

TESIS DOCTORAL



**LOS VELOS DEL RACISMO:
PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO
SOBRE EL USO DEL VELO EN LOS
CENTROS EDUCATIVOS**

DOCTORANDA: ANA SALAS RODRÍGUEZ



universidad
de león

LOS VELOS DEL RACISMO:
PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO
SOBRE EL USO DEL VELO EN LOS
CENTROS EDUCATIVOS

TESIS DOCTORAL

Doctoranda: **Ana Salas Rodríguez**
Director: **Enrique Javier Díez Gutiérrez**

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LEÓN



© Ana Salas Rodríguez

© De las fotos: sus autores

Fotografía de portada:

De Christiaan Briggs - Self-published work by Christiaan Briggs, CC BY-SA 3.0,
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=53794>

FACULTAD DE EDUCACIÓN. LEÓN

LOS VELOS DEL RACISMO:
PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO
SOBRE EL USO DEL VELO EN LOS
CENTROS EDUCATIVOS

TESIS DOCTORAL

Doctoranda: **Ana Salas Rodríguez**
Director: **Enrique Javier Díez Gutiérrez**

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LEÓN

agradecimientos

EN PRIMER LUGAR agradezco infinitamente a mi marido, Norddine, la paciencia que ha tenido conmigo a lo largo de todos estos años de estudio; sin su ayuda y su acompañamiento no hubiera podido llevar a cabo muchas de las actividades en torno a las cuales ha girado esta tesis. Además, nos ha supuesto un mayor acercamiento en lo que respecta a la comprensión de la religión, ya que hemos debatido mucho sobre el tema, tanto sobre la religión, como sobre los velos y otros temas asociados, y ambos hemos aprendido mucho.

Por otra parte, qué sería de mí sin el apoyo incondicional de mis padres, sobre todo mi madre, con quien he compartido también innumerables horas de debate en torno a todos estos temas. Las dos hemos aprendido mucho y hemos evolucionado juntas.

Por supuesto, no puede faltar un agradecimiento sin límites hacia mis hijos: tanto el mayor, Yihad, por todo su cariño y su apoyo y su increíble paciencia a pesar de ser tan pequeño, y porque nunca perdió la confianza en mí; y al/a la que está por llegar, porque me ha acompañado en el proceso final de la tesis, casi el más complicado, que ha sido la redacción, y siento que ha confiado también en mí, porque no me ha generado ningún contratiempo. De hecho, esta tesis va a ser casi como un parto doble, porque ambos tendrán lugar con poco tiempo de separación.

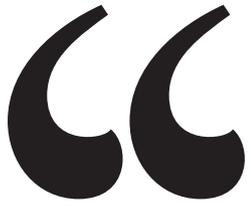
A Enrique, mi director de tesis, por todo su conocimiento y todo lo que he aprendido de él, gracias por la libertad que me has dejado a la hora de organizarme.

No puedo olvidarme de mi querida Maite, que ha estado a mi lado también en los momentos de bajón y tampoco ha perdido la confianza. Muchas gracias. Y a C., gracias por hacerme más amenas las horas de trabajo.

Finalmente, a todas las compañeras y compañeros, así como profesorxs que me han apoyado en este largo proceso, de quienes he aprendido mucho y quienes aún tienen mucho que enseñarme.

Por supuesto, no puedo olvidarme de todas las chicas y mujeres musulmanas que me han aportado mucho y han enriquecido mi visión del mundo. Sin ellas, esta tesis no tendría sentido. Espero estar a la altura y ser merecedora de poder transmitir su voz a lo largo de estas páginas.

También quiero agradecer al profesorado que ha participado en la investigación, su paciencia durante las horas que pasé en los centros educativos y por el tiempo que han dedicado a las entrevistas y grupos de discusión.



*Por un mundo donde seamos
socialmente iguales, humanamente
diferentes y totalmente libres”*

ROSA LUXEMBURGO

índice

<i>p. 14</i>	Introducción
<i>p. 18</i>	Justificación
<i>p. 26</i>	Aclaraciones conceptuales previas
<i>p. 32</i>	1. Marco teórico
<i>p. 33</i>	Parte I: Transformaciones sociales
<i>p. 34</i>	1.1. Inmigración
<i>p. 38</i>	1.1.1. Modelo de gestión de la diversidad
<i>p. 48</i>	1.1.2. Islam y musulmanes en Europa
<i>p. 55</i>	1.1.2.1. Segunda y tercera generaciones sin ser ciudadanxs de pleno derecho
<i>p. 57</i>	1.1.3. Últimos acontecimientos políticos
<i>p. 58</i>	1.1.3.1. Terrorismo “islamista”
<i>p. 61</i>	1.2. Derechos humanos
<i>p. 66</i>	1.3. Laicismo vs religión y espiritualidad
<i>p. 67</i>	1.3.1. El caso de Francia
<i>p. 69</i>	1.3.2. El caso español
<i>p. 71</i>	1.4. Interseccionalidad y descolonización del conocimiento
<i>p. 77</i>	Parte II: Islamofobia de género
<i>p. 77</i>	2.1. Racismo, xenofobia e islamofobia
<i>p. 84</i>	2.2. Islamofobia de género
<i>p. 88</i>	2.3. <i>Purplewashing</i>
<i>p. 93</i>	Parte III: Islam
<i>p. 93</i>	3.1. Fundamentos y teología islámica
<i>p. 97</i>	3.2. Musulmanes de cultura y musulmanes de religión
<i>p. 100</i>	3.3. La mujer en el islam

- p. 107* **Parte IV: Los velos**
- p. 109* 4.1. Fundamentos teológicos
- p. 111* 4.2. Repaso histórico a la evolución del velo en los países musulmanes en los dos últimos siglos
- p. 116* 4.3. Variedades
- p. 120* 4.4. Posibilidades actuales
- p. 129* 4.5. Los velos “islámicos” en la Europa occidental
- p. 129* 4.5.1 Regulación
-
- p. 137* **Parte V: Feminismo**
- p. 140* 5.1. Feminismo en los países árabes y musulmanes
- p. 143* 5.2. El cuerpo como objeto
- p. 148* 5.3. Feminismo poscolonial, interseccional y *queer*
- p. 156* 5.4. Feminismo islámico
- p. 167* 5.5. ¿Feminismo laico vs feminismo religioso? discrepancias entre feminismo de la igualdad en España, y feminismo islámico
-
- p. 183* **Parte VI: Ámbito educativo**
- p. 187* 6.1. Modelos de atención a la diversidad
- p. 192* 6.1.1. Educación compensatoria
- p. 194* 6.1.2. Multiculturalidad
- p. 196* 6.1.3. Educación intercultural
- p. 200* 6.2. Derecho a la educación y laicismo en el ámbito educativo
-
- p. 206* **2. Marco metodológico**
- p. 207* **Parte VII: Metodología**
- p. 207* 7.1. Metodología
- p. 211* 7.2. Objetivos
- p. 213* 7.3. Hipótesis

- p.* 214 7.4. Herramientas utilizadas
- p.* 226 **3. Resultados, discusión y conclusiones**
- p.* 227 **Parte VIII: Resultados y discusión**
- p.* 227 8. Resultados
- p.* 228 8.1. Profesorado y comunidad educativa
- p.* 229 8.1.1. Entrevistas y grupos de discusión
- p.* 249 8.1.2. Análisis crítico del discurso
- p.* 257 8.2. Alumnas con velo
- p.* 257 8.2.1. Entrevistas y observación participante
- p.* 262 8.3. Categorías analíticas
- p.* 269 **Parte IX: Oportunidades y alternativas en educación**
- p.* 270 9.1. Pedagogía antirracista y *queer*
- p.* 275 **Parte X: Discusión, conclusiones, limitaciones y nuevas vías de investigación**
- p.* 282 **Bibliografía y webgrafía**

introducción

ESTE TRABAJO ES el culmen de varios años de investigaciones e intenta ser un compendio de mi proceso de aprendizaje en varias áreas de las ciencias de la educación (psicopedagogía y educación intercultural) y de las ciencias sociales (estudios feministas y antropología).

Desde el primer momento he considerado que necesitaba tener un abanico formativo bastante amplio que me permitiera abarcar, si no a nivel de la tesis doctoral sí al menos a nivel de comprensión personal, una gran parte de los múltiples componentes que se encuentran entrelazados en varios niveles en el complejo mundo de las identidades de las muchachas y mujeres musulmanas en las sociedades occidentales.

En este sentido el hecho de centrarme en los “velos” ha sido la vía, no la única, desde luego, pero sí una de ellas, para acceder a ese conocimiento a partir principalmente de la sobreexposición que de ellos ha hecho la sociedad occidental al considerarlos el objeto visible de una nueva supuesta amenaza social y de seguridad ciudadana: el islam; y de lo que entiendo que se ha convertido en el chivo expiatorio de un racismo de baja intensidad,¹ encubierto en diferentes argumentos que parecen buscar “el bien de las menores”, pero que esconden una islamofobia de género, es decir, una islamofobia que ve en los velos de las mujeres musulmanas la imagen viva de esa supuesta amenaza que antes mencionaba.

1. Racismo de baja intensidad no porque no tenga apenas efectos en las muchachas y mujeres que lo sufren, sino porque está disfrazado de argumentos como la seguridad, el feminismo, la igualdad de género, el laicismo... No es tan directo como sufrir insultos, amenazas, palizas... y la mayoría de la gente no percibe que este tipo de racismo suponga, de facto, ninguna discriminación.

A lo largo de estos años de estudio he ido llevando a cabo investigaciones parciales en forma de Trabajos de Fin de Máster, algunos de ellos publicados en revistas, en libros de actas o en el repositorio de la Universidad Complutense.² Por ello no es de extrañar que en la tesis aparezcan esas investigaciones y publicaciones previas. No en vano, este producto final es resultado de todas esas investigaciones y de un trabajo de lectura de fuentes y de profundización en temas como la teología y el derecho, que no me son cercanos.

En relación con esto, esta tesis no busca dar una respuesta global a la realidad de las mujeres y jóvenes musulmanas, sino que tan sólo es un pequeño grano de arena, una pequeña aportación más, a todo el trabajo que sobre este colectivo ya se ha publicado. Hay demasiados temas que podrían estudiarse y en esta tesis sólo se esbozan algunos y, probablemente, de forma muy tangencial.

Antes de entrar en el contenido me gustaría aclarar algunas cuestiones. Por un lado, toda la tesis se encuadra dentro de una posición ideológica y social, la mía, por lo tanto, no puede ser neutral, como de hecho no lo es casi ninguna investigación, aunque no se quiera admitir tal cosa. Hablo desde una posición situada, con sus pros y sus contras, y esa posición es resultado de múltiples aprendizajes vitales y académicos, donde el extrañamiento antropológico ya ha tenido lugar, así como la ruptura con concepciones previas.

He intentado llevar a cabo un proceso de desaprendizaje sobre el que construir nuevas perspectivas sobre la vida, la sociedad, las relaciones de todo tipo... y soy plenamente consciente de que aún me queda mucho que desaprender y volver a crear.

Aun así, no puedo negar mi posición de privilegiada frente a una parte importante de las personas a las que pretende dar voz esta tesis, y es algo que me ha supuesto bastantes crisis existenciales a lo largo de la misma.

-
2. Salas, A. (2012). *Aportaciones del feminismo islámico como feminismo poscolonial para la emancipación de las mujeres musulmanas. Revisión bibliográfica de fuentes*. Tesis. Trabajo Fin de Máster. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://eprints.ucm.es/16838/>
- Salas, A. (2013). La cultura islámica y el velo en la escuela: percepción del profesorado. En M. Montes (coord.). *Negociaciones identitarias en contextos migratorios* (pp. 115-132). Madrid: Common Ground.
- Salas, A. (2014). Procesos de socialización de las jóvenes musulmanas con velo en el contexto educativo. En P. Cucalón (ed.). *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad* (pp. 25-32). Traficantes de Sueños.
- Salas, A. (2014). Theoretical Contributions of Peripheral Feminism and Queer Theory to Intercultural Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 161, n.º 19, pp. 29-33. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.006>
- Salas, A. (2016). Identidades rebeldes frente a nuevas retóricas de exclusión: género, fe y racismo. O. Fernández Álvarez (coord.). *Mujeres en riesgo de exclusión social: una perspectiva transnacional* (pp. 29-40). McGraw-Hill Interamericana de España.

Otra aclaración importante: a lo largo de la tesis hablo en primera persona del plural porque, aunque la elaboración final de la tesis es individual, ésta no podría haberse llevado a cabo sin la participación de numerosas personas y porque las reflexiones son resultado de largos y amplios debates con todas ellas, y por lo tanto, se podría decir que son bastante compartidas.

También señalar que en ocasiones aparece una “x” en lugar de masculino o femenino. No es ningún error sino una apuesta por salir del binarismo masculino-femenino, y, dado que no se ha podido encontrar siempre un término neutro e inclusivo, se ha optado por sustituir por una “x”.

justificación

LA PRESENTE TESIS doctoral pretende analizar cómo se construye la identidad y la imagen de las menores y jóvenes musulmanas en, y desde, el ámbito educativo.³ Principalmente nos interesan aquellas jóvenes y menores musulmanas que utilizan algún tipo de “velo islámico”⁴ por ser un elemento visible que ha generado polémica en las sociedades europeas, España incluida.

Para este propósito vamos a recurrir a diferentes escenarios y colectivos. Por un lado, buscamos profundizar en la opinión que el profesorado y la comunidad educativa en general tienen sobre el uso del llamado “velo islámico” por parte de algunas jóvenes musulmanas en el ámbito educativo, y sobre la relación de éste con el islam, la imagen de esas muchachas, del velo y del islam en la sociedad española... Cómo influyen sus discursos en la construcción de la identidad de estas menores y jóvenes, y cómo, al mismo tiempo, influyen en ellos los estereotipos que muchas veces se presentan en los medios de comunicación.

-
3. Entendemos por ámbito educativo no sólo los centros educativos de educación formal, aun cuando es en estos centros donde más problemas ha habido en torno a este tema, sino también los contextos de educación no formal e informal, por considerar que también en esos lugares de aprendizaje y socialización pueden darse situaciones “problemáticas” con el velo de estas menores.
 4. Aunque se hable en singular de “velo islámico”, lo lógico sería hablar de velos, pañuelos... en plural, con diferentes significados y posibilidades según el contexto y la propia persona que los lleva. Y en cuanto al término “islámico”, no es del todo correcto, si bien es la expresión coloquial con la que suelen identificarse, vinculándolos al islam, a pesar de no ser prescriptivos en el islam, y de haber más religiones y culturas que acostumbran a utilizar algún tipo de pañuelo, velo, etc.

Así mismo, buscamos conocer la perspectiva de las propias interesadas, las jóvenes musulmanas con velo, desde sus propias percepciones y vivencias: si han sentido algún tipo de discriminación por el hecho de llevar velo, cómo influye en su identidad como mujeres, como jóvenes, y como musulmanas el discurso de los medios de comunicación y del profesorado. Para ello hemos llevado a cabo tanto entrevistas como grupos de discusión y, como elemento adicional, se han llevado a cabo sesiones de observación participante en diferentes contextos, entre ellos, fundamentalmente el ámbito educativo, de varios institutos.

Concretamente nos han interesado las clases de educación física, por ser ésta una de las materias que da más pie al contacto entre el alumnado y por que, según una parte del discurso feminista occidental, tras la imposición del velo a las menores llega la prohibición de hacer educación física (Amorós, 2009). También se ha llevado a cabo una observación de las menores en otros contextos educativos más informales como recreos, cambios de clase, salidas del centro, espacios de ocio y tiempo libre fuera del centro... para comprobar si el velo supone, como plantean algunas feministas, una traba a su socialización con sus iguales chicas y chicos.

Finalmente, para completar el puzle, no puede obviarse el papel que los medios de comunicación juegan en esta sociedad actual, creando opinión y, con ello, modelando y guiando en gran medida las sensibilidades sociales respecto a temas muy complejos como la inmigración, las aceptación de las diversidades...

Todo ello nos permitirá analizar a fondo la construcción de la identidad de la mujer musulmana, inmigrante o nativa, la “otra”; concretamente de la mujer musulmana que usa algún velo en el ámbito educativo y, de manera más general, en la sociedad en la que viven y se desarrollan.⁵

Se trata, en definitiva, de indagar en la perspectiva de dos mundos culturales (el de las jóvenes musulmanas con velos que viven en nuestra sociedad y acuden a sus centros educativos, por un lado; y la del profesorado y las comunidades educativas “autóctonas”, así como los medios de comunicación occidentales, por otro) considerados como opuestos por la sociedad en general, sobre uno de los símbolos culturales y religiosos que más polémica ha suscitado en la sociedad occidental: el “velo” de las mujeres musulmanas.

