

XII Premio "Luis Rodríguez" de Investigación en Interculturalidad

Mercedes Osuna Rodríguez, María Isabel Amor Almedina,
Antonio Jesús Tinedo Rodríguez, Irene Dios Sánchez,
Francisco Poyato López y Francisca Santiago Morales (Coords.)



XII Premio “Luis Rodríguez” de Investigación en Interculturalidad

**Mercedes Osuna Rodríguez, María Isabel Amor Almedina,
Antonio Jesús Tinedo Rodríguez, Irene Dios Sánchez,
Francisco Poyato López y Francisca Santiago Morales (Coords.)**

UCOPress



Editorial Universidad de Córdoba

XII Premio “Luis Rodríguez” de Investigación en Interculturalidad. Córdoba: UCOPress.
Editorial Universidad de Córdoba, 2024.

21 x 29,7 cm, 57 pp., il. color
THEMA: JBCC, GTZ

Coordinación:

Mercedes Osuna Rodríguez
María Isabel Amor Almedina
Antonio Jesús Tinedo Rodríguez
Irene Dios Sánchez
Francisco Poyato López
Francisca Santiago Morales

© Cátedra Intercultural, Córdoba Ciudad de Encuentro
Edificio Pedro de Alba, C/ Alfonso XIII, 13.
14001 Córdoba · España.
Telf.: +34 957 212 219
catedraintercultural@uco.es

© Edita: UCOPress. Editorial Universidad de Córdoba, 2024
Campus de Rabanales. Ctra. Nacional IV, Km 396.
14071 Córdoba · España.
Telf.: +34 957 212 165
<https://ucopress.uco.es> · ucopress@uco.es

eISBN: 978-84-9927-831-5



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

* Las personas encargadas de la coordinación del libro no se hacen responsables del contenido y opiniones manifestadas por los distintos autores y autoras de cada contribución. Asimismo, tampoco se hacen responsables sobre el copyright de los materiales incluidos por las autoras y autores en cada una de las contribuciones.

Publicación en Acceso Abierto distribuido bajo los términos de la Licencia de Atribución de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre y cuando se cite adecuadamente el trabajo original.

Contenido

Mercedes Osuna-Rodríguez y María Isabel Amor Almedina	
Prólogo.....	5
Patricia Arnáiz-Castro y María Pilar Couto-Cantero	
Percepciones sobre las competencias intercultural y plurilingüe en estudiantes de 2º de Bachillerato en España.....	6
María Rosa Nuño Gutiérrez	
Mujeres en el telar: trenzando vidas, urdiendo memorias e identidad.....	19
Carmen Clara Bravo Torres	
La instauración de políticas interculturales como medida de integración e inclusión en el ámbito escolar. Una aproximación al estudio del modelo intercultural a partir del análisis de las ATAL.....	41

Prólogo

 Mercedes Osuna-Rodríguez¹ y  María Isabel Amor Almedina¹

¹ Universidad de Córdoba, España

La interculturalidad es un concepto que ha ganado una relevancia sin precedentes en un mundo cada vez más globalizado. La interacción entre diferentes culturas, creencias y perspectivas se ha convertido en una característica distintiva de nuestra era, y su comprensión y gestión efectiva son esenciales para abordar los desafíos y oportunidades que se presentan en un mundo interconectado.

En este contexto, se publica la XII edición del "Premio de Investigación en Interculturalidad" con la misión de reconocer y promover los estudios de vanguardia en el campo de la interculturalidad, alentando a explorar, analizar y comprender las dinámicas culturales y las interacciones entre comunidades diversas.

La interculturalidad no solo se refiere a la coexistencia de diferentes culturas, sino que también abarca la valoración de la diversidad cultural como una fuente de riqueza y aprendizaje mutuo. A través de la investigación, podemos profundizar en nuestro entendimiento de cómo las culturas se entrelazan, cómo influyen en nuestras vidas cotidianas y cómo podemos fomentar la armonía y la colaboración entre personas de diferentes orígenes culturales.

Este libro reúne una selección de investigaciones sobre interculturalidad ofreciendo cada una de las cuales una visión única y perspicaz sobre temas clave relacionados con la interculturalidad.

Esperamos que este libro inspire a profundizar en el estudio de la interculturalidad, a abrazar la diversidad cultural y a trabajar para construir un mundo más inclusivo y comprensivo. El Premio de Investigación en Interculturalidad es un recordatorio de que la investigación puede ser una poderosa herramienta para derribar barreras culturales y promover la colaboración y la comprensión mutua.

En última instancia, la interculturalidad no es solo un tema de estudio, sino una oportunidad para forjar un futuro más enriquecedor y pacífico para la sociedad. Este libro es un testimonio de la capacidad de la investigación para iluminar el camino hacia ese futuro.

CAPÍTULO 1

Percepciones sobre las competencias intercultural y plurilingüe en estudiantes de 2º de Bachillerato en España

 Patricia Arnáiz-Castro¹ y  María Pilar Couto-Cantero²

¹ Universidad de las Palmas de Gran Canaria

² Universidad de la Coruña

RESUMEN

En la actualidad, los estudios sobre la relación existente entre la competencia intercultural y la competencia plurilingüe son escasos y aún más cuando nos referimos al período de segundo de bachillerato. Este estudio, desarrollado dentro del marco del proyecto nacional "la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de la educación bilingüe" (FoBE -Future of Bilingual Education)" concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación (ref. no. PID2021-127031OB-I00) tiene el objetivo de medir la percepción de estudiantes de segundo de bachillerato de programas bilingües acerca de los beneficios esperados de su educación. Un total de 1.149 estudiantes completaron el cuestionario diseñado ad hoc por el equipo de trabajo. El análisis descriptivo revela altos niveles en su percepción de las competencias intercultural y plurilingüe; los contrastes no paramétricos de Kusal-Wallis para comparaciones entre las categorías del factor género muestran diferencias significativas entre ambos géneros; por último, el análisis de correlación identifica correlaciones positivas significativas entre las dos dimensiones objeto de estudio. En la discusión se reafirma que los resultados de este estudio señalan en la misma dirección que estudios previos realizados en contextos diferentes.

PALABRAS CLAVE

competencia intercultural, competencia plurilingüe, bilingüismo, bachillerato, percepciones.

TRABAJO GANADOR DEL XII PREMIO "LUIS RODRÍGUEZ" A LA INVESTIGACIÓN EN INTERCULTURALIDAD

ABSTRACT

At present, studies on the relationship between intercultural competence and plurilingual competence are scarce, and even more if we refer to the second year of baccalaureate. This study, conducted as part of the national project "Students' perception of the usefulness of bilingual education" (FoBE - Future of Bilingual Education), granted by the Ministry of Science and Innovation (ref. no. PID2021-127031OB-I00) aims to assess the perception of second-year baccalaureate students regarding the expected benefits of their bilingual education. A total of 1,149 students completed the ad hoc questionnaire designed by the research team. The descriptive analysis reveals high levels in their perception of intercultural and plurilingual competences; non-parametric Kusal-Wallis tests for gender categories show statistically significant differences between genders in both dimensions; finally, the correlation analysis demonstrates positive and significant correlations between the target dimensions under study. The discussion confirms that this research aligns with other studies on the subject matter.

PALABRAS CLAVE

intercultural competence, plurilingual competence, bilingualism, baccalaureate, perceptions.

1. Introducción

En el sistema educativo, tradicionalmente, las habilidades que han recibido mayor atención han sido las denominadas "habilidades duras" (del término en inglés *hard skills*) o habilidades académicas. El término se refiere a aquellas habilidades que el/la estudiante ha adquirido a lo largo de la educación formal y se pueden medir de manera objetiva, a través de exámenes de desarrollo, de preguntas de elección múltiple, o por medio de una redacción. Estas habilidades son las requeridas para desempeñar tareas propias de una profesión determinada (Hendarman y Cantner, 2018), como la de operar a un paciente a corazón abierto (cirujano cardiovascular), conducir un avión (piloto) o impartir una clase de literatura norteamericana (profesor); además, son habilidades que vienen avaladas por un

CONTACTO Patricia Arnáiz Castro  patricia.arnaiz@ulpgc.es  Departamento de Didácticas Específicas

© Las autoras. Publicado por UCOPress, Editorial de la Universidad de Córdoba.

Este es un capítulo de Acceso Abierto distribuido bajo los términos de la Licencia de Atribución de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre y cuando se cite adecuadamente el trabajo original

certificado/título, bien de grado o de posgrado (Petlak y Bírová, 2023). Existen otras habilidades, sin embargo, que resultan esenciales en el desarrollo del individuo y pueden determinar el éxito en el ámbito laboral (Benner, 2023; Binsaeed *et al.*, 2017; Deepa y Seth, 2023; Fischer, 2022) son las conocidas como “habilidades blandas” (soft skills), también llamadas “socio-psicológicas”. La lista de habilidades blandas ha ido variando a lo largo de los años, con el fin de cumplir con las exigencias del mercado laboral, que es, en definitiva, el que determina las habilidades a las que hay que prestar atención.

En el estudio llevado a cabo en 2012 por Robles, los cinco ítems considerados más relevantes por los ejecutivos entrevistados fueron la integridad, la comunicación, la cortesía, la responsabilidad y las relaciones interpersonales. Sin embargo, en un estudio similar llevado a cabo por Fletcher *et al.* once años después (2023), tanto la organización de los ítems (salvo el primero) como los propios ítems, cambian. En este estudio más reciente los puestos principales son ocupados por la capacidad de adaptación, la meticulosidad, la colaboración y la responsabilidad, y aparecen dos habilidades nuevas, la concienciación sobre las características de un contexto particular, tanto del hablante como de su interlocutor, y el cuidado genuino.

Durante mucho tiempo, se supuso que las habilidades blandas serían adquiridas a través de las experiencias personales y la interacción social (Candelier *et al.*, 2012) y no recibieron la atención necesaria en el contexto académico, como sucede con la competencia intercultural (CI), con la que guardan una estrecha relación. Algunos estudios han señalado la relevancia de la competencia intercultural en el desarrollo de las habilidades blandas (Aleksandrova *et al.*, 2023; Holubyncha *et al.*, 2021; Succi y Wieandt, 2019). Muchas han sido las conceptualizaciones que se han hecho sobre la CI desde la década de los noventa, cuando Byram (1990) y Kramsch (1993) destacaron la relevancia de la concienciación de las variaciones sociolingüísticas y sociopragmáticas en el acto comunicativo (Byram, 1997, 2000; Byram y Feng, 2004; Byram y Zarate, 1994). Actualmente, el modelo de CI más aceptado es multidimensional y se basa en el propuesto por Byram (2000, 2009) que incluye cinco dimensiones: 1. las actitudes (curiosidad y voluntad para creer en la cultura de uno mismo y en la del otro); 2. conocimiento (sobre grupos sociales y sobre los procesos, prácticas y productos de la cultura propia y de la del otro), 3. habilidades de interpretación y de relación (capacidad de interpretar un documento para alguien de otro país o de determinar las relaciones entre documentos de distintos países); 4. habilidades de descubrimiento e interacción social (la habilidad de construir conocimiento nuevo sobre aspectos y prácticas de la cultura de uno mismo y del interlocutor de materializar esos reconocimientos, creencias y actitudes bajo presión) y 5. conciencia cultural crítica (habilidad de hacer una evaluación crítica de acuerdo con perspectivas, prácticas y productos intraculturales e interculturales).

Con el paso de los años, la CI ha ido adquiriendo un papel cada vez más prominente - como consecuencia natural de la globalización- y, así queda constatado en el Real Decreto (RD) 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del bachillerato, en relación con el aprendizaje de la lengua extranjera:

La rápida evolución de las sociedades actuales y sus múltiples interconexiones exigen el desarrollo de aquellas competencias que ayuden a los individuos a practicar una ciudadanía independiente, activa y comprometida con la realidad contemporánea, cada vez más global, intercultural y plurilingüe. Tal y como señala el Marco de referencia para una cultura democrática, en las actuales sociedades, culturalmente diversas, los procesos democráticos requieren del diálogo intercultural (pp. 231-232).

La idea del Espacio Europeo sugiere la comunicación en más de una lengua, lo cual supone la eliminación de las fronteras lingüísticas favoreciendo la internacionalización y la

movilidad, además de permitir al alumnado el descubrimiento de otras culturas ampliando sus perspectivas y facilitando la inclusión. Asimismo, el eje del currículo de Lengua Extranjera (LE) para esta etapa educativa contempla las tres dimensiones que se abordan en este estudio: la dimensión del plurilingüismo, la dimensión comunicativa y la dimensión intercultural. Por otra parte, la elección de la etapa de bachillerato para la realización de esta investigación no es casual puesto que tal y como indica este mismo documento:

En la etapa de Bachillerato, la interculturalidad, que favorece el entendimiento con los demás, merece una atención específica porque sienta las bases para que el alumnado ejerza una ciudadanía responsable, respetuosa y comprometida y evita que su percepción esté distorsionada por estereotipos y prejuicios, lo que constituye el origen de ciertos tipos de discriminación. La valoración crítica y la adecuación a la diversidad deben permitir al alumnado actuar de forma empática, respetuosa y responsable en situaciones interculturales. La conciencia de la diversidad proporciona al alumnado la posibilidad de relacionar distintas culturas (p. 233).

En consecuencia, las situaciones de interculturalidad que se producen durante el aprendizaje de una lengua extranjera permiten a los aprendices abrirse a nuevas experiencias, interesarse por lo que es diferente, reactivar sus propias perspectivas culturales y evitar actitudes discriminatorias facilitando la diversidad. Todo ello contribuye al desarrollo de una ciudadanía comprometida con la sustentabilidad y los valores democráticos. Además, favorece el desarrollo de una sensibilidad artística y cultural y la capacidad de identificar y utilizar una gran variedad de estrategias que permitirán a los discentes establecer relaciones con personas de otras culturas.

Entre los saberes básicos del RD que se incluyen para la etapa de 2º de bachillerato en la dimensión de la Interculturalidad se ponen de manifiesto los siguientes: a) La lengua extranjera como medio de comunicación y entendimiento entre pueblos, como facilitador del acceso a otras culturas y otras lenguas y como herramienta de participación social y de enriquecimiento personal. b) Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera, así como por conocer informaciones culturales de los países donde se habla la lengua extranjera, c) Aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a convenciones sociales, normas de cortesía y registros; instituciones, costumbres y rituales; valores, normas, creencias y actitudes; estereotipos y tabúes; lenguaje no verbal; historia, cultura y comunidades; relaciones interpersonales y procesos de globalización en países donde se habla la lengua extranjera, d) Estrategias para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística y e) Estrategias de prevención, detección, rechazo y actuación ante usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal (p. 242). Todos ellos dan sentido y justifican la elaboración de esta investigación en torno a la CI y la competencia plurilingüe (CP).

El presente estudio investiga el impacto de la educación bilingüe en la percepción de CI de estudiantes de segundo de bachillerato que han cursado toda su educación formal en programas bilingües en diferentes comunidades autónomas del territorio español. Asimismo, examina si existe alguna correlación entre la percepción de CI que tienen los estudiantes y su percepción de la CP. Las posibles diferencias entre el alumnado de distinto género también serán identificadas. El siguiente subapartado presenta las investigaciones más relevantes para nuestro trabajo que se han llevado a cabo en los últimos 20 años. Posteriormente, se describen los objetivos de nuestra investigación. En el apartado de metodología, se incluye el diseño, los sujetos, el procedimiento seguido y el análisis de datos realizado, así como el instrumento empleado. A continuación, se presentan los resultados y, por último, la discusión con algunas conclusiones. Este estudio se ha desarrollado dentro del marco del proyecto nacional: "La percepción de los estudiantes sobre la utilidad de la educación bilingüe" (FoBE - Future of Bilingual Education), concedido por el Ministerio de

Ciencia e Innovación (ref. no. PID2021-127031OB-I00). El equipo de investigadores que lo constituye está recogiendo datos en todas las comunidades autónomas para aportar conocimiento en el campo del bilingüismo a través de la mirada de estudiantes de cuarto de educación secundaria obligatoria (ESO), segundo de bachillerato y universidad.

1.1. Bilingüismo/Plurilingüismo

Los beneficios que el bilingüismo aporta al desarrollo académico han sido ampliamente respaldados por numerosos estudios. Se han realizado investigaciones que resaltan el nivel superior de los estudiantes bilingües en habilidades como comprensión escrita (San Isidro, 2010), producción escrita (Lorenzo *et al.*, 2010; Artieda *et al.*, 2020), producción oral (Admiraal *et al.*, 2006; Lasagabaster, 2011) y comprensión oral (Lasagabaster, 2008). El llamado "beneficio del bilingüe" (bilingual advantage) no solo abarca aspectos relacionados con la competencia comunicativa, sino también aquellos vinculados a las funciones ejecutivas del cerebro, como la capacidad de organizar y aplicar comportamientos específicos según la situación (Bialystok, 2022; Bialystok y Barak, 2012; Trebis *et al.*, 2022). Los estudiantes bilingües se ven compelidos a controlar de manera consciente sus procesos cognitivos durante la selección y producción lingüística, de una forma que los monolingües no experimentan (Adesope *et al.*, 2010; Heim *et al.*, 2019; Vega-Mendoza *et al.*, 2015). La necesidad de elegir cuidadosamente las palabras para garantizar la comprensión del mensaje y la interpretación de una amplia gama de señales contribuye al desarrollo de la habilidad para comprender otros puntos de vista y empatizar con los demás (Greenberg *et al.*, 2013; Hsin *et al.*, 2024; Kovács, 2009). Además, se ha evidenciado que las personas bilingües se distinguen por poseer una mayor conciencia social (Rad *et al.*, 2020) y una mayor flexibilidad social, lo que les impulsa a aumentar tanto el número como la diversidad de interacciones sociales en las que participan (Cenoz y Gorter, 2019; Íker y Ramírez-Esparza, 2008). Todas estas habilidades están estrechamente relacionadas con la descripción de la CI presentada en el apartado anterior y serán vitales para los estudiantes en su futuro, puesto que facilitarán tanto sus relaciones personales como profesionales en un mundo cada vez más diverso y globalizado cuyo buen funcionamiento depende en gran medida de la comunicación intercultural (Deardoff, 2020).

Además, se observa que las ventajas experimentadas por las personas bilingües parecen ser más notables en el caso de las mujeres que en el de los hombres. Las mujeres tienden a mostrar una mayor motivación y disposición para dedicarse al proceso de aprendizaje y participar en un mayor número de interacciones sociales (Cenoz, 2013; Pavlenko, 2004). Más adelante, Wucherer y Reiterer (2016) llevaron a cabo un estudio sobre estas disparidades de género con estudiantes universitarios alemanes, concluyendo que los hombres exhiben habilidades superiores en cuanto a la pronunciación, mientras que las mujeres suelen destacarse en el dominio de la gramática del idioma en proceso de aprendizaje. Estos hallazgos se atribuyen, por un lado, a la inclinación femenina hacia estrategias de aprendizaje metacognitivas y, por otro, a su tendencia general hacia la diligencia y disciplina académica (Weisberg *et al.*, 2011). Además, las mujeres tienden a capitalizar su dominio de un idioma específico y aplicarlo a otros en los que también poseen competencia. Dong *et al.* (2023), por su parte, indican que las estructuras cerebrales funcionales de hombres y mujeres tienen tendencias específicas para el aprendizaje de una segunda lengua lo cual implica diferencias de género en favor de las mujeres. Asimismo, estos investigadores apuntan que las diferencias entre los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro de hombres y mujeres afectan a la velocidad de aprendizaje de una segunda lengua.

Es importante destacar que la interculturalidad se entrelaza con el bilingüismo y el género al fomentar la comprensión y el respeto mutuo entre culturas, promoviendo entornos

educativos inclusivos y equitativos en cuanto al acceso a oportunidades lingüísticas (Deardorff, 2006). Para diseñar estrategias pedagógicas efectivas y políticas educativas apropiadas, resulta fundamental comprender cómo los estudiantes perciben los beneficios mencionados de la educación bilingüe, especialmente en términos de interculturalidad y competencia plurilingüe. Tomar en consideración sus opiniones puede contribuir al desarrollo de estrategias pedagógicas que maximicen los beneficios educativos y fomenten una mayor integración cultural y lingüística. La inclusión social demanda que los ciudadanos posean una competencia cultural sólida que asegure no solo la comprensión de su entorno, sino también una participación satisfactoria en el mismo (Solhaug y Kristensen, 2020). En términos generales, las creencias desempeñan un papel crucial en la interpretación del mundo que nos rodea, ejerciendo una gran influencia en cómo cada individuo percibe la información, integrándola en ocasiones y descartándola en otras (Borg, 2001). A pesar de que los beneficios derivados de prestar atención a las percepciones de los estudiantes han sido claramente evidentes en su rendimiento académico y desarrollo personal (García, 2019; UNESCO, 2020), y además, la percepción estudiantil puede influir directamente en la efectividad y aceptación de los métodos de enseñanza bilingüe (Lindholm-Leary, 2016), se observa una notable escasez de investigaciones centradas en la percepción de los estudiantes sobre estos programas. Las autoras únicamente tienen conocimiento del estudio realizado en 2020 por Gómez con 76 estudiantes de programas bilingües en el sur de España. Los estudiantes participantes en su investigación cursaban cuarto año de educación secundaria obligatoria y debían expresar su percepción acerca de la presencia de la dimensión intercultural en el programa bilingüe en el que estaban involucrados, específicamente en el entorno del aula.

