realizada en la investigación, se encontró que los temas más recurrentes a los que le canta la carranga son: amor, instrumentos musicales, fiestas y celebración, educación y territorio. A continuación, una breve exposición de los temas que resultaron más reiterativos en el corpus examinado:

Amor Campesino

El amor es un sentimiento que se refleja en varias de las líricas analizadas. Para el caso de esta investigación, el amor tiene un carácter propio que parece distinguirlo de otros sentimientos similares y que a la vez marca una pauta identitaria: el amor no es solo amor, es amor campesino: "por un amor campesino cruzo el valle y la montaña" (Sánchez, 2007). En efecto, varias de las líricas examinadas nombran el amor como campesino asociándolo a características propias en términos del sentimiento, su reciprocidad, la corporalidad que implica y los lugares que lo ambientan. Las líricas carrangueras suelen asociar este afecto a una persona, lo materializan a manera de instrumento musical o lo exponen como un recurso de la naturaleza: "Se oye el murmullo de un requinto enamorado, sus dulces notas acompañan mi canción", dice Sofonías Sánchez, en su tema "Viejo requinto" (Sánchez, 2007).

La reciprocidad de este amor se da a través de cualidades como la belleza, la bondad, la sencillez y la delicadeza, pero, especialmente, la honestidad. El amor campesino es ante todo uno honesto que se entrega a pesar de las dificultades: "por un amor campesino cruzo el valle y la montaña" (Sánchez, 2007) o "por eso la quiero tanto, y hasta su vereda yo voy a buscarla" (Sánchez, 2007) demuestran lo dicho anteriormente. Existe una cuota de sacrificio en este amor que tiene por recompensa la realización de los sueños: "Para que vivamos juntos mi sueño hecho realidad" (Sánchez, 2007) o "para vivir nuestro amor, como manda Dios, en su risa sagrada" (Sánchez, 2007). Aquí, dos elementos por resaltar: el primero tiene que ver con el amor en tanto anhelo o deseo, idea que ronda constantemente las líricas carrangueras al expresarlo como un imposible por el que vale la pena luchar y, segundo, la mención de la tradición religiosa de las comunidades campesinas fuertemente asociada al catolicismo. Así, el amor resulta en un ideal que puede ser realizado bajo el amparo de una voluntad superior o un Dios.

Estos aspectos son acompañados por la mención de una serie de prácticas que a manera de rito complementan la realización del amor: el coqueteo, el cortejo y la picardía. Las líricas examinadas dan cuenta de una serie de acciones de galanteo que integran el universo del amor campesino. Visitar a la persona amada, regalar flores y cantarle una canción son parte de este repertorio al igual que verse a escondidas o alagar a la mujer. Es importante aclarar que en la totalidad de las líricas estudiadas el amor se define como una relación unidireccional del hombre hacia la mujer donde esta última, caracterizada con atributos como la dulzura, inocencia y generosidad, no tiene mayor agencia o capacidad de decisión. Se le representa desde la pasividad de una persona que sin mayor reparo acepta galanteos y resulta en simple repositorio del amor campesino lo que deja inferir la existencia de una cultura fuertemente patriarcal. En la carranga, la mujer aparece más como inspiración que como hacedora de esta música.

Finalmente, el amor campesino se desarrolla en escenarios y con elementos que se relacionan estrechamente con la idea de una ruralidad asociada a la naturaleza: "Bañarme en la quebrada, pero con sumercé, cogidos de la mano, pero con sumercé (...) Como regalo, te traigo un ramo de flores, de mil colores, que el camino me brindó (...) Quiero decirte, que eres mi luna y mi cielo, mi tibio sol mañanero, reina de mi corazón" (Sánchez, 2007); son todas líricas que dan cuenta de unos paisajes y geografías representados como rurales. En el ítem examinado, esta música aparece como excusa para el encuentro de los enamorados y para el despliegue de prácticas de coqueteo o galanteo como bien lo demuestra una lírica de Sofonías Sánchez: "yo quiero prender la fiesta, pero con sumercé. Al son de mi requinto, pero con sumercé (…) Yo quiero seguir cantando, pero con sumercé, arropa'os con la ruana, pero con sumercé" (Sánchez, 2007).

Instrumentos musicales

El vínculo entre intérpretes de la música carranguera y sus instrumentos musicales se hace evidente en varias de las líricas examinadas. En ellas, se da cuenta de la serie de instrumentos características de la carranga: guitarra, guacharaca y requinto.

A los instrumentos musicales se les personifica como acompañantes o amigos fieles. El requinto, instrumento musical que se caracteriza ser el eje melódico de la carranga, tiene un especial protagonismo en estas líricas al nombrarse desde la pasión, la compañía y la amistad: "Mi viejo amigo y mi triste compañero, deja que el viento se lleve tu canción", nos dice Sofonías Sánchez (2007). Al requinto se le asignan características humanas como la edad, la sabiduría, la pasión, la voz y la compañía. Se construye de esta forma una relación comunicativa en la que los instrumentos no solo acompañan la voz del intérprete, sino que le dan un contexto y un escucha, esto es, un interlocutor: "tú que conoces la dueña de mi amor (…) deja que el viento se lleve tu canción" (Sánchez, 2007).

El importante papel de los instrumentos en las líricas carrangueras deviene de la tradición de lutería que usualmente acompaña a la composición e interpretación de la música carranguera. Varios de los intérpretes adultos de esta música aprendieron a construir sus propios instrumentos mediante una tradición familiar. Sebastián Pico nos relata esta experiencia en su canción Regalito de Navidad donde alude al regalo hecho por su padre: "y con cariño, el mismo fabricó, una guacharaquita, con la que inicie yo" (Pico, 2009). En el examen realizado en esta investigación se encuentra especial referencia al requinto, instrumento que cuenta con una sonoridad metálica y brillante que evoca cierta melancolía. Intérpretes como Carmelo Pico, Sebastián Pico, Genaro Vargas, Sofonías Sánchez, Ena Pinzón y Luis Lagos, han dedicado parte de sus letras a este instrumento: "Una melodía de un tiple y este viejo requinto" (Pico, s.f.), "Detrás de tiple y requinto, afinadas por pareja" (Sebastián Pico) y "Me gusta tocar requinto, porque es mi mejor pasión" (Lagos, s.f.), son ejemplos de lo anterior.

Fiesta y celebración

La fiesta y la celebración aparecen en las líricas examinadas como ejes importantes dentro de las prácticas de la vida campesina. Es en el escenario de lo que esta población llama "parranda" donde se canta, baila y celebra. Aquí, la música carranguera se asocia con la alegría del festejo y con la transmisión de la tradición, pues sus versos, usualmente coplas, son entonados por quienes festejan: "Y le echo unas coplitas que alegran al campesino" (Vargas, 2019). Las coplas, a su vez, llaman al baile, práctica corporal que acompaña la música carranguera que, a diferencia de patrimonios musicales cultos como la música de cámara, no puede solo ser escuchada, debe bailarse: "Bailar esta rumbita, pero con sumercé, hasta que me amanezca, pero con sumercé" (Sánchez, 2007). En efecto, una parte importante de las líricas examinadas hicieron referencia al baile y sus connotaciones corporales ("que rico que es bailar moviendo la cadera"), al efecto emocional de esta música ("y que la gocen todos bailando carranguera") y a la inevitable relación canto/baile ("Apuren mijiticos, que yo quiero bailar"). El baile indudablemente hace parte del universo carranguero convirtiendo al cuerpo en expresión de las sinfonías y sus coplas: "Si ella regresa nos vamos de parranda, tú con tus notas y yo con mi canción" (Sanchez, 2007).

Un último elemento de interés es la concepción de la carranga como agradecimiento, tal y como lo expresa Luis Lagos en su canción "la enamorada": "Y como agradecimiento, yo les canto mi carranga" (Lagos, s.f.). Esta lírica, expresa una idea que resulta transversal a varias de las canciones examinadas: la música carranguera como una expresión de gratitud hacia un público que escucha, baila y goza. Se pone de manifiesto la necesidad de un contexto de interlocución comunicativa donde la carranga demanda ser no solo conocida sino experimentada. De esta forma, la parranda no es solo parranda, es encuentro, reconocimiento, agradecimiento y cohesión; en general, la fiesta como uno de los contextos de la carranga como eje de integración y social.

Educación

La educación es un tema que concentra buena parte de la atención de las líricas examinadas. Allí se hace referencia a una educación formal, la impartida en la escuela y otra, de carácter informal, que refiere a los conocimientos adquiridos en la vida rural en torno al cultivo, el pastoreo y la misma interpretación musical que se realizan mediante tradición familiar. Esta última formación se lee en clave de identidad, de arraigos y de pertenencias. Sofonías Sánchez en su canción titulada "Mi ruego" canta: "Enséñele que en el campo, se trabaja y se cultiva (…) Que él es sangre de su sangre, él es vida de su vida" (Sánchez, 2007). Las palabras anteriores dan cuenta de una de las vías de transmisión de valores usual en la cultura campesina del centro de Colombia: la música carranguera. A propósito, Sánchez y Acosta (2008) resaltan la forma en que esta música moviliza ideas acerca de la identidad campesina otorgando especial importancia a la tradición y al sentido de pertenencia. Aprender a través del ejemplo, de la compañía de padres, madres o abuelos/as en la realización de un oficio campesino y la oralidad, escuchar historias y consejos, es la idea de transmisión cultural que se privilegia en estas líricas.

Por otra parte, la educación formal también resulta significativa para esta población. En varias de las líricas examinadas se encuentra la idea de "ir a la escuela" enunciada de múltiples formas. Este "ir" hace referencia tanto a la acción de trasladarse a una institución escolar como a la instrucción que se recibe en esta institución. Aquí, la educación es concebida como un proceso de adquisición de cultura desde una concepción de baja y alta cultura donde la primera es asociada al atraso, la incivilización y al mundo rural mientras que la segunda representa desarrollo, urbanidad, civilización. La promesa del progreso se materializa aquí como la necesidad de educarse para transformar la vida y lograr un futuro mejor: "Mejor mándelo a la escuela, a que reciba cultura" (Sánchez, 2007).

La canción de Enna Pinzón titulada "Cuaderno de espiral" es un buen ejemplo del como la carranga le canta a la educación proponiéndola como actividad principal de niños/as y jóvenes rurales: "Mi mamita me compró un cuaderno de espiral (…), Para que todos los días, vaya al colegio a estudiar, Lari lari larie, vaya al colegio a estudiar, Lari lari larie, vaya al colegio a estudiar" (Pinzón, 2015).

Territorio

La naturaleza es un tema importante para los compositores teniendo en cuenta que muchas canciones del cancionero carranguero hace un especial énfasis en el cuidado del medio ambiente y señala, en especial, el vínculo que tienen los campesinos con la tierra, el agua y sus siembras. El agua, por ejemplo, protagoniza líricas carrangueras desde su reconocimiento como fuente de vida: "el agüita que nos da el páramo todos los días" (Pico, 2018) o su denuncia por contaminación: "Y las aguas de los ríos, por el petróleo manchadas" (Pinzón, 2015).

Junto a la tierra, el agua propone paisajes variados y fértiles que permiten al campesinado adelantar su trabajo de siembra que le facilita el sustento para su familia. A la tierra se le agradece, se le cuida y se le canta. Así lo propone Sebastián Pico en su tema "Homenaje a San Turbán": "gracias por permitirnos vivir en tan lindo suelo" (Pico, 2018). Una de las prácticas más tradicionales de la cultura campesina en el centro del país es la medicina tradicional que recurre a la naturaleza para aliviar problemas de salud. La carranga registra la naturaleza como parte de esta tradición documentando plantas, usos y remedios para ciertos males: "Los alisos y alcaparros Mortiños y palo negros, son plantas de nuestra tierra, que mantienen nuestro suelo (…) También el itamorreal, para mantener el amor", nos dice Emiro Méndez en su tema "La tierra se queja" (Pinzón, 2015).

El territorio carranguero se encuentra constituido por lugares. La casa, el sembrado, las montañas o las calles de algún poblado constituyen el paisaje del que la música carranguera da cuenta. En él sobresale de forma especial lo alusivo a lugares de la casa como la cocina, donde se cifran varios de los recuerdos de niñez que se rememoran a través de las canciones, las montañas como compañeras inseparables de la experiencia rural de las comunidades que habitan el centro del país, la huerta como el lugar de trabajo de madres y abuelas, y las calles, los balcones y las plazas como lugares de encuentro con la amada o lugares de reunión para la fiesta y la celebración. Estos referentes espaciales constituyen memorias de personas, situaciones y prácticas que dan sentido a una experiencia de vida asociada al campesino y campesinado. En su canción bellos recuerdos, Sebastián Pico recuerda la actividad productiva de su padre y madre: "mientras mi taita y mi mamá la huerta iban a labrar" (Pico, 2020). Por su parte, Sofonías Sánchez dedica una canción a Don Lucho, tendero del pueblo: "En una calle del pueblo, en la tienda de don Chucho" (Sánchez, 2007). De esta forma, el territorio se va tejiendo a partir de un entramado de lugares, personas y recuerdos.

EL CAMPO Y LA IDENTIDAD CAMPESINA

El campesino colombiano fue representado durante el siglo XX como un sujeto religioso, pobre, analfabeto, sin vocería y disposición para el cambio. Ideas promovidas desde élites políticas y religiosas interesadas en asociarlo a la subordinación y la necesidad de desarrollo con el fin de operar en esta población procesos de moldeamiento como trabajadores y ciudadanos (Acevedo & Yie, 2016). Desde el halo de la matriz de la modernidad fue legitimado un orden social que basado en el paradigma del progreso clasificó y jerarquizó a sus poblaciones como desarrolladas, en vía de desarrollo y subdesarrolladas, determinando relaciones de poder, experiencias y marcos de referencia (Salgado, 2002). Estas características fueron trasladadas del sujeto al espacio permitiendo la lectura de lo rural como un lugar de atraso que requería necesaria intervención estatal. De allí que resulte usual encontrar narrativas y representaciones que imaginan al campesino y al campo como faltos de progreso o subdesarrollados.

En las líricas examinadas estas ideas parecen subsistir. La religiosidad, la relación estrecha con la naturaleza y el paradigma del progreso son tópicos frecuentes de la música carranguera. En ella se puede ubicar, por ejemplo, la fuerte asociación que se realiza entre la educación y la movilidad social; esto es, la alfabetización como medio para salir de la pobreza o para adquirir "cultura". De acuerdo con Ortiz (2015), la sociedad actual mantiene el imaginario de campesino como ser inculto, aferrado a un pedazo de tierra, descalzo y desprovisto de reconocimiento social, por lo que la educación es un tópico que reviste importancia en las líricas examinadas. Como se expuso anteriormente, tales líricas hablan de una educación asociada a la tradición del trabajo del campo donde oficios y deberes se aprenden desde tempranas edades, también de una educación formal realizada en el marco de la escuela al que, a manera de privilegio, pocos pueden acceder. De allí que las líricas insistan en la responsabilidad y sacrificio que deben tener las jóvenes generaciones con el estudio y la alegría que representa poder acceder a ella. Paradójicamente, la educación se presenta como continuidad de la tradición, por ejemplo, la referencia a los instrumentos musicales, cómo se aprende a interpretarlos y la labor de lutería, y al mismo tiempo, como vía para superarla: "Mejor mándelo a la escuela, a que reciba cultura", dice Sofonías Sánchez (2007) en una de sus canciones.

Otro elemento que parece conservar representaciones del campesino elaboradas durante el S. XX es la noción de amor campesino que se encuentra en las líricas examinadas. Aquí, es Sofonías Sánchez quien dedica varios de sus temas a este tópico. Las líricas de este autor, el mayor de los músicos con los que se trabajó para el desarrollo de esta investigación (60 años), se encuentran en clave de amor, prácticas de galanteo y el realce de la belleza de la mujer campesina. Es uno de los autores cuyas líricas alimentan la noción de amor campesino: uno sacrificado, entregado, pero, sobre todo, honesto, como lo es el campesino boyacense. Por su parte, Sebastián Pico, otro de los compositores consultados, caracteriza este amor desde la reciprocidad y el desinterés. Es el entregar amor sin esperar nada a cambio, lo que para este compositor constituye a las buenas personas del campo. Así, se terminan destacando dos elementos que parecen constituir al campesinado: el desinterés y la honestidad. Una variación frente a este tema la realiza Luis Lagos, autor del tema "La enamorada", donde habla del amor como uno no necesariamente romántico sino como un sentimiento por la vida y la música. Para este compositor, la enamorada nace del amor, goza el amor y es ella misma amor: "La enamorada, esa soy yo, la enamorada de mi canción" (Lagos, s.f.).

Respecto al territorio, resulta interesante la fuerte conexión que se hace con la naturaleza, en particular, el agua, la tierra y las posibilidades de siembra en una región caracterizada por páramos y fuentes de agua cuyas poblaciones se debaten entre conservar, explotar o permitir un desarrollo sostenible a manos de la gran industria extractivista que arriba a estos lugares con la promesa del progreso económico. Compositores jóvenes como Sebastián Pico

de 25 años, denuncian esta situación a través de sus canciones. Ahora bien, el territorio en la música carranguera cuenta con otra arista, una que relaciona identidad y construcción de nación. Es común encontrar en estas líricas referencias al ser boyacense (personas nacidas en el departamento de Boyacá) o de cantarle a la nación. Jenaro Vargas, en su tema "Que viva mi folclor" relaciona la carranga con la identidad boyacense y la nación. Uno de los versos de esta canción dice: "Que bailen este ritmo por toda la nación (…) Este ritmo sabroso, nacido en Boyacá (…) Mi canción carranguera, se escucha en la nación" (Pinzón, 2015).

A pesar de ser nombrada, la nación poco se define. Se le asocia a un territorio nacional (Colombia), a una nacionalidad (colombianos/as) y a ideas de patria: "le canto a mi patria linda, le canto de corazón" (Pico, 2020). Por el contrario, el territorio boyacense y su identidad son definidos mediante una adscripción de nacimiento que a su vez genera profundos sentimientos. Así lo deja saber Sebastián Pico en su canción "De Boyacá" en la que canta: "yo le canto a la vida, yo le canto al amor, boyacense he nacido, boyacense moriré" (Pico, 2020). Emiro Méndez, por su parte, representa el territorio boyacense como un regalo de Dios al ser una tierra linda, al respecto canta Méndez: "A esta tierra Boyacense, que tan linda Dios la hizo" (Herrera, 2009). Los anteriores ejemplos proponen una lectura particular del territorio, como si este fuera un hecho dado y no una construcción social, como bien lo dice Méndez, un regalo de Dios y no una realidad cruzada por elementos culturales, sociales, políticos, etc. De hecho, este tipo de lectura territorial se encuentra profundamente relacionada con supuestos culturales tradicionales y naturalistas.

La identidad transmitida desde la música carranguera es una que está en clave de territorio, de allí el énfasis importante que se hace en las canciones respecto a la naturaleza, los lugares, las prácticas y las relaciones: "Y mi canto aquí se eleva, en mi tierra boyacense" (Pico, 2020), "a esta tierra Boyacense, que tan linda dios la hizo" (Herrera, 2009), "que bailen este ritmo por toda la nación, este ritmo sabroso" (Vargas, 2019), "nacido en Boyacá" (Vargas, 2019), "mi canción carranguera, se escucha en la nación" (Vargas, 2019). Aquí, de la misma forma en que fue rastreado por Acevedo & Yie (2016) en su investigación sobre el periódico "El campesino", la tierra aparece como un regalo de Dios que debe cuidarse, agradecer y entregarse a sus labores como gesto de gratitud. Patria, nación y tierra terminan siendo significados como progenitores que encomiendan una misión a la que el campesino está obligado a responder (Acevedo & Yie, 2016).

Hasta aquí, la música carranguera compuesta por los autores examinados parece reiterar representaciones de campo y campesino tradicionales que poco o nada retan ideas instaladas por élites políticas colombianas, que a inicios del siglo XX encontraron en el campesinado plataformas de enunciación y acción para la puesta en marcha de proyectos desarrollistas que, movilizadas a manera de redención y salvación, ubicaron al campesino como sujeto que debía superarse (Acevedo & Yie, 2016). No obstante, no todas las composiciones siguen

esta tendencia y al revisar temas de los compositores más jóvenes es posible ubicar líneas de fuga frente al discurso imperante. Ejemplo de esto son las líricas del tema "Homenaje a San Turbán", páramo ubicado entre los departamentos de Santander y Norte de Santander, en Colombia, en el que tienen origen una multiplicidad de fuentes hídricas y que, a pesar de estar protegido por leyes nacionales, se encuentra amenazado por la minería a gran escala desarrollada por empresas multinacionales, en las que se denuncia esta situación.

Al respecto, dice la canción:

> El agüita que nos da el páramo todos los días,
> hoy se encuentra amenazada por culpa de la minería,
> es triste que el ser humano no tenga ni para comer (…)
> destruimos el futuro por ambición al dinero,
> la decisión del gobierno de vender nuestras riquezas,
> tiene hoy contagiado de tristeza a nuestro país
> (Pico, 2018).

Como lo ilustra el ejemplo, la lírica no solo realza la importancia del agua y del cuidado de la naturaleza, sino que ubica las responsabilidades del daño al páramo a propósito de la minería en las malas decisiones del gobierno lo que sume en la tristeza al país, llamando con esto último a la solidaridad y conciencia colectiva frente al cuidado del medio ambiente. El profundo sentido poético y ecologista (Herrera, 2009) que caracteriza la música carranguera se hace presente en estas líricas a manera de visibilización de una situación que afecta a la humanidad. El compositor de las líricas se ubica en el contexto urbano de la ciudad de Duitama (Boyacá-Colombia) desde donde ejerce su labor musical retomando, tal vez sin querer, los orígenes urbanos de la música carranguera como expresión de un movimiento cultural (Freja De La Hoz, 2021) y político que desde los años setenta resignificó la representación del campesino como uno debido a la tierra no como mandato sino como vocación, posibilitador de cooperaciones económicas que retan el liberalismo capitalista en situaciones y circunstancias adversas y, en general, un ciudadano pleno que sigue reclamando su incorporación en la historia nacional.

CONCLUSIONES

La carranga es una expresión musical que tiene por eje al campesinado y la vida campesina. En sus líricas se encuentran una serie de representaciones que cargadas de nostalgia revelan un sentir colectivo que evidencia las diversas tensiones que subyacen a la construcción que históricamente se ha realizado sobre el campesino colombiano: gentes nobles, cuidadores de la naturaleza, proveedores de alimentos, empobrecidos pero alegres. De hecho, los resultados de esta investigación ratifican la representación romantizada del campo y el campesinado que

se agencia desde la música carranguera. En palabras de Rojas (2013), la música carranguera expresa la idiosincracia del campesino nombrándolo mediante interpretaciones que proponen relaciones profundas con el campo.