Buscamos no sólo analizar cómo lo perciben ambos “mundos”, cuyos discursos y representaciones tampoco son unánimes y monolíticos, sino también las consecuencias

5. Obviamente, el hecho de ser musulmana no implica ser inmigrante, porque también hay mujeres conversas, así como musulmanas de segunda y tercera generación, que si bien ya son nativas, siguen cargando con la imagen de “inmigrantes”.

sociales y educativas que conllevan las distintas percepciones y reacciones ante este signo exterior visible en los centros educativos y en las sociedades en que se insertan.

Pero además, la pretensión de esta investigación no es sólo adentrarnos en la comprensión de un fenómeno, sino también avanzar en posibles propuestas que permitan plantear y afrontar este reto de una forma positiva que apoye una convivencia intercultural y un enriquecimiento mutuo. Esto es así porque consideramos que la investigación no debe preocuparse sólo por obtener conocimiento, sino que uno de los criterios básicos de la misma será el “para qué” de la investigación, la finalidad de los conocimientos adquiridos. Es decir, que ese conocimiento sirva para mejorar la práctica intercultural de las propias comunidades educativas y de los contextos comunitarios donde se insertan.

Resulta imprescindible partir del discurso social que se ha extendido en los últimos años en el ámbito europeo sobre la inmigración, particularmente la perteneciente al colectivo musulmán y, simultáneamente, sobre el papel de la mujer musulmana en el ámbito religioso del islam y en la propia sociedad donde viven,⁶ para poder entender y contextualizar, no sólo las opiniones del profesorado y de las comunidades educativas acerca de estos temas —ya que ambos son parte de la comunidad social en la que viven y sus visiones y opiniones están conformadas en buena parte por la influencia social de ese mismo entorno—, sino también para poder entender el proceso de construcción de su identidad como mujeres musulmanas en la sociedad española.

Entrando en el desarrollo de la tesis, ésta se divide en tres grandes bloques: Marco Teórico, Marco Metodológico y Resultados, discusión y conclusiones.

En el primer bloque, el del Marco Teórico, se abordan las principales cuestiones que rodean al tema de estudio desde diversas perspectivas. Así, en una primera parte encontramos las transformaciones sociales que han tenido lugar en el mundo en los últimos treinta años, pero principalmente las que han ocurrido en nuestro entorno más cercano: Europa y lo que comúnmente se conoce como “Occidente”, en ámbitos como el de la inmigración y el papel que el islam ha jugado en el colectivo de inmigrantes y en las sociedades de acogida. Se analizarán también los últimos acontecimientos políticos vinculados, o al menos relacionados, con temas como el llamado terrorismo islamista o yihadista.

6. Debemos ser conscientes de dos aspectos relativos a este tema: 1) se asocian, independientemente de cuál sea la realidad, islam e inmigración dando por sentado que la comunidad musulmana sólo está compuesta por inmigrantes, lo que invisibiliza a una parte cada vez más importante de población nativa que se ha convertidos al islam; y 2) se sigue identificando a las y los musulmanes de segunda y tercera generación con la imagen de la inmigración, de manera que parece que nunca llegan a ser ciudadanxs de pleno derecho.

Por otro lado, no se pueden olvidar argumentos como el feminismo o la igualdad de género y los derechos humanos, que si bien son fundamentales para el desarrollo de sociedades democráticas, en ocasiones se utilizan como armas arrojadizas contra los colectivos de inmigrantes o refugiados que llegan a nuestros países. Como se irá viendo, son dos de los principales argumentos que se esgrimen a la hora de analizar el tema de los “velos” de las mujeres, fundamentalmente de las mujeres musulmanas.

Otro de los grandes temas es el del laicismo y su supuesta incompatibilidad con la vivencia de experiencias y creencias religiosas. Se analizarán, concretamente, dos casos. El caso de Francia, por ser el paradigma del laicismo, o al menos así se quiere presentar al mundo, y el caso de España, por ser donde se centra fundamentalmente la investigación. Veremos cómo detrás de las grandes declaraciones de laicismo se esconden muchas zonas oscuras.

Finalmente, en esta parte se trae a colación la cuestión del conocimiento y de quién tiene el poder para nombrar, estudiar y analizar las cuestiones sociales, políticas, y casi de cualquier índole. Es decir, qué paradigmas son los que se priman sobre el resto, qué visión de la realidad es la aceptada y qué alternativas existen más allá del eurocentrismo.

La segunda parte la hemos titulado Islamofobia de género, por entender que es la base sobre la que argumentar la presente tesis. Para ello comenzamos analizando, de forma breve, el desarrollo del racismo y la xenofobia y el surgimiento de la islamofobia. A continuación nos centramos de forma más concreta en la islamofobia de género, ya que tiene unas particularidades que merecen ser tenidas en cuenta y que son las que entran en juego frente a uno de los argumentos mencionados anteriormente: el feminismo y la igualdad de género. Así, esta parte se cierra, precisamente, con lo que se conoce como *purplewashing* o cómo utilizar el feminismo y la defensa de la diversidad afectivo-sexual y de género contra la comunidad musulmana.

En la tercera parte el análisis se centra en el islam. Este punto es imprescindible si queremos profundizar en el entendimiento de los llamados “velos islámicos”, pues su vinculación con el islam parece evidente. El análisis se lleva a cabo desde una perspectiva teológica, indagando en sus fundamentos para una mejor comprensión de la diferencia que hay en realidad entre la teoría y la práctica, así como para ser conscientes de que la evolución histórica de cada sociedad implica unos desarrollos particulares de ciertas prácticas asociadas al islam —de ahí el apartado que trata la diferencia entre musulmanes de cultura y musulmanes de religión—.

Terminamos esta parte con el tema de la mujer dentro de la teología islámica, siendo conscientes de que una cosa es la teoría y otra la aplicación práctica que de ciertos derechos se haga en cada contexto social. Se incluye, además, un subapartado

sobre el feminismo islámico como introducción, desde una perspectiva más teológica, al apartado que aparecerá más adelante, en la quinta parte, sobre el Feminismo.

Hemos considerado necesario establecer un apartado exclusivo, el cuarto, para indagar en el “velo” o los “velos”, por ser el tema central de la tesis. Intentaremos hacer un recorrido por los fundamentos teológicos y la historia de los “velos” en los dos últimos siglos en algunos países de mayoría musulmana. Por otro lado, se hará un rápido repaso a los diferentes tipos de velos utilizados por las mujeres musulmanas, con sus diferentes connotaciones y recorridos histórico-sociales.

A continuación intentaremos adentrarnos en algunos de los posibles usos que las mujeres hacen de los diferentes velos en función de los contextos o las experiencias vitales, haciendo hincapié en aspectos como la fe, la cultura... o el papel, nada desdeñable, de la moda.

Nos centraremos también en la presencia de estos “velos” en las sociedades occidentales, más concretamente en las europeas, por ser algunos países europeos los de mayor influencia política y social en España, y al estar la legislación de nuestro país subordinada a las decisiones del Tribunal de Justicia de la Unión Europea y de otras instituciones judiciales, como el Consejo de Europa. Así, procederemos a comparar por encima las diferentes regulaciones que sobre el velo se han llevado a cabo en diferentes países europeos, ya sea en el ámbito educativo, ya sea a nivel de ocupación del espacio público, incluyendo un subapartado específico dedicado a un nuevo protagonista que en algunas ciudades ya se está intentando regular: el llamado “burkini”.

Casi cerrando el primer bloque, no podía faltar un apartado exclusivo dedicado al Feminismo, en el que repasaremos, sin profundizar demasiado, las diferentes olas del feminismo “occidental” y el desarrollo del feminismo en los países árabes y musulmanes.

Otro de los apartados tiene que ver con la identificación del cuerpo, sobre todo el de las mujeres, como un objeto sobre el que tomar decisiones de tipo moral y social.

A continuación veremos con más detenimiento el feminismo poscolonial e interseccional, que entendemos nos aportan una serie de herramientas a la hora de afrontar el tema del feminismo islámico y de la realidad de las mujeres de la periferia; la posible incompatibilidad entre feminismo laico y feminismo religioso, sobre la que se asienta una parte del argumentario feminista occidental; el feminismo islámico como tal, ahora sí, profundizando más en sus aspectos formales, sus luchas, sus aportaciones...; y, cerrando esta quinta parte, las discrepancias más visibles en España entre el feminismo de la igualdad y el feminismo islámico.

Finalmente cierra el bloque del marco teórico un apartado, el sexto, centrado en el ámbito educativo, otro de los puntos clave de la presente tesis. Empezamos anali-

zando los diferentes modelos de gestión de la diversidad que más presencia tienen en los centros educativos españoles: compensatorio, multiculturalidad, e interculturalidad; y sus consecuencias en la atención al alumnado, así como en el mantenimiento de desigualdades sociales. El apartado sigue con un acercamiento al derecho a la educación y sus implicaciones legales en los centros educativos españoles y una reflexión acerca del laicismo en los centros educativos, profundizando no sólo en las consecuencias sociales y morales, sino también en el papel que han jugado, y siguen jugando, en los últimos cien años la religión y las creencias dentro del proceso educativo y de las instituciones educativas.

A continuación da comienzo el segundo bloque, Metodología, donde se presentarán tanto el marco metodológico sobre el que hemos centrado la investigación de la tesis, así como los objetivos, hipótesis y herramientas utilizadas.

El tercer bloque está dedicado a dos grandes apartados. Por un lado el Análisis de los resultados, que a su vez está subdividido en tres grupos: profesorado y comunidad educativa; alumnado (general y jóvenes musulmanas). Esta división responde a que son dos realidades diferentes con visiones concretas que pueden aportar opiniones y experiencias muy enriquecedoras. En cada uno de estos grupos se comparan y discuten los resultados con otras investigaciones previas.

Por otro lado, otro apartado, el noveno, está dedicado a las Oportunidades y Alternativas dentro del ámbito educativo en función de los resultados previos y que se centran en dos modelos educativos: la pedagogía antirracista y la pedagogía *queer*, aquella que implica a todas las diversidades, del tipo que sean, en los procesos educativos. Ambos modelos favorecen un desarrollo del pensamiento crítico y de ruptura con concepciones consideradas “normales”, es decir, la norma, de la que nadie debe salirse.

Y por último, el apartado dedicado a las Conclusiones, con unas reflexiones finales en torno a todo el proceso de la tesis, con sus limitaciones, posibles aportaciones, nuevas vías de investigación...

Se presentan después las bibliografía y webgrafía utilizadas.

Sin más, pasamos al apartado de Aclaraciones conceptuales previas, para delimitar algunas nociones que suelen ser problemáticas, o de las que se tiene una idea confusa, pero que resultan básicas para comprender el posterior desarrollo de la tesis.

**aclaraciones
conceptuales
previas**

ANTES DE DAR comienzo a la tesis considero que deben aclararse algunos de los conceptos que se van a tratar a lo largo de la misma porque sobre ellos puede existir algún uso erróneo o confuso y por lo tanto para delimitarlos, como puede ser el caso de los términos árabe y musulmán, o islámico, musulmán e islamista.

En el caso de conceptos como Oriente-Occidente, religión-cultura o identidad, que me parecen imprescindibles para comprender la tesis, tanto los dos primeros, como el concepto de identidad, se desarrollan mucho más ampliamente a lo largo de la tesis, por lo que hemos considerado que no resultaba necesario establecer aquí una distinción concreta. Y en el caso de religión-cultura, la distinción queda más detallada en el subcapítulo en el que se hace referencia a la diferenciación entre musulmanxs de cultura y musulmanxs de religión, o al menos queda más centrada dentro del ámbito en el que se desarrolla la presente tesis.

Árabe – musulmán

Normalmente son términos que se confunden o se nombran indistintamente, sin embargo no siempre van unidos. Así, según la definición sociológica de “mundo árabe” o “países árabes”, se refieren, según Gema Martín Muñoz (citada en Navarro, 2008, p. 24) a:

«los países que cuentan con una lengua común: el árabe [...]; una misma religión: el islam [...]; y a los que une el sentimiento de compartir un mismo patrimonio cultural y el recuerdo de un pasado de nación unificada. Los conjuntos regionales que conforman actual-

mente el mundo árabe son: la península arábiga (cuna del islam); el Valle del Nilo (formado por Egipto y Sudán); el Creciente Fértil (Jordania, Siria, Líbano, Palestina e Iraq); y el Magreb (Marruecos, Túnez, Argelia y Libia)».

Debemos tener en cuenta que cuando se habla de compartir una misma religión nos estamos refiriendo a la religión mayoritaria o la religión oficial, pues en todos estos países existen otras religiones y creencias (cristianismo, judaísmo, y otras más minoritarias) con mayor o menor peso, según el país.

Por otro lado, continuando con las aclaraciones que ofrece Gema Martín Muñoz (citada en Navarra, 2008, pp. 24-25):

«los conceptos de “mundo islámico” y “países musulmanes” se refieren a un concepto mucho más amplio geográfica y culturalmente. Además de abarcar el mundo árabe, el mundo islámico engloba en la actualidad otras áreas: el área turca (formada por Turquía y las cinco repúblicas islámicas ex-soviéticas del Asia central); el área irania (Bangladesh, India, Sri Lanka y Nepal); [...] el área malaya (que incluye el país del mundo con más musulmanes: Indonesia, junto con Malasia, Birmania, Camboya, Filipinas, Singapur, Tailandia y Vietnam); [...] además [d]el oeste y el este del África subsahariana, así como las minorías musulmanas que viven en China, Mongolia, Taiwán y Japón».

En resumidas cuentas, el islam se practica en numerosos países, abarcando una zona geográfica amplísima, con características geopolíticas, históricas y socioeconómicas tan diversas que las interpretaciones que se hacen de él y de su libro sagrado, el Corán (*Qur'an*), pueden llegar a ser totalmente contradictorias en algunos aspectos, como el de la situación y el papel de la mujer, el velo, la transexualidad..., todo ello alimentado por las diferentes corrientes presentes en su seno, dando lugar a diversidad de modos de vida dentro del islam. De hecho, sólo un 15% de la población musulmana a nivel mundial pertenece a sociedades árabes, por lo que la correlación natural entre islam y mundo árabe no es del todo correcta (Rodríguez, L., 2012).

A esto hay que añadir que, cada vez más, el islam va teniendo también mayor presencia en Europa y América, constituyendo una minoría religiosa que va ganando peso e influencia.

Como se puede comprobar, árabe y musulmán no siempre van unidos de manera que puede haber musulmanes que no sean árabes; y también árabes que no sean musulmanes, por pertenecer a alguna de las otras religiones presentes en los países árabes.

Por su parte, el término “moro”, utilizado sobre todo en España y que se amplió a lo largo del siglo XX a los musulmanes, en realidad hace referencia a las personas procedentes de Mauritania, tal y como aparece recogido en la RAE: “Del lat. *Maurus* ‘mauritano’, y este del gr. Μαῦρος *Maúros*; propiamente ‘oscuro’, por alusión al color de su piel”, aunque a continuación se presenten otros significados que ha ido tomando a lo largo del tiempo.

Islámico – musulmán – islamista

Son otros tres términos que tienden a mezclarse, a veces inconscientemente, pero otras, sobre todo por parte de los medios de comunicación, con una clara intencionalidad de tergiversar la realidad y confundir a la sociedad.

Mientras que el término **islámico** hace referencia, por un lado, al ámbito cultural, histórico... relacionado con el islam (arte islámico...), y por otro a lo que se entiende que dicta el Corán, es decir, más o menos la teoría, **musulmán** hace más hincapié en las personas que profesan el islam y en las prácticas llevadas a cabo por las personas que profesan el islam, adaptando la teoría o las recomendaciones que el Corán establece, a sus realidades particulares. De este modo, aunque pueda llegarse a un cierto consenso sobre lo que ordena el libro sagrado (si bien existen siempre variaciones en función del desarrollo histórico de cada zona o país y de las propias corrientes existentes en el seno del islam), la interiorización que cada musulmán o musulmana haga de ello en su vida diaria puede sufrir ciertas alteraciones en función de las experiencias vitales de cada uno o una.