El presente estudio tiene como objetivo seguir aportando evidencia a la literatura especializada centrada en las percepciones de los estudiantes. Se investigará la relación entre la competencia intercultural y la competencia plurilingüe, así como se analizará la influencia del género en estas dimensiones. Aunque existen numerosos estudios de género, pocos se centran en las competencias intercultural y plurilingüe, y menos aún con estudiantes de segundo de bachillerato como muestra. Por lo tanto, se espera que la originalidad de este estudio contribuya a una mejor comprensión de cómo los estudiantes valoran su educación bilingüe, lo cual puede ser relevante para el desarrollo de políticas y prácticas educativas más efectivas. El curso seleccionado es especialmente pertinente dado que representa el último nivel de educación formal no obligatoria antes de acceder, si así lo deciden, a un grado universitario.

2. Pregunta de investigación y objetivos

En este contexto, la pregunta de investigación (PI) que emana de este trabajo es la siguiente: ¿cuál es la percepción del alumnado de programas bilingües de 2º bachillerato sobre la utilidad esperada de su educación bilingüe? Para dar respuesta a esta pregunta se han delimitado los objetivos (O) que se plantean en este estudio concretamente son los tres que siguen a continuación.

O1. Analizar cuál es la percepción de los estudiantes bilingües en cuanto a su nivel de competencia intercultural y comprobar si hay diferencia significativa entre hombres y mujeres.

O2. Analizar cuál es la percepción de los estudiantes bilingües en cuanto a su nivel de competencia plurilingüe y comprobar si hay diferencia significativa entre hombres y mujeres.

O3. Comprobar si existe una correlación entre la percepción de los estudiantes de su nivel de competencia intercultural y la percepción de su nivel de competencia plurilingüe.

3. Metodología

3.1. Diseño

Este estudio tiene el objetivo de medir la percepción de los/as estudiantes acerca de los beneficios esperados de su educación bilingüe y examinar la relación entre su percepción de la competencia intercultural y la competencia plurilingüe. Asimismo, analiza la influencia del género en ambas dimensiones.

3.2. Participantes

La muestra para este estudio es de tipo no-probabilística, ya que los participantes que han completado la encuesta no han sido seleccionados mediante un algoritmo aleatorio, sino que han sido captados a través del equipo de investigadores/as y contactos propios del proyecto FoBE (Gómez y Espejo, 2021). La muestra final estuvo formada por mil ciento cuarenta y nueve participantes válidos (N=1149) de programas educativos bilingües correspondientes al 2º curso de bachillerato de centros educativos bilingües en España. De ellos, el 55.17% son de género masculino, el 41.17%, femenino y el resto (3.66%) se corresponde con la categoría "otros".

3.3. Instrumento

Para llevar a cabo la recolección de información acerca de la percepción de los estudiantes sobre los beneficios esperados de su educación bilingüe, se utilizó el cuestionario FoBE desarrollado y validado por el equipo de investigación del mencionado proyecto (Espejo, 2024). Este cuestionario no solo incluye información sociodemográfica de los encuestados como edad, género y curso de los participantes, sino que también mide de manera efectiva y fiable las dimensiones correspondientes a las competencias intercultural y plurilingüe. La escala utilizada para medir estas dimensiones es de tipo Likert de 10 puntos, donde el 1 representa "totalmente en desacuerdo" y 10 "totalmente de acuerdo". Los ítems relacionados con la competencia intercultural incluyen: "Me ofrecerá la posibilidad de sentirme ciudadano del mundo", "Favorecerá mi comprensión y aceptación del otro", "Mejorará mi capacidad de adaptación a contextos culturales diversos", "Ampliará mi conocimiento de otras culturas", "Me permitirá tener acceso a más productos culturales", y "Mejorará mi empatía (capacidad de ponerse en el lugar del otro)". Respecto a la competencia plurilingüe, los ítems comprenden: "Producción oral (hablar e interactuar)", "Comprensión oral (escuchar)", "Producción escrita (escribir e interactuar)", y "Comprensión escrita (leer)". Los índices de validez del constructo, evaluados mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fueron de 0.91 (con una media en la escala de 7.06) y 0.95 (con una media de 8.12), respectivamente. Estos valores son considerados excelentes según la literatura especializada (Tavakol y Dennick, 2018).

3.4. Procedimiento y análisis de datos

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo entre febrero y marzo de 2023. Los participantes completaron una encuesta mediante un enlace directo a la plataforma de creación de formularios y encuestas en línea Typeform. En total, se analizaron 1149 cuestionarios. Una vez recopilada la información, los datos se depuraron en dos fases. En la primera fase, se detectaron y eliminaron los casos con datos atípicos tras un proceso de

normalización; en la segunda, y para garantizar la integridad de los resultados, se eliminaron los cuestionarios incompletos en lugar de aplicar un procedimiento de imputación.

Los pasos siguientes se realizan de forma secuencial. En primer lugar, se lleva a cabo un análisis descriptivo de las variables consideradas; en segundo lugar, se verifica la validez del instrumento de medición utilizado mediante el coeficiente alfa de Cronbach; posteriormente, se realizan contrastes no paramétricos de Kuskal-Wallis para comparaciones entre las categorías del factor género; por último, a continuación, se efectúa un análisis correlacional para conocer si existe relación entre las dos dimensiones y cuál es la relación entre cada uno de los ítems de las dos dimensiones.

4. Resultados

Como se mencionó anteriormente, la muestra final estuvo compuesta por 1149 individuos, de los cuales el 55.17% son de género masculino, el 41.17% femenino y el 3.66% se corresponde con la categoría "otros", cuyos resultados no incluiremos en este estudio por la baja representatividad. Además, el instrumento de medición utilizado evalúa de manera precisa las dimensiones de las competencias intercultural y plurilingüe, ya que presenta coeficientes alfa de Cronbach excelentes (0.91 y 0.95, respectivamente).

Puesto que los valores provenientes de escalas de tipo Likert no suelen ajustarse a un modelo de distribución normal (el test de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors así lo indica con $p < 0.05$), para analizar la relación de dependencia entre las dimensiones intercultural y plurilingüe se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. La correlación es estadísticamente significativa, siendo el valor del coeficiente 0.521 con un p -valor < 0.0001 .

En la Tabla 1 que se presenta a continuación, se recogen las puntuaciones correspondientes a ambas dimensiones, todas por encima de 6.5:

Tabla 1. Puntuaciones correspondientes a ambas dimensiones

Descriptivas				
	Sexo	Media	Mediana	DE
C. Intercultural	Femenino	7.39815	7.83333	2.05576
	Masculino	6.51779	7.00000	2.29615
C. Plurilingüística	Femenino	8.42298	9.00000	1.88872
	Masculino	7.73986	8.25000	2.28664

Como se puede observar en la tabla anterior, los resultados evidencian que en ambas dimensiones las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres y, como confirma el análisis de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner (Tabla 2), la diferencia es estadísticamente significativa ($p < 0.05$).

Tabla 2. Análisis de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner

		W	p
C. Intercultural	Femenino	-7.73584	< .0001
	Masculino		
C. Plurilingüe	Femenino	-6.44124	< .0001
	Masculino		

Por último, el análisis correlacional de Spearman en la Tabla 3 muestra que existe una correlación estadísticamente significativa entre todos los ítems de ambas dimensiones:

Tabla 3. Correlación de Spearman entre ítems de la dimensión de competencia intercultural y competencia plurilingüe

		Sentirme ciudadano del mundo	Comprensión y aceptación del otro	Adaptación a contextos culturales diversos	Conocimiento de otras culturas	Acceso a más productos culturales	Mejorará mi empatía
Producción oral (hablar e interactuar)	R de Pearson	0.338	0.427	0.528	0.534	0.545	0.352
	valor p	< .0001	< .0001	< .0001	< .0001	< .0001	< .0001
Comprensión oral (escuchar)	R de Pearson	0.337	0.405	0.528	0.522	0.541	0.322
	valor p	< .0001	< .0001	< .0001	< .0001	< .0001	< .0001
Producción escrita (escribir e interactuar)	R de Pearson	0.338	0.412	0.496	0.489	0.524	0.329
	valor p	< .0001	< .0001	< .0001	< .0001	< .0001	< .0001
Comprensión escrita (leer)	R de Pearson	0.324	0.424	0.522	0.502	0.565	0.306
	valor p	< .0001	< .0001	< .0001	< .0001	< .0001	< .0001

Como se puede apreciar en la tabla, muchas de las correlaciones están por encima de 0.5, lo que indica una correlación considerable entre los ítems de ambas dimensiones.

5. Discusión y conclusiones

Tal y como se indicaba al comienzo de este trabajo, la pregunta a la que nos proponíamos dar respuesta (PI) era la siguiente: ¿cuál es la percepción del alumnado de programas

bilingües de 2º Bachillerato sobre la utilidad esperada de su educación bilingüe? Para tal fin, nos propusimos, en primer lugar, medir la percepción de los estudiantes bilingües en cuanto a su nivel de competencia intercultural y comprobar si hay diferencia significativa entre hombres y mujeres (O1). Los resultados revelan niveles altos de los/as estudiantes de segundo de bachillerato en su percepción de lo que lo que la enseñanza bilingüe le va a ayudar a sentirse ciudadano del mundo, a comprender y a aceptar al otro, a adaptarse a contextos culturales variados, a ampliar su conocimiento de otras culturas, y a mejorar su empatía. Estos resultados señalan en la misma dirección que estudios previos (Deardoff, 2020; Greenberg *et al.*, 2013; Hsin *et al.*, 2024; Kovács, 2009; Rad *et al.*, 2020) Cenoz y Gorter, 2019; Íker y Ramírez-Esparza, 2008).

Asimismo, los resultados indican la superioridad de las mujeres frente a los hombres en esta dimensión. Nuestro segundo objetivo era medir la percepción que tienen los estudiantes bilingües de su competencia plurilingüe y averiguar si la diferencia entre hombres y mujeres era significativa (O2). Los hallazgos vuelven a indicar niveles altos en su percepción del impacto que la enseñanza bilingüe puede tener en las destrezas lingüísticas. De nuevo, las mujeres vuelven a obtener puntuaciones más altas. Por consiguiente, el ya mencionado "beneficio del bilingüe" (bilingual advantage) (Bialystok y Barak, 2012; Trebis *et al.*, 2022) es aún más evidente para las mujeres, resultados que sintonizan con los estudios que han descrito la superioridad de las mujeres en lo referente a su predisposición tanto a participar en interacciones sociales (Cenoz, 2013; Pavlenko, 2004) como a aprender una lengua extranjera Dong *et al.* (2023). En este sentido, la investigación de Solhaug y Kristensen (2020) realizada con estudiantes daneses y noruegos de segundo de bachillerato revela que las mujeres muestran niveles más altos de competencia intercultural que los hombres en términos de empatía percibida, conocimiento de la diversidad y actitud positiva hacia los demás. Una posible explicación de estos hallazgos podría radicar en que las percepciones se fundamentan en las experiencias vividas (Goffman, 2011).

Las situaciones de inequidad o disparidad, que con frecuencia afectan a las mujeres, pueden propiciar una mayor propensión en ellas a ejercer una ciudadanía más inclusiva en comparación con los hombres. Por último, se pretendía comprobar la posible existencia de una correlación entre la percepción de los estudiantes de su nivel de competencia intercultural y la percepción de su nivel de competencia plurilingüe (O3). Se ha constatado que existe una correlación positiva entre la percepción de competencia plurilingüe y la competencia intercultural en los individuos, lo que confirma una estrecha relación entre ambas dimensiones. Dos de las correlaciones más significativas se observan entre las habilidades de comprensión oral y escrita, y la percepción de acceso a una mayor diversidad de productos culturales, lo cual inevitablemente influye en su comprensión del mundo. Otra correlación destacada es la que se establece entre la producción oral y el conocimiento de otras culturas.

Estos resultados apuntan en la misma dirección que la normativa vigente para la etapa educativa objeto de estudio (RD 243/2022), como señalamos en la introducción de este trabajo, que específicamente advierte de la necesidad de desarrollar ambas competencias (pp. 231-232). Sin embargo, es pertinente destacar la necesidad de equiparar la importancia otorgada a la competencia cultural en las regulaciones actuales con la importancia otorgada en las diversas evaluaciones que realizan los estudiantes como, por ejemplo, los exámenes de ingreso a la universidad. En el examen de inglés como lengua extranjera, aún se evalúa únicamente la competencia comunicativa (aunque de manera parcial, ya que la comprensión y producción oral aún no están incluidas). Como es sabido, la evaluación constituye una parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, y ejerce un impacto significativo en el desarrollo académico de los estudiantes. Según las palabras de Hayward (2015, p. 27), "la evaluación es aprendizaje". La evaluación influye en la percepción que los estudiantes

tienen sobre lo que es relevante y en su nivel de compromiso; además, incide en la transferencia de conocimientos hacia futuros procesos de aprendizaje (por ejemplo, Boud y Falchikov, 2006; Gibbs y Simpson, 2005; Schellekens *et al.*, 2021).

Por tanto, dada la importancia de la competencia intercultural en el desarrollo de habilidades blandas, como indicaron Aleksandrova *et al.* (2023) y Holubyncha *et al.* (2021), fundamentales para una integración óptima en la sociedad contemporánea, este estudio aporta evidencia de un contexto previamente no explorado y desde una perspectiva también poco explorada hasta ahora: la de los estudiantes de segundo de bachillerato. La justificación para examinar las percepciones de los estudiantes radica en la posibilidad de que la obtención de datos por parte de los participantes en programas bilingües pueda contribuir al diseño de programas más efectivos y adaptados a la realidad. Por ende, nuestro objetivo es que la información recopilada en este estudio sea útil para las autoridades educativas.

Con respecto a las limitaciones de este estudio, se podría considerar que el hecho de haberse dirigido a una muestra no probabilística en el marco de un proyecto de investigación constituye en sí mismo una limitación. Sin embargo, según las autoras del estudio, esto contribuye a enfocar la investigación y proporcionar datos contrastables con otras investigaciones. Es evidente que incluir un mayor número de participantes podría ampliar el alcance del estudio y generar más resultados para el análisis. Por otro lado, como mencionamos anteriormente, en cuanto a la influencia del género en ambas dimensiones, es importante señalar que los datos relativos a la categoría "otros" no fueron analizados debido a que representan solo un (3.66%) de la muestra. Quizás en el futuro se puedan obtener datos más significativos en este sentido.

En cuanto a posibles direcciones futuras de investigación, sería pertinente mencionar la posibilidad de ampliar esta investigación a otros niveles educativos distintos además de segundo de bachillerato, en instituciones bilingües en España. Esta extensión permitiría enriquecer y comparar los resultados con el fin de obtener nuevas conclusiones. Finalmente, consideramos que este trabajo aporta un valor significativo al campo de estudio en cuestión, y las implicaciones teóricas y prácticas derivadas del mismo deberían ser tenidas en cuenta para el desarrollo profesional, la investigación, las políticas lingüísticas y en futuras líneas de investigación.

Por último, y no por ello menos importante, concluimos que este estudio constituye una aportación significativa que contribuye a la expansión del conocimiento y a una mejor comprensión en el campo de la educación plurilingüe y de la interculturalidad. Estas dos dimensiones se entrelazan simbióticamente formando un fundamento común que establece los cimientos de la democracia y la ciudadanía, promoviendo la cohesión social y la reducción de la exclusión, con el objetivo de fortalecer los pilares necesarios para garantizar la igualdad, la convivencia y, en última instancia, la paz.

Referencias

- Aleksandrova, N., Shevchenko, O., Kapustina, O., y Sluchaina, L. (2023). Intercultural competence as a condition for the formation and development (improvement) of soft skills for future top managers of international financial corporations. *Economic Affairs*, 68, 711–717. <https://doi.org/10.46852/0424-2513.2s2023.12>
- Benner, T. (2023). Sozialkompetenz entwickeln: 77 Kooperationsspiele zur Förderung der Soft Skills. 2.- 4. Klasse. Persen.

- Bialystok, E., y Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition*, 122 (1), 67–73.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.08.003>
- Bialystok, E., y Craik, F. I. (2022). How does bilingualism modify cognitive function? Attention to the mechanism. *Psychonomic Bulletin & Review*, 29(4), 1246–1269.
<https://doi.org/10.3758/s13423-022-02057-5>
- Binsaeed, R. H., Unnisa, S. T., y Rizvi, L. J. (2017). The big impact of soft skills in today's workplace. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 5(1), 456–463.
- Boud, D., y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413.
<https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Byram, M. (1990). Return to the home country: The 'necessary dream' in ethnic identity. In M. Byram y J. Leman (Eds.). *Bicultural and trilingual education: The foyer model in Brussels* (pp. 77-94). *Multilingual Matters*.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18(6), 8–13.
- Byram, M. (2009). The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. K. Deardorff (Ed.). *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 321–332). SAGE Publications.
- Byram, M., y Feng, A. (2004). Culture and language learning: Teaching, research, and scholarship. *Language Teaching*, 3(3), 149–168.
- Byram, M., y Risager, K. (1999). *Language teachers, politics, and cultures*. Multilingual Matters.
- Byram, M., y Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives, and assessment of sociocultural objectives*. Council of Europe.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J. Schröder-Sura F., Lörincz, I., Meissner, F. J., Schröder-Sura, A., Noguero, A., y Molinié, M. (2012). *FREPA, A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures competences and resources*. Council of Europe.
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71–86.
<https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2019). Multilingualism, translanguaging, and minority languages in SLA. *The Modern Language Journal*, 103(1), 130–135.
<https://doi.org/10.1111/modl.12529>
- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241–266.
- Deardorff, D. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*. Routledge–Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336>
- Deepa, S., y Seth, M. (2013). Do soft skills matter? Implications for educators based on recruiters' perspective. *IUP Journal of Soft Skills*, 7, 7–20.
- Dong H., Liu, X. y Zhou, Z. (2023). Influential factors for gender differences in L2 learning. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 947–955.
<https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4385>

- Espejo, R. (2024). Design of a questionnaire to evaluate Spanish students' perception of the expected usefulness of bilingual education. En J. M. Antolí Martínez, S. Mengual-Andrés, A. López-Padrón, C. Lorenzo Álvarez, y V. Onrubia Martínez (Eds.). *Libro de Actas / Proceedings / Llibre d'actes. 3rd International Congress: Education and Knowledge* (sp.). Ediciones OCTAEDRO. <https://www.octaedro.com>
- Fischer, D. (2022). *Future Work Skills*. Gabal.
- Fletcher, S. y Thornton, K.R.V. (2023). The top 10 soft skills in business today compared to 2012. *Business and Professional Communication Quarterly*, 86(4), 411–426. <https://doi.org/10.1177/23294906221148453>
- García, O. (2019). *Bilingual education: Politics, practices, and pedagogy*. Routledge.
- Gibbs, G., y Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3–31. <https://doi.org/10.1007/978-3-8348-9837-1>
- Gómez-Parra, M^a E. (2020). Measuring intercultural learning through CLIL. *Journal of New Approaches in Educational Research* 9(1), 43–56. <http://www.10.7821/naer.2020.1.457>
- Gómez, E., y Espejo, R. (2021-2023). *Percepción de los estudiantes españoles sobre la utilidad esperada de la educación bilingüe* (FoBE - Future of Bilingual Education, ref. n° PID2021-127031OB-I00). Proyecto de generación de conocimiento, Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023.
- Gueck, G. (2011). *Professionelle Intelligenz: Worauf es morgen ankommt*. Eichborn Verlag.
- Hayward, L. (2015). Assessment is learning: The preposition vanishes. *Assessment in education: Principles, policy and practice*, 22(1), 27–43. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.984656>
- Hendarman, A. F., y Cantner, U. (2018). Soft skills, hard skills, and individual innovativeness. *Eurasian Business Review*, 8, 139–169. <https://doi.org/10.1007/s40821-017-0076-6>
- Holubnychá, L., Kostikova, I., Soroka, N., Shchokina, T., y Golopych, I. (2021). Intercultural competence development at universities. *Postmodern Openings* 12(1), 200–214.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Lindholm-Leary, K. (2016). Students' perceptions of bilingualism in Spanish and Mandarin dual language programs. *International Multilingual Research Journal*, 10(1), 59–70. <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1118671>
- Pavlenko, A. (2004). Gender and sexuality in foreign and second language education: Critical and feminist approaches. *Critical Inquiry in Language Studies*, 1(3), 137–154.
- Petlák, E., y Bírova, J. (2023). General soft skills and sub-competencies developing plurilingual intercultural competence in self-reflective understanding by students. *Journal of Education Culture and Society*, 2, 257–267.
- Rad, F. G., Ahmadi, E, y Gorbani, F. (2020). Comparison of social cognition and executive functions of motivation, inhibitory control, and empathy in bilingual and monolingual individuals. *International Journal of Psychology*, 14(1), 59–82.
- REAL DECRETO 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Ministerio de Educación y Formación Profesional. «BOE» núm. 82, de 06 de abril de 2022.
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75, 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Succi, C., y Wieandt, M. (2019). Walk the talk: soft skills' assessment of graduates. *European J. Manage. and Business Econ.*, 28(2), 114–125.