El campesinado colombiano a lo largo de la historia nacional ha ocupado un lugar poco reconocido y valorado económica y políticamente. Durante la segunda mitad del siglo XX, esta población se constituyó en la principal víctima del conflicto armado al sufrir asesinatos, masacres y desplazamientos forzados que los obligaron a abandonar sus propiedades, tierras, medios de producción y referentes sociales. Con el reconocimiento político del conflicto armado durante el gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2018), la expedición de la Ley de Víctimas (Ley 1448 de 2011) y la firma del acuerdo de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC (Gobierno Nacional de Colombia, 2016), el campesinado fue reconocido como víctima y sujeto de reparación. A pesar de esto, la violencia no cesa, las promesas de verdad y justicia no se materializan y la cifra de asesinatos de líderes sociales (reclamantes de tierra, defensores de derechos humanos, ambientalistas, entre otros) día a día se incrementan. A esto se suma una estructura agraria que se ha consolidado para favorecer a ganaderos y terratenientes que a su vez participan del ámbito político. La economía campesina no prospera, lucha bajo condiciones de derrota con los acuerdos de libre comercio, el campo se sigue asociando a ideas de pobreza y atraso, y las generaciones jóvenes cifran sus esperanzas en la vida urbana.

La anterior es una pintura parcial de la problemática del campo en Colombia que refleja algunos aspectos de una realidad mucho más compleja, al igual que las líricas de la música carranguera que no se limitan a imaginar campos y campesinos exentos de conflictos, sino que, por el contrario, enuncian sus problemáticas. Siguiendo la tradición construida por Jorge Velosa y los carrangueros de Ráquira, los compositores examinados aquí inspiran sus líricas en las riquezas del campo, identidad campesina y los vínculos con la tierra. A pesar de que poco se pronuncian sobre la violencia ejercida contra el campesinado para expropiar sus tierras, el desplazamiento forzado o el individualismo consumista (Cárdenas & Montes, 2009), desde la relación estrecha que establecen con la tierra, advierten de los daños que a la naturaleza y la comunidad realizan ciertos modelos económicos desarrollistas. Así, la carranga se constituye en instrumento de denuncia frente a las problemáticas de la región proyectando "mecanismos de transformación y construcción de un futuro cercano" (Freja De La Hoz, 2021, pág. 2).

En términos de la continuidad o variaciones en la tradición, se tiene que las generaciones más jóvenes apuestan por conservarla a través de composiciones propias que, como lo reconoce Herrera (2009), son influidas por las experiencias de vida campesina y por la academia a la que estos músicos y compositores han accedido como parte de su profesionalización. Aquí, dos aspectos diferenciales por destacar, el primero tiene que ver con el paulatino reemplazo que vienen haciendo universidades, academias o conservatorios a la tradición de aprender a interpretar instrumentos musicales en el seno de la familia y por imitación. Hoy,

varios de los músicos que conforman grupos carrangueros han transitado por experiencias de formación académica musical. El segundo, asociado a la también paulatina pérdida del oficio de lutería que ha sido reemplazado por la adquisición de instrumentos musicales en tiendas especializadas. Lo anterior es producto de una cada vez mayor urbanización de la música carranguera y campesina en general donde sus jóvenes intérpretes, sujetos urbanos, buscan innovar formas, contenidos y sonidos a fin de acercarse a un público que se encuentra inmerso en tendencias musicales caracterizadas por la pobreza de sus estructuras musicales y literarias, así involucrarlos no solo en una experiencia musical sino en un universo de referencia simbólico que reconoce y valora la vida campesina (Herrera, 2009).

Un elemento de continuidad importante que vale resaltar aquí tiene que ver con la estructura patriarcal profunda que sigue sustentando la música carranguera. Como se ha expuesto a lo largo del artículo, la vocería femenina conserva un lugar tímido en este universo apareciendo como referencia de valores tradicionales que ubican a la mujer como pasiva, callada y receptora del deseo masculino. Es apenas diciente que del universo de compositores con los que se trabajó, apenas una es mujer, que las líricas sigan realizando fuertes asociaciones de lo femenino con la bondad, la pureza y la belleza, y que en el mundo carranguero, a pesar de haber logrado un lugar en él, las agrupaciones femeninas sean poco visibilizadas. El mundo rural, fuertemente asociado al trabajo masculino, sigue representándose en estos términos desconociendo el papel fundamental que las mujeres tienen en él como base fundamental del entramado social y familiar que sustenta la tradición, la relación con el territorio y la economía campesina. La música carranguera producto de una fuerte cultura machista se convierte en escenario de lucha cuando un grupo cada vez mayor de mujeres se acercan a su interpretación, composición y festivales. Reclaman así un lugar que les ha sido negado pero en el que su presencia e intervención resulta fundamental.

La parranda, el canto y el baile siguen estando presentes en la vida cultural de las comunidades rurales del departamento de Boyacá. Asimismo, las músicas campesinas y la carranga como escenario de interacción comunicativa. En términos patrimoniales, la música carranguera constituye uno vital que con innovaciones realizadas por las nuevas generaciones se mantiene vigente y activo. En su construcción de representaciones de campo y campesino se registra una serie de rupturas, continuidades y variaciones que dan cuenta de procesos dinámicos, a veces contradictorios, a veces paradójicos, que cruzan dichas elaboraciones y que, particularmente, dan cuenta de las luchas históricas que han mantenido y siguen manteniendo el campesino colombiano por su reconocimiento. Así, puede concluirse que el qué y para qué de esta transmisión patrimonial es la intención de visibilizar y dar vocería a un actor social que poco conserva características asociadas a la pasividad y la falta de voluntad, y que, por el contrario, es un sujeto histórico con derechos que reclama sobre su vida, su entorno y su dignidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, M., & Yie, S. (2016). Nos debemos a la tierra. El Campesino y la creación de una voz para el campos, 1958-1962. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, 43*(1), 165-201. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1271/127143861006

Angulo, S., & Solórzano, L. (2020). *Creación de un multimedia para contribuir a la preservación de la música carranguera como patrimonio cultural inmaterial de Colombia y elemento de la memoria colectiva nacional*. Universidad de la Sabana.

Cárdenas, F., & Montes, M. (2009). Narrativas del paisaje andino colombiano: visión ecológica en la música carranguera de Jorge Velosa. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana, 4*(2), 269-293. https://doi.org/10.11156/aibr.040206

Freja De La Hoz, A. (2021). La literatura campesina en medio de la guerra y la construcción de paz. *Revista de Estudios Colombianos, 57*, 42-50. https://doi.org/10.53556/rec.v57i0.152

Gobierno Nacional de Colombia (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf

Herrera, L. (2009). *Remembranzas boyacenses, una propuesta para la masificación de los ritmos autóctonos del Departamento de Boyacá*. UPTC.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, *Psicología social II: pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Paidós.

Lagos, L. (s.f.). *La enamorada*. [Canción] Mediamuv estudios.

Le-Clere, J. (2019). Patrimonio musical, un acercamiento. *AV Notas, 7*, 81-91. http://publicaciones.csmjaen.es/index.php/pruebas/article/view/218

Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Junio 10 de 2011. http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/leyes/Documents/Juridica/LEY%201448%20DE%202011.pdf

Melo, C. (2013). *Entre la patrimonialización y la fosilización*. Universidad de los Andes. https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/4865/Entre-la-patrimonializacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ocampo, N. (2014). *Las músicas campesinas carrangueras en la construcción de un territorio*. Pontifica Universidad Javeriana.

Ortiz, H. (2015). Concepto del campesino y su resignificación desde la protesta social del paro agrario Colombia 2013. *Perspectivas rurales. Nueva época, 26*, 23-37. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivasrurales/article/view/6603

Pico, S. (2009). *Regalito de navidad*. [Canción]. Encuentros boyacences.

Pico, S. (2018). *Homenaje a San Turban*. [Canción]. Telar de oro.

Pico, S. (2020) *De Boyacá*. [Canción]. Inedito.

Pinzón, E. (2015). *Cuaderno de espiral*. [Canción]. Mediamuv estudios.

Rojas, F. (2013). La Carranga como escenario vivo de la tradición e identidad cultural local y regional del departamento de Boyacá. *Revista de investigaciones UNAD, 12*(2), 183-190. https://doi.org/10.22490/25391887.1184

Salgado, C. (2002). *Los campesinos imaginados*. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA.

Sánchez Amaya T. & Acosta Ayerbe, A. (2008). Música popular campesina. Usos sociales, incursión en escenarios escolares y apropiación por los niños y niñas: la propuesta musical de Velosa y Los Carrangueros. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud, 6*(1), 111-146. https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/268

Sánchez, S. (2007) Déjate querer [canción]. Producciones PMD.

Vargas, G. [Rojas Juancho] (2019) Viva mi Folklore [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=6cH7vZm15AU

Autores / Authors	Saber más / To know more
María Angélica Garzón Martínez Doctora en Ciencias Humanas y Sociales. Socióloga y Maestra en sociología. Docente de la Maestría en Patrimonio Cultural de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Interesada en temas de memorias culturales, movilidad de población, ruralidad y conflicto armado.	0000-0003-1753-1476 https://bit.ly/3suAoQ7
David Johao Jiménez Bernal Licenciado en Música de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC. Integrante de la agrupación Maíz Pintao con quienes ha grabado el disco Caminos Perdidos con música vocal original de la agrupación. Estudiante de la Maestría en Patrimonio Cultural de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.	0000-0002-0222-6826

Frías López, A. (2022). Festividad indígena maya chontal en Tabasco, México: análisis de la comunicación social. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, *6*, 55-70. http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i.24042

MODULEMA Revista Científica sobre Diversidad Cultural

FESTIVIDAD INDÍGENA MAYA CHONTAL EN TABASCO, MÉXICO: ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL

CHONTAL MAYAN INDIGENOUS FESTIVITY IN TABASCO, MEXICO: ANALYSIS OF SOCIAL COMMUNICATION

Frías López, A.
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. División Académica de Educación y Artes. Tabasco (México)

Recibido | Received: 01/03/2022
Aprobado | Approved: 01/07/2022
Publicado | Published: 15/07/2022

Correspondencia | Contact: Aurora Kristell Frías López | aurora.frias@ujat.mx
0000-0003-1753-5805

Palabras clave
Identidad Cultural

Religión

Comunicación intercultural

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar la función de la comunicación social en la preservación de la festividad indígena San Francisco de Asís que se ejecuta en la comunidad maya chontal Tamulté de las Sabanas en el sur de México. Se realizó con el enfoque cualitativo. Se utilizaron las técnicas de entrevistas semiestructuradas, la investigación documental y la observación no participante. Se concluye que la función de la comunicación social es la de fortalecer la preservación del ritual indígena entre los miembros de la comunidad y la de reconocimiento por parte del resto de la sociedad. La comunicación social se bifurca en interpersonal y masiva, sin embargo, la más usada es la interpersonal; se sugiere que se fortalezca la formal masiva tanto al interior como exterior de la comunidad.

Keywords
Cultural identity

Religion

Intercultural communication

ABSTRACT

This study aims to analyze the role of social communication in the preservation of the San Francisco de Asís indigenous festival that takes place in the Chontal Mayan community of Tamulté de las Sabanas in southern Mexico. It was carried out with the qualitative approach. Semi-structured interview techniques, documentary research and non-participant observation were used. It is concluded that the function of social communication is to strengthen the preservation of the indigenous ritual among the members of the community and that of recognition by the rest of society. Social communication is divided into interpersonal and mass, however, the most used is interpersonal; it is suggested that the formal mass be strengthened both inside and outside the community.

CC BY NC SA

INTRODUCCIÓN

Los procesos comunicativos dentro de los grupos culturales forman una identidad propia~~,~~ que los diferencia de los demás, llena de características, rasgos, formas de hablar, entre otras. La comida, la vestimenta, la lengua y la danza son elementos de la cultura, sin embargo, al ser un sistema social abierto, la agrupación sufre de hibridaciones con otras culturas, lo cual puede generar o provocar escasez de identidad y pérdida de las tradiciones. La importancia de los medios de comunicación, a partir de la responsabilidad social compartida que tienen en cuanto a sus contenidos comunicacionales, se vinculan con la cultura, arte, costumbres, tradiciones, conocimientos, además de saberes de las comunidades indígenas (Briones et al, 2020).

La comunicación social es un elemento coyuntural en el proceso de preservación de las festividades indígenas, y gracias a los medios de comunicación, transmiten a los demás información y difusión de sus ritualidades. Cada sujeto cuenta con un universo cultural propio, pero está influido por las señas de identidad que comparte dentro de su comunidad, región y país (Ulloa, 2007). Al retomar ~~a~~ la comunicación en su vinculación con la cultura, es indispensable hablar de las acciones y condiciones materiales de vida de los hombres, "(…) puesto que estos son tal y como manifiestan su vida en los diferentes estadios de la naturaleza y no una concepción idealista que actúa con hombres irreales, aislados del proceso histórico, (…)" (Lasso, 2019, p.154).

La comunicación social se ha categorizado a través de sus funciones, según Thompson (1998) quien señala dos tipos, la de cara a cara y la mediática. La interacción cara a cara, tiene lugar en un contexto de copresencialidad. Los participantes en la interacción están uno frente al otro y comparten un sistema de referencia espacio-temporal común. "La interacción cara a cara también posee un carácter dialógico en el sentido de que generalmente implica un flujo de información y comunicación bidireccional" (Thompson, 1998, p.117). La otra es la interacción mediática que se refiere al uso de medios técnicos tales como el papel, ondas electromagnéticas, entre otras, las cuales permiten transmitir información o contenido simbólico a individuos que están en lugares distantes, alejados en el tiempo o ambos casos. "La interacción mediática se extiende a través del espacio y del tiempo, adquiriendo así características distintivas que la diferencian de la interacción cara a cara" (Thompson, 1998, p.117).

La comunicación dentro de una comunidad indígena, en la cual comparten elementos identitarios tales como la lengua, las costumbres, la religión, la vestimenta, por mencionar solo algunos, tiene una función que es la de fortalecer estos elementos entre cada uno de los miembros. Las fiestas en espacios indígenas requieren de la comunicación para que se lleven

a cabo, ya que le antecede todo un proceso de organización donde la institución de la Iglesia católica participa. Así lo señala Urrutia:

> Las fiestas son, pues, integradoras de la sociedad, borran temporalmente las diferencias sociales, reproduciéndose en ellas los vínculos sustentatorios de la identidad grupal. Actos rituales, música, danza, comida, territorialidad: la fiesta es la máxima expresión conjunta de diversas expresiones del patrimonio cultural inmaterial. (Urrutia, 2009, p.37).

La comunidad o el grupo social se visualiza como un organismo o sistema que logrará permanecer estable a partir de que logre satisfacer sus necesidades, siendo su identidad colectiva una prioridad. Desde la comunicación, las necesidades se basan en crear mensajes y sobre todo en la generación de una retroalimentación a partir de las necesidades de expresión que cada individuo o grupo posee. Y esto se genera ya que el funcionalismo busca identificar la estructura definitoria del sistema, sus elementos, así como la composición de la sociedad, delimitación de las funciones y disfunciones del sistema y el establecimiento de la operatividad.

El funcionalismo abordado desde la perspectiva comunicacional otorga una relación ineludible a cada elemento dentro del engranaje social comunicativo. La función de cada uno de éstos permite, en primer momento, identificar, y después, explicar las relaciones de cada una de sus partes, además, a diferenciarlas al interior de la estructura. “Dicha relación se define en términos de “necesidad”, es el todo el que precisa que sus partes satisfagan determinadas necesidades mediante tareas diferenciadas.” (Cadenas, 2016, p.201).

Desde la perspectiva de las ciencias sociales, la postura del funcionalismo se establece como una guía basada en la praxis sociológica, por lo que, al estudiar el problema desde ahí, los hechos sociales se convierten en objetos. Estos, a su vez, forman parte de la interrelación de los elementos que dan origen a tal suceso donde cada uno ejerce una función.

Aguado (2004) señala que el funcionalismo concibe los procesos sociales y las funciones que los configuran sobre la base de un modelo general del equilibrio y el control. Por lo que toda dinámica social se basa en un modelo de estructura que tiene un reparto de funciones para conservar el equilibrio. Es una teoría de la causalidad de los procesos sociales, lo que significa que se centra en las relaciones causa-efecto de los acontecimientos sociales entendidos como cadenas de procesos de la vida social, simbólicos, éticos y culturales.

Lazarsfeld y Merton (1978, citado en Aguado, 2004) resumen las aportaciones funcionales de los medios de comunicación de masas en: otorgadora de status o prestigio, de refuerzo de las normas sociales, informadora, interpretadora, de transmisión cultural, entretenimiento, de refuerzo de las actitudes personales y la narcotizante.

Cuando se ocupa como vértice, la conjunción de las funciones de los elementos de un organismo es entonces que se puede alcanzar la finalidad de consolidación de este. En el presente estudio con directrices comunicativas, se utiliza la tradición cultural, generada por la dinámica de las sociedades, como un elemento que se considera como el todo y que a su vez se conforma por otros que lo hacen mantener una dinámica, gracias a la función que ejerce cada uno. En este estudio, el todo es la festividad patronal analizada desde la mirada comunicacional.

La comunicación alcanza la función de recoger y representar la forma de vida de las sociedades incluyendo sus creencias, las cuales son también idiosincrasia. Los medios de comunicación son instrumentos que funcionan en ese proceso de conservación y preservación. "(…) de modo que sus contenidos transmiten los valores, ideas dominantes, visiones del mundo, objetivos e ideales de esa sociedad, ejerciendo así, de forma indirecta una función a la vez socializadora y formativa complementaria de otras instancias sociales" (Aguado, 2004, p.134).

La comunicación tiene una función en la sociedad. En esta teoría, dice Laswell, (citado en Aguado, 2004) que se pueden encontrar tres funciones esenciales de los medios de comunicación, la primera es la vigilancia del entorno social como las amenazas a la estabilidad del sistema y ocasiones de desarrollo. La segunda función es la de correlación entre los componentes de la sociedad, facilitando la interacción entre estos. Y la última función es la transmisión del legado social a las generaciones posteriores.

La sociedad es un sistema que depende de su capacidad para cumplir esas tres funciones, "Lasswell defiende que la sociedad es un sistema y como todo sistema depende de su capacidad para cumplir tres funciones para conservarse y seguir existiendo (finalidad última de cualquier sistema): permanencia y equilibrio, adaptación a los cambios del entorno e intercambio de información" (Giraldo et al, 2008, p.33).

La fiesta patronal San Francisco de Asís en la comunidad en estudio, requiere de la comunicación para poder consolidarse año con año, y, sobre todo, para continuar desplazándose de generación a generación. Tanto la comunicación interpersonal como la masiva se conjuntan para que esta festividad sea considerada un elemento de identidad por más de un siglo. También de la función propuesta por Lasswell que es la de la transmisión del legado social a las generaciones nuevas.

La fiesta patronal tiene a la Iglesia como una institución que dirige y sostiene el desarrollo de esos sucesos ritualísticos (Barrero, 2006). Desde esa perspectiva, las instituciones sociales tienen una gran influencia en el crecimiento y desarrollo de una sociedad regida por las creencias. En espacios comunitarios estas instituciones son fundamentales porque, a través de la fe, comunican con los pobladores. La Iglesia católica en México, en su llegada durante

la etapa de la Conquista, encontró, a través de la palabra oral y escrita la oportunidad de transmitir y cambiar las creencias de los pueblos indígenas. “La oralidad es el soporte de la palabra hablada, que puede ser tan vieja como el género humano; la transmisión de las culturas, incluyendo los mitos y leyendas, depende de cada lengua.” (Ramírez, 2007, p.120).

La población indígena poseía creencias ideológicas se basaban en el politeísmo. Al arribo de los españoles, se transmitieron nuevas formas de adorar, basadas en el monoteísmo. El catolicismo impactó no solo en las formas de veneración de los dioses, sino en sus elementos culturales, ya que en las sociedades indígenas religión y cultura son un binomio indisoluble.

> (…) la religión ocupaba un lugar fundamental en su vida; era el punto sobre el que se apoyaba y se movía (…) la existencia completa de los habitantes de Tenochtitlan, desde el más encubrado hasta el que ocupaba el lugar más humilde de la escala social. Así Alfonso Caso concluye que era “un pueblo fundamentalmente religioso y para quien la adoración de los dioses daba la nota esencial de su vida”; que “la religión abarcaba la vida integra del azteca y que no había un acto de su vida pública y privada que no estuviera teñido por el sentimiento religioso (Camorlinga, 1993, p.24).

La Iglesia como institución participa en la ejecución de la cultura, lo hace a través de la coordinación y guía. Gracias a la estructura de la Iglesia se puede preservar la tradición de las danzas indígenas celebradas en honor a los santos patronos. Una de las herramientas que usa es la comunicación para que cada vez exista más participación en cuanto a los asistentes, lo cual se refleja también en mayor número de feligreses.

Para alcanzar ese proceso, la iglesia aprovecha la característica del ser humano: es por naturaleza es un ser social. Pero la función utilitarista de la comunicación va más profunda porque además del mensaje pone énfasis en los medios de comunicación, o al menos así debería ser para que se cumpla con dos fines: el de consolidar y garantizar generacionalmente la ejecución del ritual, e incrementar la cantidad de seguidores ideológicos. Este fenómeno comunicativo propio del sujeto social va creciendo a medida de las necesidades que va teniendo, sin embargo, estas, en la vertiginosidad, han aumentado, alcanzando a los medios de comunicación que transmiten el mensaje.

Los medios de comunicación son un recurso de expresión y difusión para los miembros de la sociedad, convirtiéndose en herramientas para establecer el acto comunicativo. Camorlinga (1993) señala que la iglesia como la institución social reconoce el alcance de los medios de comunicación para poder llegar a un número significativo de los miembros de la sociedad. En la comunidad análisis acontece de esta forma ya que la iglesia católica, apoyada con los pobladores indígenas y con el uso de recursos económicos recopilados por donaciones, se enfocan en el qué y en el cómo transmitir el mensaje de la festividad católica San Francisco de Asís.

Cabe recordar que, por un largo tiempo, la Iglesia católica ha predominado en todo el mundo siendo la religión con el mayor número de fieles en el mundo, con templos a los que asisten las personas a practicar la fe, a pesar de las nuevas ideologías religiosas. En México, el porcentaje de población católica es 77.7 %, lo cual pone al descubierto cuál es el panorama de la Iglesia en estudio. Otro dato importante es que en México 25.7 millones de personas, es decir el 21.5% de la población, son indígenas. A partir de estos datos, se puede retomar el binomio de religión y cultura (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2020).

En las zonas indígenas de Tabasco existe un cúmulo de elementos que dan fortaleza al lugar y a los miembros. Tamulté de las Sabanas, ubicado fuera de la capital Villahermosa en Tabasco, colindando con la frontera del municipio de Centla; se caracteriza por sus costumbres ancestrales, la conservación de la lengua yokotán y la ejecución de la danza del Caballito Blanco en el honor al santo patrono San Francisco de Asís.