Por su parte, el término **islamista** hace referencia a aquellas doctrinas y personas que hacen una lectura rigorista del Corán, intentando volver a una supuesta esencia de la religión que ellos y ellas interpretan que está en los orígenes de la revelación, sin tener en cuenta, muchas veces, los cambios históricos, sociales y de todo tipo, ocurridos desde entonces.

Sin embargo, incluso en este aspecto hay que diferenciar dos conceptos: fundamentalista islamista (que no islámico) y terrorista islamista (que no islámico), ya que se puede ser un fundamentalista islamista y sin embargo no ser un terrorista islamista (por ejemplo grupos como Hamás, o Hezbolá); y viceversa, se puede ser terrorista islamista pero no ser fundamentalista islamista, ya que las premisas sobre las que basa sus acciones terroristas no tengan nada que ver, realmente, con el islam, que es lo

que está pasando con DAESH, quienes justifican una visión rigorista del islam pero que no tiene ninguna base de ningún tipo, es una tergiversación total y absoluta de la religión.

O dicho en palabras del profesor Miralles (1997): “La mayoría del mundo musulmán no es fundamentalista, y las naciones con más población musulmana —Indonesia y Turquía— son laicas. Arabia Saudí es prácticamente más fundamentalista que todas las demás sociedades musulmanas, pero es políticamente conservadora y está fuertemente ligada a Occidente en términos militares, lo que ayuda a mitigar su imagen cuando presta apoyo a grupos de integristas islamistas”.

1

marco teórico

PARTE I:

transformaciones sociales

SIBIEN LAS migraciones forman parte de los genes de la humanidad desde el principio de los tiempos, los procesos de regulación de las mismas no comenzaron hasta mediados, o incluso finales, del siglo XIX. Las últimas regulaciones que han tenido lugar desde los años ochenta se caracterizan por ser cada vez más restrictivas (Fundación BBVA, 2010) a nivel de reconocimiento de derechos de las personas migrantes en los países de acogida, así como de sus familias en los casos de reagrupación familiar. Las condiciones de entrada cada vez son más estrictas, como lo son las medidas de control de fronteras, con la intención de conseguir una inmigración ordenada y legal, lo que no ha impedido el acceso de migrantes considerados “ilegales” o “irregulares”, quienes han buscado vías alternativas a las vías clásicas de acceso, ahora más controladas, lo que a su vez ha supuesto también un mayor riesgo para la vida de estas personas al tratarse de rutas mucho más peligrosas y largas.

A esto hay que sumar los grandes desplazamientos fruto de guerras o conflictos armados, que si bien suelen moverse a países limítrofes, también han supuesto movimientos a países de Europa, mucho más alejados, como se ha visto en la llamada “crisis de los refugiados” que han salido en los últimos años de Libia y Siria, entre otros países.

En ambas situaciones las sociedades de acogida han establecido cauces para gestionar la llegada, acogida e “integración” de estas personas en situación migratoria voluntaria o forzada, destacando los modelos de gestión de países como Gran Bretaña, Francia, o Alemania.

Uno de los elementos más “problemáticos” de las nuevas migraciones que llegan a Europa, es el que hace referencia a la adscripción religiosa de las personas migrantes,

sean refugiadas o de otra índole. Preocupa en Europa la llegada o el incremento de población que se identifica con el islam, ya sea por autoadscripción religiosa o por el mero hecho de proceder de un país de mayoría musulmana. Acontecimientos como el surgimiento del DAESH o los ataques terroristas, supuestamente en nombre del DAESH, ocurridos en los últimos años y meses han agravado la imagen que la sociedad europea tenía sobre el colectivo musulmán, si bien el tema no es tan sencillo como normalmente nos venden desde los medios de comunicación.

Por otro lado, la idea clásica de retornar al país de origen que muchas personas migrantes suelen tener cuando inician el proceso migratorio no termina fraguando por diversidad de motivos y acaban instalándose en los países de acogida, si bien eso no ha supuesto, en muchos casos, una auténtica incorporación a sus sociedades en términos de reconocimiento de plena ciudadanía, lo que están pagando actualmente los hijos e hijas de la segunda e incluso tercera generaciones.

Este hecho destaca sobre todo en los jóvenes musulmanes (ya sea de cultura o de religión), que no sólo no se ven reconocidos por la sociedad en la que han crecido, sino que además ven cómo cada vez se les criminaliza más por el mero hecho de su identificación como musulmanes.

No en vano una parte de las últimas regulaciones que se están llevando a cabo en algunos países europeos tienen como telón de fondo elementos asociados a la práctica del islam y están centrados, fundamentalmente, en dos ámbitos: de un lado, el cuerpo de las mujeres, mediante el control estatal o regional de sus vestimentas, a través de argumentos como la igualdad de género y los derechos humanos y que es el tema principal que nos interesa en esta tesis; y de otro la seguridad, bajo cuyo amplio manto se coartan libertades y se crean sociedades cuasi militarizadas basadas en el miedo, sobre todo el miedo al otro, al “diferente”, aunque ese “diferente” lleve viviendo con nosotros desde hace generaciones, o incluso, como en el caso de España, sea parte indisoluble de nuestra historia y de los genes de una parte importante de la población.

1.1. INMIGRACIÓN

Como podemos observar en los medios de comunicación la inmigración es un tema recurrente que además se incrementa en períodos electorales y que últimamente tiene una mayor presencia, debido tanto a la llamada crisis de los refugiados como a los debates en torno a los ataques terroristas ocurridos en los últimos meses, que se han planteado en términos de integración de la comunidad musulmana y de los inmigrantes y refugiados que llegan.

Así, el discurso mediático sobre la inmigración, según el profesor Enrique Javier Díez (2003) se basa en la construcción de un binomio contrapuesto: *el nosotros y el ellos*, con unas características también contrapuestas y muy bien definidas, según las cuales *nosotros* nos vemos y nos presentamos desde una perspectiva positiva: nosotros los acogemos, les aceptamos, les damos facilidades para integrarse, no somos racistas...

Sin embargo, a *ellos* los vemos y los presentamos desde un punto de vista negativo, sin importar si los aspectos que les atribuimos son ciertos o no: no se quieren integrar, abusan de las prestaciones sociales, amenazan nuestro modo de vida y nuestras costumbres, son delincuentes... Se fomenta así un discurso re-activo que convierte tanto a las personas inmigrantes como a sus descendientes, que ya han nacido y crecido aquí, en un problema de orden público y de seguridad pública, basado en la lógica del choque de civilizaciones y en la idea de que la sociedad de acogida no debe cambiar nada para adaptarse a las personas que llegan, porque han venido por decisión propia y, por lo tanto, deben olvidar sus culturas, creencias, formas de vida, etc., y aceptar, sin más opción, las reglas de juego de la sociedad de acogida, en un proceso de total asimilación.

Es decir, deben mimetizarse, deben dejar de ser quienes eran en sus países de procedencia, para pasar lo más desapercibido posible entre *nosotros*; deben dejar de ser *ellos* (Žižek, 2005, p. 89).

La Fundación BBVA realiza cada cierto tiempo una investigación: “*Transatlantic Trends: Inmigración*”, que examina la percepción de la ciudadanía occidental de Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Francia, Alemania, Italia, Países Bajos y España sobre los distintos grupos de inmigrantes y el grado de apoyo a la inmigración y a las políticas de integración. El último año del que hay resultados es el 2014.

Por ejemplo, a la pregunta sobre los motivos por los que creen que las personas inmigrantes van a sus respectivos países (Fundación BBVA, 2014), si bien una mayoría considera que el motivo principal es “para trabajar” (61% de europeos —que en España llega al 74%—, y 70% de estadounidenses), aún hay un elevado porcentaje que responde que “para conseguir prestaciones sociales” (41% y 45% respectivamente, si bien sobresalen en Europa los siguientes países: Países Bajos con un 56%, Reino Unido con un 55% y Francia con un 54%).

Destacan las y los turcos, que consideran que la razón más importante para inmigrar a Turquía es pedir asilo (77%), algo que puede comprenderse teniendo en cuenta la vecindad de Turquía con Siria y la guerra que se vive en este último país desde hace casi seis años, aunque las peticiones de asilo y refugio llegan también a otros países europeos, ya que las vías de acceso de inmigración “ilegal” y refugiadxs se han incrementado por las vías marítimas del Mediterráneo, influenciadas también por

las “Primaveras Árabes” de 2011, que llegaban sobre todo a Lampedusa (Italia). Le sigue de cerca Suecia (68%) y, más alejados, los Países Bajos y Alemania, con un 47% en ambos casos.

En este sentido, directamente relacionado con la guerra de Siria, un porcentaje bastante elevado de turcos (66%) y algo menos de europeos (el 40%: sobresalen el 57% en Italia, el 56% en Grecia, y el 48% en Reino Unido) considera que su país debe tener una política más restrictiva hacia los refugiados, bajando a tan sólo el 21% que está a favor de una política menos restrictiva. De hecho, en términos generales de inmigración, sin distinguir entre migración voluntaria o forzada, un 56% de europeos se muestra preocupado por la inmigración que viene de fuera de la Unión Europea —cifra que llega a un 84% en el caso de los y las griegas—, bajando al 43% en el caso de la inmigración interna.

Si hablamos de la diferencia entre inmigración “ilegal” y “legal”, hay que retroceder a la encuesta de 2011, donde había una mayor preocupación por la inmigración ilegal, pero no por la legal: un 67% de europexs estaban preocupados por la inmigración ilegal, llegando a un 74% en España y a un 80% en Italia. Al mismo tiempo, en la encuesta de 2011 se planteaba la aceptación de personas inmigrantes en función de una serie de razones, siendo las respuestas más favorables a la aceptación de inmigrantes que se ven obligados a abandonar sus países de origen huyendo de diversas circunstancias: la persecución, el conflicto armado o los desastres naturales... si bien los porcentajes son más bajos (58% de europeas y europeos) cuando de lo que se trata es de aceptar a inmigrantes que provienen de países pobres y cuya razón para emigrar es fundamentalmente económica, destacando positivamente españolxs (76%), italianxs (68%) y estadounidense (64%).

Y en cuanto a la temporalidad de la presencia de las personas inmigrantes en los países de acogida, por lo general, en 2011, un 47% de los europeos y europeas prefieren que se queden sólo temporalmente.

Por otro lado, si nos centramos en la cuestión de la integración, la encuesta de 2014 demuestra que, mientras en Estados Unidos una mayoría (51%, en 2011 era un 56%) considera que las personas inmigrantes de primera generación se están integrando bien en la sociedad (frente a un 41% que piensa lo contrario), en Europa las cifras están bastante equilibradas entre quienes creen que se están integrando bien (46% —cuando en 2011 era de un 52%—, llegando a un 59% en España y a un 83% en Portugal), y quienes creen que no (48%). Respecto a este último grupo, los que creen que no se están integrando bien, debe notarse que los porcentajes han subido respecto al año anterior (2013): en Francia llega a 56%, tres puntos más; en Alemania el 51%, también tres puntos más; y destaca sobre todo Italia, con un 52%, lo que

supone una subida de diecisiete puntos, y por otro lado Turquía, que sube diecinueve puntos desde el año 2013, llegando al 32%.

Más optimistas son los resultados respecto a la integración de la segunda generación: en Europa sube dos puntos respecto a los datos de 2013, y alcanza un 61% (un 86% en Portugal), subiendo en casi todos los países, excepto en España, que baja al 69%, cuatro puntos menos que el año anterior, y Francia que, con un 48%, baja sietepuntos.

En relación con el colectivo de inmigrantes musulmanes, que es el que afecta más concretamente a esta tesis, los últimos datos que ofrece esta encuesta son de 2011 y en ellos se plantea que una gran proporción de europeas y europeos siguen considerando a los inmigrantes musulmanes menos integrados (53%) que los inmigrantes en general, si bien la segunda generación se percibe mejor integrada que la anterior. Sobresalen las españolas y españoles, que son quienes expresan mayor preocupación: un 64% pensaba en 2011 que los inmigrantes musulmanes están mal o muy mal integrados.

En cualquier caso, en ambos lados del Atlántico coinciden en ver los temas de migraciones e integración ligados a cuestiones de política exterior, seguridad, y política económica y social.

Es de destacar que en los países del sur de Europa, Grecia, Portugal y España, la preocupación se centra más en la emigración, entendida como problema, con unos porcentajes del 95%, 93% y 87% respectivamente (frente al 13% de Holanda y el 15% de Suecia), cifras que también vienen a demostrar que la crisis económica de 2008 afectó, y sigue afectando, más a los países del sur de Europa y que se complementan con las respuestas de las propias personas encuestadas, que manifiestan que ésta les ha afectado personalmente en porcentajes muy elevados: el 91% de portugueses, 81% de españolxs, 72% de italianxs, y 64% en el caso de francesxs.

Resultan interesantes los datos relacionados con las relaciones sociales con personas inmigrantes, al estar vinculado con la integración en la sociedad de acogida y con el nivel de aceptación por parte de la población nativa: el 69% de estadounidenses y el 58% en Europa, tienen, al menos, amistad con alguien que ha nacido en otro país (concretamente el 63% en Suecia; el 66% en Alemania; el 64% en España; el 63% en Francia; el 59% en Grecia y el 58% en Gran Bretaña).

Autores como Castles y Miller (2004, p. 338, citados en L. Barbero, 2011, pp. 4-5), hablan de cinco tendencias de las migraciones contemporáneas:

- «a) la globalización de las migraciones, es decir, cada vez más países se ven afectados directamente en forma simultánea por los movimientos migratorios;
- b) la aceleración del número de personas en todas las regiones importantes;
- c) la diversificación en los tipos de migraciones (laboral, refugiados, estudiantes, permanentes, irregulares...);
- d) la feminización de las migraciones como movilidad independiente de los procesos de reunificación familiar; y
- e) la creciente politización de la migración en las agendas domésticas, regionales, e internacionales».

1.1.1.

MODELO DE GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD

A la hora de valorar la forma en que los propios gobiernos gestionan la inmigración, España se encuentra entre los países que mayor rechazo presenta en 2014: un 77% frente al 60% de media en el resto de países europeos (Fundación BBVA, 2014), a pesar, o precisamente porque, España no tiene un modelo concreto de gestión de la diversidad, a nivel político, como pueden tenerlo Francia, Canadá o el Reino Unido, entre otros.

Esto se debe, principalmente, a que España hasta finales del siglo xx había sido, básicamente, un país de emigración. Cambios socioeconómicos en las últimas décadas transformaron la situación del país, pasando a convertirse en un país receptor de inmigración, transformándose rápidamente en un hecho estructural que requería algún tipo de ordenamiento jurídico que explicara esta nueva realidad (Triguero, 2009, p. 1).

Se establece así, a mediados de los años ochenta, la primera Ley de Extranjería española: la Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre Derechos y Deberes de los Extranjeros en España. Esta regulación tenía un carácter de control casi policial de las personas inmigrantes y respondía a una lógica de policía administrativa, con un repertorio de derechos muy reducidos (Triguero, 2009).

A pesar de los cambios legislativos posteriores, que llegaron a ampliar algo el abanico de derechos de las personas inmigrantes, las últimas modificaciones han sido cada vez más restrictivas, debido, como explica M. A. López (2006, p. 78), “[a]l temor por el límite de los recursos proporcionados por el Estado social y la creciente diversidad

étnica y religiosa, con sus efectos potenciales sobre la identidad social y la lealtad política”, llegando a promover contratos de integración y requisitos para la obtención de la nacionalidad cada vez más complicados, con pruebas de conocimientos culturales que muchas personas autóctonas no serían capaces de superar.

Y es que son las políticas de inmigración las que regulan, unilateralmente para cada Estado, las “condiciones de entrada y establecimiento, la atribución de derechos sociales y económicos, así como las posibilidades de incorporación a la comunidad política” (López, M. A., 2006, p. 71), en base a un modelo ideológico que delimita cómo debe ser el proceso de integración y las medidas administrativas y legales para acceder a un conjunto concreto de servicios y derechos, así como la forma y los límites de la participación cívica y social de las personas inmigrantes.

Especialmente, las políticas de control de fronteras han sido la nota dominante en la construcción y definición jurídico-institucional de Europa desde la firma de los Acuerdos de Schengen a mediados de los ochenta, liberalizando la circulación interior mediante la eliminación de las fronteras internas y reforzando las fronteras y puntos de acceso al territorio comunitario y los mecanismos de expulsión del país (Barbero, 2011, pp. 11-12).