- Schellekens, Lonneke H., Bok, Harold G. J., de Jong, Lubberta H., van der Schaaf, Marleke F., Kremer, Wim D.J., van der Vleuten, y Cees P.M (2021). A scoping review on the notions of Assessment as learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, 1–15.
- Solhaug, T., y Kristensen, N.N. (2020). Gender and intercultural competence: analysis of intercultural competence among upper secondary school students in Denmark and Norway. *Educational Psychology*, 40(1), 120–140.
<http://doi.org/10.1080/01443410.2019.1646410>
- Tavakol, M., y Dennick, R. (2018). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 9(1), 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Trebits, A., Koch, M.J., Ponto, K., Bruhn, A., Adler, M., y Kersten, K. (2022). Cognitive gains and socioeconomic status in early second language acquisition in immersion and EFL learning settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(7), 2668–2681. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1943307>
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development*. Recuperado de <https://en.unesco.org/education/sustainable-development>
- Zhu, J. (2024). Strategies for cultivating students' intercultural Communication Skills in Higher Vocational English Education. *Contemporary Education and Teaching Research*, 5 (2),73–78. <https://doi.org/10.61360/BoniCETR242015840205>
- Weisberg, Yanna J., de Young, Colin G., y Hirsh, Jacob J. (2011). Gender differences in personality across the ten aspects of the big five. *Frontiers in Psychology*, 2 (178), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00178>
- Wucherer, B. V., y Reiterer, S. M. (2016). Language is a girlie thing, isn't it? A psycholinguistic exploration of the L2 gender gap. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 118–134. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1142499>

CAPÍTULO 2

Mujeres en el telar: trenzando vidas, urdiendo memorias e identidad

 María Rosa Nuño Gutiérrez
Universidad de Guadalajara (México)

RESUMEN

El trabajo que aquí se presenta es producto de una investigación de largo aliento, realizada en la comunidad purhépecha de Cuanajo (Michoacán), cuyo fin ha sido dar protagonismo a las mujeres que trabajan en los telares de cintura. Ellas, a partir de sus conocimientos y saberes desarrollados y perfeccionados a lo largo del tiempo han venido produciendo finas expresiones artísticas, con tejidos y diseños creativos que nos hablan de su cultura, de sus vidas, en definitiva, de una identidad arraigada desde el pasado y que llega a nosotros con la aspiración de permanencia, pero que a la vez se abre paso para afrontar los entornos discriminatorios por su condición étnica y de género.

PALABRAS CLAVE

mujeres, telar de cintura, identidad, discriminación, purhépechas

ABSTRACT

The work presented here is the product of research carried out in the Purhépecha community of Cuanajo (Michoacán), whose purpose has been to give prominence to the women who work on backstrap looms. They, based on their knowledge and knowledge developed and perfected over time, have been producing fine artistic expressions, with fabrics and creative designs that tell us about their culture, their lives, in short, an identity rooted in the past. and that comes to us with the aspiration of permanence, but at the same time makes its way to confront discriminatory environments due to its ethnic and gender condition.

KEYWORDS

women, backstrap loom, identity, discrimination, purhépechas

1. Introducción

A lo largo de la historia la confección de textiles se constituyó en una de las actividades más importantes realizada casi siempre por mujeres. Sus productos favorecieron una economía de grandes alcances, además de lograr una enorme transcendencia a nivel religioso y social. No tuvieron la misma suerte quienes tejían, pues fueron pasando a lo largo del tiempo de forma desapercibida. De la antigüedad al momento actual muchas cosas han ocurrido, pero como el tema es amplio, fijaremos nuestra atención entre las tejedoras de telar de cintura de Cuanajo. En esta población purhépecha muchas mujeres siguen manteniendo la confección de prendas y lo hacen hoy, a partir de una visión renovada en torno a la llamada artesanía textil, logrando un cierto protagonismo que en buena medida se debe a los intereses que despiertan sus creaciones en un mundo mercantilizado que reivindica lo artístico, la originalidad y la manufactura. Las mujeres hoy en día comienzan a visualizarse como sujetas de su propio destino y especialmente cuando van modificando poco a poco las condiciones económicas que les permiten mejorar sus vidas, al tiempo que adquirir una mayor libertad e igualdad en sus relaciones cotidianas intraétnicas pero

CONTACTO María Rosa Nuño Gutiérrez  mariar.nunog@academicos.udg.mx  Universidad de Guadalajara (México)

© Los autores. Publicado por UCOPress, Editorial de la Universidad de Córdoba.

Este es un capítulo de Acceso Abierto distribuido bajo los términos de la Licencia de Atribución de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre y cuando se cite adecuadamente el trabajo original

también interétnicas, haciéndose un lugar en la sociedad mestiza que aún se resiste a respetar y reconocer a las poblaciones originarias.

2. Objetivos e hipótesis

Teniendo en cuenta lo anterior nuestros objetivos serán conocer y caracterizar el trabajo realizado por las mujeres en Cuanajo, cuyos tejidos se constituyen en un hilo conductor entre lo ancestral y los procedimientos actuales de innovación en el mundo globalizado. Por otro lado, analizar los significados y expresiones simbólicas de los textiles, las variantes e invariantes que intervienen en la confección de tejidos, nos permitirán observar los procesos de autonomía y empoderamiento por el que las mujeres van cambiando actitudes y adoptando una conciencia de género y de etnia. Y es desde aquí que surge nuestra hipótesis de si los pueblos originarios que han logrado desde hace varias décadas quedar representados en la Constitución, en las Instituciones del Estado, junto a los discursos que reclaman para ellos la inclusión y la tolerancia, se han conseguido solo en el papel o también en la práctica.

3. Metodología

Metodológicamente en el trabajo han intervenido diferentes disciplinas que van desde la antropología, la etnografía y la historia. Ésta última, pasa por la revisión de crónicas y cronistas de la época colonial, pero sobre todo de una historia oral, utilizando el método biográfico-narrativo mediante el que se reconstruye hoy, la memoria de un pasado vivo y que, a través de la oralidad, de la palabra, nos es posible adentrarnos en entornos que se resisten a los cambios, perviviendo en una identidad que se niega a morir. Para tales fines, se realizaron 30 entrevistas a tejedoras cuyo conjunto etario comprendía desde octogenarias hasta niñas de 10 años de edad ya iniciadas en el oficio. Los resultados fueron estructurándose en base a las prácticas y los significados que las mujeres vienen atribuyendo a su tarea y en ellos, se encuadraron los cambios que se han ido introduciendo en sus vidas.

4. Haciendo un breve recorrido por la historia

Desde la Antigüedad la división sexual alrededor del trabajo se ha venido construyendo a partir de la diferencia biológica entre hombres y mujeres, asignándoles culturalmente roles y formas de ser distintas, entre unos y otras. El tejido fue una actividad adjudicada a las mujeres, quienes lograron tempranamente un importante dominio técnico tal y como la arqueología ha puesto al descubierto ante los restos materiales de esculturas, pinturas o fragmentos de tejidos en lana y lino de las civilizaciones mesopotámica, minoica o egipcia. Referencias escritas aparecen ya en los versos de la Odisea (siglo VIII a. C.). En ellos se narra cómo Penélope, en espera de su esposo, teje de día y desteje por la noche, dando largas a los pretendientes deseosos de casarse con ella. En otros versos y de manera más explícita, Telémaco, hijo de Penélope manda autoritariamente a su madre al gineceo¹, diciéndole:

¹ Sala, habitación o estancia de las grandes casas en Grecia para uso exclusivo de las mujeres.

“Madre mía (...), ocúpate en las labores que te son propias, el telar y la rueca y ordena a las esclavas que se apliquen al trabajo; y de hablar nos cuidaremos los hombres y principalmente yo, que estoy al mando de esta casa”².

En el continente americano, concretamente en Mesoamérica, sabemos que las mujeres dedicaban gran parte de su vida a tejer y a través de los paños elaborados por sus manos, hoy, es posible conocer su historia y la de su sociedad en conjunto. La importancia de la tarea era tanta que, por ejemplo, en el panteón de la cultura náhuatl, maya, mixteca y huasteca entre otras, existía una mitología que tenía como protagonista a una serie de diosas relacionadas con la fertilidad, los textiles y la guerra. Entre esas diferentes diosas se han podido establecer elementos y matrices comunes. Así parece observarse en los códices prehispánicos náhuatl cuando se representan a estas diosas gráficamente con husos, machetes (*tzotzopaztli*), malacates, espinas de maguey y fibras de ixtle o algodón en las manos, pero también en tocados sobre sus cabezas. En definitiva, un conjunto de enseres asociados a uno de los quehaceres femeninos esenciales y que se muestran en diosas como Xochiquétzal, Mayahuel, Toci-Tlazolteotl, o Chalchiuhtlicue. Las asociaciones tan opuestas de las diosas como de la guerra, la fertilidad o el tejido, tienen que ver con que toda cultura cuenta con la propiedad de la transversalidad en tanto alcanza una instancia imaginable, desde la política a la economía, de las artes a la sexualidad, la religión, o el trabajo, todos ellos aspectos que se encuentran vinculados unos a otros (Giménez; 2009).

Si nos acercamos a la cultura purhépecha y de forma concreta nos remitimos al mundo del trabajo, ya desde la Relación de Michoacán³ (RM), encontramos descripciones de aquellas antiguas poblaciones y de la división sexual alrededor del trabajo. Para aquel entonces, los hombres se dedicaban a la caza, a la pesca, a la agricultura y la guerra, trabajos que podrían denominarse como productivos, mientras que el de las mujeres entrarían dentro del (re)productivo y se fijaría en el mantenimiento de los hogares, el cuidado de las familias y el tejido. Se asumió también que las mujeres tuvieran un papel secundario en la sociedad, un orden que era reflejo a su vez del orden cósmico en el que las dos deidades purhépechas más importantes, el sol y la luna, representaban un dualismo divino de oposición y complementariedad entre sí, pero que en definitiva simbolizaban ya una posición jerárquica de tal suerte que el sol *Curicahueri*, alcanzaba una posición superior respecto a la luna *Xaratanga*⁴, asimilada al astro nocturno y al agua, una diosa agrícola relacionada con la germinación y la fertilidad. Desde la religión se regulaban las relaciones y prácticas sociales entre los hombres y mujeres, así como los roles que deberían jugar cada uno de ellos. De manera concreta y si tomamos nuevamente la Relación de Michoacán observamos por ejemplo cómo estaba mal visto que las mujeres anduvieran con otros hombres que no fueran sus esposos, mientras ellos (especialmente los de clase alta) podían tener varias compañeras. Socialmente los papeles estaban bien establecidos, y así cuando un señor mandaba a su hija a casa de aquel con el que debería casarse, los sacerdotes le decían a la mujer “haz de comer a este señor y hazle mantas y no riñáis, sed buenos casados”

² No deja de ser importante este verso en tanto, por un lado, se observa el papel del hombre frente a la mujer, en tanto él puede hablar y además (en ausencia de su padre Odiseo) él toma las riendas de la casa, dejando en segundo orden a su madre. La Odisea de Homero. Rapsodia primera, p. 14.

³ La Relación de Michoacán es un documento referido a las costumbres y gobierno de los purhépechas antes de la llegada de los españoles. Parece fue escrita por Fray Jerónimo de Alcalá quien recogería información de ancianos Purhépechas a petición del Virrey Antonio de Mendoza en 1540.

⁴ En la actualidad en Cuanajo, se dice que “la luna no tiene luz, la que tiene es prestada del sol, porque la luna es nada, más que un puro anillo” (Ofelia, agosto de 1993).

(R.M. 2008: 210) y la enviaban con un ajuar compuesto de ollas, semillas, petacas y algodón para hilar.

Una vez que llegaba la descendencia, si ésta eran niñas, según iban creciendo, las madres las adiestraban en las artes del textil, preparándose paulatinamente en un saber/hacer hasta su completo dominio, momento en el que quedaban capacitadas para tomar esposo (hacia los 15 o 16 años) y poder proporcionar la indumentaria que habrían de utilizar a lo largo de su vida para cubrir las necesidades propias o las obligadas, como fue el pago de tributos. Toda mujer de clase alta o baja tenía como obligación saber tejer y aquellas que no hicieran mantas para sus esposos, por la razón que fuese, podían ser repudiadas y con toda libertad, contraer nuevas nupcias con otra mujer (R.M. 2008: 216).

No fueron muy diferentes las costumbres en otras culturas mesoamericanas. Entre los mexicas, tras el nacimiento de un bebé, se realizaba un ritual como el “bautizo”, adscribiéndole los papeles a desempeñar en la vida. Si el nacido era varón, se le proporcionaban unas flechas y rodela en miniatura, al tiempo que la partera realizaba rezos para implorar a los dioses que fuera un buen guerrero; si era hembra la que se bautizaba, “aparejábanla todas las alhajas mujeriles, que eran aderezos para texer y para hilar, como huso, rueca y lançadera, su petaquilla y vaso para hilar” (Sahagún, 2003: 573).

La materia prima para los textiles de aquel entonces fue variada (ixtle, plumas, pelo de conejo, cuero de diferentes animales) aunque quizá la más substancial fuera el algodón, una fibra proveniente de Tierra Caliente, donde clima y humedad se hacen propicias para el desarrollo de la planta. El algodón se caracterizó por su color blanco y en otras ocasiones café y con él se confeccionaban prendas muy variadas. Algunas irían a parar a grandes señores, lo que las hacía distinguirse de las usadas por la gente común en cuanto a los dibujos y colores, como también la textura, algo que nos hace pensar en el conjunto de técnicas, procesos y métodos desarrollados para cada prenda después de la experimentación lograda a lo largo del tiempo.

El arte del tejido se plasmó en lienzos y especialmente en mantas que servirían como tributo. La Relación de Michoacán así nos lo confirma y nos habla de la confección de camisetas finas y jubones de guerra que eran pintados con tintes naturales, procedentes de vegetales e incluso minerales (cobre) cuando eran prendas ceremoniales, dedicadas a los dioses, el *cazonci*, o la clase alta purhépecha. Es de destacar también y según muestran las ilustraciones de la Relación referida (Figura1), que la indumentaria no era igual para todos, intervenía el estatus social, utilizándose prendas diferentes entre la gente del común (podían ir mujeres y hombres en completa desnudez, usar taparrabos o unas “camisillas” que les llegaban hasta las caderas, los muslos o las rodillas de ixtle o quizá también de algodón) y las clases privilegiadas (el *cazonci*, los gobernadores y sacerdotes emplearían túnicas de algodón fino hasta los pies y mantos para los hombros). En definitiva, antes como ahora, la vestimenta ejercía una comunicación verbal, simbólica entre aquellos inmersos en una cultura particular y que sirvió para diferenciar sexualmente o por clases sociales.

Finalmente, sabemos por la R.M. que los purhépechas ante la muerte realizaban una serie de rituales. Por ejemplo, el *cazonci* y los grandes señores al morir eran cubiertos con montones de mantas, todo lo cual se pasaba a incinerar, sacrificándose con ellos a sus mujeres y sirvientes. Parece que las mujeres muertas en parto recibían un entierro diferente

y semejante al de los guerreros, al mantener una lucha entre la vida y la muerte. Sobre los entierros entre la gente del común poco sabemos.

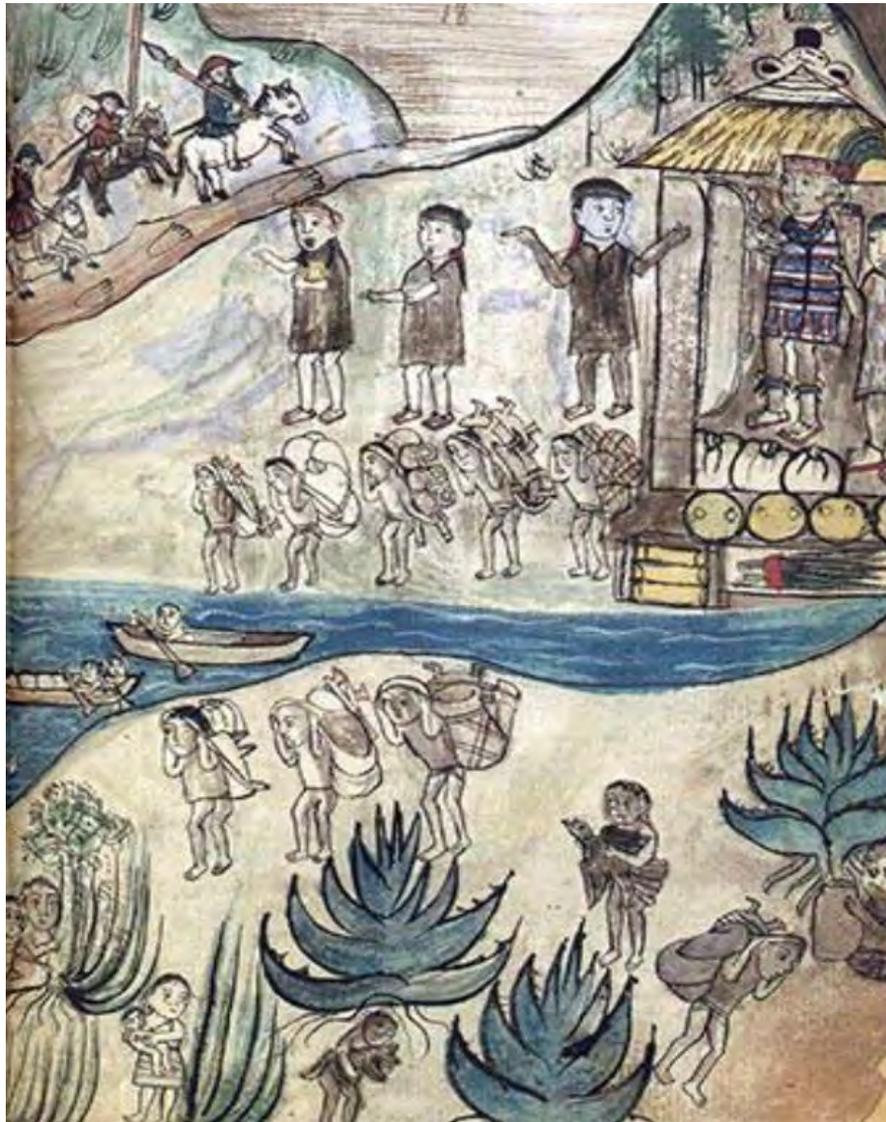


Figura 1. Arribo de los españoles a Tzintzuntzan (Relación de Michoacán)

La importancia que parece que tuvieron los textiles en la época prehispánica y en concreto en la sociedad purhépecha nos hace preguntarnos sobre su peso económico. Todos los documentos de antes y después de la conquista señalan de forma reiterada como las trojes del *cazonci* se encontraban repletas de mantas y que en general eran tributadas por la población gobernada por él. Esta misma situación la encontramos entre los mexicas y sabemos por el Códice Mendocino y la Matrícula de Tributos, que miles de cargas de mantas (blancas y pintadas) y otras ropas, eran tributadas a Moctezuma II, por las 38 provincias que conformaron la Tripe Alianza, cada 80 días y que sin duda representaron un valor de uso, como también de cambio (Sepúlveda, 2013).