Una de las tradiciones que ha prevalecido en dicha comunidad es la festividad religiosa para San Francisco de Asís, la cual, a lo largo de décadas ha logrado persistir generacionalmente gracias a los miembros del lugar así como a la posición que tiene la institución social: la Iglesia católica. Es una cultura que ha pasado de los abuelos a padres e hijos. La fiesta patronal se realiza el 4 de octubre, sin embargo, la novena inicia en los días finales de septiembre, con las ceremonias como la ejecución de la danza El Caballito Blanco por las calles principales del lugar.

La comunicación juega una función fundamental para la persistencia de esta festividad a lo largo del tiempo, ya que la institución social citada con antelación -la Iglesia católica- crea su plan de difusión pero, por otro lado, la comunicación intrapersonal también tiene un papel importante.

Giménez (2009) describe la identidad de un grupo afirmando que reside solamente en la cultura porque es esta la que nos distingue de otros grupos:

> Lo que nos distingue es la cultura que compartimos con los demás a través de nuestras pertenencias sociales y, el conjunto de rasgos culturales particularizantes que nos definen como individuos únicos, singulares e irrepetibles. En otras palabras, los materiales con los cuales construimos nuestra identidad para distinguirnos de los demás son siempre culturales (Giménez, 2009, p.11).

La cultura se encuentra distintivamente internalizada como habitus o representaciones sociales por los actores sociales, sean individuos o colectivos, por lo que delimita a la identidad como el lado subjetivo de la cultura. Para Giménez (2009) el sentido de pertenencia social, permite que el sujeto necesite de otros, ya que los círculos sociales a los que pertenece refuerza la identidad personal.

En medio de esa cultura que identifica a una comunidad, está la comunicación que es la herramienta generada a partir de los códigos creados y aprendidos por los miembros que, a su vez, forman identidades dentro de una sociedad, y todo ello gracias a la comunicación que impacta al entorno que pertenece. La colectividad se expresa a través de distintas manifestaciones culturales y es en los sujetos donde recae la responsabilidad de mantener viva las costumbres y las tradiciones. En ese sentido, cada cultura está sometida a una permanente emisión de mensajes y se vuelven el punto central de la sociedad, es decir, a la comunicación desde sus dos enfoques la interpersonal y la masiva (Molano, 2007, p.73).

El funcionalismo parte de una visión empirista de la Sociología que toma los hechos sociales como objetos compuestos de elementos. Los objetos forman parte de procesos de interrelación en los cuales los elementos desempeñan funciones, que son determinantes de tales procesos.

Aguado (2004) señala que el funcionalismo concibe los procesos sociales y las funciones que los configuran sobre la base de un modelo general del equilibrio y el control. Por lo que toda dinámica social se basa en un modelo de estructura que presupone un reparto de funciones para preservar el correcto mantenimiento o perpetuarlo. Es una teoría de la causalidad de los procesos sociales, lo que significa que se centra en las relaciones causa-efecto de los acontecimientos sociales entendidos como cadenas de procesos de la vida social, simbólicos, éticos y culturales.

Esta perspectiva teórica busca el equilibrio de la sociedad por lo que cada elemento ejerce funciones respectivas, que no son más que las consecuencias observables de la interacción regular que favorecen la adaptación, ajuste o mantenimiento de un sistema o un modelo estructural dado.

Lo que busca el funcionalismo es identificar la estructura definitoria del sistema, sus elementos, así como la composición, delimitar las funciones y disfunciones del sistema además establecer el grado y la mecánica de operación de ambas.

METODOLOGÍA

Esta investigación tiene como objetivo analizar la función de la comunicación en la preservación de la festividad indígena religiosa San Francisco de Asís en Tamulté de las Sabanas dentro del enfoque etnográfico.

Los estudios exploratorios tienen como función examinar un tema poco estudiado o que anteriormente no se haya estudiado, es decir, “cuando la revisión de la literatura reveló que tan solo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas” (Hernández et al, 2010, p.79).

El alcance de la investigación es exploratoria-descriptiva porque aborda un proceso cultural en el que la comunicación social tiene una función para preservar el patrimonio intangible en espacios rurales como lo es la comunidad indígena señalada en la delimitación.

Este estudio se realiza desde la perspectiva del funcionalismo social de la comunicación, la cual concibe la sociedad como un organismo integrado por componentes con funciones cuyas características permiten que, al implementarse, se logre el equilibrio del sistema y su correcto funcionamiento. La comunicación tiene una función en la sociedad. En esta teoría de Laswell, (2013), el autor establece que pueden encontrarse tres funciones esenciales de los medios de comunicación: vigilancia del entorno social, correlación de los componentes de la sociedad y la transmisión del legado social a las generaciones posteriores. Se trabajó con técnicas que permitieron conocer las opiniones, perspectivas y significados de su realidad. Las técnicas aplicadas fueron la observación no participante y la entrevista semiestructurada. La unidad de análisis tuvo como característica ser integrante de la comunidad, participar en la organización de la festividad, edad promedio entre 30 y 60 años, sin importar el género. Se entrevistaron 10 actores sociales. Se elaboraron 27 diarios de campo durante los procesos de la festividad en 2017, 2018 y 2019.

Las entrevistas se realizaron cuatro semanas previas a la ejecución de la festividad, en el 2017 se entrevistaron a cuatro miembros, en el 2018 a tres informantes y en el 2019 a tres más, esto permitió tener un amplio panorama de los procesos de comunicación ejercidos en el marco de la difusión del rito. Cada una de las diez entrevistas fueron registradas en audio y tuvieron una duración de 50 minutos de promedio cada una. Los diarios de campo se efectuaron en tres momentos temporales del ritual; el previo, observando qué medios y cómo transmitían la difusión a la comunidad y al público externo; en el proceso del rito, cuyo inicio es nueve días antes, en estos días se observaron los medios y los tipos de comunicación generadas en torno a la festividad; finalmente se hicieron observaciones una vez concluida la festividad. En cada diario de campo se registraron los hallazgos acerca de los dos tipos de comunicación tanto la de cara a cara como la mediática (Thompson, 1998).

Los datos se trabajaron a partir de cinco categorías para su análisis: antecedentes de la festividad, religiosidad y comunidad, tipos de medios de comunicación, estrategias de difusión y la última categoría se enfoca al valor y cohesión. A partir de estas categorías se formuló la guía de preguntas para las entrevistas semiestructuradas, se realizaron cuatro preguntas por cada categoría. Una vez realizada la versión estenográfica se procedió a la construcción de la matriz de análisis a partir de la categorización colocando la información correspondiente en cada una de ellas.

Los diarios de campo se registraron en dos apartados, uno de descripción de lo observado y el otro de interpretación del investigador a partir de las categorías definidas.

El análisis de los datos se efectuó a través de la matriz de análisis de las entrevistas y de las interpretaciones de lo observado.

RESULTADOS

La comunicación tiene la función de transmitir la cultura de las comunidades. Desde esa mirada de Lazarsfeld y Merton (1985), se analiza cómo se ejerce esta ciencia dentro de una festividad patronal que proporciona identidad colectiva a los miembros. Además, es, a través de ella, que se hace la transmisión del legado social a las nuevas generaciones, como lo señala la postura del funcionalismo de la comunicación de Lasswell.

Los informantes entrevistados tienen como característica que tienen algún vínculo con la festividad de la fiesta patronal del comité organizador de la iglesia San Francisco de Asís, la edad promedio osciló entre 30 y 60 años, predominó el género masculino con un total de 8 personas y el resto fueron féminas. Todos ellos pertenecientes a la comunidad de Tamulté de las Sábanas. Los informantes 1, 2, 7 y 10, se dedican al campo en su comunidad, su nivel de estudio es de primaria y todos ellos son hombres. Los informantes 3, 6, 8 y 9 trabajan en el sector de servicios, de los cuales dos de ellos viajan a Villahermosa, la capital de Tabasco, los dos restantes son de género femenino y se dedican a labores del hogar.

Como ya se ha comentado anteriormente, las categorías del análisis son las siguientes: antecedentes de la festividad, comunicación y comunidad, tipos de medios de comunicación, estrategias de difusión y la de valor y cohesión.

La primera categoría es la de Antecedentes de la festividad misma que se construyó con el objetivo de identificar la relación que hay entre el pasado y el presente de los habitantes de la comunidad, se analiza la vinculación que existe entre los miembros de la comunidad y la historia de tal evento religioso. Entre los hallazgos se identificó que hay una relación que deriva de la identidad colectiva, sin embargo, en dicha relación, la comunicación juega una función que denomina Laswell (1948, citado en Aguado, 2004) transmisión del legado social a las generaciones posteriores.

En las entrevistas desde la mirada de los pobladores indígenas se coincide en que la comunicación es trascendental debido a que con ella se consolida la cultura. Es así como la comunicación en la cultura se transmite de manera generacional, por lo tanto, la cultura se puede ver como una forma de participar, pero, el objetivo de esta función de la comunicación entre los pobladores se enfoca en la manera innata de transmitir conocimientos, costumbres, pensamientos, tradiciones y conductas, a través de un lenguaje corporal o verbal.

> A mí cuando era niño mis papás me llevaban a la iglesia cuando era la celebración a San Francisco, yo me acuerdo que veía la danza y también cuando andaban por las

> calles, todo eso está en mi memoria y entonces siempre he participado y ahora estoy más cerca aquí en el comité (Informante 2, entrevista personal, 15 de agosto de 2019).

Se analiza que los antecedentes de la fiesta son identificados y conocidos por los pobladores a través de la comunicación oral, este proceso es generacional y lo más destacado es que ha sido el que ha logrado contribuir a la construcción de la identidad indígena dentro de la comunidad. Cabe señalar que este fenómeno comunicativo, a partir de las observaciones, es habitual dentro de zonas indígenas debido a que es el primer, y el único recurso inmediato que poseen los padres y abuelos, incluyendo también a la Iglesia católica.

> Yo aprendí esto de la fiesta a San Francisco de Asís por mis padres y mi abuelita, porque siempre que se acercaba la fecha íbamos a la iglesia, también me gustaba ir a las procesiones y ver la danza, así fue como aprendí lo que significa esta fiesta que es importante para todos aquí, también la feria se hace en esa fecha (Informante 4, entrevista personal, 15 de agosto de 2019).

Los miembros de la comunidad, al establecer comunicación interpersonal con los demás no tienen, en primera instancia la finalidad de difundir el evento, más bien el objetivo de esas conversaciones es la crear y continuar las pláticas que son comunes en la vida cotidiana de los habitantes. Se observó que esta transmisión oral entre los más longevos de las familias lleva implícita la responsabilidad de consolidar y garantizar la historia y la cultura del lugar.

La segunda categoría, denominada Comunicación y comunidad, aborda las formas en que los integrantes se interrelacionan a través de las líneas informales o comunicación cotidiana, así como identificar los medios de comunicación a los que tienen acceso.

En esta categoría que se ejercen en la comunidad respecto a la festividad que los cohesiona se constató, a través de los registros en el diario de campo derivados de la observación no participante a lo largo de 2017, 2018 y 2019, que hay uso de comunicación interpersonal y la masiva, respectivamente.

También en las reuniones sociales como los rezos o novenarios a los que acuden integrantes de la comunidad, se generan diálogos inter e intrapersonales referentes a las actividades que integraran la fiesta a San Francisco de Asís.

> Durante la procesión por las calles principales de la comunidad, van adelante bailando El Caballito blanco junto con los feligreses que se van uniendo poco a poco. Van saliendo de sus casas y uniéndose a la peregrinación que tiene como sede la iglesia de San Francisco de Asís (Bitácora de campo, 1 de octubre de 2018).

La comunicación interpersonal se genera en espacios informales de la comunidad en estudio, además de la institución social que coordina el evento: la Iglesia católica. Al interior del recinto religioso denominado como el santo patrono, San Francisco de Asís, acude una gran

parte de población para participar en actividades vinculadas con el catolicismo desde la misa dominical, catecismo y grupos de oración, principalmente. Es ahí donde se construyen los procesos comunicativos cuyo contenido va desde información hasta la organización del mismo evento.

La comunicación masiva, definida como la de un considerable alcance de personas, -multitud- también se genera en esta festividad, sin embargo, no hacen uso de los medios de comunicación masivos como la televisión ni la radio. En el transcurso de la observación no participante no se halló alguna promoción relativa a la festividad en esos medios.

En la categoría de Medios de difusión se refiere a los instrumentos comunicacionales que prevalecen entre los miembros de esa comunidad, también se analizan las formas en que ellos se apropian de estos medios de comunicación en torno a su vida cotidiana. Entre los hallazgos a partir de las entrevistas con los informantes que utilizan la comunicación oral masiva para dar a conocer de las actividades. Para ello aprovechan la misa dominical, principalmente;~~,~~ así lo señaló el informante.

También usan sus redes de grupos al interior de la Iglesia católica tales como catecismo, grupos de oración, por mencionar algunos. Además, cuentan con una estructura social para la organización de evento, esta se crea un año antes para que se organice con el resto de la comunidad en cuanto a los rituales que se inician desde el 25 de septiembre.

En cuanto a los tipos de medios de comunicación, lo que se pudo constatar es que no solo se ejerce la comunicación interpersonal, sino también la comunicación masiva a través de medios de gran alcance, entre ellos la radio y el periódico digital e impreso. En las bitácoras de observación se analizó y registró en dónde se informaba de este suceso cultural religioso. Se encontró que era a través de Internet, así como en las páginas de algunos medios de comunicación como la radio durante el programa informativo diario denominado Telerreportaje.

> Se escuchan las estaciones radiofónicas en el noticiario como Telerreportaje, también en las tiendas de autoservicio se ven nos periódicos para que puedan ser leídos por los clientes, como el periódico Tabasco Hoy o Presente. También de este suceso religioso se encontró en páginas de Internet, como en las páginas de algunos medios de comunicación (Bitácora 30 de septiembre de 2017).

Algunas notas informativas es la de la página de internet de Telerreportaje que señala una descripción sobre el proceso de evento.

> Es de mencionar que desde 10 días antes de la Fiesta Patronal de San Francisco de Asís, se realizan varios ceremoniales, es decir que, del 24 de septiembre al 04 de octubre se llevan a cabo “peregrinaciones” o caminatas desde distintas rancherías o calles hasta la iglesia ubicada en el centro de la Villa, en donde se hace entrega de

> la donación monetaria que reúnen los pobladores en esas comunidades organizadas (Telerreportaje, 1 de octubre 2017).

En estas notas informativas de alcance masivo lo que permiten es el reforzamiento de la festividad, principalmente, para el año próximo. Con esto la función de la comunicación es la de estandarizar la transmisión cultural hacia otras agrupaciones y mantener el consenso cultural tanto al interior como al exterior.

Entre las funciones que los medios de comunicación masiva realizan en la sociedad está la de ser difusor de la cultura, por lo que es habitual encontrar breves espacios informativos vinculados a dichas temáticas que se realizan de manera gratuita y no a través de pagos publicitarios. En el fenómeno de estudio se encontraron notas informativas o reportajes en periódicos digitales vinculados a la fiesta patronal San Francisco de Asís. Este tipo de medio virtual permite el acceso a lectores de manera rápida, gratuita y además disponible permanentemente, para quienes lean esta información por primera vez, puedan informarse de la festividad e interesarse en asistir el año siguiente. Además, este tipo de información periodística, el alcance de asistencia va más allá de los propios pobladores.

Otro medio de comunicación que se identificó en la difusión de la festividad patronal en análisis fue el periódico local El Heraldo de Tabasco, cuya información explica el significado del evento además de que señala que llegan visitantes de otros municipios incluso de otras entidades.

> A casi 400 años de la fundación de la primera Ermita en honor a San Francisco de Asís, la tradición en veneración al santo patrono sigue más viva que nunca en la villa Tamulté de las Sabanas en el municipio de Centro. Miles de feligreses se han congregado en torno a la parroquia desde el pasado 25 de septiembre que dieron inicio las festividades, no solamente habitantes del lugar, sino también provenientes de municipios como Macuspana y Centla, incluso de otros estados del sur y de la península de Yucatán (Domínguez, J. El Heraldo de Tabasco, 4 de 10 octubre de 2019).

También otros periódicos colocaron en sus páginas información sobre la festividad en análisis, como Novedades de Tabasco que el 4 de octubre de 2019 publicó sobre las actividades acontecidas en Tamulté de las Sabanas. Ahí informó sobre el significado de cada ritual, así como constató con imágenes la gran afluencia que genera tal festividad. “Enmarcado en la misa de acción de gracias, la pequeña imagen, que no rebasa los 60 centímetros de altura, estaba colocada en una base con flores, y era llevada por cuatro varones, todos vestidos de blanco mientras las mujeres (…)” (Sarracino, Novedades de Tabasco, 4 de octubre de 2019).

En cuanto a la categoría de Estrategias de difusión, delimita las posibilidades generadas por el propio integrante de la comunidad junto con la Iglesia como institución regidora de la fiesta

patronal. La difusión permite alcanzar a un mayor número de asistentes fortalecidos por su religión y fe.

En los resultados de los informantes se constata que no hay un plan de comunicación masiva de manera definida por parte del comité organizador. Sin embargo, en la entrevista con la informante del comité organizador, esta explicó que hacen carteles para colocar las actividades así como la fecha, la sede y la hora.

> Los carteles de difusión que son creados por parte del comité no son muchos, pero todos los que se hacen se colocan en la puerta principal de la iglesia, en el parque, en tiendas, en donde sea para que los habitantes se informen (Informante 9, 20 de septiembre de 2019).

Estos carteles también se pueden encontrar en algunas cuentas de redes sociales de algunos habitantes, principalmente de los más jóvenes, por lo que es una fusión de la comunicación masiva. Los medios de algún modo dan paso a la trasmisión y difusión de la cultura que es lo que se ha ejecutado, aunque sin un plan de seguimiento, de alguna manera se ejecuta.

En cuanto a la categoría de valor y cohesión de la festividad durante las visitas se constató, por medio de entrevistas con los asistentes, que dicho evento es el más importante de todos los que hay en la comunidad. Además, la consideran valiosa ya que se ejecuta desde hace mucho tiempo y que lo más reconocible es que se haya traspasado de generación a generación.

El informante 7 señaló que la fiesta de San Francisco de Asís detiene la vida cotidiana de la mayor parte de los habitantes.

> Todos en la comunidad hasta los que no son católicos, porque también hay otras religiones y esta fiesta los une a todos, porque dejan sus labores para acudir a la iglesia, acompañar a la danza por las calles, todos están dispuestos a ser parte de la celebración, incluso los niños y jóvenes no acuden a la escuela (Informante 7, entrevista personal, 15 de agosto de 2018).

Las instituciones sociales influyen fuertemente en el crecimiento y desarrollo de una sociedad basada en los principios bíblicos, la religión es una de las grandes instituciones fundamentales en las sociedades cristianas basadas en la fe que proclaman las personas. Durante muchos años la Iglesia Católica ha predominado en la sociedad. Antes de la Conquista, en México existía la religión politeísta en los grupos prehispánicos. La cultura maya fue una de las comunidades que lograron vencer el tiempo y la época de la conquista. En Tamulté de las Sabanas reside la población maya chontal.

La importancia de la institución social católica ha permeado en el alto nivel de valoración de las tradiciones culturales. La comunicación ha permitido que se rebase el tiempo y que siga vigente en el siglo XXI.

El funcionalismo permite que la Iglesia ejerza su función cohesionadora en la cultura. Tamulté de las Sabanas es un pueblo muy fervoroso y creyente además de que se caracteriza porque la mayoría de sus habitantes se mantienen unidos, ejerciendo la comunicación informal en diversos escenarios.

Desde que comienzan las procesiones, los habitantes creyentes se comprometen para mostrar la cultura y transmitir sus costumbres tanto a los propios como a los extraños. Las ofrendas como promesas, el baile del caballito, la cabalgata, reúnen una gran multitud de personas de forma presencial. La cultura comunica, todo proceso de ritual también; un ejemplo sería la danza del caballo blanco, la misma que se realiza por las calles de la villa en análisis.

CONCLUSIONES

El proceso de difusión de la fiesta patronal de Tamulté de las Sabanas está desvinculado con los requerimientos contemporáneos de la comunicación, principalmente con los posibles asistentes jóvenes ya que ha cambiado la manera de simbolizar la fiesta patronal en las sociedades actuales, por lo que se ha perdido interés en participar y formar parte de esta, provocando pérdida de miembros religiosos.

Por lo tanto, se concluye que los tipos de comunicación ejercidas en el marco de la fiesta patronal tienen efectos diferentes. La comunicación inter e intra personal son las más efectivas en el interior de la comunidad, la cual se refuerza con la comunicación masiva ejercida por la Iglesia católica principalmente por la vía oral, en las misas y por los carteles. Sin embargo, hay ausencia de una estructura del plan de difusión masiva al exterior. No hay difusión en los medios de comunicación masivos debido a que, el primer factor que lo impide es el económico. Además, se requiere de un equipo humano especializado para crear una campaña de difusión que permita que más personas conozcan esta festividad.

Una de las limitaciones de este estudio fue el de analizar los contenidos de los carteles, lo cual permitiría ayudar a reestructurarlos en caso de que no contaran con ese alcance. También analizar el impacto de ese medio. Igualmente se sugiere que se haga un plan de difusión que vincule a las redes sociales.

Como es de mencionar, las redes sociales tienen un mayor alcance en la población, pero es importante resaltar que se debe de realizar una revisión adecuada de las redes sociales puesto que, a veces, falta información. Por otro lado, aún existen otros medios de difusión en la sociedad que llegan a un número de personas que pueden no contar con redes sociales en sus teléfonos celulares.

La festividad tiene entre sus alcances que puede ser un medio de cohesión entre las personas que ahí habitan como parte de sus elementos de identidad. Pero además puede ser igual un referente para el resto de la sociedad tabasqueña.

La difusión sería la práctica para hacer crecer las informaciones que impactan a la sociedad, generando los resultados esperados y cumpliendo los objetivos. Para que llegue a un mayor número de personas, por ello es importante que la cultura sepa aprovechar y manejar la difusión de sus tradiciones y costumbres, dándose a conocer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, J. (2004) *Introducción a las teorías de la información y la comunicación*. Universidad de Murcia.

Barrero, A. (2006). La celebración institucional de festividades religiosas. Análisis exclusivamente constitucional. *Revista de Derecho Político, 66*, 237-272. https://doi.org/10.5944/rdp.66.2006.8990

Briones, W., Barragán, W., Huilcapi, M. y Morante J. (2020). Comunicación intercultural para el desarrollo de las relaciones interpersonales en las comunidades montubias del cantón Quevedo y zonas de influencia. *Journal of Science and Research, 5*, 24-40. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/996

Cadenas, H. (2016). La función del funcionalismo: una exploración conceptual. *Sociologias, 18*(41), 196-214 https://doi.org/10.1590/15174522-018004107

Camorlinga, J. (1993). *El choque de dos culturas: dos religiones*. Plaza y Valdés.