Según M. A. López (2006, p. 83), algunas investigaciones demuestran “que la política fronteriza responde a factores psicológicos y simbólicos, y es un juego político con el que se pretende proyectar una imagen de soberanía territorial y de control, reforzándose el mito de que la respuesta al problema de la inmigración irregular se encuentra en las acciones fronterizas”, al tiempo que se esconde la existencia de un subsistema de economía sumergida.

Al mismo tiempo, las regulaciones van en la dirección de ordenar las migraciones de acuerdo con criterios de producción característicos de la etapa actual de “globalización neoliberal: flexibilidad, informalidad, descentralización, gobernanza, etc.” (Triguero, 2009, p. 2), de manera que los flujos migratorios queden regulados atendiendo a las necesidades del mercado mundial. Siguiendo con este autor, los nuevos modelos de contrato que se están desarrollando sólo reconocen la figura de los trabajadores inmigrantes y sólo garantizan derechos en la medida en que se posee uno de esos contratos y ya no por el mero hecho de ser persona o un ser humano. Así, se deja en un limbo jurídico a las personas que migran al margen de los cauces establecidos y a las que no tienen la cualificación necesaria para entrar en la rueda de esos contratos tipo por obra y servicio.

Con este modelo de control y regulación de flujos se busca que las personas migrantes no permanezcan en el país de acogida más allá de la finalización de sus contratos, lo que, por otro lado, genera incertidumbre jurídica a la hora de hacer

reclamaciones y exigir el reconocimiento de derechos laborales, ya que el contrato queda sujeto a las leyes del país de procedencia, por lo que los tribunales del país de acogida no pueden mediar ni tener otro tipo de atribuciones. Sin embargo, estas personas trabajadoras no suelen regresar al país de origen, sino que algunas intentan quedarse y lo hacen de manera clandestina, al margen de la ley, con lo que no sólo sus pocos derechos reconocidos desaparecen, sino que, además, se convierten en “una fuerza de trabajo particularmente «débil, vulnerable y escasamente reivindicativa, dispuesta a realizar trabajos duros y peligrosos en condiciones de infraprotección»” (Ramos Quintana, 2006, p. 26; citado en Barbero, 2011, p. 18).

Inevitablemente, tanto la búsqueda de vías alternativas como la permanencia clandestina posterior, implican un incremento de los riesgos y del número de muertes, es decir, de los costes humanos, que son ignorados permanentemente tanto por los debates políticos como por las propias políticas migratorias desarrolladas por los Estados, que eluden su responsabilidad por esas muertes, como observamos en el caso de la frontera entre México y Estados Unidos y entre Marruecos y España (López, M. A., 2006, p. 81). Y no sólo eso, sino que se ha llegado al punto de que no sólo se mercantiliza la mano de obra migrante, sino también los propios controles fronterizos, que, o bien han trasladado la responsabilidad de su control en los países fronterizos (Marruecos, Libia, México...), o bien directamente se han privatizado dejándose en manos de empresas militares y de seguridad, privadas. Así, “empresas como Finmeccanica, G4S, Indra, Thales o Airbus, ofrecen todo tipo de servicios, desde la fabricación de armamento, sistemas integrales de vigilancia de fronteras, hasta la gestión de Centros de Internamiento, pasando por la seguridad de los vuelos de deportación” (Ruiz, 2017).

Como se puede comprobar toda esta política de control de las migraciones va en contra de la propia Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, concretamente del *ius migrandi* (artículo 13.1), según el cual “toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado”. Se establece así, como comenta A. M. López (2006, p. 71), una discrepancia “entre el reconocimiento de la libertad emigratoria por parte de los Estados liberales y del derecho internacional, y el sometimiento del derecho a inmigrar a la soberanía de los países receptores”.

Resulta llamativo que el derecho a emigrar, también recogido en ese mismo artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país”, no siempre fue reconocido, a pesar de ser un hecho desde el principio de los tiempos. Haciendo un repaso histórico, M. A. López (2006) nos recuerda que:

“A lo largo de los siglos XVII y XVIII, el talante poblacionista de los gobiernos supuso la imposición de medidas restrictivas a la salida y la aplicación de sanciones económicas para los que emigraban. [...] El siglo XIX marcó un punto de inflexión, [y] [1]a libertad de salida aparece junto a otros derechos en las constituciones liberales, [...] coincidiendo con la puesta en práctica de los primeros programas de colonos y trabajadores. Las acciones políticas se moldearon en los países receptores a partir de la construcción de diversas categorías de extranjeros como sujetos «deseables» o no «deseables», según, especialmente, criterios de naturaleza étnica y religiosa y de la aplicación de categorías colectivas más que de características individuales. [...] Por ejemplo, a] finales del XIX se implantaron en [...] el continente americano mecanismos que restringieron seriamente el establecimiento de asiáticos, de europeos procedentes de los países de la ribera norte del Mediterráneo y de los Balcanes y de población negra. Esta política alcanzó su versión más extrema durante las primeras décadas del siglo XX con la aprobación de las leyes que prohibían la llegada de población asiática en Estados Unidos y la aparición del *White Australia* y del *White Canada*. Las políticas racialmente selectivas mostraron un cierto ideal consensuado y dirigido a la creación de «naciones de origen europeo» también en los países receptores del Cono Sur de América Latina” (pp. 73-74).

Los modelos más conocidos son el modelo asimilacionista o integracionista, el multiculturalista o comunitarista y el interculturalista (Durán Muñoz, 2011, p. 1813).

Multiculturalismo o *melting pot*

Según Fanjul (2008), puede describir tres situaciones. Por un lado puede describir una “realidad”, es decir, la mera existencia de diversidades en un país, una ciudad o un barrio; es lo que se conoce como multiculturalidad. Por otro puede designar una “política” o modelo de gestión, que es el sentido que nos interesa aquí: “las actuaciones que un gobierno lleva a cabo para favorecer el acomodamiento de minorías de diverso origen cultural, étnico o religioso”. Por último, el multiculturalismo puede ser “un «ideal», un objetivo: el multiculturalismo es la solución que se defiende o propone para afrontar el problema de la diversidad”.

Por eso, no debe confundirse multiculturalismo y multiculturalidad. La multiculturalidad es sólo la constatación de una realidad de la mayor parte de las sociedades

actuales, en las que la presencia de diversidad cultural y de otros tipos es un hecho (Durán Muñoz, 2011). Por su parte, el multiculturalismo, como tal, hace referencia a un posicionamiento ideológico y una corriente política normativa, que “reivindica y promueve el reconocimiento y desarrollo institucional de la identidad cultural (comunitaria) de los diferentes grupos (comunidades) que componen una sociedad” (*ibid.*, 2011, p. 1817). Parte de la base de que la identidad del individuo es resultado del grupo al que pertenece, y que por lo tanto, para que se reconozca al individuo en sí mismo es imprescindible reconocer al grupo que le da sentido.

Canadá fue el primer país, en la década de los sesenta, en optar por este sistema, seguido de otros países con gran población inmigrante, como Reino Unido, Nueva Zelanda, Australia y Estados Unidos, entre otros (*ibid.*, 2011, p. 1814), aunque en algunos de ellos han empezado a surgir críticas, sobre todo a raíz de los atentados del 11 de septiembre en Estados Unidos (Fanjul, 2008).

Este modelo de gestión aboga por promover y defender la cultura y la lengua de las personas inmigrantes, así como de otros grupos culturales, religiosos o étnicos, sobre las bases teóricas del comunitarismo de autores como Walzer, Sandel..., “las «políticas de la diferencia» de Young (1990) y las «políticas de reconocimiento» de Taylor y de Kymlicka (1996)” (Durán Muñoz, 2011, p. 1814).

Según algunos defensores del multiculturalismo, la idea de comunidad debe primar sobre la del individuo, en cuanto que éste es una construcción, una creación, del propio grupo social. Implica, además, como nos recuerda Durán Muñoz (2011), reconocer la singularidad de las diferentes comunidades culturales, sobre todo de las minoritarias, que son las que mayor riesgo tienen de desaparecer a través de procesos de marginación o aculturación.

Por otro lado ese esencialismo de las “culturas” supone considerar a las diferentes comunidades culturales como estáticas, fijas, impasibles ante cualquier proceso de evolución, desarrollo o cambio, es decir, serían entidades diferenciadas y diferenciables, y por lo tanto separables, individuales y sin conexión de ningún tipo entre ellas, favoreciendo la creación de guetos y dificultando la cohesión social. Las imagina como entes homogéneos al interior de su propio seno, sin conflictos ni discrepancias internas, ya que sus individuos no existen como tales, aceptan las normas sin ningún tipo de pensamiento crítico (Durán Muñoz, 2011, p. 1814; Fanjul, 2008).

Esa misma imagen tiene lugar con las religiones, son vistas como identidades separadas por fronteras visibles y sin contacto entre ellas, como si vivieran “dentro de su propia burbuja, con un microclima formada por sus centros, sus costumbres, indumentaria, centros de culto...” (Díez, 2015). Es el modelo predominante en algunas ciudades de Estados Unidos, y en Gran Bretaña.

Desde esta perspectiva, parecería que este modelo de gestión es extremadamente conservador, desde el momento en que considera que se entiende que estas comunidades deben conservar su pureza, al tiempo que suponen un “cuestionamiento de principios como la libertad y la igualdad en dignidad y derechos de los seres humanos” (Durán Muñoz, 2011, p. 1814), al entender que el multiculturalismo conlleva el “reconocimiento sin límites de la diversidad y el relativismo cultural” (Fanjul, 2008). Esta crítica al multiculturalismo parece ir en la línea de otro de los modelos de gestión que veremos a continuación: el asimilacionismo, que entiende que las personas inmigrantes deben abandonar su cultura de origen y mimetizarse con la cultura de las nuevas sociedades que les acogen (*ibid.*, 2008)

Sin embargo, como este mismo autor explica, Canadá es un claro ejemplo de cómo el multiculturalismo conjuga al mismo tiempo el reconocimiento de la diversidad con un “sometimiento a un núcleo de valores comunes, que tienen como pilar básico los valores democráticos”, para lo que es imprescindible un proceso de interacción constante entre las diferentes comunidades culturales, étnicas y/o religiosas.

Como en toda interacción social, surgen conflictos y situaciones complejas y contradictorias, que deben ir valorándose una a una, yendo de la mano el Estado y la sociedad civil al completo a la hora de tomar una decisión sobre esas situaciones, ya que no es posible establecer un modelo o guía previa al surgimiento de las mismas que diga cuáles son aceptables y cuáles no (Fanjul, 2008).

Asimilacionismo

En el ámbito concreto de la religión, es el modelo en el que la identidad religiosa mayoritaria, actualmente identificada bajo la forma de religión oficial de los Estados, borra o subsume al resto de pequeñas identidades religiosas presentes en el entorno, pues la única condición aceptable es que se adapten a la religión oficial, olvidando su propia religión o creencia (Díez, 2015). España es un claro ejemplo de ello, no sólo con la Inquisición, sino también con la expulsión de los judíos y los musulmanes en la época de los Reyes Católicos por no querer convertirse al Cristianismo. Este modelo puede generar rencores al no sentirse respetadas las identidades minoritarias.

Desde una perspectiva más amplia, más cultural, se esgrime la idea de que en el multiculturalismo el individuo queda atrapado por el grupo al que pertenece, y que estos grupos, ya sea en forma de asociaciones, partidos políticos, etc., utilizan su “identidad” para convertirse en grupos de interés y en grupos de presión, al presentarse como representantes de los intereses reales del grupo. Como consecuencia, al no respetarse posturas discrepantes ni subcomunidades en su seno, porque romperían la imagen de comunidad y ya no podrían ser representantes de la globalidad del grupo,

esos subgrupos (normalmente mujeres, niños y otras minorías), quedarían en una posición de debilidad (Durán Muñoz, 2011, p. 1815).

Es por eso que el modelo asimilacionista defiende la “neutralidad” estatal frente al respeto a las minorías y sus derechos como grupo, basándose en que los Derechos Humanos tienen carácter individual y que en las sociedades democráticas la toma de decisiones se hace en base a la mayoría y, de hecho, según los defensores de este modelo, en los estados pluralistas la soberanía nacional tiene en el Parlamento su máxima representación con los distintos grupos políticos. Sin embargo, lo que realmente se está proponiendo, como explica Durán Muñoz (2011, p. 1817), es la defensa de “los valores culturales de la comunidad hegemónica y autóctona”.

Se termina creando, de este modo, una jerarquía de culturas y valores en la que lo autóctono, que suele ser lo hegemónico, es mejor y está por encima del resto de comunidades y grupos. A las minorías no se les permite defender sus derechos colectivos con la excusa de defender a los individuos, y de evitar que las demandas grupales crezcan y generen conflictos y agravios comparativos e injusticias, acabando con la convivencia pacífica. Sin embargo, la cultura mayoritaria sí defiende sus derechos y privilegios a través de la fórmula de las mayorías.

El argumento más utilizado actualmente para defender estas tesis es el recelo a la inmigración, mayoritariamente musulmana, sobre todo a raíz de los atentados del 11 de septiembre, al considerar que pueden romper con la convivencia pacífica y los valores de la sociedad mayoritaria que además hace el esfuerzo de acogerles. Este discurso en realidad lo que esconde son ideas racistas, xenófobas, y actualmente, islamófobas. No en vano gran parte de la regulación que se está desarrollando en países “occidentales” tiene algo que ver con el colectivo musulmán en alguna de sus variaciones: yihadismo, terrorismo islámico, vestimenta de las mujeres musulmanas, construcción de mezquitas, etc.

En ocasiones, la “identidad”⁷ del grupo mayoritario se siente tan atacada, que le entra miedo e inseguridad y termina comportándose como uno de los grupos minoritarios, exagerando y esencializando más aún si cabe su propia “identidad” como oposición al resto.

7. Entendiendo en este caso la idea de “identidad” como el global de valores, costumbres... con que se identifica el grupo mayoritario, a sabiendas que ni la identidad es estática en el tiempo, ni es única, ya que existen subidentidades también dentro del grupo mayoritario, así como disidencias, si bien éstas quedan diluidas entre las demandas de aquellos que se erigen como representantes de los intereses de todo el grupo, o sea, lo mismo que critican al resto de minorías.

Interculturalismo

Este modelo parte del respeto a las diferentes comunidades, culturales, religiosas... sin entrar a considerar o juzgar si alguna tiene más o menos valor que otras, y poniendo el énfasis en la necesidad de relación y contacto que debe existir entre las diferentes comunidades, evitando así el surgimiento de guetos y conflictos (Díez, 2015). No en vano, no existen comunidades esenciales y puras que hayan estado al margen del resto, sin ningún contacto con otras, sino que desde el principio de la humanidad los grupos sociales se han relacionado entre sí, modelando con su contacto el devenir de cada grupo.

Estas interacciones no buscan, como en el caso del modelo asimilacionista, que ninguno de los grupos renuncie a sus valores, sino el aprendizaje y el beneficio común, trabajando juntos en el establecimiento de unas normas mínimas comunes para toda la sociedad, algo que por supuesto no es sencillo, que conlleva muchos debates e incluso conflictos, hasta lograr alcanzar un consenso (*ibid.*, 2015).

Es un modelo que pretende conjugar los valores y derechos comunitarios con los individuales, desde la base de que los grupos minoritarios han sufrido y siguen sufriendo injusticias y desigualdades respecto al grupo mayoritario, y que también merecen ser escuchados (Durán Muñoz, 2011, p. 1816) y tener en cuenta sus demandas y aportaciones a la hora de construir una sociedad más justa, respetuosa y equitativa. Se insiste en la idea de que se deben respetar las leyes del país en que se vive, pero el modelo intercultural debe ir en la dirección de construir y adaptar constantemente las diferentes legislaciones a las diferentes realidades que van surgiendo, contando con la participación de todos los grupos culturales presentes en el entorno.

Plantean, así mismo, una reflexión en torno al relativismo cultural, entendiendo que éste no puede ser una excusa para aceptar cualquier práctica cultural, ya que hay valores y principios de las culturas minoritarias que podrían ser susceptibles de juzgarse y organizarse jerárquicamente (Durán Muñoz, 2011, p. 1816), como plantean los defensores del multiculturalismo, porque por encima de todo están las leyes y los Derechos Humanos.