Los textiles se hallaron siempre presentes. Presentes a lo largo de la vida y de la muerte de toda persona, adquiriendo un valor diferente dependiendo si estaban destinados a un ceremonial, a la guerra o tenían un fin utilitario. Todo parece indicar que también formaron

parte de un sistema económico y en este sentido Ramírez, sugiere que “detrás de las mantas se encontraba una apreciable fuerza de trabajo femenina que debió de funcionar como motor de la economía indígena” (2006: 91). Esta idea ya fue manifestada con anterioridad por De Rojas (1988: 7), cuando alude a la existencia de un sistema monetario prehispánico basado en las mantas y el cacao que funcionaban como moneda fraccionaria y que éste se mantuvo durante las primeras décadas de la colonia. Partiendo de los cronistas del siglo XVI y según el último autor, “se habrían resistido a aceptar que las mantas, lo mismo que el cacao, fungieran como moneda circulante en un esquema monetario como lo fue el de los Estados Mexica y Tarasco tan distinto como el de la lógica occidental”. Aún con todo y tras la conquista “el sistema no desapareció inmediatamente, sino que algunos encomenderos se aprovecharon de este mismo esquema, que les hizo reconocer que, al ser escasa la moneda metálica, el pago de servicios y compras que realizaban a los indígenas también se podía hacer con mantas” (De Rojas, 1988: 7)

Durante la colonia, la división del trabajo se mantuvo y las mujeres continuaron con la fabricación de paños, pero el valor de los mismos quedaría relegado ante la llegada del dinero con el que se operaba en casi todas las transacciones. En cuanto a las relaciones entre géneros seguirían siendo asimétricas y de subalternidad, una invariante con respecto al momento anterior y por tal, no se contrapuso con las nuevas costumbres. Donde sí se llevaron a cabo transformaciones fue en lo relativo a la materia prima pues la ropa además de elaborarse en algodón, también comenzó a confeccionarse en lana –tras la penetración del ganado ovino– y en seda. En cuanto a las herramientas siguieron siendo las mismas, el telar de cintura que se combinó, en algunas zonas, con el telar de pedal español.

5. La vida amarrada a un telar

Tras la introducción de los borregos en la Nueva España, Cuanajo se sumó a su crianza muy lentamente, pues los indígenas tenían prohibido poseer ganado durante la colonia, un obstáculo que se suprimió después de la Independencia según los testimonios orales recogidos en la comunidad. Las familias para el siglo XIX contaban con pocos animales, pero lentamente, fueron aumentando el número de ovinos para la obtención de lana y cuya crianza se dejaba a cargo de niños y niñas de entre 7 y 9 años que llevaban al ganado a pastar al cerro de la Cantera.

“Hacia los años sesenta en Cuanajo todas las familias tenían borregos. “Había un cuatizón (sin cuernos), y el obispo que tenía los cuernos retorcidos. Y todos esos los daban a cuidar los dueños para que pastaran. Cuando las borregas parían, los hijos se repartían y si por ejemplo nacían 30, se repartían 15” (Berta, Cuanajo, Michoacán, Comunicación personal, 09 de junio de 2021).

El desempeño laboral de los infantes iniciaba en las mañanas temprano, saliendo de sus casas para apacentar burros, caballos y borregos, unas veces propios y otros ajenos. A pesar del cuidado que debían ofrecer constantemente a los animales, también se aprovechaba el tiempo para hilar o tejer y con todo, sobraba algún momento (antes de volver por la tarde a casa) para divertirse y jugar entre ellos.

En verano, en el tiempo de la esquila, estos mismos niños y niñas podían cortar el pelo a los borregos. Sus herramientas eran pocas y a golpe de tijeras dejaban caer lentamente los vellones al suelo. En un día podían esquilar tres borregos y la lana, finalmente, se juntaba toda para comenzar un proceso de transformación que terminaría en una prenda de vestir.

Por lo general estos chiquillos/as no iban a la escuela o lo hacían por un año o dos, sin poder continuar, pues los padres no daban aprecio a la formación escolar y preferían que trabajaran para el apoyo de la unidad familiar (Rosa y Laura; Cuanajo, Michoacán. Comunicación personal, 09 de junio de 2021).

Una vez cortada la lana había que lavarla. Las mujeres y las niñas solían ir a los manantiales como el de Canacucho para proceder a la tarea de limpieza mediante algunas plantas. Por ejemplo, entre las mujeres era bien conocida una raíz con el nombre local de *puku*. Esta raíz se prensaba sobre una piedra y el destilado era restregado en la lana para limpiarla. También se utilizaban las semillas del árbol conocido por los purhépecha como *congere* o como amole (en náhuatl *amolli*) pero que en definitiva se trata del árbol (*Sapindus Saponaria*), cuyas semillas, una vez secas, eran molidas formando una solución jabonosa con la que se lavaban vellones de lana y ropa. Algunas mujeres utilizaban la ceniza con la que, no solo lograban higienizar sino también fijar los colores de la lana. Una vez que la materia prima estaba limpia, se procedía al secado lo que en ocasiones resultaba muy pesado pues coincidía con la época de lluvias y había *“que tenderlo y tener mucho, pero mucho cuidado. Era mucho el trabajo de entonces”*. A lo anterior le seguía el cardado de la lana, un proceso consistente en peinar los vellones mediante dos tablas⁵ para finalmente *“torcer el hilo”* con un huso y dar un grosor particular a la fibra, un proceso que se trabajaba en el campo, aunque también al anochecer ya acabadas las principales tareas de la casa. Hoy en día las tejedoras se han visto liberadas de la esquila, el lavado, la carda y el hilado, pues hoy compran en tiendas el material pintado necesario para la producción de tejidos que es colocado en la urdimbre, con lo cual son pocas las que siguen con el proceso tradicional.

Durante mucho tiempo las mujeres utilizaron la lana y el algodón con sus colores naturales que iban del blanco, al café y negro. Lo anterior no significó que no pudiesen emplear materiales tintóreos de diferente procedencia tanto animal como vegetal⁶. Podemos imaginar que a través de la casualidad o por la práctica continuada de ensayo y error, se adquirió el conocimiento y las destrezas para el teñido de los hilos y ya con ellos, pasar a tejer en el telar de cintura.

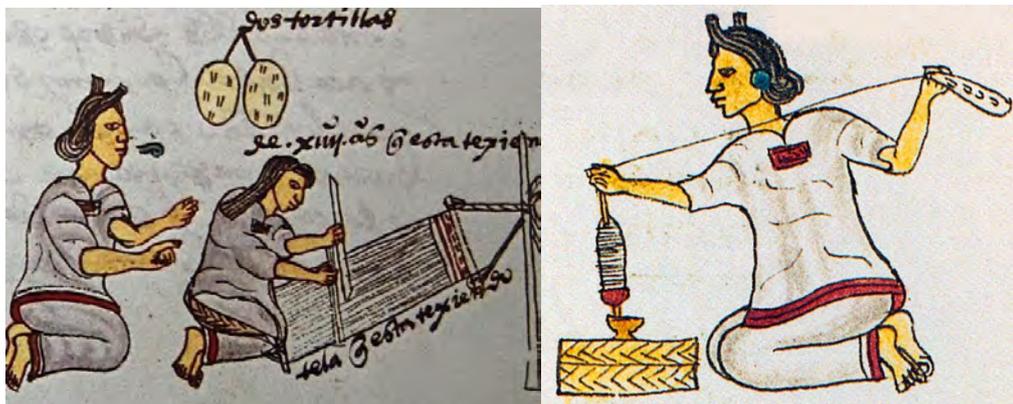
A partir de los seis años de edad en adelante y en un proceso de continua socialización, las niñas viendo a sus respectivas madres y abuelas comenzaban a emularlas. Resultaba habitual que las niñas *“pidieran hilo para tejer y como jugando, aprendían poco a poco”*. En ocasiones cuando no se observaba interés en las chiquillas, no faltaba que éstas fueran instadas de manera obligada a *“enseñarse”* en el arte de tejer, como también en el hilado y el urdido⁷. Principiaban haciendo tejido liso (lo más sencillo), e iban pasando después a lo más complejo, insertando dibujos, pero siempre de acuerdo con la edad y al tiempo dedicado a esta labor. Poco a poco iban consiguiendo pericia, aunque no faltaban regañones para rectificar las labores cuando las niñas no las ejecutaban correctamente. Cuando las chiquillas tenían vocación por el tejer, *“a todas las horas podía vérselas en el telar”*.

⁵ Para cardar lana se utilizan dos tablas con sus respectivos mangos y de una de las dos superficies lisas salen hileras de púas y en ellas se pone la lana. Con movimientos continuos de las cardas, una hacia la derecha y otra a la izquierda se va ahuecando el vellón para después hilarlo.

⁶ Durante la época prehispánica se emplearon materiales tintóreos de carácter natural como el añil o la grana cochinilla entre otros. Así nos lo hacen saber el Códice Mendoza y la Matrícula de Tributos donde se habla de los lienzos y prendas de vestir, que eran tributadas a los mexicas.

⁷ Pasar los hilos en el urdidor para después llevarlos al telar.

La herramienta principal para tejer ha sido desde la época prehispánica hasta la actualidad el telar de cintura sin variación alguna. Son diversos los códices (zapotecas, mixes o mexicas entre otros) donde pueden encontrarse representaciones gráficas de la tarea, incluso como se refirió más arriba, ésta tuvo un componente sagrado en tanto aparece asociada con diosas patronas de las hilanderas y tejedoras, que a la vez que portan una serie de útiles como usos, malacates y machetes de telar, estos últimos están en relación con los machetes para la guerra (González, 2017).



Figuras 2 y 3. Códice Mendocino. A la izquierda, madre enseñando a tejer a una joven. A la derecha, mujer hilando con su uso y malacate.

La estructura del telar de cintura es de una enorme sencillez como también ligereza, de tal suerte que una mujer podía desplazarse portando el telar, a cualquier lugar de la casa o del campo. Para efectuar un paño, le bastaba tener un poste o un árbol donde colgar el telar y frente a él ir tejiendo. El telar cuenta con dos extremos de madera, uno de ellos se ata con una faja a los postes de la casa o a los árboles en caso de encontrarse en el campo. El otro extremo se fija alrededor de la cintura de la tejedora quien de rodillas comienza través de la trama a entrelazar los hilos. Varias son las partes del telar (el mecapal, enjulo y las varas de paso y de lizo) y tradicionalmente han sido elaboradas por las propias tejedoras con la materia prima existente en Cuanajo, es decir con madera de alguna conífera (*pinus*) y en algunos casos de carrizo (*phragmites australis*). En cuanto al "machete" éste es comúnmente tallado en madera de capulín (*Prunus salicifolia*), o de encino (*quercus*), de los árboles que ya estaban secos o caídos en el cerro y cuya madera se caracteriza por ser dura y pesada. Con él las mujeres aprietan con energía el hilo que van tejiendo. El machete⁸ suele ser muy estimado por las tejedoras, por el enorme simbolismo que tiene ya que muchos de ellos van pasando de madre a hijas. Otra tarea relacionada sería la de sacar pita de los magueyes que una vez torcida la fibra resultante, se ajustaría al telar para separar los hilos que formarían el dibujo del tejido (en la actualidad es hilo sintético de nailon o rafia). En definitiva, las niñas iban experimentando con aquello que formaría parte de su universo doméstico y de sus tareas, asumiendo responsabilidades dentro del hogar en base a la edad y al rol asignado en la familia. La tarea de tejer fue obligada para toda mujer que se preciara de ello, de ahí que desde temprano las niñas debían adiestrarse, además de aprender a preparar alimentos, lavar ropa o cuidar a sus hermanos pequeños para posteriormente atender a sus propios hijos.

⁸ Es importante tener en cuenta el nombre de esta pieza, "machete" pues pone en correspondencia tareas tan diferentes como la de guerrear y la de hilar, tal y como fueran significadas en las antiguas diosas de la época prehispánica.



Foto 1. Las niñas se enseñan a tejer contando hilos en pequeñas maquetas hasta pasar después al telar.

La elaboración del trabajo textil requería de condición física. Eulalia dice: *“mi mamá siempre me decía come, para que estés gordita y tengas fuerzas y sobre todo en los brazos y es que los lienzos están pesados y se requiere de fuerza en los brazos para levantar los hilos”*. Las mujeres pasaban horas amarradas, trabajando de rodillas, sentadas sobre los talones ya que el mobiliario no fue común entre los purépechas hasta tiempos recientes. Esta postura requiere de hábito y mucha práctica, algo que solo se adquiría en la infancia y se mantenía a lo largo del tiempo. Así lo refieren las tejedoras de hoy en día, *“si no se tiene costumbre, los pies se entumen, duele el cuello y los hombros”*. Aun teniendo costumbre y entrenamiento, las mujeres en cinta no podían tejer los primeros 3 o 4 meses de embarazo porque se dice que *“los niños salían bien peludos o se les enredaba el cordón umbilical en el cuello”*, pero tampoco debían tejer ni en el octavo, ni noveno mes ya que el enjullo estaría rozando continuamente el vientre de la mujer, a lo que se sumarían los movimientos constantes, el ir y venir hacia delante y hacia atrás, más las percusiones al apretar fuerte el tejido con el machete, lo que podría afectar al bebé. La posición que guardaban las embarazadas, impediría aliviarse correctamente al estar obstruyendo la expulsión del bebé. Y en este último sentido, se aconsejaba que las mujeres no comieran con la puerta cerrada, que no se sentaran y más bien que caminaran. Por estas razones, cuando una mujer se encontraba en sus últimos meses de embarazo se la dispensaba del telar, pero también existían otros motivos no menos importantes. Nos referimos con ello a que durante la confección de una prenda era necesario poner mucho cuidado para que los hilos del telar no se rompiesen o enredasen y arruinaran o perjudicaran el producto final. En analogía con lo anterior, las mujeres deberían acatar las prescripciones citadas si no querían que el cordón umbilical se rompiera o se enredase con las consiguientes afectaciones al feto. Las parteras en estos casos poco podían hacer por lo que toda prevención era poca. Este ejemplo, como los que siguen, nos permiten entender el vínculo existente entre el orden natural y el cultural y desde el que se produce una suerte de empatía con la realidad vivida.

Aliviada la mujer, pasaría su cuarentena sin tejer dado su estado aún delicado tras el parto y lo mismo sucedería durante el amamantamiento. En esos momentos, los movimientos tras el telar afectaban al pecho de la mujer que sufría de molestia y dolor por ende *“al hijo o hija le dolía también y les hacía daño”*. (Camelia; Cuanajo, Michoacán. Comunicación personal, 10 de junio de 2020).

Fenómenos celestes como los eclipses también resultaban dañinos para las mujeres y en especial para las embarazadas, quienes debían protegerse de ellos amarrándose unas tijeras o un cuchillo hacia un costado de su cuerpo o en su defecto poniéndose una blusa o un objeto de color rojo para proteger al feto del fenómeno celeste⁹. Y es que *“el metal hacía de escudo protector de la panza para que no le atravesaran a la mujer los rayos del eclipse y el bebé no naciera con defectos. Cuando había eclipse de luna, también había que protegerse pues los niños podían nacer con el labio leporino”*

Otros momentos de prescripción en el trabajo de telar tenían lugar en época de lluvias y en especial durante las tormentas. Se creía que el hilo y más aún las agujas se convertían en conectores con los rayos y según en el decir *“era peligroso porque ahí mismo podría caer un rayo”*.

Y hablando de agua es importante señalar que, hay que evitarla mientras se realiza el tejido ya que:

“las manos se calientan tejiendo y pues no debe mojárselas uno. Una vez a mí me pasó, no hice caso y me mojé y luego sentí que me dolían las manos y que me daban como calambres”.

“Mi abuelita me dice siempre:

—¡báñate temprano, antes de empezar a trabajar y ya te calientas y empiezas a tejer!

Mi abuelita tiene torcidos los dedos y dice que los cambios de frío y calor le produce a uno muchos dolores de espalda y de pecho y por eso es mejor no mojarse”. (Susana. Cuanajo, Michoacán. Comunicación personal, 15 de enero de 2022).

La vida de las mujeres siempre ha estado ligada metafóricamente al telar, *“amarrada”* físicamente, pues como más de una tejedora expresó *“no nos dejaban ni estudiar, ni nada de nada”*.



Fotos 2 y 3. Diferentes generaciones de tejedoras en Cuanajo.

⁹ Es generalizado que en la Meseta Purépecha cuando hay eclipses, la gente suele poner listones rojos en las plantas del *ekuario* o en árboles frutales para protegerse de ellos.

Así también lo atestiguó a otra mujer mayor de 75 años:

“Mi mama no quería que fuera a la escuela, porque decía que ahí no iban más que las huevonas y porque los maestros solo salían con las maestras y que solo estaban asoleándose, y no sé ¡qué tanto más!”. ¡Tu vete a cuidar borregos!, me decía y ya no me dejó ir y yo quería ir, tenía ganas, pero no”. (Reme. Cuanajo, comunicación personal, 24 de septiembre de 2020).

Solamente con la Revolución Industrial se inició una estandarización de productos textiles que las fue liberando de la manufactura. El proceso fue lento pues todavía en las primeras décadas del siglo XX, las mujeres tenían como obligación el tejer. Las prendas que salían de sus manos servían para su propia vestimenta y la de los diferentes miembros de la familia, mientras que otras piezas eran vendidas dentro y fuera de la comunidad. Hacia los años sesenta del siglo pasado, una faja podía ser vendida por veinte pesos¹⁰. El dinero obtenido ayudaba a los gastos del hogar y podían comprarse desde *“un cuarterón de maíz (por dos pesos), chiles, sal, tomate o cosas necesarias en la casa”*. Algunas mujeres vendían en los tianguis de las inmediaciones de la comunidad como por ejemplo Pátzcuaro, Morelia, o Uruapan. La venta de textiles sigue siendo hoy en día una ayuda para la economía familiar.

6. La vestimenta a lo largo del ciclo de vida

De las manos de las mujeres de Cuanajo, han salido y salen multitud de prendas, todas ellas con una función primordial, la de cubrir las necesidades propias y las de su entorno social y religioso, concretizándose en prendas como bayetas para sus faldas, rebozos, morrales, fajas etcétera, sobre las que se vuelca un sentido simbólico-ritual, pero también artístico, e identitario. Saber tejer implica un reconocimiento social pues comprende la utilidad de un trabajo que se materializará en una serie de prendas que establecen pertenencia comunitaria y de género. En definitiva, identidad al distinguirse de otros grupos culturales.

Si bien durante siglos las mujeres hicieron uso a diario de una indumentaria compuesta de naguas, guanengos, fajas, delantales y rebozos, estas prendas actualmente siguen empleándose entre las mujeres mayores y entre las jóvenes, solo los días de fiestas. Las razones es que son *“demasiado costosas para vestir de típico todos los días”*, pero en la preferencia, interviene también lo práctico, pues las naguas resultan muy pesadas, además de difíciles de lavar por los varios metros de tela de que están confeccionadas. A lo anterior se añade que la mayor parte de los hogares carecen de lavadora con la que ayudarse en la tarea.

La vestimenta puhépecha aparece asociada a la ritualidad de los principales eventos del ciclo de vida como son, el matrimonio, el nacimiento, y la muerte, eventos todos ellos cargados de patrones y formalismos.

Cuando un hombre gustaba de una joven, el procedimiento para iniciar conversaciones consistía en que el pretendiente se atase al rebozo de la mujer y si no era rechazado se iniciaba un periodo corto de noviazgo y seguidamente los preparativos para la boda que consistía en la elaboración de la indumentaria a lucir. Las mujeres comenzaban a confeccionar prendas o las mandaban hacer tales como las bayetas. La bayeta estaba compuesta por varios lienzos de 40cm de ancho por 1,20m de largo. Dichos lienzos eran

¹⁰ Hoy en día una faja –dependiendo de su grosor– costaría como mínimo 300 pesos.

cosidos unos con otros hasta alcanzar una anchura de cerca de 4m. y seguidamente se teñían en color negro o rojo. Por último, se procedía a plisarla y con ella se envolvía la mujer su cintura, quedando finalmente sujeta con un par de fajas.

De su parte, los padrinos y madrinas de los novios (fueran de bautismo, comunión o confirmación) también se preparaban para el casamiento y mandaban hacer rebozos para la novia y cobijas para el novio. Las prendas se llevaban a la iglesia el día de la boda, y se acomodaban sobre el cuello y los hombros de los contrayentes respectivamente, pudiendo sumar entre todas las ropas regaladas hasta una veintena, las cuales serían utilizadas a lo largo de su vida. Las bayetas, junto a los rebozos y las cobijas dejaron de tejerse hacia los años sesenta del siglo XX, siendo sustituidas por otras industriales, pero la tradición del regalo pervive. Hoy en día quien se casa “de típico” suele comprar en tiendas las naguas y el rebozo, aunque algunas mujeres prefieren mandarlo hacer a tejedoras y bordadoras del pueblo. A ellas pueden encargárseles también delantales y guanengos, así como fajas pues es el traje que las identifica como purhépechas. Portar la vestimenta típica es un orgullo para las mujeres al interior de la comunidad, fuera de ella aún puede ser un estigma, en una sociedad todavía racista a pesar de sus discursos de tolerancia e igualdad.