Domínguez, J. (4 de octubre de 2019). "Baja" San Francisco a bendecir a Tamulté de las Sabanas. *El Heraldo de Tabasco*. https://www.elheraldodetabasco.com.mx/local/municipios/galeria-baja-san-francisco-a-bendecir-a-tamulte-de-las-sabanas-4270943.html.

Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria: Materiales para una teoría sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera norte, 21*(41), 7-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722009000100001&lng=es&tlng=es

Giraldo, C; Naranjo, S; Tovar, E, y Córdoba, J. (2008). *Teorías de la comunicación*. Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (Quinta Edición). México: McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2020). *Religión*. Censo 2020. https://www.inegi.org.mx/temas/religion/

Lasso, C. (2019). La comunicación popular como escenario de praxis para el trabajo social comunitario. *Revista Eleuthera, 21*, 152-167. https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.9

Lasswell, H.(2013). *Propaganda Technique in the World War*. Reprint of 1938 Edition. Ravenio Books

Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69-84. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705

Ortega, A. B. (2006). La celebración institucional de festividades religiosas. Análisis exclusivamente constitucional. *Revista de Derecho Politico, 66*, 237-272. https://doi.org/10.5944/rdp.66.2006.8990

Ramírez, C. (2007). Las comunidades indígenas como usuarios de la información. I*nvestigación bibliotecológica, 21*(43). 209-230. http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v21n43/v21n43a9.pdf

Sarracino, C. (5 de octubre de 2019). El pueblo chontal celebra a San Francisco de Asís. *Novedades de Tabasco*. https://novedadesdetabasco.com.mx/2019/10/05/el-pueblo-chontal-celebra-a-san-francisco-de-asis/

Telerreportaje.(1 de octubre de 2017). Durante fiesta patronal tamultecos oran a San Francisco de Asís por la inseguridad y desempleo. https://www.xevt.com/primeraplana/durante-fiesta-patronal-tamultecos-oran-a-san-francisco-de-asis-por-la-inseguridad-desempleo-y-marginacion/34468.

Thompson, J.B. (1998). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Paidós.

Ulloa, C., (2007). *Comunicación, cultura y desarrollo*. Ciespal. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/53702.pdf

Urrutia, J. (2009). Fiestas e Identidades. En J. Galán Casanova (Ed.), Fiestas y Rituales. Memorias X encuentro. Instituto Nacional de Cultura del Perú (pp. 36-45). Corporación para la Promoción y Difusión de la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187158

Autores / Authors	**Saber más / To know more**
Aurora Kristell Frías López Doctora en Estudios Transdisciplinarios de Comunicación y Cultura. Su centro de adscripción es Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en México, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Sus líneas de investigación son cultura popular, periodismo cultural y cultura indígena. Publicó el articulo Últimos hablantes de la lengua indígena en inminente desaparición: el Zoque Ayapaneco, en Tabasco, México en la revista Raíces (2021); Representaciones sociales de los estudiantes universitarios en Gestión Cultural sobre los avances de la disciplina en el sureste de México, Revista Periférica Internacional (2020); Avatares de la identidad cultural indígena Maya Chontal en Tabasco, Revista Acacia (2020).	0000-0003-1753-5805

Luque-Suárez, M., Cuevas-Rincón, J.M., Portillo-Sánchez, R. & Cuevas-Rincón, E.M. (2022). Validación de un cuestionario sobre la orientación educativa para elegir una carrera universitaria en contextos multiculturales. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 6*, 71-84. http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v6i.25320

MODULEMA Revista Científica sobre Diversidad Cultural

VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO SOBRE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA PRE-UNIVERSITARIA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

VALIDATION OF A QUESTIONNAIRE ON EDUCATIONAL GUIDANCE IN THE CHOICE OF A UNIVERSITY DEGREE IN MULTICULTURAL CONTEXTS

Luque-Suárez, M.[(1)], Cuevas-Rincón, J.M.[(2)], Portillo-Sánchez, R[(1)]. & Cuevas-Rincón, E.M.[(3)].

[(1)] Universidad de Granada. Dpto. de Sociología. (España)

[(2)] Universidad de Granada. Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. (España)

[(3)] Universidad de Granada. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (España).

Recibido | Received: 08/07/2022
Aprobado | Approved: 26/09/2022
Publicado | Published: 23/10/2022

Correspondencia | Contact: Mónica Luque-Suárez | mlsuarez@ugr.es

0000-0003-0712-3217

Palabras clave
Orientación

Multicultural

Análisis factorial

Cuestionario

RESUMEN

Este estudio analiza qué factores influyen en la orientación académica del estudiante preuniversitario a la hora de la elección del grado universitario. En esta investigación se analiza la validez y fiabilidad de un cuestionario que identifica la orientación que tienen o no tienen los estudiantes para elegir una titulación universitaria dentro de un contexto multicultural. Se ha realizado un análisis factorial exploratorio, de fiabilidad y confirmatorio mediante la metodología de ecuaciones estructurales a partir de los datos obtenidos con una muestra de N=432 estudiantes. Los resultados muestran una combinación de seis factores (social, familiar, sociodemográfico, toma de decisiones, departamento de orientación y multicultural) en el instrumento que coincide con la propuesta teórica anterior, y los datos de fiabilidad son también favorables. El análisis mediante la metodología de ecuaciones estructurales confirma el ajuste de los datos al modelo, y sugiere la eliminación de un ítem que no está bien relacionado. Se puede considerar que el instrumento es útil para medir la orientación educativa en la elección de la carrera universitaria por parte del estudiante preuniversitario en contextos multiculturales.

Keywords
Orientation

ABSTRACT

This study analyzes what factors influence the academic orientation of the pre-university student when choosing a university degree. This research analyzes the validity and reliability of a questionnaire that

CC BY NC SA

Multicultural

Factor analysis

Questionnaire

identifies the orientation that students have or do not have to choose a university degree within a multicultural context. An exploratory, reliability and confirmatory factorial analysis has been carried out using the methodology of structural equations from the data obtained with a sample of N=432 students. The results show a combination of six factors (social, family, sociodemographic, decision making, orientation department and multicultural) in the instrument that coincides with the previous theoretical proposal, and the reliability data are also favorable. The analysis using the structural equation methodology confirms the fit of the data to the model, and suggests the elimination of an item that is not well related. It can be considered that the instrument is useful to measure the educational orientation in the choice of the university career by the pre-university student in multicultural contexts.

INTRODUCCIÓN

La elección de la titulación universitaria por parte del estudiante estará influenciada por incentivos como el prestigio social alcanzado al haberse incorporado a una determinada facultad, la obtención de un empleo bien remunerado al finalizar sus estudios, entre otros (Manzano-Sánchez et al., 2019). El desempleo, la inseguridad laboral y la falta de estabilidad en el trabajo provoca esa actitud de incertidumbre en los estudiantes a la hora de plantearse el grado que quieren estudiar (Vázquez & Manassero, 2008).

Es por todo esto que existen diferentes valores que motivan a los estudiantes a consolidar sus metas personales. Ello se debe a razones más externas en referencia con el reconocimiento y la búsqueda de beneficios económicos y profesionales o más intrínsecos en los que se intenta adquirir una educación más amplia y con experiencias educativas que persiguen conseguir una satisfacción académica (Doña & Luque, 2019).

En algunos casos, la desorientación de los estudiantes durante el último periodo académico preuniversitario se debe a la falta de información adecuada (Areces et al., 2016). Pero a pesar de la existencia de estos programas, un gran número de estudiantes preuniversitarios reconoce no haber recibido una orientación suficientemente adecuada para la elección de la carrera universitaria (Domínguez et al., 2013). Esto puede deberse a que los jóvenes utilizan su círculo más cercano (Watson et al., 2016) familia, amigos y profesores de su centro educativo e internet como fuentes de información para las titulaciones universitarias, tal y como afirmaron Vertsberger y Gati (2015), y dicha información puede ser contradictoria o incluso inexacta (Font-Mayolas & Masferrer, 2010). La rapidez con la que se producen los cambios en la sociedad, hace que nos replanteemos sobre cuáles son las necesidades de los estudiantes para poder afrontar los nuevos retos del futuro. Precisamente, estos retos generan que se hagan cambios en los centros educativos, con el objetivo de dar respuesta

a los jóvenes ante dicha incertidumbre. Para ello, hay que crear, en el alumnado, una base contundente en la toma de decisiones, desde el propio centro educativo (Villardón, 2012). A esto, en palabras de Domingo (2006), el rol que debe desempeñar el orientador en el centro educativo, al igual que el Departamento de Orientación, actualmente no parece que vayan en sintonía a dicha propuesta planteada anteriormente.

Ante esta respuesta, el apoyo de los padres es una buena forma de aumentar las relaciones positivas con el resto de la sociedad de sus hijos (Martínez, et al., 2012). Existen tres situaciones de riesgo relacionadas con el ámbito familiar que aumentan las posibilidades a la hora de que un alumno fracase, estos pueden ser bien la inadaptación emocional, los problemas económicos, el bajo nivel académico e incluso diferentes conflictos de las relaciones de los padres (Garcés-Delgado et al., 2020). Una de las condiciones que puede influir al alumnado y que se vea condicionado por la familia es la situación geográfica, es decir, en cada localidad se realizan actividades con diferente intencionalidad e interacción sociocultural, además de cambiar el receptor de estos servicios siempre desde la instrucción educativa (Guirado & Guerra, 2013). La localidad influye en la atención educativa de los alumnos, por esta razón el apoyo familiar es fundamental que cumpla con dicha función educativa, además de permitir involucrar a su hijo en procesos educativos de calidad (Duperyrón et al., 2021).

Los hijos pueden estar muy influenciados por el desarrollo de las pautas educativas, así como diferentes estrategias y habilidades determinadas por el estilo parental, siendo los factores personales y ambientales los que juegan un rol importante (Walker et al., 2011).

Para Simón y Echeita (2012), consideran a las familias como una herramienta fundamental a la hora de aportar fortalezas reconociéndose como un recurso para el centro e incluso para los propios docentes.

En la actualidad, los contextos educativos, con respecto a la diversidad cultural, pueden verse afectado por diferentes fenómenos socioeducativos (Banks, 2014; Díez-Gutiérrez, 2014; Louzao, 2011; Martínez-Usarralde et al., 2017), y máxime en el alumnado de bachiller, en la toma de decisión de los estudios superiores. Según Calvo et al., (2012), los retos principales se ven afectados por la orientación educativa, esto se debe a que los sistemas educativos actuales buscan una buena orientación que le den una respuesta a los estudiantes permitiéndoles conseguir una calidad en su educación. La orientación educativa que se produce en los diferentes contextos multicultural se observa que en todas las instituciones necesitan un liderazgo efectivo, en este caso la escuela también requiere de un estilo de líder que sea eficaz para la orientación, teniendo en cuenta características, comportamientos, estilos de liderazgos y la cultura social (Daniels et al.,2019). Hammad y Shah (2018) se encargan de examinar y relacionar la escuela con diferentes comportamientos de liderazgo teniendo en cuenta el impacto de la cultura analizando la raza, etnia, género, religión...

En este contexto, el objetivo principal de esta investigación es elaborar un instrumento que mida los factores que influyen en la elección de una titulación universitaria por parte de los estudiantes preuniversitarios. Para este objetivo, se espera que el cuestionario cumpla con los requisitos psicométricos establecidos para la validez y fiabilidad. Para confirmar estas características, se llevará a cabo la metodología de Modelización de Ecuaciones Estructurales (SEM). Esta metodología es un tipo de análisis del Modelo de Clases Latentes, que consiste en el uso de la regresión multivariante para relacionar patrones de respuestas con un conjunto de factores que no se observan directamente, pero que existen en las personas evaluadas (Rizopoulos, 2006).

MÉTODO

Participantes

Para la realización del estudio se utilizó una muestra de 432 estudiantes (51% mujeres y 48% hombres) del último curso de educación superior, con edades comprendidas entre los 17 y los 23 años. La muestra pertenece a los 8 institutos de secundaria y bachillerato que tiene la ciudad de Melilla. Las ramas de bachillerato que estudiaron estos alumnos fueron Ciencia y Tecnología (40%), Humanidades y Ciencias Sociales (50,5%) y Artes (4,50%).

Instrumento

Los miembros del Departamento de Orientación (Universidad de Granada) dedicados a la orientación personal, profesional y académica de los estudiantes preuniversitarios y universitarios han creado un nuevo cuestionario para medir los factores que influyen en la orientación educativa a la hora de la elección de la carrera universitaria. El instrumento diseñado sigue las principales directrices teóricas y las pautas internacionales para la construcción de pruebas (American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education, 2014). Con el propósito de confirmar la comprensión y la claridad de los ítems, se distribuyó la primera versión a una escuela pública y a una privada. Tras la prueba piloto, se introdujeron cambios en el instrumento inicial teniendo en cuenta sus resultados, y eliminando aquellos ítems que los alumnos encontraban difíciles de entender y comprender.

La versión posterior del cuestionario se compone de 15 ítems en los que los alumnos tienen que elegir la respuesta correcta marcando la opción correcta, entre los cuales tres de los ítems son de carácter sociodemográfico. Esta versión se utilizó para aplicarla a la muestra utilizada y realizar el análisis psicométrico de validez y fiabilidad, utilizando para ello el análisis exploratorio y confirmatorio de los datos.

Procedimiento

En primer lugar, se estableció contacto con los Departamentos de Orientación y los equipos directivos de los 8 centros de enseñanza superior que participaron en el cuestionario durante el curso 2021-2022. Se envió un correo electrónico a todos los centros educativos informando del carácter voluntario y anónimo del estudio, así como de sus objetivos y propósitos. Tras el correo electrónico, el Departamento de Orientación repartió el cuestionario a los estudiantes. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo de la Universidad de Granada.

Análisis de datos

Los estadísticos se calcularon inicialmente a partir de los ítems univariantes (curtosis y asimetría) y se agruparon (media y desviación estándar). Posteriormente se utilizó la muestra (N=432) para estudiar las dimensionalidades del cuestionario. En la primera fase, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con las respuestas dadas a cada ítem del cuestionario para cada fuente de información. Se utilizó la correlación policlórica como matriz de entrada de datos, y el método de extracción fue un análisis de componentes principales y el método de rotación por Varimax con Káiser (Harman, 1976).

La estimación de la fiabilidad en términos de las puntuaciones en la escala se hizo a través de alfa para los datos ordinales (Elosua & Zumbo, 2008). Los datos se analizaron mediante los programas de software estadístico SPSS, AMOS v24.0 y PANTH GRAHF.

Resultados

En resumen, se presenta la asimetría y el coeficiente de curtosis de los ítems que influyen en la orientación educativa en la elección de las carreras universitarias realizada por los estudiantes preuniversitarios se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.
Asimetría y curtosis de cada ítem

Items	Asimetría	Curtosis
1. Género	.421	-1.112
2. Estado civil de los padres	2.124	3.511
3. Situación laboral de padre	1.560	1.447
4. Situación laboral de la madre	2.004	3.112
5. Religión	.154	-2.819
6. Nivel educativo del padre	.281	-.562
6. Nivel educativo de la madre	.358	-.602
7. Nivel socioeconómico familiar	1.900	1.525
8. Elección de la rama de bachiller	.675	-1.025

Items	Asimetría	Curtosis
9. Influencia familiar en la orientación	.235	-.051
10. Influencia del Departamento de Orientación	.742	-598
11. Influencia de los propios intereses del alumnado	-1.102	.949
12. influencia de la situación geográfica en la elección de la carrera	1.892	.996
13. Decisión de realizar la EBAU	.267	-1.246
14. Repetir la EBAU en función de la nota	.627	1.005

Los resultados muestran que la mayoría de los ítems recogen valores asimétricos positivos, ya que tienden a recogerse más en la parte izquierda de la media de la curva de distribución. Los coeficientes de curtosis obtenidos muestran que los valores forman curvas de distribución leptocúrticas en los ítems 2, 3, 5, 11, 15, y platicúrticas en el resto de las preguntas del instrumento.

Dimensionalidad de la prueba

Análisis exploratorio

Se realizó un análisis exploratorio con los datos obtenidos de la muestra, utilizando el cuestionario de orientación académica para la elección de la titulación. El índice de Kaiser Meyer Olkin (KMO>; 0.84) y la prueba de Bartlett (p <; 0.001) muestran que la matriz de datos es adecuada para la factorización. Como se muestra en la Tabla 2, el método de extracción del análisis de componentes principales. Sin embargo, teniendo en cuenta los pesos factoriales una vez desglosada la matriz y el contenido de cada pregunta, se creyó más adecuada la extracción de 6 factores. Así, el primer factor está formado por elementos relacionados con la influencia del departamento de orientación que explica el 19.01% de la varianza. El segundo factor está relacionado con qué influencia tienen los padres en la toma de decisiones de los hijos (por ejemplo, desde el nivel educativo de los padres, como información sobre quién tomó la decisión en casa sobre si un alumno debe realizar una prueba de acceso a la universidad) y este factor explica el 8.87%. El tercer factor está formado por diversos elementos vinculados a factores socioeconómicos en la elección académica y representa el 7.36% de la varianza. El cuarto factor está relacionado con las variables sociodemográficas que pueden influir en el proceso de la orientación para una determinada decisión académica (por ejemplo, información sobre el género, o el estado civil de sus progenitores) y este factor explica el 7.14% de la varianza. El quinto factor está relacionado con las decisiones académicas tomadas con antelación, y su influencia en la orientación para la toma de decisiones académicas en el presente (por ejemplo, información sobre la rama elegida para bachillerato, repetir la

EBAU), representando un 6.12% de la varianza, y el sexto factor está relacionado con aspectos multicultural que pueden ser influyentes en la orientación educativa de los estudiantes para la toma de decisiones, que explica un 5.26% de la varianza.

Tabla 2.
Método de extracción. Análisis de componentes principales

Items	Factores						Comunalidades
	1	2	3	4	5	6	
1. Género				.647			.750
2. Estado civil de los padres				.531			.698
3. Situación laboral del padre	.278		.562				.643
4. Situación laboral de la madre	.399		.609				.699
5. Religión	.379					.708	.587
6. Nivel educativo del padre		.718			.403		.732
7. Nivel educativo de la madre		.851					.876
8. Nivel socioeconómico			.560				.536
9. Elección de la rama de bachiller					.790		.530
10. Influencia familiar en la orientación		.567	.201				.685
11. Influencia del Departamento de Orientación	.698				.376		.549
12. Influencia de los propios intereses del alumnado					.980		.732
13. Influencia de la situación geográfica en la elección de la carrera				.460			.598
14. Decisión de realizar la EBAU		.678			.421		.534
15. Repetir la EBAU en función de la nota			.292		.592		.678
Coeficiente alfa de Cronbach	.91	.88	.85	.82	.79	.78	

El coeficiente alfa para los datos ordinales correspondientes a los ítems del cuestionario sobre factores influyentes en la orientación académica en la elección de la carrera universitaria por parte del estudiante preuniversitario fue de 0.91 para la dimensión de influencia del departamento de orientación, 0.88 para la dimensión de la influencia familiar, 0.85 en la dimensión de la influencia socioeconómica en la elección académica, .82 en la dimensión de las variables sociodemográficas influyentes en dicho proceso, 0.79 para la dimensión de las decisiones académicas tomadas de antemano, y .78 en la dimensión de los aspectos multiculturales

Análisis confirmatorio

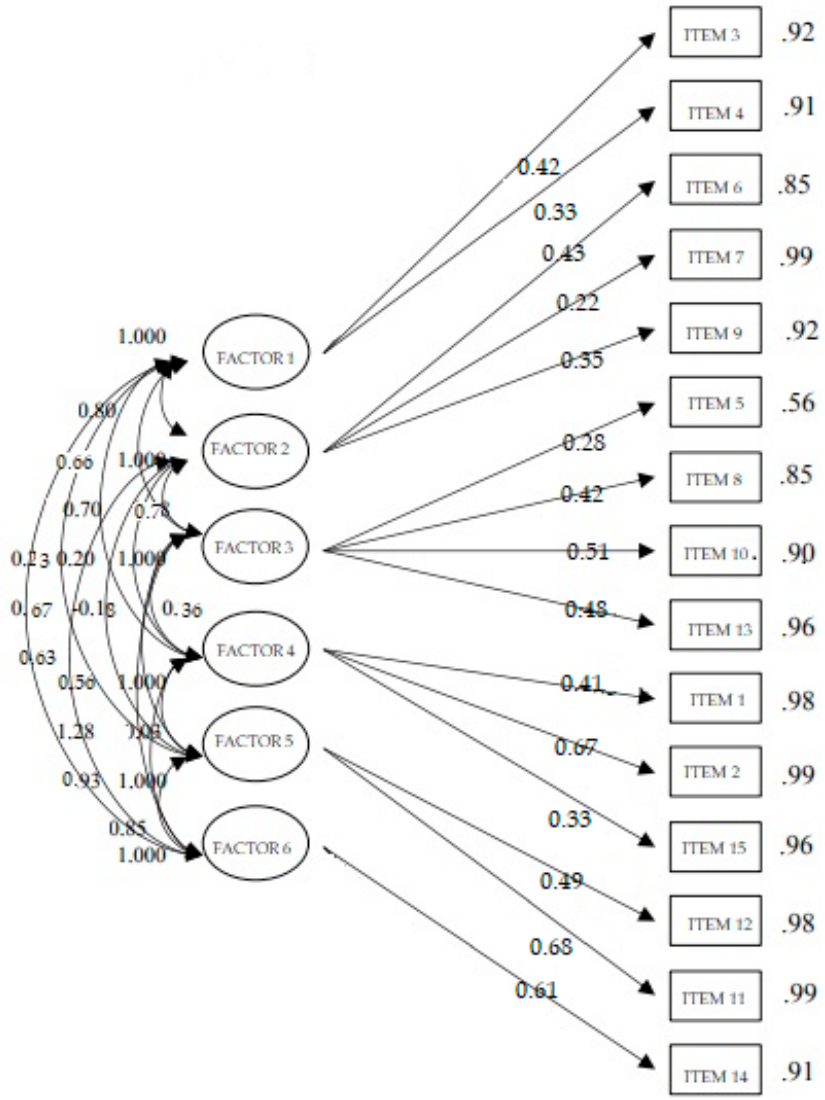
Los resultados del AFC confirman el ajuste de los datos al modelo (x2 / df = 462,430 / 181; CFI= .911; RMSEA = .049 [90% CI =0,0412 - 0,0521]) González-Montesinos & Bonckhoff, 2010; Kline, 2011.