Es curioso que a la hora de hablar de Derechos Humanos, y de respeto a las minorías, se pongan mayoritariamente como ejemplos de valores de éstas que deben evitarse y borrarse, aquellos que tienen relación con la igualdad de género, por encima de otros tipos de discriminaciones y que se tiendan a comparar con otra serie de costumbres que no tienen nada que ver con valores. Por ejemplo, varios autores, entre ellos Durán Muñoz (2011), se preguntan:

“¿son parangonables el uso del turbante por los sijs o la celebración de la fiesta del cordero, entre otros usos y costumbres, por una parte, y, por otra, la prohibición a las niñas de ir a la escuela, el derecho de los padres a vender como esposas a sus hijas, la lapidación o la mutilación genital femenina?; ¿debe tener una consideración distinta la violencia de género en función de las creencias religiosas que profesa el maltratador? [...] ¿cabe negar el uso de una prenda de vestir, de cualquier prenda de vestir, porque sea ajena a la cultura mayoritaria, o hacer del cristianismo una seña de identidad institucionalizada de la UE?” (pp. 1816-1817).

Se parte de la base de que la discriminación de género es un valor y una costumbre de otras culturas, ajeno a las sociedades “occidentales”, cuando en realidad parece ser algo compartido por casi todas las sociedades. A propósito de este tema, es muy ilustrativa la nota al pie de página (Durán Muñoz, 2011, p. 1816), que dice:

“A propósito de si el multiculturalismo es perjudicial para las mujeres (y de si feminismo y multiculturalismo están enfrentados), McKerl (2007) pone el acento en el hecho de que la denuncia de la opresión de la mujer por culturas patriarcales propias de países donde no se han institucionalizado los principios del liberalismo político no debe contribuir a la convicción de que en Occidente sí se ha alcanzado la plena igualdad entre hombres y mujeres. En tal sentido, así como el feminismo no es exclusivo de las democracias liberales ni éstas son ajenas a la subordinación de la mujer, tampoco ha de asumirse tal opresión y desigualdad como funcional a las culturas no occidentales”.

Además, no parece muy posible la comparación entre celebrar la fiesta del cordero y el tema de la violencia de género, al margen que la mayoría de los ejemplos discriminatorios tienen como foco la religión musulmana, o sociedades de mayoría musulmana.

Por otra parte, en el modelo intercultural, se entiende que el individuo debe ser autónomo, y tener derecho a construir y desarrollar su propia identidad al margen del grupo cultural al que pertenezca o con el que manifieste una mayor identificación, sin presiones ni intromisiones de ningún tipo, haciendo “compatibles los derechos humanos y las políticas de reconocimiento, esto es, la igualdad de derechos y el derecho a la diferencia” (Durán Muñoz, 2011, p. 1818).

Y es que la identidad individual no es una sólo, sino que está formada por diferentes componentes que se van entrecruzando, pudiendo destacar más unos u otros según el contexto. Cuando alguno de esos componentes es compartido con más personas, se puede crear un grupo identitario. Ejemplos de ello serían: religión, cultura, nacionalidad, orientación sexual, clase social, edad... (Durán Muñoz, 2011).

Como vemos, los tres modelos tienen sus defensores y sus detractores. Si bien entendemos que el modelo intercultural es el más adecuado para nuestras sociedades, también creemos que hay aspectos que deben mejorarse de ese modelo, como es la defensa a ultranza de los Derechos Humanos. Por supuesto es una herramienta sobre la que trabajar, pero hay aspectos de los mismos que no suelen analizarse pero que conllevan ciertas discriminaciones, aunque será algo que se tratará más ampliamente en el capítulo correspondiente.

No obstante, viendo lo complicado que es hablar de convivencia con musulmanes en sociedades occidentales, donde lo frecuente y lo fácil es hacerlo desde la confrontación, la disputa o incluso la violencia (por ejemplo, los planteamientos respecto al uso del *hiyab* en distintas partes de Europa, el veto a los minaretes en Suiza y los enfrentamientos en Francia y en Italia hace unos años), parece que la conclusión lógica es que esa ansiada convivencia no es posible.

Sin embargo, como nos recuerda J. M. López (2010), “existen numerosos ejemplos en Europa de cómo, pese a problemas y dificultades, la convivencia entre musulmanes y el resto de ciudadanos es posible”, siempre y cuando las instituciones funcionen y favorezcan el debate para poder llegar a acuerdos que deben ir adaptándose a las diferentes situaciones cambiantes que van surgiendo, pues las sociedades son dinámicas y las normas y leyes que regulan la convivencia también deben serlo si realmente quieren responder a las nuevas situaciones y necesidades que van surgiendo.

Parece evidente que debemos ir más bien en la dirección de un reconocimiento de la individualidad de cada persona —entendida como el conjunto de identidades que la hacen ser ella y no otra—, que de la idea de individuo como oposición a un grupo de referencia, sin que ello implique en modo alguno la vulneración de los derechos grupales y de las minorías, quienes durante mucho tiempo se han visto ninguneados por la sociedad mayoritaria.

1.1.2.

ISLAM Y MUSULMANES EN EUROPA⁸

Pocos meses después de los atentados del 11 de marzo de 2004 en Madrid, el Real Instituto Elcano llevó a cabo una encuesta según la cual, “el 80% de los encuestados españoles tiende a considerar como autoritaria a cualquier persona que practique el islam, y el 57%, como violenta.” (Barbería, 2007).

Por su parte, según la “*Transatlantic Trends: Inmigración*” (Fundación BBVA, 2010), no sólo la población tiene una visión pesimista sobre el grado de integración de la población inmigrante, sino que considera que los y las inmigrantes musulmanes se están integrando especialmente mal (destacan sobre todo España y Alemania: el 70% y el 67%, respectivamente, consideran que se están integrando mal).

Del mismo modo, respecto a la integración de musulmanes de segunda generación, aunque están considerados por lo general bien integrados, las excepciones vuelven a ser España y Alemania, donde sólo el 42% y el 36%, respectivamente, creen que las hijas e hijos de inmigrantes musulmanes se están integrando bien.

En los resultados de la misma encuesta realizada en 2011 la ciudadanía europea seguía considerando que las y los inmigrantes musulmanes plantean mayores retos para la integración que otros colectivos de inmigrantes: el 40% de los europeos y europeas creía que las y los inmigrantes musulmanes se están integrando «bien» o «muy bien». En algunos países, como el Reino Unido y Francia, hay poca distinción entre el grado de integración que se atribuye a «los inmigrantes» y a «los inmigrantes musulmanes». Por otro lado las opiniones públicas española, italiana y alemana, presentan valoraciones siempre más bajas para la integración de este colectivo (treinta y tres, dieciocho y once puntos porcentuales menos, respectivamente). Destaca sobre todo España, que es el país que demuestra más inquietud por su integración: sólo un 29% piensa que están bien integrados, el 30% opina que se están integrando «muy mal», y otro 34% cree que se están integrando «mal».

Contrasta esta imagen con la que el propio colectivo musulmán tenía, en 2008, de su integración en España, según los resultados de “un estudio elaborado por orden

8. Algunas partes más reducidas de este subcapítulo se han publicado, divididas en subtemas, en: Salas, A. (2012). *Aportaciones del feminismo islámico como feminismo poscolonial para la emancipación de las mujeres musulmanas. Revisión bibliográfica de fuentes*. Tesis. Trabajo Fin de Máster. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://eprints.ucm.es/16838/>
Salas, A. (2013). La cultura islámica y el velo en la escuela: percepción del profesorado. M. Montes (coord.). *Negociaciones identitarias en contextos migratorios* (pp. 115-132). Madrid: Common Ground.

de los ministerios de Justicia, Interior y Trabajo españoles: [...] el 31% de los inmigrantes musulmanes que habitan en España considera que en el país existe «rechazo o recelo social» ante su religión» (Reyes, 2009).

Todos estos datos, empero, ponen de relevancia que algo está ocurriendo con el colectivo musulmán, sobre todo en España que es el país con los porcentajes más bajos en cuanto a la percepción sobre la buena integración de este colectivo. Y es interesante que sea precisamente España donde esto ocurre, habida cuenta de la historia común que tenemos con la comunidad musulmana, pero que generalmente borramos, o queremos borrar, de nuestra memoria (Herrera, 2006).

Se está desarrollando lo que Herrera (2006), llama un *backlash*, o lo que es lo mismo, la negación de “aquellas tendencias sociales, económicas o culturales que no nos interesa visibilizar, pues desenmascararían nuestra inserción histórica o política en un universo cultural contrario a los intereses del momento”, recordándonos, por lo tanto, que nuestra historia y nuestra identidad no son, en realidad, tan puras como queremos creer. Con este tipo de reacción, lo que se intenta conseguir es precisamente eso, “construir un tipo de identidad abstracta que no se apoya en orígenes históricos y políticos concretos, [...] vacía de influencias foráneas”, que es lo que España ha intentado hacer al borrar todo resto de influencia musulmana en nuestro devenir histórico. “Y, en segundo lugar, si no logramos ocultar los orígenes interculturales de nuestra identidad o somos conscientes de hechos concretos que no nos es posible negar (por ejemplo, la traducción árabe de los libros de la Grecia clásica), se «inventan» orígenes identitarios que no se contrapongan a los intereses y miedos del presente (véanse, como ejemplos los tradicionales intentos por separarse de la innegable influencia islámica en la Europa medieval, entre los que destaca la búsqueda del «santo grial» como la reliquia que nos identifica como cristianos puros; el invento de la figura de «Santiago *matamoros*»; las recurrentes expulsiones de judíos; las prácticas inquisitoriales...”.

Para complementar ese *backlash*, en las últimas décadas, se ha ido consolidando, en todo Occidente, un sentimiento antimusulmán a través de los medios de comunicación y de los discursos políticos, llenando de connotaciones tremendamente negativas el imaginario colectivo, que no se corresponde con la realidad histórica, ni tiene en cuenta las aportaciones que hicieron a nuestra cultura (Navarro, 2008).

Como bien desarrolla esta misma autora en su libro *Contra el islam. La visión deformada del mundo árabe en Occidente*, ese sentimiento no es nuevo, viene desde la época de las Cruzadas, y en España en particular desde la Reconquista hasta la caída de Granada con los Reyes Católicos y posteriormente con las relaciones coloniales con Marruecos, todo ello alimentado por el discurso orientalista desarrollado a partir de la

Ilustración y de las primeras empresas coloniales de Inglaterra y Francia, creando un marco ideológico, a través de libros de viajes y supuestos estudios de “expertos”, con ideas, algunas incluso contradictorias entre ellas mismas, para describir lo “oriental” como: despotismo, esplendor, crueldad y sensualidad... siempre desde los parámetros etnocentristas de la cristiandad. Todas esas ideas terminaron siendo aceptadas con la categoría de discursos científicos a pesar de no corresponderse con la realidad: ya no importaba, se habían convertido en la “Verdad”, y servían como base teórica para justificar y “demostrar la superioridad de la civilización cristiana sobre el islam y procurar una coartada político-cultural que justificase el colonialismo español en Marruecos” (Entrevista a Joan María Ridaó en 2004, citado en Navarro, 2008, p. 47)

Por eso es importante analizar cómo se ha construido socialmente la actual imagen del islam, tan cargada y connotada por los discursos políticos y los medios de comunicación a raíz, sobre todo, de los atentados del 11 de septiembre. Este análisis nos permitirá comprender la actual imagen que tiene el profesorado y la sociedad en su conjunto acerca del islam, del colectivo musulmán y de todo lo que tenga relación con él, influyendo en buena parte de sus actitudes, prácticas y percepciones.

Como explica el profesor Miralles (1997), al analizar la imagen del islam en los medios de comunicación, “el islam, ha pasado a ocupar el lugar dejado por el enemigo comunista y tiene la ventaja de que, al ser una religión y no una teoría socioeconómica, es por sí mismo satanizable. El cambio de enemigo ha resultado muy favorable para la visión occidental: el islamismo rehuye todos los esquemas occidentales, provoca un rechazo visceral, y no puede ser explicado ni desde el pensamiento liberal ni desde el marxista. Gran parte de la confusión sobre «*la amenaza del fundamentalismo islámico*» nace de la conjunción de los términos «islam» y «fundamentalismo», que aluden a realidades y fenómenos diferentes”.

Más aún, para Gemma Martín Muñoz (2004, citada en Herrera, 2006):

“A nosotros nos repugna todo lo negativo que hay en el mundo musulmán (*tanto*) desde nuestras posiciones esencialistas, que no quieren ver lo que realmente pasa allí y prefieren seguir pensando que es un mundo monolítico, retrasado y sin capacidad de transformación, (*como*) etnocéntricas, porque nos permiten proclamarnos en los representantes universales de la civilización, cuando en realidad estamos contribuyendo a que la democracia, la libertad y el estado de derecho no se desarrollen en esta parte del mundo”.

Podría ser comprensible, en sociedades no religiosas, laicas o aconfesionales, esa supuesta fobia a lo que suene a religión, incluso en sociedades traumatizadas por una historia religiosa algo convulsa, como podría ser España con el nacional-catolicismo, y con “el sentimiento antirreligioso que la izquierda española alimentó durante los cuarenta años de dictadura” (Barbería, 2007) sin embargo, esas sociedades no han llegado a romper en ningún momento con unos valores religiosos conformados por una tradición judeo-cristiana que normalmente no se reconoce abiertamente, pero que sale a relucir en cuanto algo supuestamente externo, como es el islam en algunos países europeos, aparece en nuestras sociedades. Más aún, en España, el regreso del islam “tropieza con las corrientes integristas que reclaman una España y una Europa cristiana” (*ibid.*).

Y entre esos motivos está la influencia de los medios de comunicación, que, si bien pueden desempeñar actualmente una notable tarea en la denuncia de actitudes y comportamientos racistas, también contribuyen, implícita o explícitamente, a promover actitudes y comportamientos discriminatorios (Navarro, 2008).

El Centro Cultural Islámico de Valencia lleva más de 15 años analizando y revisando la información que reciben los alumnos y las alumnas con respecto al islam y el mundo árabe a través de los libros de texto que se utilizan en la enseñanza secundaria. El balance resultó muy negativo. El estudio realizado en 1995, y coordinado por la profesora Gema Martín Muñoz (Directora General de Casa Árabe y su Instituto Internacional de Estudios Árabes e Islámicos y profesora de Sociología del Mundo Árabe e Islámico de la Universidad Autónoma de Madrid), y cuyos resultados se publicaron en el libro *El islam y el mundo árabe. Guía didáctica para profesores y formadores* (1996),⁹ resume en siete las tendencias generales que se traslucen en los casi quinientos libros de texto analizados (Sánchez, 2011), y que el profesor Miralles (1997) expone así:

1. La inclinación a generalizar las experiencias concretas de un período particular o de un país a todo el mundo islámico.

2. La presentación de los ideales occidentales como referencia única, a la que se oponen los existentes en el islam, adoptándose una actitud etnocéntrica al estudiar el islam sólo desde sus relaciones con Occidente.

9. Hubo una revisión en el año 2011 que constataba que en los libros de texto no se habían modificado los contenidos relacionados con el islam, los musulmanes, Al-Ándalus...

3. Los temas del mundo islámico contemporáneo son seleccionados en la medida en que Occidente se ha visto afectado por lo que ha ocurrido en esta parte del mundo.

4. La adopción de un vocabulario donde abundan expresiones como “peligro”, “ira”, “miedo”, “amenaza”, “fanatismo”, “radical” adjudicadas reiteradamente al islam, acompañadas de otras expresiones que denotan menosprecio e intolerancia.

5. Las comparaciones de la realidad islámica con Occidente se hacen siempre en detrimento de los musulmanes. El islam es una fuente de conflictos sociales y políticos que crean en el estudiante una visión negativa de todo aquello que es musulmán o árabe.

6. Las descripciones de los procesos políticos y sociales del mundo musulmán se limitan a explicarlos como manifestaciones de religiosidad extrema. Se silencian los factores sociales, políticos y económicos.

7. Los errores, las generalizaciones, el catastrofismo y el sensacionalismo son tónicas dominantes en el tratamiento de los temas, en concordancia con la imagen que a menudo presentan los medios de comunicación sobre los hechos tratados, seleccionando aquello considerado como más amenazante para Occidente: la “guerra santa”, el petróleo, el Islamismo.

Como se puede deducir, este mensaje se sigue transmitiendo en las escuelas a nuestras alumnas y alumnos, quienes lo interiorizan a través de los libros de texto, los medios de comunicación y la propia sociedad, trasladándolo posteriormente de nuevo a la sociedad, en un constante círculo vicioso que nos lleva hasta la situación actual de percepción, de buena parte del entorno social occidental, del islam y de los musulmanes como grupos de fanáticos y como un colectivo que no se está integrando bien en nuestras sociedades.