El nacimiento de los hijos e hijas también se veía precedido de preparativos y como muestra un botón:

“En ese tiempo (se refiere la entrevistada a los años cincuenta del siglo XX), a los recién nacidos se les ponía en el ombligo el polvo que salía de quemar la *chuspata*¹¹ y después ya se fajaba al niño o la niña. Se hacían entonces muchas fajas o ceñidores de lana y se hacían también fajitas para los bebés, para protegerles y que no les entrara *aigre* en el ombligo, ni se infectase. Ahora ya casi no, porque las mujeres ya no se asisten con las parteras, aunque algunas si siguen poniendo fajitas en el ombligo de los niños”. (Camelia; Cuanajo, Michoacán. Comunicación personal, 10 de junio de 2021)

También las fajas han servido para amarrar los pañales de trapo. “*Mi mamá hacía muchas fajitas y la abuelita de mi papa iba a Pátzcuaro, Sta. Fe, Janitzio y las llevaba y la gente ¿Cómo compraban?, ¡rápido se iban!*”. (Roberta; Cuanajo, Michoacán. Comunicación personal, 10 de junio de 2021).

Las fajitas también sirvieron para atar a los bebés mientras dormían. En ocasiones se les ataba las manos con fajitas con la finalidad de que al moverse fueran haciendo fuerza con sus brazos, pero una vez que despertaban, se les desataba. A los pequeños también se les tejían gabanes y para las embarazadas, rebozos gruesos con los que pudieran abrazar a los bebés porque por aquel entonces no se usaban cobijas y los niños se vestían con poca ropa.

Al sobrevenir la muerte las purhépechas son enterradas de diferente modo dependiendo de su edad. Por ejemplo, si son niñas y jóvenes no casadas se las viste de azul como la Virgen, si son jóvenes casadas pueden utilizar el vestido de boda y si son mujeres de edad más avanzada, utilizan el “típico”. Para este momento las mujeres dejan el cabello suelto sin amarrar y cubren la cabeza con un rebozo “*como la Virgen de aquí, así mismo*”. En muchas ocasiones a las difuntas se les echa todas las prendas de vestir utilizadas en vida, aunque se

¹¹ Chuspata o tule (*Typha latifolia*), es una planta que crece en el lago de Pátzcuaro y tradicionalmente ha sido tejida para realizar entre otros objetos, cestería.

tiende en la actualidad a que sean tan solo dos mudas. Si son tejedoras, pueden en ocasiones sepultárselas con el telar con el que trabajaron.

En el calendario existen también una serie de festividades importantes en los que la indumentaria opera como un elemento de pertenencia comunitaria como por ejemplo el Corpus Christi (el 16 de junio), el día de la Virgen de la Natividad (8 de septiembre), fiestas pertenecientes al calendario gregoriano y santoral de la iglesia católica y otras, de arraigo en el calendario purhépecha, como es el tres de mayo o la Fiesta del Fuego Nuevo (1 de febrero). Este último día es de una enorme relevancia porque se reviven acontecimientos ancestrales de la historia de los antiguos tarascos. Todas las fiestas en su conjunto, así como las referidas al ciclo de vida, las mujeres principalmente (aunque también los hombres) tratan siempre de estrenar las diferentes prendas de su traje, por lo que, con muchos meses de antelación, comienzan a prepararlas. La fiesta es tan importante que incluso *“los que están en el otro lado, cuando llega el día, las celebran y les gusta vestir como nosotros, porque para nosotros es un orgullo llevar nuestro vestido”*. En este sentido es importante señalar que en las fiestas es donde se aprecia el valor que se le concede a la vestimenta, un valor de uso, pero también ritual e identitario. Y es que las piezas artesanales que salen de las manos de las tejedoras si bien cumplen una relevante función social, ceremonial y simbólica, en ellas no debe olvidarse *“la historia de vida del objeto”* (Martínez Juez, 2010), en tanto en él se vuelcan un conjunto de ideas que van desde la concepción de una prenda, la evocación en cuanto a las relaciones establecidas con la naturaleza y la historia de la comunidad y por último sus emociones, para finalmente entretejer todos los significados en una obra particular de artesanía. Sin duda todas las prendas salidas de las manos de las tejedoras son símbolos de una identidad particular como es la que sustentan los purhépechas.

Cualquiera de las fechas arriba señaladas y otras muchas más, mujeres y hombres lucen vestimenta típica realizada para la ocasión por tejedoras y bordadoras de Cuanajo. Las mujeres adquieren o confeccionan sus propios guanengos bordados al igual que delantales y fajas. Por su parte los hombres se proveen con las tejedoras de morrales y fajas. Cuando son cargueros o mayordomos de las diferentes fiestas del pueblo, serán los regalos que deban donar a aquellos que asistan a dichas celebraciones como por ejemplo los miembros que componen las bandas de música, los familiares y vecinos. Como muestra un botón, en los días previos a la fiesta del Sagrado Corazón en junio, visité a siete tejedoras y todas ellas trabajaban en fajas y morrales en color rojo y blanco, en los que se inscribía las letras del *“Sagrado Corazón de Jesús”* y que habían sido encargadas por hombres. Otras tantas tejedoras, comenzaban a recibir los encargos para la fiesta del 8 de septiembre.

7. Los textiles: iconografía y materiales

Si bien el telar de cintura se ha mantenido inmutable desde la época prehispánica, un enfoque panorámico en torno a la iconografía presentada en los tejidos, así como las fibras y tintes nos permite ver algunos cambios en el tiempo que han ocasionado la renovación de los mismos. Los elementos que se hilan pertenecen a la memoria de las tejedoras quienes en su continuo hacer reviven las herramientas, técnicas y elementos simbólicos originarios de un tiempo de larga duración, evocando de manera continua aspectos de la ritualidad religiosa. De esta manera lo corrobora Martínez, quien ha encontrado que *“los artesanos no buscan modificar los objetos que elaboran debido a que: a) forman parte de su identidad;*

b) son especialistas en las técnicas que ejecutan; c) han pasado por diversas intervenciones externas a lo largo de su historia, y no todas las experiencias han sido positivas (2020: 63).

En buena medida, las artesanas actuales en su hacer conservan las expresiones que las vinculan con un tiempo, con un espacio, una naturaleza y un cosmos, desde el que han venido forjando relaciones particulares con los miembros de su comunidad y en concreto con sus ancestros: *¡Mi abuelita me dejó una buena herencia y mire!, con esto estamos saliendo*". Los motivos iconográficos de sus textiles han quedado inscritos en la memoria de las mujeres, máxime cuando estos son códigos plenos de significado con los que se reconocen y es necesario mantener. Las nuevas generaciones de tejedoras también hacen sus innovaciones y se desafían con la intención de ir tejiendo nuevas imágenes: *"pero no se crea, que hay que quebrarse la cabeza para hacer los dibujos. Y este trabajo es para toda la vida", "hay que ser aventadas para hacer nuevas cosas e ir contando los hilos bien y calculándole"* La modernización ha alcanzado a las tejedoras y con ella, se produce un hibridismo que no debe observarse como una ruptura sino como un proceso creativo que se sustenta en unos orígenes prehispánicos (Broda, 2000) que van modificándose a partir de la sucesión de etapas temporales.

En un breve repaso en relación a la iconografía de los textiles tarascos es posible apreciar múltiples elementos de su cosmos y todo un conjunto de componentes esquematizados ya sean de carácter antropomorfo, zoomorfo, geométrico, fitomorfo y astronómico. Uno de los primeros que analizaremos en relación a la cosmogonía serán las cruces y entre ellas destacamos dos tipos:

-La cruz ortogonal, formada por la intersección de dos líneas rectas perpendiculares, creando cuatro espacios que se unen en uno central común: χ

Como en otras culturas mesoamericanas representan los cuatro puntos cardinales con un centro que estabiliza y armoniza los cuatro rumbos.

En ocasiones la cruz ortogonal puede quedar parcialmente encerrada en un rombo.

- La cruz diagonal, formada por dos líneas que se entrecruzan, una de ellas es horizontal y la otra vertical, quedando una de ellas dividida a la mitad: +, representa la dualidad, también cuentan con un centro, o punto de equilibrio.



Fotos 4 y 5. Tejidos representando la cruz ortogonal y diagonal.

Tanto la cruz ortogonal como la diagonal mantiene rasgos y semejanzas simbólicas con otras culturas mesoamericanas, así como, por ejemplo, con los zig-zag, las grecas (yunuri), los rombos o las líneas ondulantes que simbolizan el movimiento.

En relación con los elementos antropomorfos, encontramos:

- Las niñas (*nanakas*¹²); o *Mintzita de corazón*, “corazón o meollo” (diccionario Grande), aparece asociado al aliento, la fuerza, el valor, la confianza, la angustia, el ánimo, la imaginación y la capacidad de pensamiento o raciocinio en general (diccionario Grande, 1991). Es fuente primaria de vida en los humanos y en los animales, concentrada en el corazón, la cabeza y la sangre, infunde vigor a todo el cuerpo a través de la circulación sanguínea. Se supone que este elemento viaja a la Gloria, después del deceso del cuerpo y se dijo más arriba, se asocia a muchos de los procesos mentales (Gallardo de Ruiz y zantwíj).
- Zoomorfos: ranas y culebras, ambas relacionadas con la fertilidad, así como mamíferos: tigres o caballos¹³, u otros, tales como: ardillas, venados, conejos y coyotes.



Foto 6. Las niñas o nanacas, junto a algunos pájaros y ciervos.

Las aves también son representadas por las tejedoras de Cuanajo, quienes especificaron que son tórtolas y un “pajarito que canta al amanecer”. Es posible que este último sea *urende-kuahuekara* (el que va delante) estaría asociado al lucero de la mañana que anunciaría el nuevo día:

“no sé cómo se llama, pero este pajarito siempre cantaba muy temprano en las mañanas, era el que nos despertaba para levantarnos y empezar a hacer tortillas o ir al molino. Ahora casi no se escucha”. (Laura; Cuanajo, Michoacán. Comunicación personal, 11 de junio de 2021)

Otros elementos de carácter astral son el sol (*jurhiata*) y estrellas (*josku* o *hoskua*) y fitomorfos: se representan mediante flores como el clavel y la nochebuena. De su cotidianidad doméstica rescatamos algunos artefactos como los barriles y las ollas (de la misma manera se asimilan a lo femenino y por tal a la reproducción).

¹² Muy pocas mujeres conocen a qué se debe esta iconografía de las *nanakas* o niñas. Más bien se conocen algunos fragmentos y en el decir de las tejedoras se relaciona con la historia de una princesa indígena que se casó con un español y expresó que quería ser siempre representada en las fajas.

¹³ En purépecha *puki* significa león o tigre y este es un elemento muy común representado en las fajas. Sin embargo, no todas consideran que es león o tigre sino caballo. El *puki* y las *nanakas* son dos elementos muy antiguos y en lo particular considero que debieron comenzar a tejerse a partir de la colonización de los españoles.

A partir de lo anterior es posible considerar cómo dentro de la cosmovisión purépecha se siguen representando el orden cosmogónico, bajo tres niveles: el cielo con las aves; la tierra con el coyote y otros mamíferos, mientras que, para el inframundo, lo hacen mediante la culebra y las ranas. En definitiva, toda la iconografía presentada en los tejidos evoca las creencias, historias e imágenes colectivas tal y como expresa Martínez Juez.

Otro aspecto importante a destacar son las prácticas tintóreas. A lo largo de los siglos para estas tareas se recurrió a plantas, moluscos y minerales para la obtención de colores. Desde mediados del siglo XX, se introdujeron otras variantes tal como las anilinas, compuestos químicos comerciales y orina fermentada¹⁴. Por otro lado, al algodón y la lana se sumaron otras fibras tales como las sintéticas:

“Mi mama pintaba mucho, hilo rojo, rosita. Ella guardaba orines todos los días hasta que llenaba una olla y cuando estaba llena la olla, echaba el tinte rojo (anilinas), y luego echaban el hilo (bueno era lana) y lo dejaban buen rato y luego a lavar y eso olía bien feo y luego ya ese hilo no se despintaba y ya para lavarlo y para hacer fajas y ceñidores en ese tiempo (años cincuenta) que son cinturones para los hombres, puros rojos y con ellos se amarraban el calzón de manta. Y el hilo no se despintaba. Mi hermano cuando nació, nació bien chapeado de la cara y cuando estaba como de 10 años, le decían ¿por qué le pintan la cara al niño? Y decían que era por el hilo que tanto pintaba mi mama, pero no sé... más antes la gente hablaba mucho”. (Berta; Cuanajo, Michoacán. Comunicación personal, 12 de junio de 2021).

Hoy en día casi nadie pinta sus hilos debido a que se necesita de mucho tiempo, como también de mucha leña para cocer la materia prima, pero sí reconocen los materiales tintóreos como por ejemplo el cabello de maíz que *“saca un color moradito, pero requiere de medio día para que tome el color y pues no se puede”*. La lana también se tiñe, pero es más fácil y barato utilizar anilinas. Las tejedoras prefieren ahorrar tiempo y comprar su material ya teñido y experimentar nuevas combinaciones de colores que sean especialmente atractivas para los compradores.

El color prima en los tejidos actuales en una gama de tonos en los que se encuentran los opuestos y complementarios que las tejedoras saben armonizar partiendo de las demandas de la sociedad, en un proceso de adaptabilidad. Así se expresa María:

“para que resalten y sean bonitas las fajas. Así las piden las mujeres. Cuando son los hombres quienes encargan o compran a las tejedoras buscan dos colores, amarillo con azul, blanco con azul, morado con amarillo, amarillo con negro. Las mujeres buscan amarillo, rosita y blanco, pero buscan más colores que los hombres”. (comunicación personal con Ana. Cuanajo, 13 septiembre 2023).

Los encargos que reciben las tejedoras no provienen solo del interior de Cuanajo sino también de los paisanos y paisanas que migraron a los Estados Unidos. Cuando las tejedoras viajan al otro lado para visitar a hijos y nietos, no lo hacen solas, sino acompañadas de sus telares:

“Yo siempre me llevo fajas de telar y de todo me mandan allá hacer y me hablan y me dicen:

—¡Ah, viniste!, pues hazme una faja así, que luego te vas y ya me quedo sin nada”.

¹⁴ Entre las mazahuas siguen tiñéndose la lana con colores naturales procedentes de animales, minerales y plantas. La orina humana se utiliza para teñir con añil.

En la actualidad se vende y valoran más los textiles, pero también a quien los realiza, pues el producto final implica obtener reconocimiento y aprecio desde el mundo exterior pero también por parte de la comunidad. Y es que las características personales de las tejedoras como son la paciencia, la perseverancia, la memoria, la disciplina o la concentración para contar bien los hilos son bien vistas por la sociedad. No faltan otros valores de la cultura purhépecha que tienen que ver con la habilidad de un saber heredado y las utilidades del tejido, constituyéndose estos últimos en bienes simbólicos vinculados a una historia y una cultura.

A través de los textiles, las mujeres de Cuanajo explican su mundo desde la perspectiva del grupo “nosotras”, lo que les otorga una identidad, al tiempo que se afirman en la diferencia con los otros. Es decir, la identidad supone un percibirse y un ser percibido en virtud del reconocimiento de los otros (Giménez, 2008).

8. Nuevos significados sociales de las mujeres purhépechas en su quehacer textil

En todas las sociedades los seres humanos han producido obras bajo diferentes formatos, pintura, arquitectura o escultura, siendo expresiones creativas, ponderadas en la mayoría de las ocasiones como arte mayor, en mayúsculas. En contraposición las manufacturas realizadas por poblaciones étnicas son consideradas como arte menor (artesanía) en base -en gran medida- al prejuicio, sin tener en cuenta que estas producciones al igual que las primeras han requerido de una observación, experimentación y una técnica que se verá reflejada en una pieza textil con fines utilitarios, para cubrir las necesidades más básicas de una sociedad, junto a aquellas de orden cultural y/o religiosa-simbólica entre otras. En definitiva, la artesanía lejos de competir con el “arte en mayúsculas” es sencillamente un aporte a las artes diferente.

Las manifestaciones artísticas realizadas por poblaciones indígenas siempre han sufrido infravaloración, pero aún más si su elaboración la producen mujeres. Un cambio referido a lo anterior se produjo tras la Revolución, momento en el que se planteó un nuevo proyecto de Nación y con él, la aparición de diversas instituciones que impulsaron la idiosincrasia de los diferentes pueblos indígenas, sus productos artesanales, cobrando por ello un mayor valor social por el hecho de ser realizados a mano y además “se asocia con nuevas nociones y conceptos como el de la importancia de la preservación de la diversidad cultural, el papel activo de los conocimientos tradicionales en la dinámica de cambio social y el desarrollo humano” (Benítez, 2017: 3).

Mucho después y tras las declaratorias de la Unesco (2005), se incentiva el patrimonio y la promoción del trabajo artesanal. En 2015, se estableció el compromiso y la esperanza de que en la agenda 2030 para el desarrollo sostenible de las Naciones Unidas se reconozca “el papel clave de la cultura, la creatividad y la diversidad para afrontar los retos del desarrollo sostenible” (Unesco, 2016: 1).

Si bien se han conseguido ciertos avances aún queda mucho por hacer y es necesario poner el acento en el establecimiento de políticas públicas que eviten la discriminación como factor de desigualdad y que se comprometan a un diálogo entre la economía capitalista y el pensamiento económico, pero al mismo tiempo uno más humano en el que prime el respeto a la dignidad y los derechos de los individuos. Indicadores como los índices de Desarrollo Humano (IDH, 2020), manifiestan precisamente las diferencias que sufren las poblaciones

indígenas en relación al resto y aún más si seguimos desagregando por razón de género. A las mujeres indígenas se las ha privado históricamente de derechos, han carecido de las mismas oportunidades con que han contado otros sectores poblacionales y así lo vemos en el campo de la salud, la educación o el trabajo.

Recientemente, (El Plan de Desarrollo Integral del Estado de Michoacán 2015-2021: 4), en su prioridad transversal 4 Desarrollo Económico, Inversión y Empleo Digno; tiene como propósito impulsar el desarrollo artesanal en las siete regiones artesanales del Estado, a través de comercialización y apoyo artesanal; financiamientos a la producción; abasto de materias primas de calidad; capacitación en las técnicas artesanales; así como la realización de muestras y concursos artesanales estatales, nacionales e internacionales. El programa se encuentra estructurado en tres temas principales:

1. Comercialización, promoción y apoyo a los artesanos, cuyo objetivo principal se centra en contribuir a incrementar las ventas de los artesanos.
2. Capacitación a los artesanos para producir con calidad y preservar las técnicas artesanales, así como abastecer de materia prima a bajo costo a los artesanos.
3. Muestras, concursos y otorgamiento de financiamiento artesanal.

En este contexto, el estado de Michoacán coadyuva impulsando el sector turístico y busca a partir de los oficios tradicionales que estos sean reconocidos como patrimonios culturales y que la gente vuelva sus ojos hacia ellos con objeto de apreciarlos.

“se inicia una sinergia que involucra la valorización del producto auténtico que identifica un pasado, un hábito o una costumbre... y se crea un entorno capaz de generar ingresos, valorar la identidad cultural, promover el trabajo femenino, mejorar las condiciones de vida del artesano y su familia; es decir, un entorno capaz de crear un momento simbólico” (De Mello y Ceretta, 2015: 189).

Todos conocemos el refrán “del dicho al hecho hay mucho trecho” y las mujeres, si bien encuentran una buena aceptación de sus tejidos fuera de la comunidad, siguen topándose con el rechazo en la sociedad mestiza por su etnicidad, siendo nombradas *goares*, de manera despectiva, algo que las jóvenes de Cuanajo sienten como contraproducente y negativo.

Ante los contextos de globalización las cosas van cambiando muy lentamente y hoy más que nunca el mundo industrializado y urbano insta al consumo cultural, impulsado por la influencia mediática¹⁵, revalorizan lo que es tradicional, hecho a mano y por tal artesanal desde el arte popular, encontrando nuevos sentidos de belleza y estética, lo que sirve de iniciativa para que las artesanas renueven y recreen objetos y diseños para los compradores, dándoles al tiempo, un mayor valor. En este contexto, las artesanas de Cuanajo ven en el turismo la posibilidad de vender sin dejar su localidad. Las prendas que salen de manos de las artesanas han sido pensadas por ellas cuidadosamente “para dar gusto a las demandas del consumidor y seguir produciendo y expandiendo lo que mejor saben hacer con sus tejidos, más allá de si es comprendido o no el patrimonio heredado, en definitiva, sus tradiciones” (Aguilera, 2021: 26). De ahí que las nuevas prendas tejidas se acomoden a preferencias y funciones actuales. Por ejemplo, las fajas tradicionales que han utilizado y utilizan los hombres y las mujeres de Cuanajo para amarrar sus pantalones y faldas

¹⁵ Los medios de comunicación juegan en este sentido un gran papel como difusores de tendencias, detrás de los cuales están grandes empresarios quienes dirigen gustos y objetivos particulares.

respectivamente, ahora se han hecho más cortas, más delgadas y más coloridas, dependiendo del servicio que vayan a tener y que pueden ir desde pulseras, aplicaciones en sombreros, camisas, cámaras, cinturones para celulares, bolsas, rebozos, caminos de mesa, entre otros objetos realizados en lana, en algodón y acrilán. En definitiva, es necesario *“ser creativa para hacer nuevas las cosas y hacer nuevas cosas junto a grecas y dibujos y luego el precio que depende del ancho, de lo complicado del dibujo, pero también del material, si es delgado o grueso, el tiempo dedicado a una determinada prenda”*. En las fajas actuales se articula lo estético y lo práctico, quedando al margen para el turismo el significado profundo y ritual que atribuyen los purépechas a sus textiles.