El análisis del AFC se llevó a cabo con la metodología SEM a través del panth grahf. Como se muestra en la Figura 1, todas las ponderaciones fueron superiores a 0.5, y la covarianza entre factores varió entre 0.22 y 0.68.

La evaluación a través de la metodología SEM verifica que los coeficientes derivados muestran un significado positivo de acuerdo con la teoría utilizada para configurar el modelo de medición con la excepción de un valor que no está bien relacionado.

El análisis de los coeficientes de regresión multivariante se realizó mediante el análisis de la matriz de covarianza de las variables observadas, y se llevó a cabo mediante el programa AMOS v24.

Figura 1.
Análisis factorial confirmatorio del cuestionario sobre la orientación en la elección de la carrera en contextos multiculturales (ELIGE, CM).



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio muestra los datos de la validación del cuestionario sobre la orientación en la elección del grado de los estudiantes preuniversitarios. La metodología SEM comprueba el constructo a través de una estructura de seis factores denominados en primer lugar 'influencia del departamento de orientación' donde se analiza la asistencia, por parte del alumnado, a dicho departamento para preguntar por las carreras y sus salidas profesionales (Villardón, 2012); en segundo lugar la 'influencia familiar en la toma de decisiones' donde los ítems destacados son el nivel educativo de los progenitores y la participación familiar en la orientación en la decisión de realizar la EBAU afectan en la orientación educativa de los hijos (De Miguel & Arcarons, 2012); en tercer lugar la 'influencia socioeconómica en la elección académica' se ve reflejado en los ítems situación laboral del padre y la madre y el nivel socioecónomico del hogar (Doña & Luque, 2019); en cuarto 'variables sociodemográficas influyentes en la orientación' como son los items del género del alumnado y el estado civil de los padres pues ello puede afectar al alumno a la hora de elegir (Olmos et al., 2021); en quinto lugar está 'la toma de decisiones académicas propias del alumnado' formado por los ítems elección de la rama de bachiller, la influencia de los propios intereses del alumnado y la opción de repetir la EBAU en función de la nota de corte y la previsión de la carrera elegida (Quintela, 2013). Por último, el 'aspecto multicultural' donde, a través del ítem de la religión observamos cómo se produce variaciones en la orientación (Daniels et al.,2019). En conjunto, los resultados muestran la validez y fiabilidad del cuestionario con una tabla de cargas factoriales que satura adecuadamente a pesar de tener seis factores cortos y heterogéneos.

Los resultados de la validación confirman la estructura teórica del cuestionario, pero también muestran desviaciones de los ítems 9 y 15, que sugieren correcciones para mejorar la validez del instrumento. La inclusión del ítem 9 (rama elegida en bachiller) en el quinto factor y la inclusión del ítem 14 (decisión de realizar la EBAU) en el quinto factor son consecuencia del análisis factorial.

Hemos visto que los padres y las madres son un modelo pedagógico que es esencial que formen parte del mismo como orientadores, cumpliendo con diferentes funciones para ser un recurso de apoyo máximo desde el trabajo colaborativo generando un marco de actuación compartida con el resto y realizando un trabajo para la propia comunidad (Monarca, 2013).

Esta investigación muestra los inconvenientes de no haber muchos estudios que se enfrenten a la validez del cuestionario de orientación educativa en contexto multiculturales utilizado en la elección de la carrera de los preuniversitarios, y este hecho hace que se carezca de referencias bibliográficas sobre el tema. Si bien se muestran instrumentos destinados a la orientación profesional y vocacional del estudiante en la fase académica preuniversitaria (Vázquez & Manasero, 2008; Domingo & Martínez, 2006; Pérez & Cupani, 2006). El contexto

educativo se ve influenciado por la relación que puede existir entre la política y la educación del momento, generando la necesidad de seguir trabajando con estudios relacionados con la realidad educativa y los diferentes fenómenos y aspectos que se dan en un contexto educativo. Teniendo en cuenta los diferentes planteamientos se debe tener en cuenta el macro y el micro contexto cultural, realizándose una concepción desde la perspectiva holística (Verdeja-Muñiz, 2018).

Autores como Soriano y Peñalva (2011), consideran que existe una escasa formación de los docentes en temas relacionados con la diversidad cultural, poca información recibida por el alumnado desde el departamento de orientación, provocando confusión y dudas. Este tipo de situaciones se dan durante toda secundaria y bachiller y se acrecientan cuando llega la EBAU y no saben qué hacer y es un aspecto que se debe tener en cuenta en las investigaciones actuales. Es imprescindible implantar este tipo de aspectos interculturales (Leiva Olivencia, 2017).

Este estudio proporciona el primer análisis de la validez del cuestionario, lo que ha llevado a tomar los resultados con cautela, y a esperar futuras investigaciones que verifiquen o falseen la validez obtenida, propuestas de mejora y cambios teóricos recomendados.

En base a los resultados alcanzados, el instrumento es útil para medir la orientación educativa en la elección de la carrera universitaria por parte del estudiante preuniversitario en contextos multiculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Psychological Association.

Areces, D., Rodríguez, L.J., Suárez, J., De la Roca, Y., & Cueli, M. (2016). Information sources used by high school students in the college degree choice. *Psicothema, 28*(3), 253-259. http://www.psicothema.com/pdf/4320.pdf

Banks, J.A. (2014). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(2), 1-11. https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197571

Calvo, A., Haya, I. & Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación, 10*(2), 7-20. https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/147

Daniels, E., Hondeghem, A. & Dochy, F. (2019). Una revisión sobre el liderazgo y el desarrollo del liderazgo en la educación configuraciones nacionales. *Revisión de investigación educativa, 27*, 110–125. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003

De Miguel, J., & Arcarons, A. (2012). Importancia decreciente de la clase social: Cambio de los factores que explican el éxito en educación. En *IV Reunión intercongresos del Comité de Investigación de Estratificación Social*. Universidad complutense.

Díez Gutiérrez, E.J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación, 363*, 12-34. http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/363_168.pdf

Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación, 339*, 97-118. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:51d7ffc1-3fbd-4659-a0f9-e1e756bde5c6/re33907-pdf.pdf

Domínguez, G., Álvarez, F. J., & López, A. M. (2013). Tutorial and guidance action in the transition period from High School to University. Guidance for new entry students. REDU, *Revista de Docencia Universitaria, 11*(2), 221-241. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4414201.pdf

Domingo i Valls, A., & Martínez, R. (2006). La población latinoamericana censada en España en 2001: un retrato sociodemográfico. Notas de población.

Doña, L., & Luque, T. (2019). La experiencia universitaria. Análisis de factores motivacionales y sociodemográficos. *Revista de la Educación Superior, 48*(191), 1–24. https://doi.org/10.36857/resu.2019.191.851

Dupeyrón, M. N., Cabrera, B.C., Amor, N., & González, L. A. (2021). La orientación familiar para el desarrollo de la autonomía de los niños de la infancia temprana. *Revista Conrado, 17*(82), 473-483. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1980/1939

Elosua, P., & Zumbo, B. D. (2008). Reliability coefficients for ordinal response scales. *Psicothema, 20*(4), 896-901. http://www.psicothema.com/pdf/3572.pdf

Font-Mayolas, S., & Masferrer, L. (2010). Knowledge and attitudes towards the European Higher Education Area from university students. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 3*(2), 88-96. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol3_2/REFIEDU_3_2_5.pdf

Garcés-Delgado, M., Santana-Vega, L.E., & Feliciano-García, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa, 38*(1), 149–165. https://doi.org/10.6018/rie.332231

González-Montesinos, M.J., & Banckhoff, E. (2010). Validation of a context questionnaire for the evaluation of educational systems with Structural Equations Modeling. *Relieve, 16*(2). http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_1.htm

Guirado, V. C., & Guerra, S. (2013). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza - aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Segunda parte*. Pueblo y Educación.

Hammad, W., & Shah, S. (2018). Dissonance between the international and the national conservative challenges facing school leaders in international schools in Saudi

Arabia. *Administración Educativa Trimestral, 54*(5), 747–780. https://doi.org/10.1177/0013161X18785864

Harman, H. H. (1976). Modern factor analysis. University of Chicago press.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.

Leiva-Olivencia, J.J. (2017). Luces y sombras en la construcción de una educación intercultural en tiempo de incertidumbre. *MODULEMA, Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 1*, 21-39. http://hdl.handle.net/10481/47159

Louzao, M. (2011). Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativa-etnográfica. *Educación y diversidad, 5*(1), 87-100.

Manzano-Sánchez, H., Mulford, E. J., & Upegui, P. C. (2019). Aspiraciones profesionales y universitarias de estudiantes de grado once de bachillerato de una institución educativa pública de Cali. *Revista española de orientación y psicopedagogía, 30*(3),10-25. https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26270

Martínez, B., Musitu, G., Amador, L.V., & Monreal, M.C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(2), 55–66.

Martínez-Usarralde, M.J., Lloret-Catalá, C., & Céspedes, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria, 29*, 41-54. https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/49010/33103

Monarca, H.A. (2013). Trabajo colaborativo con padres y madres. Ámbito de actuación desde la orientación educativa. *Revista Española De Orientación y Pedagogía, 24*(3), 114-123. https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11248

Olmos-Gómez, M.d.C., Luque-Suárez, M., Becerril-Ruiz, D., & Cuevas-Rincón, J.C. (2021). Gender and Socioeconomic Status as Factors of Individual Differences in Pre-University Students. Decision-Making for Careers, with a Focus on Family Influence and Psychosocial Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(3). https://doi.org/10.3390/ijerph18031344

Pérez, E., & Cupani, M. (2006). Desarrollo y validación de un inventario de intereses vocacionales: el CIP-4. *Psicothema, 18*(2), 238-242. https://www.psicothema.com/pdf/3204.pdf

Quintela, G. E. (2013). Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes. *Sociedad Hoy, 24*, 83-106. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90231580008

Rizopoulos, D. (2006). Ltm: A package for latent trait modelling and item response theory analyses. *Journal of statistical software, 17*(5). https://www.jstatsoft.org/article/view/v017i05/v17i05.pdf

Simón, C., & Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Revista Padres y Maestros, 344*, 31-34. https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/528

Soriano, E., & Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta, 39*(1), 117-130.

Vázquez, A., & Manassero, M.A. (2008). Validation of a job expectancy questionnaire with secondary students. *Psicothema, 20*(4), 659-664. http://www.psicothema.com/pdf/3537.pdf

Verdeja-Muñiz, M. (2018). Retos educativos en contestos multiculturales: la opinión del profesorado, alumnado y familias. MODULEMA, *Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 2*, 30-48. http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v2i0.6919

Vertsberger, D., & Gati, I. (2015). The Effectiveness of Sources of Support in Career Decision-Making: A Two-Year Follow-Up. *Journal of Vocational Behavior, 89*, 151–161. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.004

Villardón-Gallego, L. (2012). *Orientar en la incertidumbre. ¿Quién orienta al orientador?* Ponencia presentada en el VI Encuentro Estatal de Orientadores, Bilbao España. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879115000639

Walker, H. M., Calkins, C., Wehmeyer, M. L., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S. B., & Johnson, D. R. (2011). A Social-Ecological Approach to Promote Self-Determination. *Exceptionality, 19*(1), 6-18. https://doi.org/10.1080/09362835.2011.537220

Watson, S., Vernon, L., Seddon, S., Andrews, Y., & Wang, A. (2016). Parents influencing secondary students' university aspirations: A multilevel approach using school-SES. *Issues in Educational Research, 26*(4), 673-693. http://www.iier.org.au/iier26/watson.pdf

Autores / Authors	**Saber más / To know more**
Mónica Luque-Suárez Profesora del Departamento de Sociología de la Universidad de Granada. Es licenciada por la Universidad de Educación a Distancia y doctora en Sociología por la Universidad de Granada. Doctorado en Sociología por la Universidad de Granada. Sus principales líneas de investigación son la Sociología de la Educación, concretamente la Orientación Educativa en el Bachillerato y los estudios sobre la participación de las familias en la educación. Posee publicaciones en revistas indexadas (SCI, ISI, y/o SCOPUS). Es miembro de varios proyectos de I+D+i y estancias internacionales. Ha sido directora del Centro de Centro de Estancia Temporal para menores no acompañados "La Purísima" y he trabajado como socióloga en la gestión de la calidad de los servicios en el ayuntamiento de Melilla	0000-0003-0712-3217

Luque-Suárez, M., Cuevas-Rincón, J.M., Portillo-Sánchez, R. & Cuevas-Rincón, E.M. (2022). Validación de un cuestionario sobre la orientación educativa para elegir una carrera universitaria en contextos multiculturales. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 6*, 71-84. http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v6i.25320

Jesús Manuel Cuevas Rincón 0000-0001-7573-5093

Actualmente imparto docencia en Grado, Máster y Posgrado de la UGR. A nivel internacional he impartido cursos docentes en la Universidad de Oujda y Aveiro.

El desarrollo y transferencia de mi actividad investigadora se explicita con la publicación de 7 artículos en revistas indexadas (SCI, ISI, y/o SCOPUS). 6 libros y 7 capítulos de libros publicados en editoriales de primer orden, siguiendo los rankings editoriales actualizados (Síntesis, Comares…). Y un total de 8 papers en congresos y jornadas nacionales e internacionales, publicados con criterios de peer-review.

He de destacar mi participación como miembro a tiempo completo en 9 proyectos de investigación subvencionados en convocatorias públicas de carácter competitivo. De entre los que resalto el I+D+I EDU2017-88641-R con fecha de finalización 31/12/2021 o el proyecto europeo ECALFLOR. y los proyectos Estudio de Necesidades Formativas de la Ciudad Autónoma de Melilla (en 4 ediciones) Estudio de Nuevos yacimientos de Empleo, la formación y orientación laboral de la mujer melillense, la formación y orientación laboral de los jóvenes melillenses, de los que fui investigador principal. Además, he participado en 15 proyectos de innovación docente y 7 contratos de investigación. La internacionalización de la actividad docente e investigadora se desarrolla fundamentalmente como investigadora invitada en universidades de la UE de prestigio como la Universidad de Bolonia (Italia) y en la Universidad de Lenguas de Aveiro (Portugal).

Raquel Portillo Sánchez 0000-0003-1329-0142

Graduada en Educación Social, con el máster de profesorado en la especialidad de formación y orientación laboral. Actualmente, he finalizado los estudios del máster de educación musical: una perspectiva multidisciplinar. Gracias a la investigación científica he conseguido una publicación en la revista de impacto Healthcare, además de otras publicaciones en el libro de la noche de los investigadores organizadas por la Universidad de Granada. Actualmente soy Educadora Social del Centro educativo de menores infractores de Melilla.

Eva María Cuevas Rincón 0000-0001-6102-0425

Eva Mª Cuevas Rincón con D.N.I 45296447V, maestra de la especialidad de Educación Infantil con un master en Prevención en Drogodependencias y otras Conductas Adictivas y con el B2.1 de inglés de la Escuela Oficial de Idiomas.

Rosado, P., & Kárpava, A. (2022). El decollage como técnica de reconstrucción de la memoria del pasado. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 6*, 85-100. DOI: http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v6i.24180

MODULEMA Revista Científica sobre Diversidad Cultural

EL DECOLLAGE COMO TÉCNICA DE RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA DEL PASADO

DECOLLAGE AS A TECHNIQUE FOR RECONSTRUCTING THE MEMORY OF THE PAST

Rosado, P.[1] & Kárpava, A.[2]
[1] Universidad de Barcelona. Departamento de Artes y Conservación-Restauración. (España)
[2] Universidad de Granada, Campus de Melilla. Departamento de Pedagogía. (España)

Recibido | Received: 20/03/2022
Aprobado | Approved: 26/09/2022
Publicado | Published: 23/10/2022

Correspondencia | Contact: Pilar Rosado | pilarrosado@ub.edu

0000-0001-7142-5047

Palabras clave
Estrategias de pensamiento visual

Educación para la paz

Decollage

Didáctica artística

RESUMEN

El 26 de abril de 2021 se conmemoran 35 años de la catástrofe nuclear de Chernóbyl. Con el objetivo de dar a conocer la historia del accidente y su impacto en la sociedad, así como de trabajar los valores de la resiliencia, superación, empatía, reconocimiento de las emociones y su expresión, se llevó a cabo una experiencia docente en la Facultad de Ciencias Sociales de Manresa (UVic-UCC) con dieciséis alumnos de tercer curso del Grado de Maestro en Educación infantil, en la asignatura de Didáctica artística II. Utilizando Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) y de creación artística, planteamos desde la educación propuestas que nos ayuden a dar voz a los estudiantes y que propicien dinámicas de acción que, no solo fomenten la sensibilización y reflexión, sino que, además, permitan vertebrar las inquietudes de las estudiantes respecto a contextos problemáticos de educación ambiental. Estableciendo un paralelismo entre los sucesos de Chernóbyl y la deconstrucción, alumnos menores de 5 años fueron animados a pintar paisajes imaginarios de un mundo feliz, y después se vieron forzados por las profesoras a romper en pequeños fragmentos las pinturas creadas para experimentar una sensación de pérdida repentina. Finalmente, los alumnos trabajaron en equipo reconstruyendo todos juntos una imagen colaborativa del paisaje de un mundo mejor a partir de los trozos resultantes de la previa destrucción. Las técnicas aprendidas, además de desarrollar la creatividad de los alumnos de educación infantil, facilitan el trabajo en equipo, y el desarrollo de la solidaridad y la empatía.

Rosado, P., & Kárpava, A. (2022). El decollage como técnica de reconstrucción de la memoria del pasado. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 6*, 85-100. DOI: http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v6i.24180

Keywords
Visual thinking strategies

Peace education

Decollage

Art tuition

ABSTRACT

April 26, 2021 marks the 35th anniversary of the Chernobyl nuclear disaster. With the aim of publicizing the history of the accident and its impact on society, as well as working on the values of resilience, self-improvement, empathy, recognition of emotions and their expression, a teaching experience was carried out at the Faculty of Social Sciences of Manresa (UVic-UCC) with sixteen third-year students of the master's degree in Early Childhood Education, in the subject of Art Tuition II. Using Visual Thinking Strategies (VTS) and artistic creation, we propose from education proposals that help us give students a voice and that foster dynamics of action that not only promote awareness and reflection, but also allow us to structure the concerns of the students regarding problematic contexts of environmental education. Drawing a parallel between the events of Chernobyl and deconstruction, children under 5 years of age were encouraged to paint imaginary landscapes of a brave new world, and then they were forced by the teachers to break the paintings created into small fragments to experience the sensation of sudden loss. Finally, the students worked as a team reconstructing together a collaborative image of the landscape of a better world from the pieces resulting from the previous destruction. The techniques learned, in addition to developing the creativity of early childhood education students, facilitate teamwork, and the development of solidarity and empathy.

INTRODUCCIÓN

El 26 de abril de 2021 se conmemoran 35 años de la catástrofe nuclear de Chernóbyl. Un silencio profundo sobre el tema fomenta el olvido incluso en la población afectada. Belarús[1] fue uno de los territorios más dañados por el accidente. En los años noventa, 6.800.000 de 9.466.000 habitantes del país tenían derecho a reasentamiento[2], 135.000 de ellos fueron reasentados en

1.- Bielorrusia o Belarús. Dicha confusión marca dos realidades distintas, dos épocas y dos formas de vida opuestas en la historia del país. La versión más conocida, más empleada en el castellano, y recomendada por la RAE, es Bielorrusia. El topónimo del país hace referencia a Alba Ruthenia (Rus Blanca)- nombre medieval que se daba a los estados eslavos orientales generalmente con un gobierno monárquico que reunía a una federación de "tribus". El término Alba Ruthenia apareció por primera vez en la literatura medieval alemana y latina. Durante el siglo XVII los zares de Rusia utilizaban el término Rus Blanca para referirse a este país, tratando de recuperar su patrimonio de la Comunidad Polaco-Lituana. Durante el Imperio Ruso, este territorio fue nombrado Bielorrusia, término que persistió con el nombre completo de la República Socialista Soviética de Bielorrusia hasta la desintegración de la URSS y la adquisición de la independencia de Belarús. A partir del año 1991 el nombre oficial de este territorio es República de Belarús.Aunque en España, oficialmente, se sigue usando Bielorrusia, este término puede suscitar debates. Decir Bielorrusia significa continuar una supeditación a la palabra "Rusia", con sus connotaciones de imposición política, cultural, lingüística y económica. Por esta razón, nuestro estudio opta por el actual nombre oficial del país, Belarús, como referencia a un estado independiente (Kárpava 2013).

2.- Para mayor consulta de este hecho en Kárpava (2013).

los primeros años. 130.000 bielorrusos[3] participaron como liquidadores en la extensión de los efectos secundarios de la catástrofe en la población y en el medioambiente (Kárpava, 2013). La catástrofe nuclear de Chernóbyl marcó un antes y después en la necesidad de creación de nuevos derechos y responsabilidades ante la amenaza de la extinción de la Comunidad de la Vida. Dio inicio al discurso sobre la sociedad del miedo (Bauman, 2007, 2018) y la sociedad del riesgo (Beck, 2002). A raíz del accidente surgió la necesidad de reflexión sobre la urgencia del Derecho Humano a la Paz (UNESCO, 1997a, 1997b, 1997c) y la promulgación de la Declaración de la Carta de la Tierra (CT, 2013), normativas que apoyan el movimiento de la Educación para la Paz promovido por la UNESCO (1997b) con proyecto *Hacia la Cultura de Paz*.

Durante el año académico 2020-2021 la Universidad de Granada y el Centro UNESCO de Andalucía llevaron a cabo un proyecto de extensión universitaria dedicado al recuerdo de los 35 años de la catástrofe de Chernóbyl y su impacto en la población belarrusa[4]. Con este fin se realizó una exposición fotográfica y varias actividades vinculadas a este evento. Fruto de esta exposición y de contactos previos se establece un puente con la Universidad de Manresa, a través del proyecto Horizon 2020 *Communities for Sciences* (C4S)-T*owards Promoting an Inclusive Approach in Science Education*. Dicho proyecto prepara a los docentes en la metodología didáctica del ámbito *Science, technology, Engineering, Art and Maths* (abreviado como STEAM), que integra posturas inclusivas y metacríticas y hace que el aprendizaje de la ciencia se produzca de forma autoconsciente de sus posibles implicaciones y aplicaciones en la vida real. De ese contexto surgió un trabajo pedagógico interdisciplinar con alumnado de esta última universidad, concretamente con estudiantes del tercer año del Grado de Maestro de Educación Infantil, dentro de la asignatura de Didáctica Artística II. Gracias a la metodología STEAM se pudo acercar el contenido teórico y la expresión fotográfica, vinculadas al recuerdo de los 35 años de la catástrofe de Chernóbyl, al alumnado de las escuelas del entorno de Manresa. La finalidad era dar a conocer la historia del accidente y su impacto en la sociedad, tanto ambiental como social, así como trabajar los valores de la resiliencia, superación, empatía, reconocimiento de las emociones y su expresión.