Como apunta Barbería (2007),

“las polémicas sobre el uso en las escuelas del tradicional pañuelo (hiyab), la reivindicación de no comer cerdo y sí carne halal (sacrificada según el rito musulmán), la negativa a vestir el uniforme de gimnasia o el rechazo a ser atendidas por ginecólogos persisten en muchos países, reforzando continuamente la imagen conflictiva del

islam [...] La idea de que [...] esta confesión menoscaba la igualdad de los derechos de la mujer y la libertad individual se suma a la impresión de que, como en el caso de las caricaturas de Mahoma, los musulmanes plantean a los Estados europeos unas exigencias políticamente excepcionales y culturalmente desconcertantes, irrazonables. El islam está bajo sospecha. Cada atentado, cada noticia que da cuenta de la implicación de un imán en actividades violentas o en la propagación del sexismo es una nueva paletada de cemento a la estereotipada imagen de esta religión” (Barbería, 2007).

En realidad se trata de readaptar el discurso orientalista que ya describiera Edward Saíd (2003):

“Uno de los aspectos que el mundo electrónico postmoderno ha traído consigo es el reforzamiento de los estereotipos a través de los cuales se observa Oriente; la televisión, las películas y todos los recursos de los medios de comunicación han contribuido a que la información utilice moldes cada vez más estandarizados. [...] han reforzado el mantenimiento de la demonología del «misterioso Oriente» que en el siglo XIX era dominio del mundo académico y del de la imaginación. [...] Tres factores han contribuido a que cualquier percepción —incluso la más simple— de los árabes y del islam se convierta en un asunto muy politizado y casi desagradable: a) la historia de prejuicios populares antiárabes y antislámicos en Occidente que se refleja de una manera inmediata en la historia del orientalismo; b) la lucha entre los árabes y el sionismo israelí y sus efectos en los judíos americanos, en la cultura liberal y en la mayoría de la población; c) la ausencia casi total de una predisposición cultural que posibilite una identificación con los árabes y el islam y una discusión desapasionada sobre ellos. [...] Oriente Próximo se identifica con la política de las grandes potencias, la economía del petróleo y la dicotomía simplista que califica a Israel de libre y democrático y a los árabes de diabólicos, totalitarios y terroristas [...] La red de racismo, de estereotipos culturales, de imperialismo político y de ideología deshumanizada que se cierne sobre el árabe o el musulmán es realmente sólida” (pp. 29-30).

El colectivo musulmán es de los pocos sobre los que se abre un apartado específico para analizar y hablar sobre la situación de las mujeres que forman parte del mismo. Sin embargo, si el conocimiento que se tiene sobre la comunidad musulmana es incompleto y lleno de aspectos negativos y tergiversados, las nociones sobre las mujeres musulmanas son aún más básicas, superficiales e intencionadamente construidas (Rodríguez, L., 2012).

Como explica Lila Abu-Lughod (1989, citada en Adlbi, 2014, p. 53) el

“llamado «Oriente Medio» se estudia y teoriza desde la antropología, en concreto a partir de tres zonas de prestigio: el segmentarismo tribal, el harén y el islam. Se trata de un constructo diseñado por los moldes conceptuales occidentales. Aparatos constructivos imbricados en cadena los unos con los otros, que generan en última instancia la esencialización, naturalización, estatización y homogeneización de una parte del mundo: la aproximación al harén, [...] se realiza a partir del género y el hiyab; el islam a su vez se analiza a través del hiyab observado como prescripción religiosa que oprime a las mujeres; el islam asimismo constituye el origen tanto de la tribu como del harén”.

Así, la imagen que normalmente se tiene de la mujer musulmana es la de una mujer sumisa y oprimida por una religión machista, a la que se esconde detrás de diferentes tipos de velos, sin capacidad para liberarse y que, por lo tanto, debe ser salvada de las garras de unos hombres musulmanes fanáticos y fundamentalistas (Adlbi, 2012b; Alí, 2012; Laguna, 2008; Mernissi, 1995, 1999, 2001a; Nash, 2004; Rodríguez, L. 2011a, 2011b; 2012; Salas, 2012a, 2012b).

De este modo, el discurso liberador-emancipador colonial vuelve con más fuerza si cabe, readaptando las consignas del orientalismo y las tesis culturalistas racistas, que consideran que las relaciones entre culturas diferentes son hostiles y destructivas por “naturaleza” (Stolcke, 1994).

Pero cabe aún ir más lejos, y es que cuando se habla de islam y del colectivo musulmán, normalmente la gente piensa en inmigración, y se olvida del número, cada vez mayor, de personas autóctonas que se convierten al islam y a las que el discurso de la integración les chirría bastante. De un modo bastante irónico, un colectivo de musulmanes andaluces (s/f), comenta los discursos sobre integración en realidad implican:

“despersonalización, esto es, desislamización para convertirse en *occidentales-tipo* [...] es la palabra mágica que permite el recorte de libertades con cierto consenso social. Lo primero que se nos ocurre es ¿qué pasa con los musulmanes de origen europeo? ¿Nos habremos desintegrado? ¿Nos tenemos que reintegrar? ¿Cuál es nuestra situación en el sistema europeo de integración? Evidentemente, ser musulmán, europeo y estar *integrado* es algo de paranoicos: habrá que tener personalidad múltiple para soportar una carga así. En segundo lugar, para los musulmanes inmigrantes, ilusos que pensaban que *integrarse* era aprender la lengua del país de acogida, respetar y cumplir sus leyes y deberes de ciudadano, y ejercer después sus derechos, se impone un replanteamiento de su lugar en la sociedad que les acoge. No sólo tienen que dar su sudor y sus impuestos, se les exige que entreguen todo su ser”.

1.1.2.1. Segunda y tercera generación sin ser ciudadanxs de pleno derecho

Hemos visto antes que según la Fundación BBVA, en su encuesta de 2010, sólo un 42% de españolas y españoles considera que las segundas generaciones se están integrando mejor que sus padres. Se cuestionan entonces los modelos de gestión de la diversidad respecto al trato que dan a las jóvenes generaciones.

Así, Barbería (2007) nos plantea que “si el asimilacionismo francés (cinco millones de musulmanes) se da más bien por fracasado —después de cuatro generaciones, en medio de las revueltas en los extrarradios, parte de la sociedad sigue preguntándose si el islam es compatible con la República laica—, tampoco el modelo del multiculturalismo (1,6 millones de musulmanes en el Reino Unido) aparece exento de problemas”. En Francia, concretamente, es donde más evidente ha sido la situación de las jóvenes generaciones: “Hay una tendencia a considerar la segunda y tercera generación de descendientes de inmigrantes como tales. Es una confusión muy grave porque la percepción sobre el estatus de inmigrantes puede tener efectos fuertes sobre su nivel de integración, el sentimiento de pertenencia a la comunidad nacional y la cohesión social del país” (Valderrama, 2017).

La francesa de origen argelino Fadela Amara (Belgrano, 2006) expone así cómo se ha llegado a la situación actual en Francia:

“Entre los años cincuenta y sesenta, cuando llegaron a Francia los primeros inmigrantes del Norte de Africa, éstos vivían en los mismos barrios que los portugueses, los españoles e incluso los franceses del

sur. El denominador común que los unía era la pobreza. Luego los europeos accedieron a mejores condiciones de vida y se fueron del barrio. Los árabes se quedaron solos. Y uno de los factores de la violencia contra las mujeres son estos guetos: ya no hay mezcla, ni social ni de género”.

Esto nos lleva, casi irremediabilmente, a situaciones como las que han tenido lugar principalmente ahí, en Francia —pero que en otros países del norte de Europa con barrios separados por etnias o grupos culturales también puede terminar pasando¹⁰—, donde inmigrantes musulmanes de segunda y tercera generación de los barrios marginales han sido protagonistas de conflictos violentos con las fuerzas de seguridad y han sido descritos como potenciales terroristas y como machistas que llevaban a cabo violaciones colectivas contra “sus” “mujeres musulmanas” (Amorós, 2009; Amara, 2004; Belgrano, 2006).

Con estos mensajes la República puede tener la conciencia tranquila, porque los delincuentes son musulmanes, no “franceses”, lo que, efectivamente, parece demostrar las tesis de que el islam es machista y retrógrado por todo lo que son capaces de hacer contra las mujeres de su propia comunidad, es decir, contra las mujeres musulmanas (Andújar, 2007), favoreciendo el desarrollo de un mayor sentimiento islamóforo y racista que permite que las actitudes paternalistas y colonialistas se desarrollen en el propio seno de las sociedades occidentales —no en vano los colectivos de inmigrantes son los nuevos parias y esclavos—, para liberar a las pobres mujeres musulmanas.

En Gran Bretaña, con una población musulmana de algo más de 2,4 millones, el gobierno entiende que la lucha contra las desigualdades que sufre esta comunidad (con tasas muy bajas en cuanto a cualificación profesional, empleos e ingresos) debe ir unida a la lucha contra el terrorismo, ya que “hay más posibilidades de que los terroristas procedan de grupos pobres, frustrados y segregados” (Reyes, 2009), algo que, sin embargo, puede estigmatizar a todo el colectivo musulmán y hacer más difícil la cohesión al centrar gran parte de los esfuerzos en la lucha contra el terrorismo.

Contrastan sin embargo estas realidades con la de Estados Unidos que, a pesar de su actitud hacia el mundo musulmán en lo que respecta a su política exterior, tiene en la comunidad musulmana a la “comunidad religiosa extranjera más joven y con

10. No en vano las noticias de los atentados de los últimos meses y años se encargan de remarcar que los terroristas procedían de los barrios “marginales” de mayor población inmigrante y/o musulmana, como si el mero hecho de tener esos grupos de población fuera caldo de cultivo de potenciales terroristas, en lugar de centrarse en valorar la falta de recursos, posibilidades, reconocimiento, participación político y social, y derechos, que viven estas generaciones, que además sufren discriminación sutil, así como el constante control policial.

mayor diversidad étnica del país” (Reyes, 2009), siendo además un grupo muy activo en la vida pública y encontrándose, en comparación con Europa, “entre los grupos religiosos con más alto nivel educativo en Estados Unidos, sólo superados por los judíos. Además, la juventud musulmana norteamericana de entre 18 y 29 años supone la mayor proporción de jóvenes (36%), respecto al resto de grupos religiosos: protestantes (9%), católicos (17%), mormones (23%) y judíos (16%).

Un hallazgo notable ha sido el comprobar que un 43% de las musulmanas estadounidenses han alcanzado un título universitario de grado o de posgrado, frente a un 29% del total de mujeres norteamericanas” (*ibid.*, 2009). En España, aunque no hay cifras, sí destaca algo que empieza a ser la norma en muchos países árabes y musulmanes: una mayor tasa de mujeres musulmanas que de hombres musulmanes con título universitario, si bien la diferencia estriba en el acceso posterior al mundo laboral, que sigue siendo muy discriminatorio para las mujeres.¹¹

Pero a pesar de esas buenas noticias en relación a la población musulmana universitaria en España, la realidad es que ambos, chicos y chicas musulmanas, llegan en un porcentaje muy minoritario a los estudios superiores. Así, aunque los niños y adolescentes inmigrantes (entre los que se encuentra el alumnado musulmán) suponen ya un 10% del total del alumnado español en la enseñanza primaria y secundaria obligatorias, en Bachillerato este alumnado “supone [...] una proporción que no alcanza la mitad de la ESO y es muy inferior a la de la Formación Profesional (FP)” (Carabaña, 2008).

En algunas ciudades como Melilla, por ejemplo, más de un 40% de la población es de confesión musulmana, representando la población en edad escolar un 31,17% del total del alumnado del sistema educativo. Sin embargo, la tasa de fracaso escolar entre el alumnado musulmán era del 70% en 1992 (López, 2010).

1.1.3. ÚLTIMOS ACONTECIMIENTOS POLÍTICOS

La escalada de la islamofobia que, como ya hemos comentado comenzó en Europa con la construcción del orientalismo y todo lo que le rodea, se ha hecho más palpable desde la caída del “enemigo soviético”, si bien el momento de inflexión fueron los atentados del 11 de septiembre de 2001.

11. “En Argelia, Jordania, Kuwait, Bahreín, Qatar, Omán, Arabia Saudita, Túnez y Líbano, las inscripciones de mujeres ahora son más que las de hombres a nivel universitario”, según los resultados de 2015 de la consultora McKinsey (Méndez, 2015).

A partir de ese momento los acontecimientos que tienen como protagonistas a musulmanes, más concretamente su supuesta implicación en acciones “terroristas”,¹² dentro o fuera del mundo occidental, se ha multiplicado de manera exponencial, si bien la atención prestada por los medios de comunicación depende mucho del lugar donde tienen lugar los atentados, pero sobre todo, de la procedencia de las víctimas, como veremos a continuación.

1.1.3.1. Terrorismo “islamista”

Como ya vimos al comienzo de la tesis islamista no es lo mismo que musulmán y el mero hecho de ser islamista no implica ser terrorista... aunque los términos se quieran mezclar para confundir a la opinión pública, creando además la imagen prototípica de lo que se supone que es un “terrorista islamista”: un hombre moreno, con barba y pelo corto, que va mucho a la mezquita.

Es muy importante en este punto recordar que el surgimiento y expansión de grupos islamistas dispuestos a cometer atentados terroristas vino de la mano y, sobre todo, de la financiación de Arabia Saudí y los Estados Unidos (Hurtado, 2014), algo reconocido por la propia Hillary Clinton, al menos con el último grupo terrorista de gran nivel:

“la misma ex ministra de relaciones exteriores de los Estados Unidos, Hillary Clinton, quien admite el apoyo brindado por la Casa Blanca a las milicias del ISIS o EI, que luego de ocupar parte de Iraq y de Siria, está llevando a cabo una limpieza étnica contra cristianos y yazidies [...] Clinton admite que esta milicia ha sido creada por la Casa Blanca pero que se le escapó de las manos. «Hemos fracasado en crear una guerrilla anti-Assad creíble... El fracaso de este proyecto ha llevado al horror al que estamos asistiendo hoy en Iraq»” (Barlocchi, 2014).

Primero fue el apoyo moral, económico y de armas a los talibán y a Al-Qaeda en Afganistán para luchar contra los comunistas: “Estados Unidos [...tomó...] al islamismo como contrapunto a la influencia soviética en la región. De esta manera, Estados Unidos alentó en determinados momentos el avance de un islamismo en

12. Si bien entendemos que el término “terrorismo” es realmente todo acto que causa miedo e impacto entre la gente, somos conscientes que la connotación depende bastante del contexto, a pesar de que quienes están estableciendo la agenda sobre terrorismo son Estados Unidos, y la Unión Europea y por lo tanto las clasificaciones de lo que son o no son grupos o actividades terroristas se basan exclusivamente en sus criterios e intereses políticos y económicos.

los países árabes al que consideraba moderado e incluso compatible con una posible democracia en la región y el libre mercado” (Velasco, 2013, p. 159).

Pero luego todas esas armas y esos grupos radicalizados no sólo no se disolvieron, sino que además fueron instalados en el gobierno y alentados a continuar con sus actividades, siendo una forma de autofinanciarse la producción masiva de opio, a escala nunca antes vista en ese país ni en los países vecinos (Napoleoni, 2016): “Mientras que en los años noventa, cuando los talibanes estaban en el poder, la producción de opio fue poco tolerada por el régimen de Kandahar, esta creció durante los años de la misión de la OTAN (2002-2014). Cuando la OTAN dejó Afganistán, según los datos recogidos por Naciones Unidas, la producción de opio había alcanzado cifras récord. [...] Afganistán produce el 90% de de las reservas de opiáceos ilícitos en el mundo”.

Aunque tiempo después Al-Qaeda pareciera volverse contra su “amo” y planificara acciones terroristas como las del 11 de septiembre, en realidad no deja de ser una parte más del juego de política internacional de los Estados Unidos, no en vano las teorías de la conspiración acerca de la participación de la CIA y de otras agencias norteamericanas en el diseño del atentado como paso previo para justificar una posterior invasión de Afganistán están ahí.

Con el paso del tiempo y gracias tanto a las enormes cifras económicas que manejan como a las nuevas tecnologías, estos grupos han conseguido una presencia permanente en sus respectivas regiones, pero también una expansión a distintos países del entorno y a potenciales seguidores en el resto del mundo.