Es inevitable que con el paso del tiempo se propicien nuevos contextos y estilos de vida, pero queda pendiente el valor económico, pues la clientela compra productos artesanales en mercados, o exposiciones y regatea el precio. De igual manera es característico lo que sucede con los intermediarios de ciertas galerías quienes tras seleccionar las mejores mercancías compran barato para revender caro. Este tipo de actitudes expone con claridad el rechazo y el desdén por parte de los compradores hacia las mujeres que venden sus productos, haciéndolas de menos y sin entender lo que hay detrás de cada tejido.

Por lo pronto las mujeres de Cuanajo siguen inmersas en el trabajo doméstico, siendo este el principal obstáculo para poder acceder a la vida productiva para un mercado laboral¹⁶ ya que este les sigue vedado. Ellas además son las que sufren una mayor marginación y rezago social pero también esto mismo lo sufren desde su comunidad por la falta de reconocimiento para asumir que mujeres y hombres son iguales. De ahí que las primeras siguen culturalmente subordinadas frente a los hombres, algo que ha sido transmitido a través de un conjunto de formas simbólicas aceptadas y compartidas en común y materializadas en prácticas sociales, discursivas, usos y costumbres (Geertz, 1992).

La sucesión de cambios que se vienen produciendo en la comunidad desde hace tres décadas es evidente. Las mujeres hacia el 1991 ya mantenían un discurso de molestia, por la subordinación en la que se encontraban, alegando la necesidad de una sociedad más justa. Para ese entonces también comenzaron a formarse las primeras organizaciones de mujeres, ya fuera para el conocimiento y resguardo de plantas de la región, de artesanías etc. Hoy las mujeres se encuentran en una etapa de continua reflexión autocrítica sobre sí mismas y sobre el papel que han tenido tanto interétnicamente a partir de su relación con la sociedad mayoritaria, pero también intraétnica al interior de su grupo y por la que observan que no han contado con las mismas oportunidades (en educación, salud, laboral) que los hombres, viéndose siempre supeditadas. Hoy a través de los medios de comunicación, de las capacitaciones que reciben, de su relación con instituciones como Fonatur, su asociacionismo, o la legitimación del discurso feminista que va ganando espacios, se han ido creando procesos de autonomía y valoración de sí mismas, cambiando actitudes y adoptando una conciencia de género y de etnia en tanto comienzan a visualizarse como sujetas de su propio destino y especialmente cuando van modificando (aunque sea lentamente) las condiciones económicas al aportar con su trabajo mejoras en la vida de sus familias, adquiriendo un mayor respeto y libertad en igualdad en sus relaciones con los hombres.

¹⁶ Actualmente según el INPI (Instituto Nacional de Pueblos Indios) y el INMUJERES, existe una situación desigual entre mujeres indígenas y no indígenas en relación a la participación económica, ocupación e inserción laboral. La participación de las mujeres indígenas a nivel nacional es de 29.8 por ciento, mientras que la de las mujeres no indígenas es de 39.7%. Inmujeres (2021).

Hoy en día es importante destacar una mayor flexibilidad entre los roles de género. Si bien el espacio de las mujeres sigue siendo el de la casa desde donde éstas trabajan y asumen los deberes “de una buena mujer”, observan que sus esposos asumen poco a poco algunos papeles que socialmente les estaban vedados y para eso, se involucran en ciertas tareas domésticas. Dónde el terreno se hace más resbaladizo es cuando las mujeres demandan tiempo propio o cuando necesitan salir de la comunidad bien para vender textiles, acudir a una reunión, a un concurso etc. Es entonces que muchas de ellas al pedir permiso a sus esposos encuentran que les es negado. Y es que una buena esposa “no debe andar en la calle ni hablar con hombres pues *¡quién sabe a dónde irán a parar todas esas relaciones!*, “*El hombre debe cuidar la reputación de las mujeres*”. “*En muchas ocasiones tiene una que negociar las salidas con el esposo y si pues en la casa todo está listo y la comida y los hijos, pos no tienen de que quejarse los hombres. Y sí, van cediendo algo, sí*”, *mi papá nunca me ha dejado salir de aquí si no es acompañada por algún familiar*”. Las resistencias continúan a la orden del día porque la comunidad muestra cierta inercia desde las prácticas sociales, simbólicas y culturales que han sido heredadas desde la antigüedad como valores y creencias y de la misma suerte a través de la mitopoiesis¹⁷ que legitima el orden jerárquico de los hombres y las mujeres.

9. Discusión y conclusiones

Al inicio del trabajo partimos de la hipótesis de que las tejedoras de Cuanajo se hallan inmersas en procesos sociales de reproducción de significados que recorren un hilo temporal del pasado al presente. A través de sus narrativas, las mujeres tejen historias y en su quehacer cotidiano van combinando fibras y colores, lo tradicional con los procesos de innovación sin por ello, dejar de ser ellas mismas, sintiendo que siguen fieles a su identidad, algo que motiva en ellas una satisfacción no solo personal sino también comunitaria. Sus historias de vida nos abren a la posibilidad de visibilizarlas y de acceder a la cultura purhépecha, a lo que fueron y a lo que aspiran a ser.

Mediante la confección de textiles, las mujeres en su telar tejen sueños y la esperanza de un buen vivir sin machismos, resistiendo ante la discriminación étnica y de género, pero más allá de ello, sienten el orgullo de su trabajo y de ser partícipes de un patrimonio heredado en el que se valoran tradiciones e idiosincrasia. Con él se permiten romper las percepciones e imágenes descalificadoras que en muchas ocasiones han recibido de los no indígenas e incluso de sí mismas. Las tejedoras se encuentran hoy en día ante nuevas expectativas en tanto su trabajo ha dejado de cubrir necesidades básicas para pasar a cubrir necesidades estéticas, simbólicas y culturales de quien las demanda. A ello se suma su interés por mantener y difundir su trabajo al tiempo que les permite reforzar los ingresos económicos familiares ante los reclamos turísticos. Todo lo anterior forma parte de sus deseos por lograr un desarrollo personal en el que encuentre satisfacción y orgullo de representar a la nación purhépecha. Para terminar, señalar que la transferencia tecnológica está en marcha. Muchachas jóvenes han comenzado el aprendizaje del arte de tejer y a él se han adscrito también hombres por primera vez.

¹⁷ La mitopoiesis (Cares, 2017: 179) es la legitimación por referenciada s transportadas a través de narrativas, en donde las acciones legítimas se recompensan y las ilegítimas se sancionan.

Referencias

- Aguilera, S. (2014) Textiles rarámuli. *Hilos, caminos y el tejido de la vida*. Berlín Lugar Ibero-Americano Institut Gerbr. Mann Verlag Estudios Indiana n.º 6. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Alemania/iai/20161116044037/pdf_1105.pdf
- Anónimo (1977). Relación de las ceremonias y ritos y población y gobierno de los indios de la provincia de Michoacán (1541). *Relación de Michoacán*. Estudio preliminar de José Corona Núñez. México. Basales editores. (reedición parcial y en blanco y negro de la de Aguilar, 1956)
- Argueta, A. (2011) *Saberes Colectivos y diálogo de saberes en México*. Argueta A.; Corona E.; Hersh P. (Coord.) Universidad Autónoma de México.
- Benítez Aranda, S. (2017). La artesanía latinoamericana como factor de desarrollo económico, social y cultural: a la luz de los nuevos. *Revista Cultura y Desarrollo*, N°6. UNESCO.
- Broda, J. (2001). Introducción. En: Broda, Johanna & Félix Báez-Jorge (coord.): *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 15-45.
- Cares Mardones C. (2017). *Arte, género y discurso Representaciones sociales en el Chile reciente*. Tesis de doctorado, universidad de Barcelona. Barcelona, España
- De Mello, C.I., & Ciliane Ceretta, C. (2015). El souvenir artesanal y la promoción de la imagen del lugar turístico. *Estudios y perspectivas en Turismo*, 24 (2), 188-204. Fecha de consulta 18 de agosto de 2023. <https://www.redalyc.org/pdf/1807/180738583001.pdf>
- De Rojas, J.L. (1988). El estudio de la moneda indígena en el siglo XVI novohispano En *Relaciones, estudios de Historia y sociedad*, 36, Vol. IX. Colegio de Michoacán (pp.5-19)
- Franco Maass, S. y Cruz Balderas, Y. (2020). El conocimiento local sobre el teñido de la lana en una comunidad mazahua del Estado de México. En *Intervención*. Julio-diciembre. Año 11, n° 22, pp. 247-271.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa ed., Barcelona.
- González Pérez D. (2017). Mujeres tejedoras, diosas guerreras. Mitos de la tradición textil de comunidades zapotecas de la Sierra Sur de Oaxaca. En *Desacatos* N° 54 mayo/agosto. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2017000200138
- Günter, Laura (2005). Rescate y devolución de valores a la comunidad de Valle Hermoso. La ligua. Chile. En *Revista del CIDAP, Artesanías de América*, N°59-60 (pp.186-202). CIDAP, Ecuador, OEA.
- Homero (2005), *La odisea*. México, ed. Leyenda.
- Informe sobre Desarrollo Humano (2020). La próxima frontera El desarrollo humano y el Antropoceno. PNUD. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2020spinformesobredesarrollohumano2020pdf.pdf>
- INMUJERES (2021). http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/Cuadernillo%20Mujeres%20Indigenas.pdf
- Amezcu Luna J. y Sánchez Diaz G. (2015). Puhépechas – Pueblos Indígenas de México en el Siglo XXI, vol. 3. Comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas.

- Martínez González, M. (2020) De la asimetría al diálogo horizontal. El diseño participativo en la relación entre artesanos y diseñadores en México. Full Papers / Proceedings Vol. 3. FII19 - PDC 2020.
- Martínez Juez, F. (2010). *Contribuciones para una antropología del diseño*. Gedisa, Barcelona.
- Programa Institucional Artesanal 2017-2021. Michoacán. En: http://laipdocs.michoacan.gob.mx/?wpfb_dl=117826#:~:text=El%20Programa%20Institucional%20Artesanal%2C%20se,apoyo%20artesanal%3B%20financiamientos%20a%20la
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2010a), *La verdadera riqueza de las naciones. Caminos al desarrollo humano*, Madrid: Mundi Prensa.
- Ramírez Garayzar A. (2006). *Tejiendo la identidad. El rebozo entre las mujeres purépechas de Michoacán*. (Tesis de maestría). Colegio de Michoacán.
- Roa Gómez, David (2020). *Los diseños actuales de los textiles tradicionales de Tenango de Doria y Zongolica: apropiación y significación de símbolos e iconografías mesoamericanas* (Tesis de Maestría), Universidad Autónoma Metropolitana. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/retrieve/d5cc0852-aa01-4a79-bdd9-351b5d1c4164/100035.pdf>
- Sahagún, Fray Bernardino de (2003). *Historia general de las cosas de la Nueva España*, Dastin, Madrid.
- Sepúlveda y Herrera, M. (2013). Las mantas en documentos pictográficos y en crónicas coloniales. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia. https://www.academia.edu/35126146/Sep%C3%BAveda_Herrera_Mar%C3%ADa_Teresa_Las_mantas_en_documentos_pictogr%C3%A1ficos_y_en_cr%C3%B3nicas_coloniales.pdf
- UNESCO (2016). *Informe Mundial, Re-pensar las políticas culturales*. Visto en: https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/gmr_es.pdf

CAPÍTULO 3

La instauración de políticas interculturales como medida de integración e inclusión en el ámbito escolar. Una aproximación al estudio del modelo intercultural a partir del análisis de las ATAL

 Carmen Clara Bravo Torres
Universidad de Córdoba

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar el modelo intercultural impuesto en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), medida educativa intercultural que tiene como objetivo facilitar la integración del alumnado a partir de la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela. Se ha analizado el significado del concepto intercultural y se ha reflexionado sobre la importancia que este tipo de medidas tienen para alcanzar una educación inclusiva. Para ello, se ha utilizado una metodología cualitativa, caracterizada por el método etnográfico. Con el propósito de alcanzar una perspectiva holística se le ha dado voz a los diferentes miembros que representan al sistema educativo en su globalidad, desde el ámbito político, normativo como aquellos que se encuentran en el propio terreno escolar. Los resultados producidos han permitido concluir que nos encontramos ante un modelo de gestión de la diversidad cultural que, influenciado por las estructuras de poder predominantes en la institución educativa, fomenta prácticas y discursos que pueden dar lugar a la segregación y la asimilación del alumnado. Estas actuaciones se alejan de la intencionalidad de la educación inclusiva.

PALABRAS CLAVE

ATAL, Diversidad, Educación obligatoria, Inclusión, Interculturalidad

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the intercultural model implemented in the Temporary Language Adaptation Classrooms (ATAL). This intercultural measure aims to teach the school's vehicular language to facilitate student integration. In this work, the meaning of the concept of interculturality has been analyzed, and the importance of such measures in achieving inclusive education has been reflected upon. The methodology used was qualitative, characterized by the ethnographic method. To achieve a holistic perspective, this research included interviews with various members representing the educational system in its entirety, from the political and normative spheres to those directly involved in the school environment. The results have led to the conclusion that we are dealing with a model of cultural diversity management, influenced by the predominant power structures within the educational institution, that promotes practices and discourses potentially leading to the segregation and assimilation of students. These actions deviate from the intention of inclusive education

KEYWORDS

ATAL, Diversity, Education, Inclusion, Interculturality

1. Introducción

España, durante las tres últimas décadas, ha incrementado notablemente el número de población de nacionalidad extranjera dentro de sus fronteras. Este fenómeno ha dado lugar a la producción de prácticas y discursos de otredad en torno a estos sujetos. Este hecho queda reflejado en el sistema educativo (Agrela y Gil, 2005; Bravo-Torres, 2021a), donde se han propuesto medidas para la gestión de la diversidad que estos jóvenes representan, medidas impuestas bajo el concepto de interculturalidad. La llegada de alumnado procedente de determinados países ha ocasionado fuertes tensiones dentro del ámbito escolar, ya que no se tenían recursos ni conocimientos previos anteriormente (Bravo-Torres, 2018a). Por ello, en España se ha fomentado la creación de diferentes instrumentos interculturales con el fin de crear un orden social (Bourdieu y Passeron, 1979) y gestionar la diversidad representada por determinados jóvenes (García y Antolín, 2002), porque "cuando hablamos de interculturalidad en el contexto español estamos pensando principalmente en

CONTACTO Carmen Clara Bravo Torres  cbravo@uco.es  Departamento de Ciencias Sociales

© Los autores. Publicado por UCOPress, Editorial de la Universidad de Córdoba.

Este es un capítulo de Acceso Abierto distribuido bajo los términos de la Licencia de Atribución de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre y cuando se cite adecuadamente el trabajo original

la presencia de población identificada como inmigrante en el país” (Olmos y Contini, 2016: 686). Este hecho se aprecia tanto en el discurso social y en los medios de comunicación donde el imaginario que gira en torno a la interculturalidad queda representado por las poblaciones migrantes y no por la sociedad en su conjunto (García y Chovancova, 2013 y Olmos y Contini, 2016). A su vez, en el discurso social, mediático y político se recalca la importancia de una educación inclusiva, adoptando medidas concretas para la inclusión de su alumnado dentro de la escuela y en la sociedad. Pero, ¿qué medidas se están proponiendo para adoptar tal inclusión?, ¿qué finalidad tienen?, ¿cuál es su influencia a nivel social?

En torno a ambos conceptos, inclusión e interculturalidad, gira un entramado teórico e ideológico que complejiza su uso, teniendo una gran repercusión social (Gay, 2018; Banks, 2019). Estas cuestiones se han ido tratando a través de las normativas y la literatura científica, donde se defiende que “la educación intercultural es, a día de hoy, uno de los mejores caminos para conseguir la inclusión educativa” (Arroyo, 2013-143). A partir de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE) se reconoce la importancia de atender al desarrollo, de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030, y por ende a la educación intercultural; así como queda plasmado en su artículo 4: Enseñanza básica obligatoria LOMLOE:

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera (Ley Orgánica 3/2020. LOMLOE)

Sin embargo, las prácticas que predominan en la actualidad promueven la integración, y no la inclusión del alumnado, bajo el paradigma de la educación interculturalidad. Esto hace preguntarnos por qué hablamos de inclusión en la institución educativa cuando se llevan a cabo medidas interculturales y qué entendemos por inclusión e interculturalidad en el ámbito escolar, en concreto en la educación obligatoria formal. Para dar respuesta a estas cuestiones se hará alusión al estudio normativo y práctico de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), una medida concreta instaurada en Andalucía, que tiene como objetivo enseñar la lengua vehicular de la escuela al alumnado considerado inmigrante que carece de ella. Este tipo de aulas se presentan como medidas interculturales que buscan la integración del alumnado, a partir de la enseñanza del castellano, sin perder “su cultura de origen”. Las ATAL no son medidas aisladas, sino que nos encontramos en España ante variopintos instrumentos que tienen la misma finalidad, como son las Aulas de Enlace en Madrid.

Esta investigación tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre el modelo multicultural a partir de una medida educativa concreta, en este caso las ATAL. A partir de este dispositivo no solo se ha estudiado el significado del concepto intercultural en el ámbito educativo, sino que se ha reflexionado sobre la importancia que este tipo de medidas tienen para la inclusión en los centros escolares y en la sociedad, en su conjunto. Para ello, se ha estudiado la normativa y práctica de las ATAL, el discurso del profesorado que trabaja en los contextos estudiados, el discurso político y normativo que gira en torno a los conceptos delimitados; así como se le ha dado voz al alumnado a partir de historias de vida, con el objetivo de analizar cómo el alumnado experimenta la práctica de esta medida definida como intercultural. Por tanto, este trabajo está enfocado en el análisis de las prácticas y de las normativas, al igual que se ha estudiado los discursos empleados por los agentes sociales,

sobre este tipo de recursos, que se encuentran dentro del sistema educativos. Hay que resaltar que no solo es necesario señalar lo que se hace dentro del paradigma intercultural, sino recabar también las ausencias que tienen y la posible importancia de estas (Santos, 2009; Olmos y Contini, 2016).

Para abarcar el objetivo propuesto se ha llevado a cabo una metodología cualitativa, caracterizada por la etnografía; donde ha primado la capacidad de extrañamiento, superación del etnocentrismo y perspectiva holística. Esta investigación ha sido de tipo cíclico y se han utilizado técnicas cualitativas, tales como la observación participante, entrevistas semidirigidas, historias de vida y grupos focales. Cabe destacar que para esta investigación se han hecho uso de parte de los datos producidos para la tesis doctoral y postdoctoral. Ambas investigaciones han tenido como objetivo el estudio de la construcción de la diferencia en el sistema educativo, analizando cómo se percibe al sujeto migrante, extranjero y refugiado desde el ámbito político, normativo y desde el terreno escolar. Los datos producidos han dado lugar a que nos veamos ante la necesidad de reflexionar sobre el concepto de inclusión e interculturalidad dentro del sistema educativo; para ello se ha realizado una exhaustiva revisión bibliográfica y se ha continuado el trabajo de campo en los contextos previamente estudiados. Esta investigación no se centra en el análisis de la relación del concepto de inclusión e intercultural dentro del sistema educativo; sino que se llevará a cabo una aproximación al estudio de este último concepto con el objetivo de reflexionar sobre la importancia que la práctica de este puede tener para la inclusión en sistema educativo.

Para poder entender la investigación realizada, es necesario contextualizar los espacios geográficos que enmarcan el trabajo realizado. Esta investigación se centra en España, país caracterizado por pasar de ser emisor de personas migrantes, a recibir también un gran número de población de otros países. Este país sirve como puerta de entrada a Europa para un gran número de migrantes. Esta investigación se contextualiza en la región de Andalucía. Se ha decidido esta Comunidad Autónoma principalmente por tres cuestiones: por la accesibilidad al trabajo de campo en este contexto, porque es la Comunidad Autónoma más poblada de España y porque tiene el mayor volumen de alumnado de nacionalidad extranjera en sus centros educativos. Esta situación tan peculiar ha dado lugar a que en este trabajo se seleccione dicho contexto para reflexionar sobre las ATAL como medida intercultural.