Accidente de Chernóbyl como punto de partida

Han pasado 35 años desde que la catástrofe nuclear fuera anunciada. Desde el año 1945 el mundo se ha enfrentado a más de dos mil experimentos nucleares y más de diez mil accidentes de distinta gravedad (Chugoku Shimbun, 1991; Medvedev, 1991). Entre todos estos experimentos y accidentes, sólo el de Chernóbyl afectó en torno a cuatrocientos millones de personas en el mundo (Yablokov et al., 2011), destacando lo absurdo de las fronteras.

3.- En este artículo utilizaremos masculino genérico para referirnos a los sujetos de sexo femenino y masculino.
4.- La propuesta docente expresada en este trabajo forma parte del proyecto anonimato.

Yablokov et al. (2011) demuestran científicamente el impacto de la exposición a las bajas dosis de la radiación de forma prolongada en el ser humano, en la flora y la fauna. Los autores hablan sobre la contaminación radiactiva y su influencia en el aumento de las enfermedades comunes e invalidez, envejecimiento prematuro debido a la radioactividad, enfermedades oncológicas y no oncológicas, modificaciones genéticas, cambios en el sistema inmunológico, aumento de mortalidad prematura; también en la contaminación atmosférica, impacto en la fauna y flora, en el desarrollo de los microorganismos y los virus, etc. El mensaje final que nos trasmiten estos autores es el deber moral no dejar caer en el olvido las consecuencias de Chernóbyl.

El desastre ambiental no suele producirse de forma aislada de los problemas políticos, económicos o socioculturales. En Belarús[5], el accidente desahució a las personas de sus casas, de sus familias, de su origen, de su Estado, de su identidad, de su lengua, de su seguridad, de su plan de vida. Estos temas ya se habían discutido en la tesis doctoral *Implicaciones de los programas de acogida temporal de los menores, víctimas de la catástrofe nuclear de Chernóbyl, en el desarrollo de la inmigración ambiental bielorrusa en la provincia de Granada: integración en el espacio de la paz intercultural* (Kárpava, 2013). No obstante, había que reconocer que este grave accidente también ha enseñado que es más fácil superar los problemas gracias a la unión, a la colaboración, a la coordinación, al reconocimiento de la responsabilidad individual y colectiva, también a la resiliencia, flexibilidad de adaptación a las nuevas circunstancias. Asimismo, el accidente había impulsado la discusión sobre el desarme nuclear y el apoyo a la consolidación del Derecho Humano a la Paz (UNESCO, 1997b, 1997c), la necesidad de educar en la responsabilidad con la Comunidad de la Vida.

En el año 1976, La Comisión de Derechos Humanos de la ONU en la Resolución 5-XXXII proclamó el Derecho Humano a la Paz (UNESCO, 1996). Posteriormente, el 1 de enero de 1997, Mayor Zaragoza hizo pública la declaración titulada *El Derecho Humano a la Paz*, donde afirmaba: "Corresponde a las generaciones presentes transformar las lanzas en arados y transitar desde un instinto de guerra a una conciencia de paz" (UNESCO, 1997a, p. 13). A partir de este momento, convencer a los países desarrollados de apoyar esta iniciativa fue todo un reto. Algunos de los expertos declaraban en la Conferencia General de la UNESCO en 1997: "los países occidentales, y ante todo algunos europeos, aceptan difícilmente la idea de un Derecho Humano a la Paz", "los países desarrollados y en desarrollo implicados en la producción de armas se niegan promover el Derecho Humano a la Paz", mientras el Consejo de Seguridad

5.- Aclaración sobre el topónimo Belarús: El término República Soviética de Bielorrusia, o Bielorrusia, estuvo en vigor durante los años 1920-1991. El término República de Belarús, o Belarús, fue otorgado al país que se independizó de la URSS, tras su desintegración en el año 1991, y es el término utilizado en la actualidad. El adjetivo correcto formado a partir de dicho topónimo es belarruso (a diferencia del anterior "bielorruso").

afirmaba que "las actividades de mantenimiento de la paz resultan mucho más complejas y caras que cuando su labor principal era supervisar la cesación del fuego y controlar las zonas tapón con el consentimiento de los Estados participantes en el conflicto" (Alemany Briz, 1998, p. 31).

La creación de la nueva conciencia de paz todavía encuentra muchas resistencias político-económicas. Frente a ellas, y tomando en consideración la sugerencia de la *Constitución de UNESCO*: "la paz deberá fundarse sobre la solidaridad intelectual y moral del género humano" si fracasan las políticas de defensa de la cultura de paz (UNESCO, 2020). En este sentido, la sociedad civil promovió la Declaración de *La Carta de la Tierra*, un documento de máxima referencia para la investigación y acción en los campos de la ética ambiental, el desarrollo sostenible, justicia social, democracia, Derecho Humano a la Paz, autorrealización del ser humano, protección y respeto de toda la Comunidad de la Vida. En 1994, Mijaíl Gorbachev (CT, 2013), uno de los impulsores de la *Cruz Verde Internacional*, conmovido por el accidente de Chernóbyl y consciente de la amenaza de la extinción masiva de las especies, entre ellas la humana, apoyó el *Movimiento de la Carta de la Tierra* (CT) que apuesta por el cambio de la visión del mundo hacia un enfoque biocéntrico y de respeto a toda la Comunidad de la Vida. Sus principios, junto con los del Derecho Humano a la Paz (DHP) (aa.vv., 2010), actualmente forman la base de la *Educación para la Paz*. Mencionemos algunos de ellos:

- Toda persona tiene derecho a recibir una educación en la paz […] que contribuya a generar procesos sociales basados en la confianza, la solidaridad y el respeto mutuo, facilite la solución pacífica de los conflictos y ayude a pensar de una forma nueva las relaciones humanas (DHP, Artículo 2).
- Los seres humanos y los pueblos tienen el derecho a vivir en un entorno privado y público que sea seguro y sano (DHP, Artículo 4).
- Toda persona tiene derecho a emigrar si peligran o están seriamente amenazados su derecho a la seguridad humana o su derecho a vivir en un entorno seguro y sano (DHP, Artículo 8.2).
- Toda persona y todo pueblo tienen el derecho a vivir en un medio ambiente sostenible, como base para la paz y de la supervivencia de la humanidad (DHP, Artículo 13).
- Adoptar, a todo nivel, planes de desarrollo sostenible y regulaciones que permitan incluir la conservación y la rehabilitación ambientales, como parte integral de todas las iniciativas de desarrollo (CT, Principio 5.a).
- Tomar medidas para evitar la posibilidad de daños ambientales graves o irreversibles, aun cuando el conocimiento científico sea incompleto o inconcluso (CT, Principio 6.a).

- Prevenir la contaminación de cualquier parte del medio ambiente y no permitir la acumulación de sustancias radioactivas, tóxicas u otras sustancias peligrosas (CT, Principio 6.d).

La catástrofe nuclear de Chernóbyl marcó un antes y un después en la relación del ser humano con la naturaleza, en la necesidad de creación de los nuevos derechos y responsabilidades ante la amenaza de la extinción de la Comunidad de la Vida. De allí surge la necesidad de educar en la sostenibilidad ambiental, en la ética del cuidado, en la democracia real, en la autorrealización, lo que proponemos a través de la Educación en la Paz Gaia, Paz Social y Paz Interna (Kárpava y Juárez Ramos, 2020).

Hoy, la Catástrofe nuclear de Chernóbyl sigue constituyendo una oportunidad para educar. También en los valores de paz. En el año 1980, Santiago Vilanova, en su obra El síndrome nuclear, reflexionaba sobre las repercusiones sociales del accidente nuclear de *Three Mile Island* y la posibilidad de la repetición de la catástrofe en el territorio español. La necesidad de prevenir la catástrofe llevó al autor a llamar a la población española al cambio del enfoque antropocéntrico hacia el biocéntrico. Seis años después de su discurso se produjo el accidente de Chernóbyl. En 2011 se repitió con un mayor impacto en Fukushima. El silencio sobre los efectos de estos desastres en el cambio socioeconómico, ambiental, sigue protagonizando las noticias. Tal vez, ¿es el momento de crear la *consciencia de paz*?

En este sentido, se hace prioritario promover una concienciación ambiental en el ámbito educativo, así como una alfabetización científica del alumnado (Ariza 2018), dotar de herramientas para comprender la función y el impacto del desarrollo científico y tecnológico. Un impacto ya inevitable en medio del cambio climático actual y los riesgos que apuntan unas tecnologías que cada vez van más allá del laboratorio (Beck, 2002; Funtowicz & Ravetz, 2000). Trabajar a favor de la alfabetización científica de los estudiantes es también trabajar en la elaboración de las herramientas educativas que permitan promover una cierta inteligencia pública de las ciencias (Stengers, 2019), que pueda incidir positivamente en una mejora de la justicia ambiental y social siguiendo las pautas que marcan los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) fijados por la Agenda 2030 (ONU, 2015).

Desastres como los de Fukushima o Chernóbyl ponen de relieve cómo los avances de la ciencia deben ir acompañados de un análisis de los riesgos causados sobre determinadas poblaciones, vulnerables o vulnerabilizadas, y proporcionar apoyo y cobijo a las poblaciones afectadas o desplazadas por estos accidentes ambientales. Cabe recordar que la catástrofe de Chernóbyl fue la causa de desplazamiento masivo de las personas que requerirían asistencia por parte, no sólo del país de origen, sino de todos los países involucrados en el desarrollo de la industria nuclear. Pero estos países no estaban preparados para la catástrofe. Así, la alfabetización científica no es solo una cuestión epistemológica, es también una cuestión moral y política

(Ariza, 2018; Funtowicz & Ravetz, 2000).

En relación con la alfabetización científica, desde el ámbito educativo, desde hace pocos años se ha ido consolidando una serie de sinergias entre el ámbito de las ciencias y el ámbito de la creación artística, formulando un planteamiento pedagógico desde una perspectiva STEAM (*Science, Technology, Engineering, Art & Maths*), que unifica, como vemos, las ciencias (en general) con el ámbito artístico-creativo. Éste nuevo enfoque, que une la razón, la emoción, la ética y la estética, proporciona al alumnado la posibilidad de combinar diferentes aproximaciones creativo-científicas a un problema para facilitar la comprensión, implicación e interés. Creemos de máxima importancia introducir este enfoque en la práctica de la Educación Infantil para facilitar el desarrollo global de los menores.

Educar en el pensamiento a través del arte

Actualmente vivimos en la era de la imagen, pero a pesar de ello, seguimos sin dar la relevancia que merece a la educación artística y visual de los ciudadanos. Queda mucho por hacer en la escuela y en las instituciones museísticas para conseguir mejorar la *competencia de ver, mirar y observar*, lo que ayudaría desarrollar el espíritu crítico en el ámbito visual y potenciar el disfrute de la lectura genuina de las imágenes en general[6]. Por otro lado, en la época actual de sobreinformación, de la sociedad red, es vital proporcionar herramientas educativas para que los aprendices puedan ser conscientes de la veracidad de la información, o su carencia, y actuar en consecuencia. En este sentido, son fundamentales perspectivas o planteamientos que de manera interdisciplinar y transversal unen el conocimiento científico y artístico-visual para generar un espíritu crítico que construye la comprensión holística del mundo (Rosado & Casanova, 2021).

Hasta ahora, la metodología más usada en el aula era seguidora del enfoque tradicional, basada en la memorización de la información, en conceptualizaciones y clasificaciones artísticas y científicas sin vinculación con la realidad del alumnado (Agirre, 2000). Consideramos que no es un enfoque apropiado para trabajar la problemática de un accidente nuclear en el aula de infantil. Tras una puesta en común de nuestras ideas, preocupaciones, principios metodológicos, apostamos por aplicar estrategias de pensamiento visual (*Visual Thinking*

6.- Se puede profundizar en este tema consultando el artículo titulado Saber ver, una cuestión de aprendizaje. La educación visual a debate, en el que García-Sípido aborda esta cuestión y expone: "Si en otras áreas del currículum escolar, no se trata de formar escritores, historiadores, físicos, sino más bien de procurar lectores competentes y analistas con capacidad de interpretación, ¿porqué durante muchos años el área plástica y visual ha centrado su objeto de estudio más en la producción que en la percepción?, ¿a qué se debe que su razón de ser haya sido, en el mejor de los casos, la realización de obras plásticas, a partir del conocimiento de conceptos, elementos, materiales y técnicas? La reflexión sobre la Educación Visual debe poner el acento, precisamente, en la capacidad del alumno para acceder al conocimiento visual desde la comprensión de conceptos y procedimientos que le permitan ser un observador competente, crítico y participativo. (García-Sípido, 2003, p. 62).

Strategies; VTS, 2021). Este enfoque consiste en no abrumar al alumnado con hechos, fechas y otras informaciones, por muy interesantes que sean, sobre el arte. Es preferible utilizar planteamientos que generan espacios dialógicos que permiten mirar, ver y observar sin prejuicios, que facilitan una conexión personal con las obras artísticas y despiertan curiosidad por saber más. Facilitando la producción personal y grupal creativa, junto con la generación de espacios de discusión donde la información recibida cobra sentido, contribuimos a la construcción del aprendizaje colaborativo.

METODOLOGÍA

La metodología denominada Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) propone que el educador es el encargado de activar en el alumnado habilidades visuales: observar, interpretar lo que se ve, cuestionarse, reflexionar, considerar otros posibles significados. Se utiliza el arte como recurso para aprender a mirar, pensar y comunicarse ejercitando la expresión personal y la escucha activa.

La pregunta clave del método para iniciar la observación de una imagen y comenzar el diálogo es *¿Qué está pasando en esta imagen*? Esta frase impulsa el flujo de las ideas, sentimientos e hipótesis. El moderador / educador conduce el diálogo de manera que los argumentos y opiniones que se confronten se fundamenten en los indicios visuales de la obra que se está visualizando, no en preconcepciones o en conocimientos adquiridos de antemano. Para ello, otra pregunta importante es "¿Qué ves que te haga decir eso?" Y para alentar que continúe la reflexión visual y la construcción de relatos, se puede preguntar "¿Qué más podemos encontrar en esta obra?" De esta forma, se utiliza la obra de arte para aprender a pensar. La obra de arte no es el objeto de estudio, es el elemento mediador que nos permite reflexionar sobre nuestra posición acerca de la complejidad del mundo. Según Fuertes, la práctica del VTS en escuelas y museos de todo el mundo demuestra que el hábito de explorar y hablar de una obra de arte de manera libre y creativa, fomenta las habilidades verbales y comunicativas, favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, refuerza la autoestima, potencia la integración y la inclusión de los participantes, contribuye a la mejora de las diferentes competencias básicas, permite reflexionar sobre las prácticas docentes y los modelos educativos que se utilizan (Fuertes, 2020, parr. 14)

El estudio que presentamos en estas líneas recoge los resultados de una experiencia docente que tuvo lugar en la Facultad de Ciencias Sociales de Manresa (UVic-UCC) con dieciséis alumnos de tercer curso del Grado de Maestro en Educación infantil, en la asignatura de Didáctica artística II, desarrollada a lo largo del segundo semestre del curso 2020-2021.

Aprovechando la coincidencia de la conmemoración del 35 aniversario de la catástrofe de Chernóbyl, se tomaron como punto de partida los textos del libro de estilo documental publicado en 1997 por la periodista bielorrusa Svetlana Aleksiévich titulado *Voces de Chernóbyl*, para plantear el desarrollo de un proyecto didáctico de creación artística que tenía como objetivo concienciar acerca de la capacidad del arte para evidenciar problemáticas ecológicas, sociales, emocionales y concienciar al alumnado, así como plantear una serie de ejercicios prácticos creativos para poder trabajar a posteriori con alumnos de educación infantil. Nuestros alumnos, futuros maestros, debían generar propuestas visuales que desplegaran una reflexión propia sobre el contexto del accidente de Chernóbyl, atendiendo a identificaciones de sentido, reconociendo problemáticas como propias, y provocando reacciones al respecto.

Se planteó a los alumnos que escogiesen una de las historias relatadas en el libro y que buscasen una imagen para comentarla en clase utilizando estrategias de pensamiento visual (VTS, 2021). En este contexto, el objetivo perseguido no es únicamente aprender sobre arte, es utilizar el arte para aprender. Con esta estrategia no se pretende hablar de estilos, técnicas, movimientos, ni en averiguar el artista de alguna obra. El docente no se posiciona como transmisor de conocimientos, sino que actúa como facilitador (Rogers, 1983) de la exploración, del diálogo y, lo importante, a partir de la puesta en común de los relatos e imágenes escogidas, iniciar el debate sobre el accidente de Chernóbyl y favorecer la creación de relatos específicos por parte del grupo-clase.

El encargo docente que recibieron los alumnos consistía en pensar, por un lado, una creación plástica o performativa que explicase de forma visual su posicionamiento ante el tema escogido del trabajo de grupo y, por otro lado, debían plantear una propuesta educativa práctica para el alumnado de educación infantil. Paralelamente, los alumnos debían elaborar un dosier, a modo de revista ilustrada, en el que cada grupo explicase la investigación que había llevado a cabo, detallando el contexto de la propuesta, los objetivos planteados, los antecedentes artísticos utilizados, la propuesta de la actividad, la planificación del material y del espacio a utilizar, el cronograma, la rúbrica de evaluación de la actividad, los resultados y una reflexión final.

El hecho de plantear y llevar a cabo una propuesta de creación tiene como objetivo que las futuras docentes experimenten el proceso creativo y utilicen su vivencia para pensar el tema. Así también este proceso les ayudaría a depurar la propuesta creativa para los niños.

La tabla 1 esquematiza las actividades planteadas en catorce sesiones de trabajo de dos horas de duración que se llevaron a cabo durante el curso.

Tabla 1.
Esquema de las actividades realizadas durante el curso

Sesiones	Actividad desarrollada
Sesión 1	Exposición de ideas acerca de los textos sobre Chernóbyl y su puesta en común.
Sesión 2	Explicación del tema elegido y muestra en público de las imágenes relacionadas encontradas por cada grupo.
Sesión 3	Comentario, en forma de crítica constructiva, de las ideas de del grupo al que no pertenecemos.
Sesión 4	Desarrollo de las propuestas creativas, así como de los recursos artísticos que podían ser más adecuados para cada tema.
Sesión 5-10	Realización de ejercicios prácticos.
Sesión 11-14	Elaboración del dosier final.

Los futuros maestros de educación infantil eligieron la técnica del *décollage* para afrontar el tema de la reconstrucción y la memoria del pasado, trabajando de esta forma la resiliencia, o la capacidad de las personas para recuperarse de situaciones complicadas y seguir avanzando hacia el futuro. A diferencia de la técnica del *collage*, que consiste en elaborar una obra de arte pegando materiales diversos, el *décollage* se realiza despegando los materiales. La imagen se genera arrancando o rasgando partes de una imagen original, dejando ver lo que hay debajo. Hains, Villeglé y Rotella, en los años 1958-1959, invirtieron el principio del collage rompiendo las capas superiores de las cartelas para revelar las "nuevas realidades" que se ocultaban debajo (Ruhrberg et al., 2001). El objetivo era la crítica de los métodos de la publicidad. En nuestro caso, esta manera de hacer encarna perfectamente la idea de construir desde los pedazos, crear nuevas realidades a partir de otras preexistentes. No recurrimos a esta técnica tanto en el sentido de reconstruir copiando una realidad anterior, sino de generar alternativas desde lo que se tiene.

Los alumnos utilizaron imágenes de las obras de estos artistas consagrados en la historia del arte, como punto de partida para su propuesta docente. Si instituciones artísticas, propuestas editoriales e instituciones educativas compartieran estrategias y perspectivas metodológicas, facilitarían el tratamiento de temas complejos en la escuela. Podemos citar, como ejemplo, la colaboración que se llevó a cabo durante tres años entre el Museo Nacional de Arte de Cataluña y algunas escuelas de Barcelona en el marco del proyecto TANDEM. El objetivo era trabajar para que el arte y el patrimonio fuesen relevantes en la formación de los maestros y en la educación de los alumnos y las familias de la escuela. Se trataba de acompañar y mediar desde el museo las conversaciones que el arte provocaba: entre los artistas y esta realidad educativa, entre el alumnado y las obras de arte, entre los maestros, los alumnos y sus familias. El resultado de estas experiencias queda reflejado en la revista *Creixem amb l'art* (Fuertes & Inglès, 2018).

RESULTADOS DE LA DESTRUCCIÓN-RECONSTRUCCIÓN

Trabajando la resiliencia

Estableciendo un paralelismo entre los sucesos de Chernóbyl y la deconstrucción, los menores, con una edad de 5 años (alumnos de nuestras estudiantes), fueron animados, en primer lugar, a pintar paisajes imaginarios de un mundo feliz. Una vez comentado y compartido el trabajo de creación realizado por los "pequeños artistas", el docente les explica con palabras inteligibles para su capacidad de comprensión, que toda obra posee de forma inherente el potencial de la transformación y que, en lugar de dar por acabado el trabajo, éste se puede convertir en una nueva oportunidad para materializar otras ideas si el dibujo se rompe en pequeños fragmentos. Se pone así el valor en el proceso, más que en el trabajo finalizado y se facilita que los infantes experimenten el sentimiento de pérdida y destrucción, no como algo irremediable y doloroso, sino como un como una oportunidad de metamorfosis creativa que da paso a nuevas propuestas y creaciones. Finalmente, los alumnos trabajaron en equipo consensuando y reconstruyendo todos juntos una imagen nueva, colaborativa, del paisaje de un mundo mejor a partir de los trozos resultantes de la previa destrucción, ver Figura 1.

Figura 1.
Alumnos de educación infantil pintando paisajes imaginados de un mundo feliz en la primera fotografía, destruyendo sus propias pinturas en la segunda fotografía y elaborando el mural de reconstrucción en la tercera fotografía. Abajo vemos el mural finalizado. (Fotografía de las autoras).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el inicio de este proyecto interdisciplinar tanto el profesorado como los futuros maestros, teníamos no pocas preguntas en torno a si iba a ser comprendido el mensaje de Chernóbyl por el alumnado de educación infantil. Dudábamos sobre qué aspectos podíamos rescatar para el trabajo en el aula, cómo nos podía ayudar la metodología de Pensamiento Visual aplicado a la perspectiva STEAM (que unifica la ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas) para educar en los valores de la resiliencia, superación, empatía, reconocimiento de las emociones y su expresión. Al final del curso pedimos a los maestros en formación un trabajo de reflexión sobre la experiencia vivida planteando preguntas como: Qué les ha parecido la práctica; cómo ha incidido en su aprendizaje, qué uso le podrían dar más adelante en su práctica docente; cómo podríamos educar desde una edad temprana en los valores sociales y ambientales.