Lo que ha cambiado desde 2001 es la forma en que se produce la argumentación de los atentados y su posterior respuesta por parte de los Estados occidentales. Es decir: los atentados que antes venían de fuera y mataban a miles de personas (19 miembros de Al-Qaeda estrellan los aviones el 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos con un resultado de casi 3 000 personas muertas y unos 9 000 heridos) han pasado a ser acciones cada vez con menos personas implicadas y menos víctimas, pero los terroristas ya no suelen venir de fuera, sino que viven entre nosotros, son aquellos musulmanes que no se han integrado en nuestras sociedades.

Ante esta nueva perspectiva, el enemigo a batir ya no resulta tan lejano y el temor que antes podía existir a posibles atentados “islamistas” ahora se ha instalado entre nosotros, de manera que la sociedad del miedo se ha abierto paso en nuestro cerebro, pero de manera selectiva. No nos asusta el vecino blanco que tiene actitudes racistas y de extrema derecha que anuncia a bombo y platillo sus intenciones de cometer algún atentado. No. Ése no es un terrorista, es un loco que tiene problemas mentales. El potencial terrorista es el vecino de piel oscura que profesa el islam, que seguro que es un radical sólo porque va a la mezquita.

En realidad se trata de una manera muy sutil y eficaz de que cale entre la población el recelo, la desconfianza... hasta el punto de potenciarse las redes que permiten a cualquier persona denunciar actitudes sospechosas, no importa si tienen algún fundamento o no, si se trata sólo de un odio irracional a tu vecino porque no te cae bien o si realmente es alguien peligroso. Lo cierto es que la imagen del musulmán como potencial terrorista ya genera cierta sospecha hacia ese colectivo, desviando la atención de otros posibles terroristas con otras motivaciones (extrema derecha...), y de otros problemas más serios con una incidencia en nuestras vidas diarias mucho mayor, como el paro, la crisis económica, etc.

Frente a este recelo colectivo la población acepta sumisamente cualquier recorte de derechos y libertades, se da más poder y presencia a las fuerzas de seguridad creando sociedades militarizadas de policías armadas como si de una zona de guerra se tratara, defendiendo determinadas zonas de las ciudades y vigilando, cacheando y acosando a las poblaciones que viven en las zonas obreras y de inmigrantes, lo que termina provocando los disturbios que se han comentado anteriormente y también la respuesta policial posterior, entrando en un círculo vicioso del que resulta complicado salir.

Por si todo esto fuera poco, en los últimos atentados ocurridos en Europa desde los atentados de Madrid de 2004 hay elementos extraños que nunca se aclaran a la opinión pública, pero que, al menos, deberían hacernos pensar acerca de la autoría de los mismos y de las condiciones previas para llevarlos a cabo, como ha ocurrido en Alemania en mayo de 2017, cuando se detuvo a varios militares de extrema derecha que planeaban atentados para culpar de ellos a refugiados, solicitantes de asilo e inmigrantes (RTVE, 2017).

Otro aspecto muy importante de esta sociedad del miedo, es la atención que se presta a los diferentes atentados terroristas y a sus víctimas. Los medios de comunicación se centran, durante días y días e incluso semanas, en aquellos atentados que tienen lugar en alguna ciudad europea o norteamericana (Terán, 2016), seguido por aquellos atentados que ocurren en otras partes del mundo pero cuyas víctimas son occidentales. Sin embargo, los atentados que ocurren en otros países y cuyas víctimas son mayoritariamente musulmanas se comentan de pasada y eso si llegan a las noticias. No todas las vidas valen lo mismo. A pesar de que la inmensa mayoría de víctimas son otras personas musulmanas y los atentados ocurren a miles de kilómetros de Europa y Estados Unidos,¹³ una parte muy importante en países donde ya ha habido conflictos bélicos, como Iraq (Picazo y Sánchez, 2016).

13. En la siguiente página se puede hacer un seguimiento en tiempo real de los diferentes atentados que tienen lugar en el mundo por parte de diferentes grupos terroristas: <https://storymaps.esri.com/stories/terrorist-attacks/>

1.2. DERECHOS HUMANOS

La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue redactada en 1948, durante la guerra fría entre los Estados Unidos de América y la Unión Soviética. Si bien en su momento supuso todo un avance en cuanto a reconocimiento de derechos y dignidad humanas, y aún hoy es una herramienta útil para defender a las personas ante ciertos atropellos y discriminaciones, también es cierto que a lo largo de los años se ha visto como se ha quedado obsoleta en algunos puntos y como realmente no responde a las necesidades de una parte importante de la población mundial que en el momento de la redacción no fue tenida en cuenta.

No olvidemos que fue redactada mayoritariamente por europeos-occidentales, varones, blancos y cristianos y desde esos mismos valores; con una intención universalizadora que, sin embargo, no responde a todas las realidades sociales, políticas y económicas. Se partía de la base de que sólo por nacer humano ya se podía disfrutar de esos derechos, sin embargo, no se tenían en cuenta las circunstancias reales, sociales, económicas y materiales que rodeaban a cada persona (Cardoso, 2017). Es decir, en palabras de Kymlicka (1996, citado en Durán Muñoz, 2011, p. 1817) “los derechos humanos son «ciegos al color», a las diferencias y, por ello, por homogeneizadores, perjudiciales”.

A mayores, esa universalidad parte de una concepción occidental que se pretende aplicar al resto del mundo cuando, en realidad, como plantea Joaquín Herrera Flores (2007, citado por Cardoso, 2017): “A lo universal hay que llegar —universalismo de llegada o de confluencia— después (no antes de) un proceso conflictivo, discursivo, de dialogo o de confrontación en el que lleguen a romperse los prejuicios y las líneas paralelas”.

Por ese motivo posteriormente se han redactado otras generaciones de derechos humanos, algunos de cuyos artículos ya están recogidos en la declaración original, y en los antecedentes, es decir, en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789):

1ª generación: Derechos Civiles y Políticos. Protegen al individuo en sí mismo.

2ª generación: Derechos económicos, sociales y culturales. Su defensa se centra en el “rol social” (Hilda, 2008, citada en Ámbar, 2013).

3ª generación: Derechos de los pueblos o derechos de solidaridad. La protección “toma a las personas como integrantes de una comunidad con conciencia de identidad colectiva, [...] por integrar un pueblo, una nación, o ser parte de toda la humanidad” (Hilda, 2008, citada en Ámbar, 2013).

Por otro lado, y haciendo referencia a los ideales de la Revolución Francesa de 1789, el jurista checo Karel Vasak, propuso en 1979 que la división en generaciones se relacionara con esos valores. Así, “Si la libertad es el valor guía de los derechos de primera generación; la igualdad, el de los derechos de segunda generación; los derechos de tercera generación tienen como valor de referencia la solidaridad” (<http://dhpedia.wikispaces.com>).

Actualmente se están debatiendo nuevas generaciones que den respuesta a nuevas necesidades y realidades, si bien aún hay discusiones sobre qué aspectos deben incluirse en cada uno —o incluso, la denominación de los mismos—, algunos consideran que las minorías y algunos colectivos deben tener su propia “generación”, otros destacan los Derechos ambientales, para otros serían los Derechos relacionados con la bioética, o con la ciberseguridad...

El surgimiento de las diferentes generaciones de Derechos Humanos es un claro ejemplo de que las sociedades son dinámicas, evolucionan, y tienen que adaptarse a nuevas realidades y retos, lo que debería obligar a revisar también algunas de las normas y leyes nacionales e internacionales cada cierto tiempo si se quiere dar una respuesta jurídica y legislativa acorde a las nuevas necesidades que vayan surgiendo.

En ese sentido hay que reconocer que la Declaración Universal fue resultado de un momento histórico concreto con unas determinadas características, que ahora son muy distintas y que, por lo tanto, los derechos en ella contemplados son susceptibles de mejorarse (Amnistía Internacional Catalunya, s/f).

Es interesante aquí reconocer que los países musulmanes, no muy convencidos con algunos artículos ni con la figura de la que emanan, es decir, de personas terrenales —que para ellos no tienen la categoría suficiente como para enunciar derechos y menos aún a un nivel tan elevado—, han desarrollado una declaración de derechos humanos alternativa: Declaración Islámica Universal de los Derechos Humanos, conocida también como Declaración de El Cairo, firmada en 1990 (Buendía, 2004). En ella, se establece el carácter divino de los derechos, que sólo pueden emanar de Alá, y de las leyes que éste ha dado a las personas. Sin embargo, ha sido bastante criticada por varios sectores, no sólo por el tema divino, sino también por considerar que es más una declaración de obligaciones, que de derechos, y por infringir

algunos de los derechos fundamentales, relacionados con la igualdad de género, y otros (*ibid.*, 2004).

Volviendo a la Declaración de 1948, hay tres aspectos relevantes respecto a la redacción de los Derechos. En primer lugar, como explica Forcada (2005): “no existen en la Declaración ni definición de derecho ni definición de libertad, de tal suerte que derechos, libertades y prohibiciones se intercalan indiscriminadamente. Tampoco hay jerarquización de derechos, lo cual ha permitido que en defensa de unos se vulneren otros, a veces más importantes. Por ejemplo, el derecho a la propiedad intelectual pasa con frecuencia por encima del derecho a la salud”.

En segundo lugar, la ausencia de determinados derechos, bastante claves, al entenderse que están implícitos en otros, o en la propia esencia de la Declaración de 1948. Así, por ejemplo, Amnistía Internacional Catalunya (s/f), explica que el Derecho a la Paz, aunque se presupone que emana de la propia Declaración al surgir como “respuesta a los horrores de la Segunda Guerra Mundial pero no [está] recogido en su articulado”.

No en vano la ausencia de conflicto o violencia no implica necesariamente paz, un ejemplo es un eslogan que aparece pintado en un muro de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid: “Violencia es cobrar 600€”. Es decir, en un contexto de máxima precariedad como el actual, cobrar 600€ por jornadas laborales de más de ocho horas diarias significa que una parte importante de la sociedad no puede llegar a fin de mes ni cubrir los gastos que generan sus necesidades básicas, muchas veces no completamente cubiertas por el Estado, y menos aún en un período de recortes.

O por ejemplo, Bonet (2016, pp. 21-25) comenta que el “derecho a la vida implica no solo la obligación negativa del Estado de no quitar la vida, sino también la obligación positiva de protegerla frente a las acciones de terceros que puedan ponerla en riesgo, así como el deber de garantizarla posibilitando las condiciones en las que cada ciudadano pueda llevar adelante una vida plena (Krennerich, 2013; Haugen, 2007; De Loma-Ossorio, 2008, citados en Bonet, 2016, pp. 21-25), [...lo que necesariamente conlleva el...] derecho a una alimentación adecuada o a la salud. Es decir, ¿en qué medida puede hablarse del derecho a la vida sin que exista un nivel de vida adecuado, que incluya alimentación, vivienda y salud?”.

Finalmente, está la propia noción de derechos negativos y derechos positivos, con unas consecuencias muy concretas. En este sentido, los derechos civiles y políticos, que son los que apelan directamente a la libertad de expresión de las personas sobre la base de las ideas de la Ilustración y las teorías del contrato social, “limita[n] el poder del estado frente a los individuos, estableciendo un equilibrio entre institución

y ciudadano” (Bustamante, 2001). Estos serían los derechos negativos, en los que el Estado se retrae en su actuación, o al menos no interfiere “negativamente en su realización. Por ello son aplicables directamente, así como exigibles judicialmente”. (Bidart Campos, 1996, citado en Bonet, 2016, p. 21).

Para completar esa primera generación de derechos surge la segunda: de clara inspiración “humanista y socialista, son de naturaleza económica y social, e inciden sobre la expresión de igualdad de los individuos. [...] [S]e exige cierta intervención del estado para garantizar un acceso igualitario a los derechos anteriormente citados, es decir, para compensar las desigualdades naturales creadas por las ventajas y desventajas de clases, etnia y religión que caracterizan las diferencias sociales de los individuos desde su propio nacimiento. Se pedía así que el estado garantice el acceso a la educación, el trabajo, la salud, la protección social, etc., creando las condiciones sociales que posibiliten un ejercicio real de las libertades en una sociedad donde no todos los hombres nacen iguales.” (Bustamante, 2001).

Los derechos de segunda generación son, por lo tanto, derechos positivos, “pues necesitan de una acción positiva del Estado para lograr su realización” (Bidart Campos, 1996, citado en Bonet, 2016, p. 21), siendo necesario para ello que los propios Estados dispongan de los recursos necesarios para hacerlos efectivos.

Como esa predisposición previa no siempre es posible, debido principalmente a las desiguales relaciones internacionales entre países, es más complicado que se pueda exigir su cumplimiento a los respectivos Estados (Bonet, 2016; Cardoso, 2017; Forcada, 2005; Martínez, S., Monjas, R. y Torrego, L., 2017), algo que parece no tenerse en cuenta a la hora de sancionar internacionalmente y exigir pagos de deudas, sin importar las consecuencias que puedan tener sobre las poblaciones. Además, otro de los problemas es que los gobiernos nacionales tienen, como mucho, la obligación de garantizar los derechos a sus ciudadanxs, pero no al resto, generando así procesos de exclusión (Forcada, 2005; Cardoso, 2017; Martínez, S., Monjas, R. y Torrego, L., 2017).

Ante esta doble perspectiva de derechos positivos y negativos, Forcada (2005) se pregunta, a través de un ejemplo:

“Cuando en el Artículo 5 se dice que nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos inhumanos, crueles o degradantes ¿qué derecho está expresado así, de forma negativa? ¿El derecho a la presunción de inocencia, el no mencionado derecho a la integridad física y moral, o el aún más vago derecho a la dignidad? La dificultad de reconocer un derecho a partir de una prohibición es que no quedan claros los límites, lo cual lo vuelve inexigible en términos

positivos y permite que sea vulnerado en circunstancias no previstas o cuando varía la interpretación de lo que se prohíbe”.

No obstante, a pesar de esa diferencia entre derechos debe entenderse, como explica Bonet (2016, p. 21), que tanto el principio de indivisibilidad como el de interdependencia, ambos reconocidos por la ONU, “implica[n] que la realización de un derecho presupone necesariamente la realización de los demás”.

Pero los derechos, como hemos visto, muchas veces se quedan en pura retórica, en teoría sin más, aplicándose sólo para beneficio de las grandes empresas, determinados Estados y las élites económicas, aunque se utilice el discurso contrario y se quiera hacer creer a la opinión pública que las principales personas destinatarias de los derechos humanos son aquellas que “están muriéndose de hambre o expuestos a una violencia asesina” (Žižek, 2005, p. 94), para lo que se han desarrollado políticas y discursos específicos basados en intervenciones “humanitarias” para atender y salvar a las víctimas. Por ejemplo, con la guerra de los Balcanes, donde “la propia presentación de aquella crisis como «humanitaria», la propia transformación de un conflicto político y militar en humanitario, estuvo sostenida por una decisión eminentemente política” (*ibid.*, p. 95), lo que pone sobre la mesa otro debate: la presunta neutralidad y apoliticismo de los derechos humanos.

No en vano comenta Sophie Bessis (2002, p. 19, citada en Herrera, 2006): “La paradoja de Occidente reside en su facultad de producir universales, elevarlos al rango de lo absoluto, violar con un fascinante espíritu sistemático los principios que de ellos derivan y elaborar las justificaciones teóricas de estas violaciones”.

Esto explica cómo esas intervenciones “humanitarias”, que en realidad son una intervenciones militares, o sea, armadas, ya de por sí sirven a unos intereses políticos y económicos concretos, y quienes las preparan son capaces de dar la vuelta a la tortilla presentándolas como intervenciones sin sesgo político, al margen de la política, revestidas precisamente de “humanitarias” porque dicen defender a “los inocentes y [a] los impotentes frente al poder, una defensa pura del individuo contra las maquinarias inmensas y potencialmente crueles o despóticas de la cultura, el Estado, la guerra, el conflicto étnico, el tribalismo, el patriarcado y otras movilizaciones o ejemplos del poder colectivo contra el individuo [; o lo que es lo mismo] es el derecho de las potencias occidentales a intervenir política, económica, cultural y militarmente en los países del Tercer Mundo que decidan en nombre de la defensa de los derechos humanos” (Žižek, 2005, pp. 95-97).