En primer lugar, en este trabajo se parte del desarrollo de las cuestiones teóricas que sustentan esta investigación. Se describirá que se entiende por inclusión, diversidad e interculturalidad. En segundo lugar, se desarrollará el procedimiento metodológico llevado a cabo con el objetivo de entender la producción de datos en torno a la temática. A continuación, se procederá al reflexionar sobre el concepto intercultural en torno a la normativa y a la práctica de las ATAL, destacando tanto su relación con dicho concepto como las ausencias presentadas en torno a su práctica, con el objetivo de plantear futuros avances para alcanzar una inclusión educativa.

2. Una aproximación teórica a los términos de inclusión, diversidad e interculturalidad

En primer lugar, para poder comprender los resultados producidos, el desarrollo analítico del trabajo y la metodología empleada es necesario comenzar con los posicionamientos conceptuales que han guiado esta investigación sobre los términos inclusión, diversidad e interculturalidad.

Han sido numerosos los trabajos publicados sobre el concepto de inclusión y educación inclusiva, sobre la relevancia de la gestión de la diversidad en el sistema educativo y sobre

medidas bajo el paradigma intercultural. A continuación, se desarrollarán cómo se entienden estos conceptos en este trabajo, con la finalidad de reflexionar sobre la relación entre ellos y su puesta en práctica en la educación formal.

El concepto de educación inclusiva ha sido desarrollado desde diferentes corrientes teóricas a lo largo del tiempo (Dyson 2001, Echeita, 2008; Echeita y Anscow, 2011; Escudero y Martínez, 2010). Además, a nivel internacional se han instaurado documentos y tratados que han indicado su relevancia, señalando la importancia de que la educación sea un principio colectivo orientado a todos sus miembros (García-Cano Torrico, Buenestado, Gutiérrez, López y Naranjo, 2017).

En ese trabajo se parte de que la inclusión es un proceso continuo, con un enfoque integral y dinámico, que implica la participación de todos los actores con el objetivo de mejorar tanto las prácticas como las normativas existentes para que ningún estudiante sea excluido en las posibilidades de aprendizaje y en la vida escolar. De acuerdo con Booth y Anscow (2011), la educación inclusiva se centra en la presencia, participación y progreso de todo el estudiantado; requiriendo una reestructuración de las ideas, políticas y prácticas escolares para repensar la diversidad existente dentro de los centros educativos. A ello, le sumamos la idea planteada por Echeita y Anscow (2011), donde propone, además de las cuestiones indicadas anteriormente, la eliminación de barreras y la necesidad de hacer énfasis en aquellos grupos minoritarios que se encuentren en condiciones de vulnerabilidad; aunque las prácticas inclusivas abarquen una perspectiva que engloben a todos los miembros partícipes del contexto. Hay que resaltar la diferencia con el concepto de integración, el cual se refiere a la adaptación del estudiantado al sistema educativo ya instaurado, recayendo la responsabilidad en el alumnado matriculado.

Como se ha ido indicando en la literatura científica la educación inclusiva está estrechamente relacionada con el concepto de diversidad ya que tiene como base el reconocimiento de esta, considerando que es el sistema educativo debe adaptarse, atendiendo las necesidades de sus estudiantes (Blanco, 2010; Echeita y Anscow, 2011 y Arroyo, 2013). Por tanto,

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo educar a todos los niños y niñas. (Unesco, 2005: 14).

Pero, ¿qué se entiende por diversidad? ¿no está la diversidad ya instaurada en la propia sociedad? La diversidad es una condición, que se está estrechamente relacionada con la diferenciación, la cual es una construcción social (García, Pulido y Granados, 1999; Bravo-Torres, 2021). La diversidad se construye a partir de lo considerado como la norma y su gestión difiere del poder de unos sobre otros (Feito, 2009; Hernández, 2013; Bravo-Torres, 2021). Siguiendo a F.J. García, M. Rubio y J. Fernández (2018) en esta investigación se ha optado por hablar de “las trampas de la diversidad”, ya que encontramos que las construcciones de la diferencia se están basando en las nuevas retóricas de la inclusión, cuyos resultados no son los esperados.

En sus orígenes, el concepto de diversidad estaba asociado a discapacidad; sin embargo, en la actualidad va más allá. Nos encontramos ante procesos de otredad que se han ido desarrollando a lo largo de la historia. Respecto a la diversidad cultural, el encuentro, el contacto con ese otro, ha dado lugar a distintas formas de gestión de la diversidad cultural (Bravo-Torres, 2021). Diferentes autores han ido desarrollando modelos teóricos de gestión

de la diversidad cultural en los espacios educativos (García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano, 1999; Dietz, 2003), con diferentes matices y profundidad coinciden en señalar la existencia de modelos asimilacionista, de corte multiculturalista y de corte intercultural. En esta investigación se ha hecho alusión a este último modelo, el cual se encuentra de moda en el discurso político, educativo y social (Walsh, 2007 y 2010; Lastres-Aguilar, 2021). El concepto interculturalidad es un concepto complejo, polisémico, que ha sido definido desde diferentes corrientes teóricas (Dietz, 2017).

Las nociones de interculturalidad han pasado de concepciones asimilacionistas del término, y multiculturales, a posicionamientos decoloniales en cuanto a la definición teórica o política de éste. De esta manera cuando se habla de interculturalidad se abre una variedad de formas de concebir el término. (Lastres-Aguilar, 2021: 49).

Para entender el concepto intercultural, en esta investigación se alude al trabajo de Dietz (2003), el cual indica que es necesario comprender el contexto de surgimiento y origen de este término, al igual que sus diferentes matices. Intercultural surge como crítica a los modelos asimilacionistas, a partir de dicho concepto hay un reconocimiento del Otro, dando lugar a una situación de intercambio entre grupos culturales en un mismo contexto. De acuerdo con Arroyo (2013), lo intercultural como propuesta educativa está vinculado a procesos de intercambio de personas y grupos. Es necesario diferenciar entre interculturalismo e interculturalidad. Interculturalismo alude al ámbito normativo, como propuestas políticas; fomentando la convivencia a partir de los principios de igualdad, diferencia e interacción positiva. Mientras que interculturalidad abarca al término descriptivo, donde se visibiliza las relaciones (Dietz, 2016). En las últimas décadas, predomina un corpus teórico que son críticos ante dichos modelos, entendiendo que determinados modelos que se señalan como interculturales son modelos de interculturalidad funcional (Tubino, 2004; Lastres-Aguilar, 2021), donde la otredad queda definida en término dicotómicos, caracterizadas por el poder de uno sobre otros (Lastres-Aguilar, 2021; Walsh, 2007 y 2010). A su vez, proponen el concepto de interculturalidad crítica, ya que señalan que en la práctica educativo no es posible hablar de interculturalidad (Walsh 2007 y 2010; y Tubino (2004) La diferencia fundamental entre estas bases teóricas es que el interculturalismo funcional se ajusta a los intereses y necesidades de las instituciones dominantes, mientras que la interculturalidad crítica surge desde las personas que han experimentado una histórica subordinación (Lastres-Aguilar, 2021). En este trabajo se hará referencia a todo el entramado que gira en torno al concepto intercultural con la finalidad de reflexionar su normativa y práctica dentro del contexto educativo. Para ello, a continuación, se desarrollará el proceso metodológico llevado a cabo.

3. Metodología

3.1. La etnografía como método de trabajo

Los datos producidos parten de una metodología cualitativa (Olabuénaga, 1996), caracterizada por la etnografía. A pesar de que no hay un consenso en cuanto a la definición de etnografía (Peralta, 2009 y Karen, Hernández y Sánchez, 2020), en esta investigación se entiende que es un método propio, caracterizado por la utilización de determinadas técnicas, como la observación participante y las entrevistas; por la recopilación del conjunto de voces que engloban los interrogantes planteados para poder estudiar la realidad social en su conjunto (Reyes, 2022) y por su relación con las teorías antropológicas (Velasco y Díaz de Rada, 2006).

Esta investigación se remonta a 2014, cuando se comenzó a analizar el imaginario del profesorado en torno al alumnado considerado inmigrante; a posteriori, se ha ido

analizando la influencia de dicho imaginario en la trayectoria de vida del estudiantado y la influencia tanto política como normativa en torno a los discursos sociales presentados. En la actualidad, partiendo de la producción de datos ya realizados, se ha profundizado en tres conceptos claves, como son intercultural, integración e inclusión, reflexionando el uso de dichos conceptos con la práctica de dispositivos para la gestión de la diversidad cultural; en concreto, su relación con las ATAL.

En esta etnografía prima la mirada holística, la capacidad del extrañamiento y el relativismo cultural. Se ha tenido presente el posicionamiento situado de la investigadora. Es necesario partir de que los datos de la investigación han sido producidos, ya que nos encontramos trabajando con sujetos que interpretan los acontecimientos que giran a su alrededor (Castaño, Álvarez y Rubio, 2011). El proceso de investigación es de tipo cíclico, caracterizado por la producción de datos, interpretación y transferencia a los sujetos con los que se ha trabajado.

3.2. Técnicas y Participantes

Las técnicas utilizadas se han caracterizado por la realización de observación participante, entrevistas semidirigidas, historias de vida, grupos de discusión y una exhaustiva revisión bibliográfica de las normativas que imperan y de los trabajos ya realizados sobre la temática. A continuación, se observa los registros recogidos de cada técnica desarrollada.

Tabla 1. Técnicas y registros realizados

Técnicas	Registros
Observación Participante	37
Entrevistas Semidirigidas	22
Historias de vida	4
Grupo de discusión	13

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, hay que partir de la exhaustiva revisión bibliográfica realizada sobre institución educativa, gestión de la diversidad cultural, construcción de la diferencia, ATAL, integración, inclusión e interculturalidad, entre otros. Entre los principales trabajos cabe destacar a Banks (1986); García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano (1999); Dietz, (2012, 2016, 2017), Walsh (2012), Castilla (2018), Lastres-Aguilar (2021).

Además, se ha realizado un análisis de los programas electorales de las tres últimas elecciones estatales para conocer qué proponen en materia de inmigración y educación. Esta información ha sido contrastada con el discurso de los representantes políticos entrevistados, con el análisis normativo de los Planes en materia de inmigración de Andalucía y de las ATAL.

En cuanto a la observación participante, hay que destacar que es la técnica por excelencia de la etnografía (Bourgois, 2010) y que ha ejercido un relevante papel en esta investigación. Se ha realizado observación participante en diferentes contextos, pero cabe destacar el llevado a cabo en dos centros educativos de diferentes características en dos provincias andaluzas. Su participación se debe principalmente a las características propias de estos y a la facilidad encontrada en su acceso.

Se ha realizado observación participante en un instituto de Granada, el cual comprende a alumnado entre 13 y 18 años, que en el momento del trabajo de campo se encontraban matriculados en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Este instituto tiene un alto índice de alumnado con nacionalidad extranjera matriculado (cerca del 50% del total), proporción

que difiere del centro educativo concertado próximo a este; dando lugar a una guetización escolar (García Castaño y Olmos, 2012). Si bien el número de jóvenes matriculados fue variando notablemente durante el curso académico, las nacionalidades predominantes de los estudiantes eran la española, marroquí, senegalesa y rumana. Respecto a los dos centros de Córdoba, son institutos que se encuentran en un barrio de clase obrera, con fuertes estigmas sociales. En ambos se encuentra alumnado que contemplan edades desde 13 hasta los 18 años, uno de ellos oferta además de educación obligatoria y bachillerato, ciclos educativos medios y superiores que permiten la profesionalización del alumnado. La mayoría de su alumnado es de nacionalidad española, predominando la población gitana. Las principales procedencias de los jóvenes de nacionalidad extranjera son de Senegal, Rumanía y Costa de Marfil. Hay un gran número de menores extranjeros no acompañados matriculados; a pesar de encontrarse lejos del centro de menores donde residen. Ello se debe a la oferta educativa que tienen a lo largo del curso debido a la estigmatización que gira en torno a estos centros educativos; esta situación se repite en el instituto estudiado de Granada. En ambos centros, la permanencia ha sido en periodos diferentes. En el centro con mayor proporción de población de nacionalidad extranjera se ha llevado a cabo observación participante durante tres meses, tres días a la semana; mientras que, en los centros de Córdoba, asistí a su ATAL durante dos meses, un único día en semana. A partir de dicha técnica se ha podido apreciar el funcionamiento de estos institutos en cuanto a la gestión de la diversidad cultural, al igual que la práctica de las ATAL. El rol adoptado como investigadora ha sido participativo, ejerciendo una figura similar al profesorado, aunque en uno de ellos se me presentara como "la de Servicios Sociales" al resto de alumnado; aunque no escondiendo en ningún momento mi papel como antropóloga.

En estos centros se ha realizado entrevistas semidirigidas a su profesorado. En concreto, se ha entrevistado a la directora del instituto de Granada y a los profesores de ATAL de ambos institutos, con el objetivo de triangular la información y conocer la realidad desde una perspectiva emic. Para poder profundizar sobre qué percepción tiene el profesorado en materia de inclusión se ha entrevistado a una profesora de Audición y Lenguaje (AL), una profesora de Pedagogía Terapéutica (PT), dos profesores de Magisterio, dos profesores de Institutos y dos profesores de Educación Infantil. Con el objetivo de conocer qué proponen desde el ámbito normativo y político se han entrevistado a tres Delegados de Educación provinciales, a seis parlamentarios andaluces y a dos técnicos de diferentes partidos políticos. Dependiendo de los sujetos entrevistados, se ha realizado un protocolo de entrevista diferente (Hammersley y Atkinson, 2018).

Otra de las técnicas que se han implementado en esta investigación ha sido los grupos de discusión (Ibañez, 2003), que han sido esenciales para profundizar en los discursos instaurados. Se han realizado un grupo de discusión con profesorado del centro de Granada y trece grupos de discusión con profesorado, investigadores y técnicos provinciales de educación de diferentes ciudades andaluzas. Los datos producidos han sido triangulados con el resto de técnicas llevadas a cabo, permitiendo entender en su conjunto la realidad estudiada.

3.3. Procedimiento y análisis de datos

Para este trabajo, la información producida ha sido analizada según categorías concretas que enmarcan al objeto de estudio y aquellas que han sido reiterativas a lo largo de los discursos presentados por los sujetos con los que se ha ido trabajando. Estas categorías han sido: cultura, idioma, inclusión, integración, interculturalidad, interculturalismo, país de origen, entre otros. Teniendo presente dichas categorías, en este trabajo se ha tenido presente el poder que ejercen los discursos de determinados sujetos y los impedimentos

encontrados a lo largo del desarrollo de este trabajo. Respecto a esta última cuestión cabe destacar el discurso políticamente correcto llevado a cabo por los políticos entrevistados, la compleja triangulación de datos por la gran cantidad de información abarcada y la imposibilidad de acceder a todos los sujetos propuestos. Todas estas limitaciones han influenciado en los resultados producidos. Una vez desarrollado el sustento teórico del trabajo y el procedimiento metodológico, se reflexionará sobre las ATAL como medida intercultural.

4. Las ATAL como medida intercultural

En este apartado se ha desarrollado la finalidad de este dispositivo, su funcionamiento y su implementación, así como sus destinatarios y localización. Se ha cuestionado para qué son las ATAL, que se hace en ellas, para quién van dirigidas y dónde se llevan a cabo. Como ya se ha indicado, el objetivo es reflexionar sobre este dispositivo como medida intercultural, para ello ha sido esencial otorgarles voz a los diferentes actores que han mostrado su percepción en torno a las ATAL.

4.1. Del concepto de integración a inclusión. Origen e instauración de las ATAL

Las ATAL son una medida intercultural instaurada en Andalucía que encuentran enmarcadas dentro del área compensatoria y tiene como finalidad enseñar la lengua vehicular de la escuela (Fernández, Kressova y García, 2011). En su normativa queda definida como:

programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular, según lo establecido en la normativa vigente (Normativa ATAL)

Las ATAL forman parte del Plan Integral para la inmigración en Andalucía. Esta región cuenta con tres planes integrales para la inmigración, un acuerdo del Consejo de Gobierno (20 de julio de 2021), "por el que se aprueba la estrategia andaluza para la inmigración 2021: 2025: inclusión y convivencia" y con diferentes políticas sociales destinadas a estas personas para mejorar su integración. A partir de estas medidas se aprecia un cambio de perspectiva, pasando de la utilización del concepto integración a inclusión. En el I plan no se hacía mención a dicho concepto, relacionando integración con interculturalidad. En el III Plan ya se ha hecho mención expresa a ello y la estrategia propuesta para los siguientes años en relación al fenómeno migratorio se titula: Inclusión y convivencia; sin embargo, el enfoque adoptado no ha variado. Respecto al discurso político presentado en los programas electorales, todos los partidos políticos señalan la importancia de la educación para la integración de todo el alumnado, pero no aportan medidas concretas (Bravo-Torres, 2021b). En las últimas elecciones generales, determinados partidos políticos si usan el concepto de inclusión y educación inclusiva, se resalta la importancia de la atención individualizada, pero siguen sin aportar concreción en sus medidas. En su mayoría relacionan el concepto de inclusión a discapacidad, mientras que interculturalidad e integración con aspectos culturales producidos por el fenómeno migratorio. Al entrevistar a los Delegados de Educación el discurso se repite, destacando la necesidad de una educación inclusiva y resaltando el éxito de medidas concretas interculturales, como son las ATAL.

En relación a esta medida, las ATAL fueron reconocidas en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001), pero no se instauran en todas las provincias andaluzas hasta 2007. Estas son organizadas y coordinadas por las Delegaciones

Provinciales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se presentan en su normativa como medida intercultural que tiene como objetivo la enseñanza del castellano para “facilitar la integración del alumnado inmigrante”, y no la inclusión, en los centros educativos públicos de Andalucía que lo soliciten (Castilla Segura, 2013). Desde las esferas públicas, las medidas de corte intercultural vinculan la necesidad de intervenir sobre la población señalada como inmigrante (Olmos y Contini, 2016), sin proponer cambios estructurales en el funcionamiento del sistema educativo. De acuerdo con Tuts (2007), es problemático reducir la educación a la atención del alumnado inmigrante. Pero, ¿qué se hace en estas aulas?

4.2. El idioma y la cultura como elemento para la integración del alumnado

El objetivo presentado en las normativas estas aulas es el aprendizaje del idioma, lo antes posible, para poder volver con el resto del estudiantado; ya que se parte de que el conocimiento del idioma en la escuela es un elemento de éxito para la integración de los jóvenes dentro de la escuela y en la sociedad (Bravo-Torres, 2018^a). Se observa como el profesorado debe primar el aprendizaje del idioma; sin embargo, el conocimiento del idioma como tal no solo da lugar a una comunicación fluida entre el alumnado, hay que tener en cuenta los diferentes factores culturales que se dan para así poder establecer una comunicación intercultural que favorezca las relaciones entre los y las estudiantes. Su práctica no está estrictamente regulada y los resultados obtenidos no siempre son los más idóneos para conseguir una comunicación exitosa con el resto de jóvenes. Según su normativa, el profesorado a la vez de enseñar el idioma debe llevar a cabo medidas que faciliten su integración y escolarización, al igual que favorecer aspectos culturales del país de origen, con el objetivo de “favorecer el enriquecimiento de la diversidad”. En la práctica, se ha observado como el profesorado desconoce cómo deben proceder, improvisan y llevan a cabo diferentes actividades para fomentar la cultura de origen: entre ellas, utilizan nombres característicos de su país, teatros de la cultura de un país, semanas interculturales donde llevan comidas que representan a cada país... Estas actividades permiten conocer las diferentes procedencias del alumnado, pero no permiten una relación continua entre ellos, ocasionando el mantenimiento de determinados estereotipos, tendiendo a esencializar y estereotipar la cultura de origen del alumnado. Se favorece el imaginario de culturas aisladas y diferentes a la predominante en España. Sin embargo, hay que tener presente que no nos encontramos ante culturas estáticas, por ello es necesario permitir el contacto, la comunicación, trabajando a partir de las similitudes y no de la diferencia.

En el discurso del profesorado se ha podido observar que, a partir del denominado país de origen del alumnado, se atribuyen unas características que perseguirán los referidos procesos de alterización. Esto es, según el país de origen, el profesorado ha construido al escolar referencias respecto a motivaciones diferentes, y se cuestiona el acompañamiento familiar en el país de destino, con las consecuencias que a ello conlleva. Además, se le ha asignado o no una escolarización previa y, a partir del supuesto país de procedencia atribuido al alumnado, se ha problematizado sobre la relación familia/escuela. Dicha catalogación no es utilizada de manera despectiva, sino más bien haciendo referencia a que sus aspectos culturales (construcción del otro por aspectos culturales (Bravo-Torres, 2018^a, s/p).