Educar en la resiliencia

Al inicio de la actividad, el planteamiento de trabajar sobre un hecho histórico tan importante, tan duro, y, al mismo tiempo, tan oscuro en la historia de la humanidad, produjo en las estudiantes sorpresa y muchos interrogantes sobre cómo podrían explicarles a niños tan pequeños aspectos tan lejanos de esta edad. Sobre todo, se dudaba si los menores iban a entender el mensaje. Surgían preguntas sobre qué se debía explicar y qué no, y cómo había que hacerlo, cuál era el papel del arte en esta historia. Las dudas se fueron desvaneciendo a lo largo del desarrollo de la tarea.

Como resultado había nacido una propuesta educativa que motivaba a la investigación y al aprendizaje cognitivo colaborativo. El desarrollo del proyecto ayudó a descubrir que, adaptando las propuestas a las necesidades de los alumnos de educación infantil, se puede trabajar cualquier temática, sin infantilizar sucesos reales. Las técnicas de collage, décollage y las estrategias de pensamiento visual aportaron infinitas ideas para el trabajo en el aula. Por ejemplo, la dinámica del mural reconstruido permitía atender la diversidad del alumnado, porque las aportaciones de cada uno de los menores tenían cabida en la propuesta final del mural. La reconstrucción a partir de las obras destrozadas, previamente generadas por los alumnos, permitía plasmar un final diferente no sólo para Chernóbyl y su gente, sino para todos nosotros y nuestro compromiso individual con la Comunidad de la Vida. De esta forma, el mural era sólo un punto de partida para trabajar distintas temáticas interrelacionadas.

El trabajo creativo facilitaba la identificación de los sentimientos y las emociones, así como la toma de conciencia sobre cómo expresarlas, transmitirlas y compartirlas con los iguales. Se había comprendido que el proceso creativo puede facilitar la expresión de las emociones más profundas, ayudar a empatizar con aquellas personas que habían vivido una catástrofe, aun sin conocerla directamente.

Las técnicas aprendidas, además de la creatividad, facilitaban el trabajo en equipo, el desarrollo de la solidaridad y de la empatía. La destrucción de las pinturas personales permitía experimentar la sensación de pérdida, estableciendo paralelismos con la catástrofe. La posterior reconstrucción, la posibilidad de decidir conjuntamente el final de la obra ayudó a visualizar el impacto de nuestros actos en nuestro entorno. Así, paralelamente al desarrollo del pensamiento visual, se potenciaban las habilidades creativas de los alumnos.

La propuesta didáctica, basada en la metodología VTS, experimentada por los futuros maestros de educación infantil en formación, no sólo les había permitido disfrutar del conocimiento teórico relativo a la catástrofe de Chernóbyl o de las obras artísticas producidas en distintas épocas históricas, sino tener papel activo en la selección del material según sus propios intereses, establecer diálogos partiendo de la propia experiencia creativa. El proceso les había ayudado a tomar conciencia de su capacidad de expresión, a desarrollar un proyecto sin imposiciones ni restricciones por parte del profesorado y las ha aproximado, además de los conceptos teóricos relacionados con el medioambiente, la energía nuclear y las emociones.

La experiencia había ilustrado la utilización del arte como mediador del aprendizaje de unos temas complejos relacionados con las temáticas sociales y científico-tecnológicas, como la catástrofe de Chernóbyl. Como docentes han podido desarrollar una serie de ejercicios y actividades las que en el futuro permitirán que sus alumnos de educación infantil incorporen contenidos, considerados de difícil comprensión, de forma motivadora, lúdica, activa, paidocéntrica, incidiendo en la diversidad de formas de aprendizaje. Las estudiantes han experimentado la flexibilidad que las propuestas educativas a través de la implicación de la creatividad del alumnado; la adaptación a los contextos en los que se desarrolla el aprendizaje, generando entornos vivos, dinámicos y compartidos. El arte no es sólo un medio de expresión, también es juego, experimentación y representación, que ofrece infinitas posibilidades para formalizar ideas, sentimientos, opiniones y emociones utilizando materiales, objetos y procedimientos muy variados de la vida cotidiana.

El arte, con su capacidad transformadora, se configura como una herramienta poderosa de cambio social capaz de promover concienciación y de ayudar a vislumbrar soluciones para responder a los problemas ambientales, a los conflictos sociales o las crisis económicas. Los artistas se manifiestan ante la injusticia, la desigualdad o la discriminación. Consideramos que es importante plantear nuevas perspectivas desde la educación que nos ayuden a dar voz a los estudiantes y que propicien dinámicas de acción que, no solo fomenten la sensibilización y reflexión, sino que, además, permitan vertebrar sus inquietudes respecto a contextos problemáticos.

Extrapolamos la experiencia

La experiencia recibida durante el curso académico 2020-2021 con los alumnos de del Grado de Maestro en Educación Infantil nos ha permitido hacer una extrapolación de la práctica a otros espacios como el Grado de Educación Social, esta vez en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, campus de Melilla. Habíamos realizado dos talleres prácticos en el Congreso "Identidades migrantes y diálogos transfronterizos", celebrado 3-5 de marzo de 2022. Estos talleres fueron desarrollados en el marco interdisciplinar de la Educación Social, Educación en la Cultura de Paz y la Noviolencia y Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Como objetivo se planteó trasmitir técnicas de educación en la cultura de paz para enriquecer la intervención sociocultural en la enseñanza de español como lengua extranjera; hacer uso del arte pictórico y literario para la expresión creativa y noviolenta; aplicar técnicas de la comunicación noviolenta a la enseñanza de la lengua y recurrir al arte como herramienta para trabajar la resiliencia. La descripción de estos talleres y su impacto en el alumnado lo dejaremos para la siguiente publicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agirre, I. (2000) *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Univ. Pública de Navarra.

Aleksiévich, S. (2005). *Voces de Chernóbyl: crónica del futuro*. (R. San Vicente, Trad. Obra original publicada en 1997). Debate.

Alemany Briz, J. M. (1998). La paz, ¿un derecho humano? *Revista Aragonesa de Administración Pública*, Extra 2, 17-46.

Ariza, R. P. (2018). Didáctica de las ciencias con conciencia. *Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas, 36*(3), 5–22. https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/v36-n3-porlan.

AA.VV. (2010). *Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz*. Congreso Internacional sobre el Derecho Humano a la Paz. http://mail.aedidh.org/sites/default/files/DS%20pdf%2024%20marzo%2011.pdf.

Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido*. La sociedad contemporánea y sus temores. ~~Madrid~~: Paidós.

Bauman, Z. (2018). *Modernidad líquida* (Trad. Mirta Rosenberg, Jaime). Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.

Chugoku Shimbun (1991). *Irradiados* (Trad. María Luisa Martín Laborda). Acento.

CT (2013). *La Carta de la Tierra en Acción: la Iniciativa de la Carta de la Tierra*. https://cartadelatierra.org/.

Fuertes, E. & Ingles, A. (2018). ¡La escuela y el museo hacemos un buen tandem! Transformamos la educación desde la colaboración. *Aula, 272*, 22-27.

Fuertes, E. (2020). *Las Estrategias de pensamiento visual (VTS) una metodología educativa necesaria*. https://blog.museunacional.cat/es/las-estrategias-de-pensamiento-visual-vts-una-metodologia-educativa-necesaria/.

Funtowicz, S. & Ravetz, J. (2000). *La ciencia posnormal - ciencia con la gente*. Icaria.

García-Sípido, A. (2003). Saber ver, una cuestión de aprendizaje. La educación visual a debate. *Arte, Individuo y Sociedad, 15*, pp. 61-72.

Kárpava, A. (2013). *Implicaciones de los programas de acogida temporal de los menores, víctimas de la catástrofe nuclear de Chernóbyl, en el desarrollo de la inmigración ambiental bielorrusa en la provincia de Granada. Integración en el espacio de la paz intercultural*. [Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada]. http://hdl.handle.net/10481/31199

Kárpava, A., & Juárez Ramos, V. (2020). Educación para la Paz: Un Espacio de Innovación e Intercambio de Buenas Prácticas Docentes. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9* (2), 285-307. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.014

Medvedev, Zh. (1991). *El Legado de Chernobil*. Pomares-Corredor.

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea general. https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/06/ONU-Agenda-2030.pdf.

Rogers, C. (1983). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Paidós

Rosado, P. & Casanova. R. (2021). Autorretrato, emergencia climática y posicionamientos creativos. Una práctica didáctica mediada por la tecnología, en *Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital*. Dykinson.

Ruhrberg, K.; Schneckenburger, M.; Fricke, C. & Honnef, K. (2001). *Arte del siglo XX*. Taschen.

Stengers, I. (2019). *Otra ciencia es posible - Manifiesto por una desaceleración de las ciencias*. Ned ediciones.

UNESCO (1996). *Actas de la 28ª reunión de la Conferencia General*, 25 de octubre -16 de noviembre, Vol. 1, UNESCO.

UNESCO (1997a). *El Derecho Humano a la Paz*. Declaración del director general. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (1997b). *Proyecto de Declaración sobre el Derecho Humanos a la Paz*, Actas de la Conferencia General, 29ª reunión, 21 de octubre-12 de noviembre, Res. 43. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (1997c). *Informe del director general sobre el Derecho Humano a la Paz*, Conferencia General, 29ª reunión, 29 de octubre, Anexo 1. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (2020). Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Textos fundamentales*. Edición revisada. UNESCO.

Rosado, P., & Kárpava, A. (2022). El decollage como técnica de reconstrucción de la memoria del pasado. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 6*, 85-100. DOI: http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v6i.24180

Vilanova, S. (1980). *El síndrome nuclear: El accidente de Harrisburg y el riesgo nuclear en España*. Bruguera.

VTS (2021). *Visual Thinking Strategies*. https://vtshome.org.

Yablokov, A. V.; Nesterenko, V. B; Nesterenko, A. B. & Preobrazhenskaya, N. E. (2011). *Chernóbyl: las consecuencias de la catástrofe para la vida humana y la naturaleza*. Universarium.

Autores / Authors	Saber más / To know more
Pilar Rosado Rodrigo Universidad de Barcelona; Doctora en Bellas Artes. Licenciada en Ciencias Biológicas y en Bellas Artes. Máster en Creación Artística. Profesora Serra Húnter en el Departamento de Artes y Conservación-Restauración, Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación POCIÓ (Arte, Poesía y Educación) y del proyecto Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social (PID2019-104628RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.	0000-0001-7142-5047
Kárpava, Alena Doctora en Paz, Conflictos y Democracia. Licenciada en Filología Hispánica y Filología Eslava. Máster en la Cultura de paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos. Máster en enseñanza de ELE: lengua, cultura y metodología. Docente Investigadora del Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, campus de Melilla, Universidad de Granada. Vocal de educación del Centro UNESCO de Andalucía. Miembro colaborador del Instituto de la Paz y los Conflictos (UGR). Miembro del grupo de investigación Valores emergentes, Educación Social y Políticas educativas (HUM 580)	0000-0003-4887-2361

Moreira-Vinces, C.A. & Villafuente-Holguín, J. (2022). Diversity in educational communities: theaching English as a foreign language to learners with hearing loss and communicational deficits. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, *6*, 101-116. http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v6i.24575

MODULEMA Revista Científica sobre Diversidad Cultural

DIVERSITY IN EDUCATIONAL COMMUNITIES: TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO LEARNERS WITH HEARING LOSS AND COMMUNICATIONAL DEFICITS

DIVERSIDAD EN COMUNIDADES EDUCATIVAS: ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA A ESTUDIANTES CON PERDIDA AUDITIVA Y DÉFICIT COMUNICACIONAL

Moreira-Vinces, C.A. & Villafuerte-Holguín, J.
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)

Recibido | Received: 01/05/2022
Aprobado | Approved: 03/07/2022
Publicado | Published: 24/10/2022

Correspondencia | Contact: Jhonny Villafuerte | jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec
0000-0001-6053-6307

Keywords
Cultural diversity
Social inclusion
Community
Bilingual education
Sociology of education

ABSTRACT

This research aims to improve the work of teachers towards the diversity of students in educational communities. The case study methodology is used to determine the changes in the learning of vocabulary in English as a foreign language in two children aged 11 and 13, diagnosed with hearing loss and communication difficulties. The research team carried out an educational intervention for six months that used word memorization strategies supported by realia and gamification. The instruments used are the semi-structured interview, participatory observation, and the Tevi-R test to monitor the vocabulary acquisition progress of students with hearing impairment. The results show that the memorization strategy improved the informants' ability to remember a greater number of words learned in English, going from 4 words/session reported in the pre-test to 9 words/session reported in the post-test.

Palabras clave
Diversidad cultural
Inclusión social
Comunidad
Educación bilingüe

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo mejorar el trabajo de los docentes hacia la diversidad de los estudiantes en las comunidades educativas. Se utiliza la metodología de estudio de caso para determinar los cambios en el aprendizaje del vocabulario en inglés como lengua extranjera en dos niños con edad de 11 y 13 años, diagnosticados con pérdida auditiva y déficit comunicacional. El equipo investigador ejecutó durante seis meses una intervención educativa que utilizó estrategias de memorización de palabras apoyadas en realia y gamificación. Los instrumentos utilizados son la entrevista semiestructurada, la observación participativa y la prueba Tevi-R para monitorear el progreso de adquisición de vocabulario

CC BY NC SA

Sociología de la educación

de estudiantes con déficit auditivo. Los resultados muestran que la estrategia de memorización mejoró la capacidad de los informantes para recordar mayor número de palabras aprendidas en inglés, pasando de 4 palabras/sesión reportada en la prueba previa a 9 palabras/sesión reportada en la prueba posterior.

INTRODUCTIÓN

Diversity in educational communities refers to the participation and acceptance of all students in teaching and learning proccess. Due, Inclusive Education should consider more than curricular or methodological questions. It is a different way of understanding education, emphasizing the philosophy of values for living in harmony inside progressist societies (UNESCO, 2006; Bravo et al., 2021).

The universal declaration of Human Rights established that people worldwide have access to Education of quality without any distinction such as impairments, different origins, culture, ethnic identity, sexual preferences, or catastrophic illness. In the case of Ecuador, the National Constitution of 2008 declared Education as one of the leading social priorities. Thus, the Ecuadorian government promulgated the Intercultural Education Organic Law (2011) for implementing new curricular policies, considering more flexible lesson plans and learners' needs to improve their individual and group academic development (Corral et al., 2015; Villafuerte et al., 2017; Zandy, 2019). However, the review of teaching practice and inclusive culture evidenced the need for innovating didactics to improve instructors' work (Rodríguez et al., 2021; Bravo et al., 2021; Pacheco et al., 2022). However, Villafuerte (2022) states that using games in the teaching sequences is pertinent and favors the articulation of the content of the curriculum. Nevertheless, in nations like Ecuador, it is still necessary to get parents to understand that games for educational purposes positively contribute to enhancing attention to the diversity of students.

Besides, this work's authors' motivation is to understand better how hearing loss and communication capabilities influence the learners' EFL acquisition process. Thus, this work aims to provide teachers with valid information for improving students' attention having the condition of hearing loss.

According to Booth & Ainscow (2001), crucial indexes for determining the evolution of Inclusive Education in a nation are (1) government policies, (2) teachers' practices, and (3) inclusive culture. In addition, UNESCO (2006) states:

> Inclusive Education is the process of addressing and responding to the diversity of needs of all students through inclusive practices in learning, cultures, and communities to reduce exclusion within education. It implies changes and modifications in content,

> approaches, structures, and strategies, with a shared vision that encompasses all children of the appropriate age range and the conviction that it is the responsibility of the ordinary system to educate all children (p. 10).

Inclusive Education aims to overcome the barriers and gaps in educational communities (Bonals & Sánchez, 2007). Besides, it is a process that responds to the diversity of student needs and contributes to improving learning, culture, and communities free from all forms of exclusion (UNESCO, 2009).

In addition, Inclusive Education means accessing to education of quality, but it is also transforming situations of exclusion (Blanco, 2013). Nevertheless, it demands the social transformation of instructors to assume the challenges of working with students in a condition of disabilities (Moliner, 2013; Corral et al., 2015). Scholars such as Acosta (2013); Moliner (2013); Ramirez (2017) understand the term Inclusion as an attitude based on dialogue, participation, cooperation, requirement, trust, and acceptance of diversity, but it is focused on students having disabilities and refers to people in a general way. Nevertheless, Inclusive Education is still a process in construction. Thus, it is possible to find people who are highly compromised to work on inclusive Education, but others assuming a distant position from Inclusion (Villafuerte et al., 2017). Consequently, it is necessary to permanently revise the inclusive education condition in nations worldwide, expecting to improve its implementation in Education and other public services and socio-economical fields (Bravo et al., 2021).

Hearing loss or hearing impairment is a prevalent condition that affects people worldwide, determining different levels of disability with physical to social and psychological implications (Moliner, 2013). In consequence, it is essentially an early diagnosis for supplying timely treatment.

Knowing the causes and associated risk factors, Muñoz et al. (2014) states that hearing loss is a sensorineural affection with rapid onset in a healthy individual. The etiology can be broad and multifactorial. Most patients do not recover their hearing in its natural evolution, and some may even develop a prognosis of the affected ear. It is also crucial that the treatment and approach of these patients not only be focus on hearing rehabilitation, but also on counseling and education for reaching their social inclusion and good academic results (Diaz et al., 2016).

Hearing loss is an auditory disease that shows a decrease in hearing tone below 20 decibels. Significant hearing impact occurs due to damage inner ear or nerves. Possible reasons that cause it are congenital disability, disease injury, or consumption of dangerous medications. It can occur at any stage of the child's life, pre, peri, postnatal, or later during his development. Besides, its origin could be genetic. Thus, when parents have a hearing deficit, their children may inherit it. However, children with this deficiency have no evident physical symptoms.

Consequently, types of hearing loss can vary within the framework of classroom communication (Pizarro, 2017).

Concerning the Linguistic approaches, Halliday & Matthiessen (2004) state the contexts' relevance to understand the terms used in the communication. Therefore, the words exceed the grammatical limit to achieve the transfer of the message (Halliday, 2008). Besides, years of experience confirm that learners' psychological language acquisition processes are similar in people with or without hearing loss conditions (Domagała et al., 2021).

Besides, scholars such as Krashen (2011) consider that learners with hearing loss can learn about language and acquire a foreign language.

Almurashi (2016) sustains people have an innate predisposition to use rules and language structures of the mother tongue to the target language. However, Chomsky's theory allowed linguists to create new theories based on teaching foreign languages to students with hearing loss to demonstrate that they can acquire a language even if there is a lack of communication skills (Domagała et al., 2021).

Among the previous works revised in this research, Garayzábal (2009) argues that phonological processes such as elision, language sound frequency, and groupings in each language are overlooked from an evolutionary perspective. In addition, Simonsen et al. (2014) show significant gender differences, mainly in the direction of girls outperforming boys in language acquisition. On the other hand, Perez & Alvira (2017) establish that vocabulary acquisition strategies involve affective and cognitive factors that may cause students to prefer one strategy over another.

This research answers the following questions:

1. What are the EFL instructors' motivations and attitudes toward working with students with hearing loss?
2. Are the EFL instructors trained for teaching students in a condition of hearing loss?
3. How did learners progress in the EFL vocabulary acquisition when using memory strategies?

This research aims to improve the work of teachers towards the diversity of students in educational communities.

METHODOLOGY

The methodology used in this work is case study research. It monitors the evolution of people related on a specific variable (Maldonado, 2018). This research assess the English language vocabulary acquisition progress in two students diagnosed with hearing loss. They took part in an educational intervention considering the participants' interest in acquiring vocabulary

in English language, using memory strategies to retain new words and the project-based -learning methodology (PBL) for 24 weeks.

Case study background

The case study is two students diagnosed with hearing loss who reported difficulties using their cochlear implants. They are a girl from Venezuela and a boy from Ecuador. They both lived in Manta, Ecuador, during the execution of this process. The research team called them "The rocket-boy" and "The Starfire girl" to protect their identity.

The Starfire girl. - She is 14 years old and attends the 10th grade of primary education. She was born in Venezuela, but her family migrated to Ecuador in 2019. Her audition is upper to 70 DBHL and fills into deep. She likes drawing and painting and loves watching anime, exposing her to learning a new language. She always shows a positive attitude toward learning. She shows a delay in communication since she moved from her origin country because her cochlear implant is not working correctly, and she had not gotten assistance for the reparation. She hates to feel the noise people make when they speak simultaneously. Thus, she denies using the device anymore. She prefers to communicate in Spanish with other people using mimics and the assistance of her mother. She created a connection that helped to learn English by using Spanish sign language.

The rocket-boy. - He was eight years old and attended the 5th grade of elementary school. He has a great talent that allows learning quickly, and He likes to learn English language. thus, He had a positive attitude through learning challenges. However, he showed a delay in reading and communicating with others in Spanish. His historical medical files report an audition of around 40 to 69 DBHL with minimal listening. He needs his parents' and teachers' permanent stimulation to get better achievement in academic activities to work his communicational deficit. He cannot stand places where there is much noise. he prefers to be alone.

Instruments

The instruments used in this research for the collection of information are:

Interview guide

This instrument aims to collect information to design an educational intervention for the instruction of EFL to learners with hearing impairment. An expert panel integrated for three professionals with more than ten years of experience in Inclusive Education, Psychology, and EFL instruction evaluated this instrument. They recommended reducing the number of open questions in the initial version to eight questions concerning didactic material, session time,

and motivation for learning strategies. Interviews were executed face-to-face for forty-five minutes. The informants were professionals with more than five years of experience caring for students with disabilities. The research team took notes on paper, due at the request of the interviewees. Researchers executed the interviews at a public university located in Manta, Ecuador.

Observation field daily format

The technique of observation is frequently used in educational research to collect information related to the efficiency of a teaching strategy (Martinez, 2007). The instrument identifies the frequency learners use the new English language vocabulary learned in classes. This instrument was selected following Orellana (2019), concerning field daily allows registering learners' attitudes and motivation for learning English as a Foreign language. The research team created this instrument to determine participants' use of memory strategies for acquiring new vocabulary in the English language. In addition, it collects information about the date, sessions, lesson topics, students' reactions, and correct/wrong use of the vocabulary learned. A panel of experts with more than five years of experience in EFL instruction and educational research evaluated this instrument. They recommended using this instrument permanently during every session from the beginning to the end of the educational intervention.

Revised Picture vocabulary Test (TEVI-R).

This instrument is a standardized test designed by Echeverría, et al. (2002). It determines levels of understanding of EFL passive vocabulary in students with Spanish as their mother tongue. This instrument is widely used in Chile with learners from two and half years old to seventeen years old for assessing the number of new words learners remember in a specific vocabulary. Learners' progress is represented in a diagram by categories of the topic. Pretest and posttest used this instrument.

Procedures

The procedures executed in the case study are explained below:

Stage 1:

Planning and evaluation of the interview instrument in Jun/2019.