En función del país de origen se le atribuye una nacionalidad y “una cultura” diferente al resto. Se diferencian las culturas como entes separados y estáticos para fomentar el intercambio intercultural propuesto (Martín, 2014). Ello da lugar a un desconocimiento del alumnado, variando significativamente según el contexto y entre el profesorado ATAL y el ordinario. El trato individualizado permite comprender la realidad de cada estudiante, evitando así caer en prejuicios establecidos. Por tanto, hay dos ejes claves en el modelo teórico y práctico de la educación intercultural propuesto en las ATAL: el idioma y la cultura.

Ambos conceptos sirven para construir al alumnado considerado inmigrante. Dependiendo de su idioma o de su "cultura" atribuida se le construye como diferente, destacando que será mayor o menor exitosa su integración en el sistema educativo. La práctica intercultural en este contexto se centra en un concepto de cultura de carácter esencializador, basado en estrategias de poder donde se atribuye unas "culturas" superiores a otra. (Olmos y Contini, 2016; Dietz, 2016). Como se ha percibido en las historias de vida realizadas, este hecho tiene grandes consecuencias en los procesos de identidad de cada uno de los sujetos (Berger & Luckmann, 2003; Brubaker y Cooper, 2001; Bravo-Torres, 2018b).

Respecto a los destinatarios, en su normativa indica que este programa se dirige al alumnado inmigrante escolarizado a partir del Segundo Ciclo de la Educación Primaria y hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria, alumnado que no maneja la lengua vehicular de la escuela y se encuentran en etapas educativas obligatorias; pero la práctica difiere de la normativa. En el discurso y práctica del profesorado se observa como dependiendo del idioma que manejen, se asocia a que este alumnado necesite o no el recurso del dispositivo ATAL (Bravo-Torres, 2021). Se encuentran centros donde se imparte en edades inferiores y superiores a las indicadas, ya que como señalan los docentes para que se puedan instaurar esta medida es necesario un número de alumnado determinado y por ello, se mantienen flexibles ante la edad de estos y su duración en este tipo de aulas. En cuanto a la ubicación, se realizan únicamente en centros públicos, excluyendo de esta medida a un gran número de alumnado matriculados en otros centros. A través de esta medida se propone un interculturalismo funcional, donde se identifica al estudiantado inmigrante, construyéndolo como diferente y asociando su cultura como elemento diferenciador para su integración en el sistema educativo (García Borrego, 2005); sin embargo, no se cuestiona las desigualdades sociales y culturales que gira en torno al entramado de la educación intercultural (Walsh, 2012).

4.3. Integración, exclusión y segregación. La normativa Vs práctica de las ATAL

En la normativa, se indica que la localización debe llevarse a cabo dentro del centro y en el aula con el resto de sus compañeros y compañeras, solo de forma excepcional serán atendidos en un aula diferente al resto. Sin embargo, la práctica es distinta, ya que en los centros estudiados se reúnen en otra aula distinta al resto de sus compañeros y compañeras de clase. Se agrupan estudiantes de diferentes edades, que desconocen el idioma para que transcurra esta medida. Ello ocurre ya que no se cuenta con los recursos docentes y económicos necesarios. Esta situación produce una segregación entre el alumnado, pero también un primer lugar de acogida para el alumnado que desconoce el idioma. El alumnado que llega solo a estos centros, sin conocimiento del idioma, percibe esta práctica con entusiasmo por una acogida con un tratamiento individualizado; sin embargo, indican que al pasar el tiempo prefieren estar en la clase con el resto de estudiantado. La separación en otra aula da lugar a que estos jóvenes sean construidos como diferentes, catalogando estas clases por el resto de sus compañeros, como "las clases de los inmigrantes" (Olmos y Rubio, 2021) o "las clases de los tontos" (Bravo-Torres, 2021), conllevando un desconocimiento de sus realidades por el resto de los miembros del centro.

En este modelo intercultural, se llevan a cabo fronteras simbólicas (Mezzadra y Neilson, 2017; Lastres y Olmos, 2022) y físicas, donde la diversidad es percibida como un problema y, por ende, debe atenderse de forma especializada y separada del resto (Del Olmo, 2012, Bravo-Torres, 2018^a, Olmos y Lastres, 2018). Esta práctica intercultural se aleja de la educación inclusiva que supone plantear que todo el alumnado aprenda con el resto de su grupo (Arroyo, 2013), y del paradigma intercultural que defienden diferentes autores, donde

se promulga la necesidad de contacto para el acercamiento y conocimiento mutuo (Escarbajal, 2010; Palomares, 2017).

Siguiendo con el transcurso de las ATAL, la normativa señala que como máximo deben asistir diez horas en educación primaria y 15 horas en la ESO, durante la semana; al igual que solo pueden asistir un curso académico y de forma excepcional a dos. Las excepciones son las siguientes:

- a) Enfermedad que haya dado lugar a faltas continuadas a clase.
- b) Absentismo escolar por distintos motivos.
- c) Escasa o nula escolarización en su país de origen.
- d) Inscripción en el centro a lo largo del segundo o tercer trimestre del curso anterior

(Normativa ATAL)

A partir del trabajo de campo se aprecia como lo excepcional es la norma. El discurso del profesorado de ATAL revela que la permanencia de los estudiantes está influenciada por el profesorado, el centro educativo y el contexto en ese momento. No obstante, es importante señalar que, en algunas ciudades, como Almería, cada vez más centros integran esta medida dentro de las aulas ordinarias junto con sus compañeros y compañeras, debido al creciente número de estudiantes matriculados en las ATAL y a la disponibilidad de recursos adecuados. En este sentido, los profesores de ATAL pueden ser fijos, enseñando exclusivamente en un solo centro educativo, o itinerantes, atendiendo a varios centros. En su mayoría, el profesorado se caracteriza por encontrarse en varios centros o en otro tipo de educación, como la profesora de Córdoba que durante el trabajo de campo impartía docencia en las ATAL y en las aulas hospitalarias (Bravo-Torres, 2021^a). La formación del profesorado varía y los criterios para acceder a estos puestos pueden diferir según la provincia donde se instauran. El profesor tutor de la clase es responsable de evaluar y determinar qué estudiantes deben asistir a las ATAL, mientras que el profesor de ATAL asigna el nivel adecuado a cada estudiante.

En el contexto analizado, un docente mencionó que el profesorado carece de la preparación adecuada y de los recursos suficientes para atender a este nuevo alumnado. Por ello, según el profesor de ATAL, la solución más rápida y eficaz para el equipo docente es trasladar a este estudiantado a clases separadas de las aulas convencionales, con profesorado supuestamente capacitado para gestionar tal diversidad. Esta situación ha llevado a que las aulas ATAL sean percibidas en el discurso escolar como aulas compensatorias, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en un entorno diferente. Desde entonces, estas medidas se justifican argumentando que los propios estudiantes carecen de los conocimientos necesarios para seguir el ritmo de la clase ordinaria y por ello, deben asistir a estas aulas especiales (Bravo-Torres, 2018^a). Esta práctica difiere de la interculturalidad entendida como el fomento de las relaciones de las personas, desde todos los actores escolares (Palomares, 2017). No se puede promover una educación inclusiva cuando no se implica la participación de todos los actores y se excluye al grupo minoritario.

La separación de los estudiantes que no dominan el idioma en aulas distintas, con un profesorado concreto, conlleva un desconocimiento que da lugar a que el resto de profesorado se pueda ver influenciado por los prejuicios sociales existentes. Los prejuicios se intensifican al encontrarse dicho dispositivo dentro del área de Educación Especial, y de educación compensatoria, teniendo que gestionar un mismo profesorado cualquier tipo de "diversidad" que se salga de la normalidad establecida por la escuela. La designación de compensatoria lleva consigo unos recursos y una atención diferenciada, donde el objetivo

se enfoca en el alumnado y no en el propio sistema. Esta afirmación queda mostrada en el discurso de un Delegado Provincial de Educación entrevistado:

que una vez que ya estás matriculado, nosotros la atención que hacemos es diferente en función de la necesidad, en la zona donde hay una mayor migración, lo primero que se hace pues es desarrollar centros de educación compensatoria, que son centros que tienen una partida presupuestaria pensando en ese alumnado con ese perfil de compensatoria. Por cierto, que no tiene que ser alumnado inmigrante, evidentemente es una idea de inclusión social pero claro donde hay inmigración, normalmente, a veces suele coincidir, a veces, no siempre, suele coincidir con necesidad de este tipo de compensatoria (Delegado de Educación).

Una interculturalidad que no cuestiona el propio sistema educativo no tiene presente las estructuras de poder que gira en torno a ello y donde se centran en medidas concretas dirigidas a determinados “colectivos”.

En cuanto al material utilizado en las aulas, hay controversias y diferencias dependiendo de la provincia y del centro instaurado. No hay un material unificado, y en su mayoría, es el profesorado quien se encarga de elaborarlo. Un ejemplo de ello se observa con el material ofrecido por el proyecto: “Proyecto «Inclusión ATAL»: Aulas de acogida en Andalucía”. La falta de consenso en cuanto al material conlleva a que no haya un acuerdo para que todas las ATAL lleven a cabo las mismas prácticas. La normativa insta que es necesario que se enseñe la lengua vehicular de la escuela, favoreciendo “actuaciones específicas para el mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante”. Sin embargo, a través del trabajo de campo en las ATAL se observa cómo no solo se aprende castellano, sino que sirve de refuerzo para superar las otras materias; dando lugar a los prejuicios anteriormente señalados por parte del resto de compañeros y compañeras del centro.

A través de esta investigación se ha observado como el modelo intercultural que se plantean en las ATAL corresponde a una interculturalidad funcional donde la práctica difiere de la normativa planteada. A pesar de ello, tanto en la teoría como en la práctica, encontramos como el término intercultural hace alusión a la relación de culturas aisladas, donde a partir de dicha categoría se construye al alumnado como diferente, se generaliza sobre los intereses de estos e influye en la trayectoria de cada uno de ellos. De acuerdo con Bravo-Torres (2021^a), este imaginario social surge de una visión eurocéntrica predominante en esta sociedad. En consecuencia, mediante medidas concretas, la comunidad educativa implementa una serie de mecanismos de alteridad, que operan bajo la lógica del éxito y el fracaso escolar. Es decir, se percibe que la cultura del alumnado que difiere de la mayoritaria es un obstáculo para alcanzar el éxito académico deseado. Cabe destacar que esta situación se repite con todo el alumnado considerados diversos, es decir, aquellos que no se ajustan a los estándares establecidos por la institución educativa

5. Reflexiones finales

En la normativa de las ATAL no hace mención a la inclusión y se define las ATAL como una medida intercultural que tiene el objetivo de buscar la integración del alumnado. El modelo intercultural presentado a través de estos dispositivos difiere notablemente de la idea de inclusión que hoy se defiende en el discurso institucional y en el resto de la sociedad.

Hay que partir de que esta medida educativa, a pesar de tener el objetivo de enseñar el idioma vehicular de la escuela, se entiende como una medida compensatoria donde se considera que el desconocimiento del idioma es un impedimento para alcanzar el éxito escolar. Ello se fomenta al estar dichas aulas dentro de la educación especial, lo cual ocurre también en el resto de este tipo de medidas de este tipo implementadas en España. Desde una visión culturalista, se parte que es el propio alumnado quien carece de conocimientos

necesarios para poder seguir el funcionamiento de la clase ordinaria y, por tanto, se ve obligado a asistir a este tipo de aulas especiales (Bravo-Torres, 2021). Estas medidas educativas especiales buscan fomentar el enriquecimiento de la diversidad y que dicho alumnado no pierda su cultura de origen, favoreciendo así la comunicación intercultural. La cuestión es que no se está produciendo una comunicación efectiva y equitativa entre las diferentes culturas, ya que, como hemos podido observar, a partir de su práctica se está esencializando la cultura, buscando la asimilación del alumnado lo antes posible. A pesar de que la normativa de las ATAL exija un contacto entre los diferentes actores, característico de la educación intercultural, en la práctica no se lleva a cabo. No se produce una convivencia permanente; dando lugar a una exclusión y estigmatización del alumnado considerado otro; produciendo un gran rechazo al considerado diferente. Las prácticas que se proponen por sí solas no permiten hacer efectivas esa comunicación, ya que se centran en actividades concretas que se enfocan en las diferencias entre unos y otros. Es, por tanto, que hay que tener presente que, a pesar de considerarse una medida intercultural, se encuentra en una institución caracterizada por el multiculturalismo, donde no se lleva a cabo una relación entre el alumnado que compone el sistema educativo. Las ATAL, bajo el lema de medidas interculturales en busca de la integración de su alumnado se perciben prácticas y discursos que se alejan notablemente del término inclusión e integración. Son prácticas segregadoras y asimilacionistas, caracterizadas por las estructuras de poder que gira en la institución educativa, donde no se replantea dicha institución y se rige por mecanismos de construcción de la diferencia en torno a aquel que se desvíe de la norma establecida. Para poder optar por una educación intercultural e inclusiva viable hay que tener presente todos los miembros del sistema educativo, así como las relaciones de poder que giran en torno a ellos. Sin embargo, nos encontramos ante dispositivos que dicen tener una finalidad intercultural, pero que se basa en diferenciar aún más al alumnado a partir de actividades esencializadoras que pueden dar lugar al fomento de los prejuicios en torno al alumnado. No se está cuestionando las estructuras sociales del sistema, las ATAL se encuentran bajo el amparo de un interculturalismo funcional (Tubino, 2011; Walsh, 2012), donde predominan medidas concretas, delimitadas y aisladas enfocadas a estudiantes con características concretas (Olmos y Contini, 2016) y en gran parte construidas. Estas medidas son características del sistema capitalista que predomina en la sociedad, donde prevalecen las relaciones de poder de unos sobre otros; y a través de las cuales se fundamenta el sistema educativo actual. Por tanto, ¿podrían favorecer medidas interculturales una educación inclusiva? Medidas basadas en prácticas segregadoras y asimilacionistas se alejan notablemente de la intencionalidad de la educación inclusiva. Abordar barreras lingüísticas, favorecer el progreso del estudiantado, favorecer la comunicación y la colaboración entre cada uno de los miembros del sistema educativo, pueden ser los primeros pasos para poder optar a una educación intercultural e inclusiva. Sin embargo, la realidad difiere de estas prácticas y, por tanto, nos queda un largo recorrido para poder abarcar los objetivos propuestos. Para una educación inclusiva es necesario incorporar los modelos de equidad, en vez de igualdad y entender el modelo intercultural desde una mirada interseccional, partiendo de los propios actores, reformulando el sistema y no centrándonos en colectivos concretos.

Referencias

- Agrela, B. y Gil, S. (2005). Constructing Otherness. The management of immigration and diversity in the Spanish Context. *Migration. European Journal of International Migration and Ethnic Relation*, 43,1-26.
- Arroyo, M.J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2).

-
- Banks, J. A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En J. A. Banks y J. Lynch (pp.12-28). *Multicultural Education in Western Societies*. Holt, Rinehart and Winston.
- Banks, J.A. (2019). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Tenth Editions.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortur.
- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2), 25-153.
- Bourgois, P. (2010). *En busca del respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: sigloXXI editores.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bravo Torres, C. C. (2018a). Alteridad en la escuela española. Construyendo diferencias en contextos de diversidad a partir del llamado "país de origen. *La Gazeta de Antropología*. 34(1).
- Bravo Torres, C.C. (2018b). ¿Cuál es mi país? Alteridad e Identificación en el ámbito escolar. *Comparative Cultural Studies. European and Latin American Perspectives*. 5, 27-41.
- Bravo Torres, C.C. (2021). *Alteridad, Escuela y Política. La identificación de la diversidad cultural en términos normativos y políticos en referencia al terreno escolar*. Granada: Universidad de Granada.
- Bravo-Torres, C.C. (2021b). ¿Imaginario compartido en torno a la diversidad cultural? En F.S. Mendoza, F. Aliaga y D.E. Apolo (104-132). *Imaginario y representaciones en torno a la educación*. REDIBAI.
- Brubaker, R. y Cooper F. (2001). Más allá de la identidad. *Apuntes de Investigación del CECyP*, 7.
- Castilla Segura, J. (2017). *Las ATAL: Una experiencia andaluza de incorporación del "alumnado inmigrante" considerado de "origen extranjero"*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Castilla, J. (2018). Las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) y la diversidad cultural en la escuela. Problematizando naturalizaciones discursivas. *Gazeta de Antropología*, 34(1).
- Del Olmo, M. (2012). Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace. *Revista de educación*, 358, 111-128.
- Dietz, G. (2003, 2016). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. UGR/FCE.
- Dietz, G. (2012). Los discursos de los actores étnicos: la semántica en la etnografía de lo intercultural. En G. Dietz (175-188.) *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*. México DF: FCE
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207.
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A., & Pulido Moyano, R. Á. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En F. J. García Castaño & A. Granados Martínez (15-46). *Lecturas para educación intercultural*. Trotta
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urriés *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.

- Echeita, G. y Anscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, .26-46.
- Escarbajal, A. (2010). Educación inclusiva e intercultural. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, (1), 411-418.
- Escudero J, M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Feito, R. (2009). La gestión de la diversidad en el sistema educativo. En Del Viso. *Reflexiones sobre la diversidad (es)*. Madrid: Centro de investigación para la paz.
- Fernández, J.; Kressova, N. y García, F.J. (2011). ¿Construyendo interculturalidad? Análisis de las normas para "atender" al "alumnado inmigrante" en los asuntos relacionados con la enseñanza de la lengua vehicular en la escuela. En Fernández Avilés, J.A. y Moreno Vida, M.N. *Inmigración y crisis económica: retos políticos y de ordenación jurídica*. Granada: Comares.
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teacher College Press. Columbia.
- García Borrego, I. (2005) La construcción social de la inmigración: el papel de la universidad. En M. Hernández, y A. Pedreño. *La condición inmigrante: exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- García-Cano, M.; Buenestado-Fernández, M.; Gutiérrez, P.; López, M. y Naranjo, A. (2017). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. ¿Qué es una universidad inclusiva?* Colección Diversidad, Servicio de Atención a la Diversidad, Unidad de Educación Inclusiva. Universidad de Córdoba
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A., & Pulido Moyano, R. Á. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En F. J. García Castaño & A. Granados Martínez (15- 46). *Lecturas para educación intercultural*. Trotta.
- García Castaño, F.J.; Álvarez Veinguer, A. y Rubio Gómez, M. (2011). Prismas transescalares en el estudio de las migraciones. *Revista de Antropología Social*, 20, 203- 228.
- García Castaño, F.J y Olmos, A. (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid, Trotta.
- García, Francisco Javier, y Lucía Chovancova (2013). Representación de la interculturalidad en el discurso mediático: la inmigración extranjera a escena". En A. Granados (261-286). *Las representaciones de las migraciones en los medios de comunicación*. Madrid: Trotta.
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., & Fernández Echeverría, J. (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, 34, 1.
- Hammersley, M. y Atkinson (2018). *Etnografía. Métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, R. (2013). La positividad del poder: la normalización y la norma. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, 81-102.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Lastres Aguilar, N. (2021). *Interculturalidad: un modelo para la gestión de la diversidad en la escuela producto de los procesos migratorios. Análisis desde la practica etnográfica*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

-
- Lastres Aguilar, N. y Olmos, A. (2022). ¿Trayectorias Educativas Interculturales? Relatos Etnográficos de Alumnado de Aulas Específicas de Adaptación Lingüística. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(31), 181-198.
- LOMLOE – Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Karen, F.; Hernández, V. y Sánchez, S. (2020). *Etnografía, introducción al método etnográfico*. Editorial 2020. Colombia.
- Martín, E. (2014). El problema de las categorías y sus usos en la gestión de la diversidad en las escuelas. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 69(1), 113-131.
- Mezzadra, S. y Neilson, B. (2017). *La frontera como método*. Traficantes de sueños.
- Reyes, G. (2022). *Etnografía e investigación con niños. Debates contemporáneos*. Pergamino Editorial.
- Olabuénaga, J. I (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Olmos, A. y Rubio, M. (2013) Imaginarios sociales sobre “la/el buen estudiante y la/el mal estudiante”: sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado “inmigrante”. En P. Cucalón. *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad*. Traficantes de sueños.
- Orden ATAL/7/2007 (14 de febrero de 2007). BOJA nº3. Sevilla: Consejería de Educación.
- Palomares, A. (2017). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 74, 33-52.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, 158.
- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de Educación* 343, 35-54.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: *Perspectivas críticas*. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25– 35.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96.