The research team executed the interviews with professionals in inclusive education in July/2019. Interviews took place in a public university located in Manta, Ecuador.

The research team executed a categorical analysis of the information collected in the interviews with professionals in inclusive education in August/2019 and made a chart representing the selected categories' features. See table 1.

Stage 2:

The research team contacted the participants "The rocket-boy" and "The Starfire girl" in July/2019. They and tutors agreed to participate in this process in August/2019.

Stage 3:

The research team adapted the test Tevi-R to local conditions in Sep/2019. It was used in the pretest in April (2020) and post-test (November/2020) to assess participants' EFL vocabulary acquisition changes.

Stage 4:

The research team designed the educational intervention in August/2020, and the execution began in September/2020 to finish in November/2020. The researcher team executed observations in every session of the educational intervention.

RESULTS

Results obtained in this research are organized following the logic of the research questions that appear in the section introduction.

In answer to question 1: What are the motivations for a student with hearing loss to learn a foreign language? Researchers present the categorial tree and analysis of the interviews.

Categories and subcategories used in the analysis of information are:

> Category 1: Motivations for learning a foreign language. – It is a complex construct that explains the reasons why people decide to take any action, the amount of effort they will devote to it and how much time they will be willing to use to develop that attitude in a sustained way (Chichande Molina, 2021).
>
> Subcategories: Intrinsic motivation, Extrinsic motivation.
>
> Category 2: Attitudes. – Set of reactions people have when they are under the effect of different situation surrounding (Huwari, 2021).
>
> Subcategories: Positive attitude, Negative attitude, Indifferent attitude.
>
> Category 3: Inclusive education. - It is access to education of quality for everybody without any kind of discrimination. Its implementation puts people in a learning environment que consider learners' needs (Ehala, 2020).
>
> Subcategories: Utopic position, sense of justice position

Category 4: Educational practices. - The most important task of the teacher is to accompany and lead the knowledge of the educator, and the learner is considered as result of a personal relationship of the educator with the learner (Kosmas, 2021).

Subcategories: Personal reasons, and knowledge reasons

Table 1 Shows the results obtained in the interview with Ecuadorian professionals of inclusive education, organized according to the categories and subcategories selected.

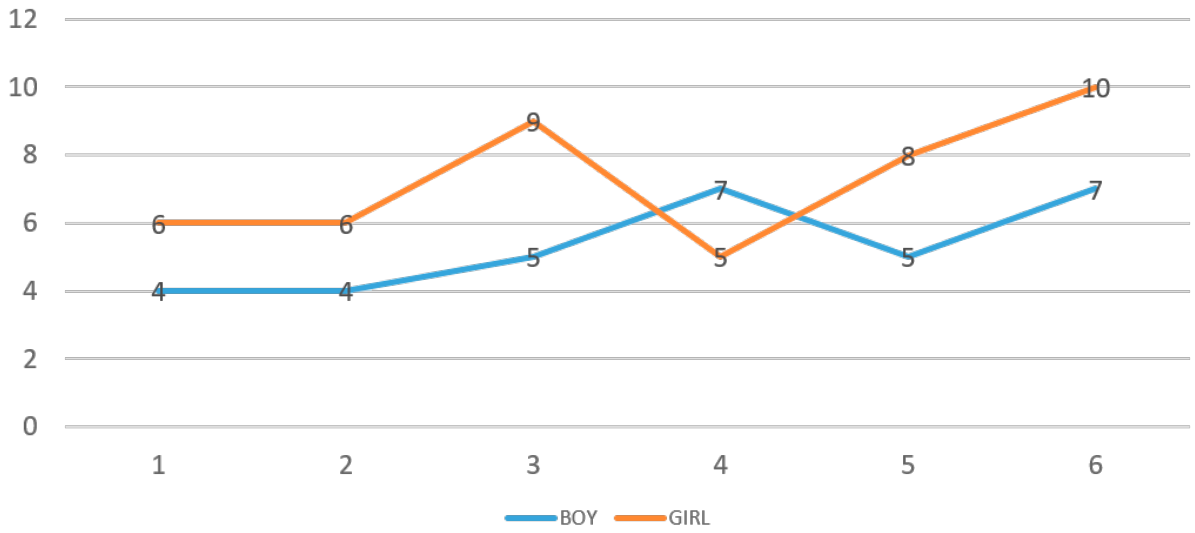
Tabla 1.
Students' motivation and attitudes for learning a foreign language

Categories	Evidence	Subcategories
Motivations for learning a foreign language	E1. 0:18:00 "Depending on learners' prior knowledge and likes of English language. Listeners must learn it, but not everyone likes it.	Low intrinsic motivation.
	E1. 0:19:30 "… The same happens with people with hearing loss. If it is within their capabilities, like to learn another language and this also depends on the motivation teacher promote".	High extrinsic motivation.
	E2. 0:20:30 "Students feel it is more important to know a foreign language than to communicate themselves in another language."	Low intrinsic motivation.
	E2. 0:22:10 "It is a valuable load of motivation"	High intrinsic motivation.
Attitudes for learning a foreign language	E1. 0:20:20 "For students with hearing impairment to feel rejected, to feel a look of rejection from a teacher can be a collapse".	Negative attitude.
	E1. 0:15:10 "... knowing or having another language as a strength ensures that they become more visible."	Positive attitude.
	E2_0:12:00 "It is difficult to have real inclusion"	Negative attitude.
Public policies related to inclusive education	E3_0:10:00 "Inclusion is for everybody; it represents education of quality"	Sense of Justice position.
	E2_0:12:00 "This was supposed to be a utopia that students with educational disabilities were included in regular education. Is still a dream".	Utopic position.
	E2_0:16:00 "students with educational disabilities should be included in regular education in all the country"	Sense of Justice position.
	E3_0:16:00 "Education laws make no difference for people with disabilities. Therefore, they must pass the subjects".	Sense of Justice position.
Educational practices	E1:17:06 "Watching students' is possible to find their talent and capabilities. It is a good personal initiative."	Personal reasons
	It is necessary to implement adaptations to help to students with disabilities"	Knowledge reasons
	E1:17:06 "Teachers use frequently innovative didactics for supporting students with disabilities"	

Source: Interviews to experts in inclusive education.

In answer to question 2: How did learners progress in vocabulary learning? The figure 1 shows the participants' vocabulary acquisition progress before and after the educational intervention.

Figura 1.
Learner's progress by lesson topic.



Resource: project registers (2021).

DISCUSION

Based on the analysis of the results obtained in this case study, the authors found that memory strategies articulated to realia and gamification could improve the EFL instruction of learners with hearing loss and communicational deficit. Consequently, memory strategies could enhance the work with diverse students in educational communities.

This research showed that teachers of English as a Foreign language could increase the number of words learned by students with hearing loss and communication deficiency. The Rocket-boy. - The case study (boy) reported retaining four vocabulary words in English at the beginning of the process. The Rocket-boy faced frequent distracting situations presented in his everyday learning environment. Such conditions required creating new graphic material to support teaching on the last sessions of the educational intervention. These didactic materials supported the Rocket-boy's memory, increasing his periods of attention and the number of retained vocabulary words from 4 to 7 words per session.

The Starfire girl. - The case study (girl) reported retaining six vocabulary words in English at the beginning of the process. The research team exposed her to practice that combined memory strategies with sign language in Spanish quickly. When she communicated in the English language, she related and used the new vocabulary very frequently. The use of memory

strategies increased her number of retained vocabulary words from 6 to 9 words per session. Such conditions helped create a new approach to acquiring sign language in English.

The results found in this research are coherent with the position of the scholars Holliday (2008); Garayzábal (2009); Simonsen et al. (2014) when they state that the acquisition of a language is directly related to the learners' context. Thus, the participants in this case study could understand the use of words in concrete situations. Consequently, the findings remark on the necessity of improving learning environments to reach learners' higher levels of learning.

The evidence allows the authors to agree with the position of Perez & Alvira (2017) when they affirm that vocabulary association with pictures (realia) stimulates visual learners to memorize more new words because they see or imagine an object, doing a more memorable experience. In addition, learners retrieved the vocabulary easily from their long-term memory into working memory. Thus, this case study proposes the intensive use of realia as an efficient memory strategy to acquire vocabularies such as word cards, association with images, and association with a topic. Games shown in this case study, are very effective for vocabulary acquisition. Games helped instructors to create the appropriate contexts to introduce new terms in EFL class. Besides, games allow learners to relate and use the range of words progressively and improve the capacity to remember the language learned.

The present work achieved participants remember the 90% of the new vocabulary in English. However, they had difficulty pronouncing because they could not hear when the instructor introduced the words, and their repetition became very difficult.

Besides, the research team found the results coherent with Orellana (2019); Pacheco et al. (2022), concerning the learners' stimulation using games and movement. Thus, didactic material using realia and gamification should be intended to develop perception and receptive skills and visual kinaesthetic, which play a fundamental role during the integral development of language and contribute positively to the learners' vocabulary acquisition improvement.

In addition, the authors agree with Rosales et al. (2020), who affirms that girls can reach a more advanced linguistic level related to human lexical competence. In other words, the research team observed that the girl stopped using sign language to repeat the new words presented in the educational intervention vocally. Such conditions demanded to be making new adjustments to the educational intervention to achieve better results of communications.

Among other findings detected in this research, authors remarks on the high vulnerability of migrant students in Ecuador, and their poor situation is more complex when they have a condition of desability. Such a condition is coherent with Krashen's affirmation (2011) when he states the need to save kids from poverty. Thus, people in the condition of migrants in Ecuador have no economic means. They have limited access to social assistance services that

are also scarce in Ecuadorian society, such as the maintenance of the cochlear device and medical monitoring of hearing loss with emotional stress due to their device's damage.

The authors present recommendations for teachers to improve their practice based on the observations.

a. Lip-reading:
Sunlight or artificial light must hit the face of the speaking person because learners with hearing loss can perceive instructors' features, reads lips, gesticulation, and articulate.

The voice of students in a condition of hearing loss is usually high volume because only in that way do they manage to feel the vibrations of their voices.

Students make repetitive mistakes due to the difficulty of pronunciation of sounds such as -sh, ch, x, and th- in the English language

b. Comprehension:
Teachers should vocalize the best as possible because students with hearing loss always tend to lip-read. That is their most common way of communication, followed by signs interpretation and technological devices.

A teacher should use didactic material colorful to motivate students to learn. Teachers should use pictures, videos, or objects (realia) when introducing new vocabulary because conceptualization is the most challenging problem for students with hearing loss conditions.

Using realia (natural objects) contributes notoriously to students with and without hearing loss understanding new vocabulary in their mother or foreign language.

c. Writing:
It is necessary to show the articulations (hands language) in both languages so that you can also handle some signs with your hands and little natural objects.

Reinforcing Writing through guided tutorials to present examples of new vocabularies."

The use of graphics or photographs is beneficial to convey new vocabulary when practicing Writing.

Working with videos promotes learning new topics by exposing learners to images of different contexts. Examples can be videos of locations like the beach, the park, the zoo, and the airport. Here, the ICT gives essential support to bring scenes to the classroom.

To summarize, the authors recommend improving teachers' inclusive practice by following this route:

1. It is necessary to create didactic material extra to improve the instruction of learners with a hearing loss condition.

2. To promote realia and gamification strategies in the instruction of students with a hearing loss condition. This situation demands teachers more time of dedication. However, improving learners' explanations and participation with and without sensory deficits is necessary.
3. A teacher should create more secure, friendly, and positive learning environments to expand the attention of diversity in educational communities.

Finally, the research team also remarks on the necessity to review the Ecuadorian national curriculum, in which all students with or without a condition of hearing loss and other disabilities have a mandate to approve the subject of English as a Foreign Language. This scenario allows authors to remark on the pertinence of this work to create didactic material, propose teaching strategies, and encourage teachers to analyze the students' socio-economical and health conditions to improve their contribution to the diversity of the educational communities.

CONCLUSION

Based on the theoretical review and analysis of the information collected in this case study, the authors declare the fulfillment of this work's aims. The results show that the case study informants increased the number of new words retention and recall for more time when they were exposed to English as a Foreign Language practice using realia and gamification as strategies for acquiring vocabulary. The main contribution of this work focuses on the proposal that the combination of the memory strategies with realia and gamification allows the creation of more interactive classes, which can improve the communicational students' skills in the diversity of the educational communities.

This work introduces the research line: teaching practice for English Language Instruction to learners with a hearing loss condition as active members of educational communities. The weakness of this research work is probably the corpus size, which is insufficient to present any generalization. However, the results allow EFL instructors to learn about the experience of teaching EFL to students with hearing loss and communicational disability in a formal education scenario. Finally, the authors invite other researchers to conduct new studies on memory strategies for learners with and without disabilities.

ACKNOWLEDGMENT:

The contribution of the projects that made the realization of this work possible is appreciated:

(a) Proyecto Interdisciplinario de Alfabetización Integral con Componentes de Gamificación para el Desarrollo Sostenible de Niños, Jóvenes y Adultos mayores de Manta, Ecuador. Prof. Cinthya Zambrano at ULEAM. Manta-Ecuador.

(b) Research project of ULEAM Chone: Propuesta de adaptación curricular en la enseñanza del idioma inglés para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales auditivas, de las unidades educativas de Chone y Manta. Prof. Victoria Andrade at ULEAM. Chone-Ecuador

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, F. (2013). *Inclusión educativa, empeño de la U. Gran Colombia*. https://www.cronicadelquindio.com/noticias/general-1/inclusin-educativa-empeo-de-la-u-gran-colombia

Almurashi, W.A. (2016). An Introduction to Halliday's Systemic Functional Linguistics. *Journal for the Study of English Linguistics, 4*(1), 70-80. https://doi.org/10.5296/jsel.v4i1.9423

Blanco, R. (2013). *Escuelas inclusivas del Ministerio de Educación del Ecuador*. OREALC/UNECO. http://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/

Bonals, J. & Sánchez, M. (2007). *Manual de asesoramiento Psicopedagógico*. Imprimeix.

Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf

Bravo, S., Bernaras, E., Garaigordobil, M., & Villafuerte, J. (2021). The situation of educational inclusion and school integration of adolescents with motor disabilities in Manabí, Ecuador. *Revista San Gregorio, 45* (1), 47-58. http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rsan/v1n45/2528-7907-rsan-1-45-00047.pdf

Chichande Molina, G. P. (2021). *La motivación y su influencia en el nivel del aprendizaje en el área de matemática de la Escuela de Educación Básica "La Maná"*. Trabajo de fin de master. Universidad del Cotopaxi. http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/7737

Corral, K., Bravo, S., & Villafuerte, J. (2015). Situación de la educación inclusiva en el cantón Manta. En M. Montanchez, S. Ortega y Z. Moncayo. *Educación inclusiva, realidad y desafíos. PUCESE*. https://www.uv.es/gem/gemeduco/publicaciones/Educaci%C3%B3n_inclusiva_familia_escuela_y_estilos_educativos_familiares.pdf

Diaz, C., Goycoolea,M., & Cardemil, F. (2016). Hipoacusia: trascendencia, incidencia y prevalencia. *Medicina Clinica "Los Condes", 27*(6), 731-739. https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2016.11.003

Domagała-Zyśk, E., Moritz, N., & Podlewska, A. (2021). *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Learners*. Routledge Focus. https://doi.org/10.4324/9781003162179

Echeverría, M., Herrera, M., & Segure, J. (2002). *Test de Vocabulario en Imágenes Revisado (TEVI-R)*. Editorial Universidad de Concepción. https://www.medsuq.cl/producto/tevi-r-test-de-vocabulario-en-imagenes/

Ehala, M. (2020). *Future is for special schools. Postimees*. https://leht.postimees.ee/6901395/tulevik-on-erikoolideparalt

Garayzabal, E. (2009). *La Linguistica clinica: Teoria y Practica*. https://www.researchgate.net/profile/Elena-Garayzabal/publication/277030346_La_linguistica_clinica_teoria_y_practica/links/575a6d7208ae9a9c95512dfd/La-lingueistica-clinica-teoria-y-practica.pdf

Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). Arnold.

Halliday, M. (2008). *Complementarities in language* (1st ed.). Commercial Press.

Huwari, I. F. (2021). Language Attitudes of Jordanian Students Towards English Language. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 10*(4), 237-249. https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0113

Kosmas, P. (2021). The Integration of Embodied Learning in a Language Learning Classroom: Conclusions from a Qualitative Analysis. In: S. Papadima-Sophocleous, Kakoulli, E., & Giannikas, C.,T*ertiary education language learning: a collection of research*. Research Publishing net.

Krashen, S. (2011). Protecting Students Against the Effects of Poverty: Libraries. *New England Reading Association Journal 46* (2), 17-21. https://www.proquest.com/openview/0ef443a4bca9cf337ceb88955fb0d000/1?pq-origsite=gscholar&cbl=34991

Martinez, L. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. *Perfiles libertadores, 4*(80), 73-80. https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf

Maldonado, J. E. (2018). *Metodología de la investigación social*. Editorial Universidad de Bogotá, Colombia. https://es.scribd.com/book/436222099/Metodologia-de-la-investigacion-social-Paradigmas-cuantitativo-sociocritico-cualitativo-complementario

Moliner, O. (2013). Educación inclusiva. *Universitat Jaume*. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence=1

Muñoz, F., Carnevale, C., Bejarano-Panadés, N., Ferrán-de la Cierva, L., Mas-Mercant, S., & Sarría-Echegaray, P. (2014). Manejo de hipoacusia neurosensorial súbita en atención primaria. *Medicina Familiar SEMERGEN, 40*(3), 149-154. https://doi.org/10.1016/j.semerg.2013.08.001

Orellana, D. (2019). *Programa de estimulacion del nivel lexico en los estudiantesde preparatoria de la Unidad Educativa Republica de Chile*. Editorial Universidad del Azuay, Ecuador. http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/9219/1/14863.pdf

Pacheco, E., Villafuerte-Holguín, J., & López, J. C. (2022). Physical activity and motivation for learning English as a foreign language in young children in Ecuador. *Revista Retos, 44*, 988-998. https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90137

Pérez, L. & Alvira, R. (2017). The Acquisition of Vocabulary Trough Three Memory Strategies. *Research Articles, 19*(1), 103-116. https://www.researchgate.net/publication/318028652_The_Acquisition_of_Vocabulary_Through_Three_Memory_Strategies

Pizarro, J. (2017). *La hipoacusia neurosensorial severa y su relación con niños prematuros, estudio realizado en el Hospital Dr. Francisco Icaza Bustamante Area de Audiología en el período 2017*. Repositorio Universidad de Guayaquil. http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/36887

Ramirez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, 30*(1), 211-230. http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n30/0121-053X-clin-30-00211.pdf

Rodríguez, A., Villafuerte, J., Quijije, N., & Zambrano, C. (2021). Entornos sociales y emocionales de un adolescente con síndrome de Down; La historia de vida de Mateo. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 5*(1), 37-56. http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17797

Rosales, N., Barba, S., Carrillo, K., & Riffo, B. (2020). Desempeño fonético-fonológico y léxico-semántico en un grupo de preescolares de sectores vulnerables de la provincia de concepción: incidencia del sexo y relación entre los niveles lingüísticos. *Nueva Revista del Pacífico, 73*(1), 356-377. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762020000200356.

Simonsen, H.G., Kristoffersen, K.E., Bleses, D., Wehberg, S., & Jørgensen, R.N. (2014). The Norwegian Communicative Development Inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences. *First Language, 34*(1),23-3. https://doi.org/10.1177%2F0142723713510997

UNESCO (2006). Temario abierto sobre Educación Inclusiva: Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO (Oficina Regional de Educación de la unesco para América Latina y el Caribe). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237_spa

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf

Villafuerte, J., Luzardo, L., Bravo, S., & Romero, A. (2017). Implicaciones y Tensiones en Procesos de Inclusión Educativa, Adolescentes con discapacidad física narran sus experiencias. *Revista Cumbres, 3*(2), 9-16. https://doi.org/10.48190/cumbres.v3n2a15

Villafuerte-Holguín, J. (2022). Videojuegos en prácticas del inglés de menores con y sin trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista Colombiana de Educación, 1* (85), 79-100. https://doi.org/10.17227/rce.num85-12751

Zandy, J. (2019). Radical Teacher. *Universal Declaration of Human Rights*, *113*, 54-55. https://doi.org/10.5195/rt.2019.591

Autores / Authors	Saber más / To know more
Carlos Moreira Participant at the Proyecto Interdisciplinario de Alfabetización Integral con Componentes de Gamificación para el Desarrollo Sostenible de Niños, Jóvenes y Adultos mayores de Manta, Ecuador. Student at the University Laica Eloy Alfaro de Manabi, Ecuador. Program PINE Pedagogy for National and Foriegn languages.	0000-0003-4693-0759
Jhonny Villafuerte, Ph. D. Member of the research project Propuesta de adaptación curricular en la enseñanza del idioma inglés para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales auditivas, de las unidades educativas de Chone y Manta. ULEAM, Chone-Ecuador. Professor at the University Laica Eloy Alfaro de Manabi, Ecuador. Doctor in Psychology of Education from the Basque Country University, Spain.	0000-0001-6053-6307

MODULEMA Revista Científica sobre Diversidad Cultural

Volumen 6, 2022

REVISORES

Dra. Alicia Fernanda Sagüés Silva, Asociación ProDocumentales Cine y TV (España)

Dra. Ana Paula Couceiro Figueira, Universidade de Coimbra (Portugal)

Dr. Arturo Damián Rodríguez Zambrano, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)

Dr. Daniel Linares Girela, Universidad de Granada (España)

Dra. Emilia Moreno Sánchez, Universidad de Huelva (España)

Dra. Emilia Isabel Martins Teixei, Universidade do Algarve (Portugal)

Dr. Emilio González Jiménez, Universidad de Granada (España)

Dr. Fernándo Jesús Plaza del Pino, Universidad de Almería (España)

Dr. Fernando José Sadio Ramos, Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)

Dr. Ferran Camas Roda, Universidad de Girona (España)

Dr. Jesús Valverde Berrocoso, Universidad de Extremadura (España)

Dr. José Luis Rodríguez Díez, Universidad Pablo de Olavide (España)

Dra. Katarzyna Popek-Bernat, Universidad de Varsovia, (Polonia)

Dra. Laura Mariottini, Sapienza Università di Roma (Italia)

Dra. María del Valle de Moya Martínez, Universidad de Castilla La Mancha (España)

Dra. María Teresa Castilla Mesa, Universidad de Málaga (España)

Dra. Minerva Peinador Pérez, Universidad de Ratisbona (Alemania)

Dra. Nieves Hernández Flores, Universidad de Copenhague (Dinamarca)

Dr. Pablo Maximiliano Ojeda, Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Dra. Paz Peña García, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Dra. Sonia García Segura, Universidad de Córdoba (España)

Dr. Yamandú Daubert Altamirano Julca, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”(Perú)