Ya lo decía el profesor Herrera (2006): aunque Europa pueda llegar a reconocer ciertos resultados trágicos de las aventuras coloniales en los pueblos colonizados, también

“hemos sido los únicos —y lo seguimos haciendo [...]— que, tras la destrucción, estamos capacitados para enviar todo un aparato «humanitario» que se dedique a «curar» las heridas más visibles de nuestras acciones ¿Cómo explicar entonces las revueltas y las reacciones, asimismo violentas, de quienes son objeto de tales intervenciones humanitarias? ¿Son unos desagradecidos o, en realidad, protestan ante una ocupación que ellos nunca pidieron?”, que es lo que ocurrió en Iraq, Afganistán, y otros países ocupados precisamente para ser liberados, eso sí, una vez saqueadas todas sus riquezas y materias primas. Les liberamos de ser ellos mismos.

Yendo más allá, Hanna Arendt (citada en Žižek, 2005, p. 96), al hablar de los refugiados, comenta:

“La concepción de los derechos humanos basados en la existencia asumida de un ser humano como tal se rompió en el preciso momento en el que quienes profesaban creer en ella se vieron por primera vez frente a personas que habían perdido de hecho todas las cualidades y relaciones específicas excepto la de seguir siendo humanos”.

1.3. LAICISMO vs. RELIGIÓN Y ESPIRITUALIDAD

En el tema de los velos “islámicos” España ha mirado a Francia como ejemplo a la hora de encontrar argumentos para justificar sus decisiones jurídicas en base a la supuesta aconfesionalidad o laicismo del Estado español, pues Francia es el arquetipo de los estados laicos, aunque parece ser más un mito que una realidad, existiendo países, como los Estados Unidos de América, donde el laicismo es, de facto, mucho más real. Para la filósofa Martha Nussbaum, el motivo de que exista una mayor intolerancia religiosa en Europa que en Estados Unidos, tiene que ver con la “construcción nacional de los Estados Europeos [, ...] fuertemente influidos por el movimiento romántico y [que] consideran relevantes para la identidad nacional cuestiones como el territorio, la sangre, la comunidad etnolingüística o la religión porque en algún momento han sido Estados confesionales” (Nussbaum, 2013, p. 33).

No obstante, esta misma autora, señala que “una nación es un relato, una historia de lo que ha unido a su gente y de lo que la mantiene unida [...] Este relato es siempre dinámico y su narración puede modificarse a través de vías que fomenten la inclusión... o la exclusión, si es el miedo el que se impone (Nussbaum, 2013, p. 125, citada en Fernández, 2015, p. 113).

A continuación desarrollaremos los casos de Francia y España, por su cercanía y por ser los países donde el argumento del laicismo ha sido utilizado con más fuerza cada vez que aparecía algún caso de menores que utilizaban el velo islámico en la institución escolar.

1.3.1.

EL CASO DE FRANCIA

En Francia el concepto del laicismo se incluyó por primera vez en la Constitución de la IV República (octubre de 1946) (Bauberot, 2005), si bien la idea se venía fraguando desde hacía tiempo. Ya en el siglo XIX se había conseguido restringir el toque de las campanas de las iglesias para favorecer la convivencia. Y en 1905 se aprobó la Ley de Separación, considerada “el mito fundacional del pacto laico, [...sólo...] interrumpido durante el régimen de Vichy, [... lo que convirtió...] la laicidad [en] un elemento indispensable para representar la continuidad de la República tras la Liberación, [hasta convertirse en] categorías indisociables” (Sánchez, V. J., 2015).

El tema parecía estar asumido por toda la población y no necesitar más aclaraciones, al fin y al cabo se inculca desde la más tierna infancia en las escuelas. Hasta que surgió el tema del velo “islámico”, allá por 1989, que trastocó uno de los cimientos de la nueva Francia. Desde entonces y cada cierto tiempo vuelve a salir a la palestra este asunto y se encienden las alarmas, porque algo ajeno a la sociedad francesa viene a remover los pilares de su identidad republicana: *liberté, égalité, fraternité y laïcité* (Sánchez, V. J., 2015).

Sin embargo, parece que la cosa no es tan sencilla y que tras las grandilocuentes apelaciones a la laicidad, la sociedad francesa tiene algunas contradicciones. En primer lugar, como valor abstracto que es, la laicidad debería estar bien definida y consensuada para poder exigir su cumplimiento, al margen que, como todo elemento jurídico e incluso identitario, debe adaptarse a las realidades sociales que pretende representar, y la Francia de 1989, la de 2004 y la actual, con alrededor de cinco millones de ciudadanxs musulmanes (Sánchez, V. J., 2015), distan mucho de la Francia de 1905 y de la de 1946, más aún teniendo en cuenta el proceso de integración de este colectivo, cuyas generaciones más jóvenes, como se ha comentado en otro apartado, no se sienten representadas, sino todo lo contrario: con altas tasas de exclusión social, marginadas a nivel social y político, desdeñada su religión y la vivencia de la misma y, cada vez más, después de los últimos acontecimientos, señaladas como potenciales terroristas. De hecho, ante estos nuevos retos, el expresidente Jacques Chirac planteaba que el modelo multiculturalista resultaba incompatible con la República.

Por otro lado, existen contradicciones a nivel jurídico, como nos recuerdan autores como Bauberot (2005), L. Sánchez (2014) y V. J. Sánchez (2015). Entre ellas cabe destacar la financiación de escuelas religiosas, la asistencia religiosa en hospitales, dependencias militares y cárceles y la conservación y mantenimiento de los edificios de culto anteriores a 1905 con dinero público; el hecho de que los curas de la Diócesis de Estrasburgo reciban un salario estatal y cuenten con un obispo elegido conjuntamente por el presidente de la República y la Santa Sede; y la más grave: la Ley de Separación de 1905, no rige en toda Francia, ya que algunos territorios, como Alsacia y Lorena, y algunos territorios de ultramar tienen vigente aún un viejo Concordato napoleónico, lo que significa que en estas provincias, la República francesa, sigue financiando el culto católico, protestante y judío, entre otras cosas.

En 2003, debido a varios conflictos en algunas escuelas con chicas musulmanas que querían llevar el velo “islámico”, el gobierno de Jacques Chirac creó una comisión para estudiar el tema, la Comisión Stasi, sobre cuyas conclusiones se desarrolló la última Ley francesa sobre la laicidad (Ley n.º 2004-228 del 15 de marzo de 2004), conocida también como la Ley del Velo, que entró en vigor el 2 de septiembre de 2004 y que es considerada la más restrictiva de Europa: supone la prohibición de llevar cualquier símbolo religioso ostentoso en las escuelas públicas francesas (Jiménez, 2009). Las universidades tienen su propia legislación, y en principio no estarían obligadas a su cumplimiento, aunque en 2013 se planteó la posibilidad de prohibir también el velo islámico en ellas (EFE, 2013).

En definitiva, podemos comprobar que, efectivamente, en Francia se sigue privilegiando, aunque no se quiera admitir, a la religión católica, incluyendo algunas de sus fechas señaladas como fiestas nacionales del país: Navidad, la Asunción, Pentecostés, y Lunes Santo. En este punto la Comisión Stasi propuso que se incluyeran la fiesta del Yom Kippur judía y el Eid al-Adha como festivos en todos los centros educativos, algo que el gobierno del presidente Jacques Chirac decidió no tener en cuenta (Wikipedia). Lo mismo pasa en el ámbito laboral, donde la concesión de permisos para la celebración de estas fiestas y las de otras religiones y creencias minoritarias, dependen de la negociación y buena voluntad de los empresarios y jefes (EFE, 2013).

A raíz de la ley sobre laicismo y símbolos religiosos en los centros educativos, Francia aprobó, en 2010, otra ley relacionada con la vestimenta de las mujeres musulmanas en el espacio público, que prohibía el uso de velos integrales (mayoritariamente burka y niqab) tanto en edificios públicos como en la propia calle, aunque la argumentación fuera diferente, basada más en la seguridad y la convivencia, que en el laicismo propiamente dicho.

Si bien en la justificación de ambas leyes se intenta convencer a la sociedad francesa de que no hay ninguna intención de ir en contra de las mujeres musulmanas y de que también se prohíben otros símbolos religiosos en los centros educativos (kipás judías, grandes cruces cristianas...) y otros elementos que impidan la rápida y correcta identificación de las personas (cascos de moto, pasamontañas...), lo cierto es que el detonante han sido tres elementos muy concretos: prendas de vestir; mujer e islam, aspecto sobre el que profundizaremos en otro apartado.

Ante todo este panorama y teniendo en cuenta los atentados terroristas de los últimos años “hay quien plantea, desde hace tiempo, y en base a argumentos no sólo igualitarios sino de orden público, la necesidad de construir desde el Estado un islam francés, leal a los valores republicanos, una idea que se concreta en propuestas de reconocimiento del culto islámico, y de colaboración financiera del Estado con esta comunidad para la formación de sus imanes o la construcción de sus mezquitas” (Sánchez, V. J., 2015), aunque eso supusiera flexibilizar el ideal laicista de la República.

1.3.2.

EL CASO ESPAÑOL

En el caso de España la situación se inclina mucho más a favor de la religión católica. Por un lado aunque el Estado se defina como aconfesional o como laico, ya que así lo establece la Constitución de 1978 —“Ninguna confesión tendrá carácter estatal” (Sánchez, L., 2014)—, la realidad es muy distinta.

Por el otro existe un Concordato con la Santa Sede firmado en 1976, que renovaba y modificaba algunos de los acuerdos del Concordato de 1953, si bien sólo perdía, con la llegada de la democracia, ciertos privilegios políticos que tuvo durante la dictadura, aunque a la vista tanto de las intromisiones de la Iglesia en ciertos asuntos legislativos, como de los reconocimientos que han tenido a nivel político algunas figuras religiosas, no parece que esos privilegios se hayan perdido de facto.

Así, la iglesia católica sigue participando, con sus opiniones, en la vida política española, influyendo bastante en la toma de decisiones políticas y morales, como puede ser el tema del aborto, el matrimonio homosexual, la violencia contra la mujer... muchos de estos asuntos afectan directamente a la vida, al cuerpo, y a la libertad de las mujeres.

También la Iglesia mantiene privilegios a la hora de recibir financiación pública a todos los niveles, incluido el 0,7% que obtienen de la asignación tributaria en la Declaración de la Renta, algo “anticonstitucional en el momento que permite que una persona pueda detracer parte de sus impuestos para destinarlos a un fin personal como

es el culto” (Sánchez, L., 2014); la realización de actividades con fines de lucro, como lo demuestra su enorme presencia en el ámbito de la caridad, hospitales, residencias de personas mayores y todo lo relacionado con las actividades de ocio y tiempo libre con niños y adolescentes, así como en el área de la protección de menores, la inmensa mayoría de ellas a través de convenios y conciertos y con una financiación que se detrae de las administraciones públicas dedicadas a los mismos fines (Roca, 2013).

También sigue teniendo un rol importante en cuanto a doctrina se refiere, gracias al elevado número de centros educativos que posee, también financiados a través de conciertos; la asistencia moral y religiosa en centros penitenciarios, hospitales, etc.; el régimen fiscal del que disfruta, con exención de impuestos “propio de un paraíso fiscal”; las facilidades para inmatricular edificios históricos y del patrimonio público que ni siquiera les pertenecen, como ha ocurrido hace unos años con la mezquita de Córdoba (Arrogante, 2014; Escolar, 2012; Roca, 2013).¹⁴

A mayores, en España casi todo acto institucional se abre con alguna mención o algún acto religioso y no es extraña la participación de los cargos públicos en actos religiosos como las procesiones de Semana Santa (a título oficial, porque si fuera a título personal, todavía se podría entender); y para más inri, aquí se entregan títulos y medallas a las vírgenes, cristos e imágenes... (Arrogante, 2014). Sin contar con el hecho de que en el ámbito educativo se imparta la asignatura de religión católica, y se pretenda evaluar, algo que ni está recogido en el Concordato, ni tiene sentido, porque la fe es algo personal, no puede cuantificarse (Arrogante, 2014; Sánchez, L., 2014), y que las vacaciones escolares están condicionadas por las festividades religiosas ligadas al catolicismo.

Frente a esta situación privilegiada de la iglesia católica, en 1992 se firmaron acuerdos con otras religiones presentes en nuestro país, pero los acuerdos no sólo no llegan al mismo nivel, sino que, además, parte de ellos no se cumplen. Parece evidente que España, precisamente, dista mucho de poder considerarse laica.

14. Esta inmatriculación, como tantas otras a precio de ganga, le permite a la Iglesia, por un lado, acceder a beneficios fiscales (no paga IBI ni gastos de restauración ni conservación) y a los cuantiosos ingresos que generan las visitas a la misma (8€ la entrada y casi un millón de visitantes anuales), sobre todo teniendo en cuenta que no paga impuestos por ellos, ya que se consideran donativos (Escolar, 2012).

1.4. INTERSECCIONALIDAD Y DE(S)COLONIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Si bien estos procesos de interseccionalidad y descolonización no son tan recientes, sino que proceden, como nos recuerda la feminista Ochy Curiel (2007, p. 93), “de las luchas concretas por la descolonización y la lucha contra el apartheid en África y Asia, en los años cincuenta y sesenta, de la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos y desde un feminismo hecho por mujeres racializadas desde los años sesenta [, —e]s decir, salen de los movimientos sociales y posteriormente se convierten en teorías”—, el proceso de descolonización sí es más reciente, y de hecho va más allá que los otros dos, como iremos viendo a lo largo de este apartado.

El hecho de introducir aquí un breve acercamiento a esta forma de acceder al conocimiento tiene su razón de ser en los siguientes argumentos.

Por un lado hemos visto como se ha ido creando una imagen del islam en la sociedad europea y como se ha construido el conocimiento sobre el islam y sobre el resto de culturas y sociedades desde un etnocentrismo abrumador, y esta situación nos obliga, moralmente, a desaprender y volver a construir las realidades desde otras perspectivas que tengan en cuenta las circunstancias de quien nunca ha tenido la posibilidad de expresarse porque ha sido negado en todo su ser.

Por otro lado la decolonialidad, más reciente, ofrece una serie de herramientas muy útiles a la hora de comprender los acontecimientos mundiales que han ocurrido en los últimos años y que ocurren cada vez más de una forma más acelerada.

Finalmente, el punto de situar no sólo el conocimiento, sino también a quien lo desarrolla, partiendo de la base que todas las personas hablan desde una serie de posicionamientos que son resultado de experiencias vitales, pero también del entorno y, sobre todo, de las relaciones de privilegio o subordinación respecto a las personas de las/con las que se habla, pues no es lo mismo formar parte de la zona del ser que de la zona del no ser, e incluso dentro de la zona del ser no todas las personas tienen los mismos privilegios para poder hablar (Adlbi, 2016; Grosfoguel, 2013).

Nos han hecho creer que vivimos en un sistema basado exclusivamente en lo económico, es decir, en el sistema capitalista. Sin embargo, y aun partiendo de la base de que el capitalismo es la causa de muchas de las injusticias, discriminaciones, catástrofes... éste sistema no puede sostenerse sin la participación de otra serie de subsistemas y jerarquías, como son el sexo, el género, raciales, artísticas, lingüísticas, geográficas, ecológicas, de medios de comunicación... y todas juntas conforman una civilización contra la que hay que luchar en todos los frentes, evitando que los

ejes de poder se reproduzcan en esos procesos de rebelión contra esta civilización (Grosfoguel, 2013).

A lo largo de los años, principalmente desde las Cruzadas y el comienzo del orientalismo, se estableció una clara jerarquía que ponía a una parte del mundo por encima del resto, determinando además quien tenía el poder para describir el mundo y, por lo tanto, para nombrar las cosas y crear la realidad, pues no a todos se les dió permiso para hablar (Adlbi, 2014, 2016; Grosfoguel, 2013; Said, 2003). Este poder para nombrar también supuso un poder casi mágico sobre el resto, al ser capaz de convencerles de que lo suyo no merecía la pena y que debían someterse a la voluntad de los que se encontraban en la parte superior de la jerarquía.

Se crea así lo que Franz Fanon llama “división entre los afortunados y los condenados de la tierra, que no es otra cosa que una división racial. Eso divide el mundo [en dos] zonas que Fanon llama [...] zonas de ser y zonas de no ser. La mayor parte del mundo en [...] esta civilización, están en la zona del no ser, es decir, son sujetos cuya humanidad no es reconocida como tal, [y] hay una minoría del mundo que está en la zona del ser cuya humanidad es reconocida” (Grosfoguel, 2013).

Es esta división la que genera experiencias vitales tan diferentes que las formas de rebelarse y hacerse oír no pueden ser las mismas. Mientras en la zona del no ser hay conflictos de todo tipo (sexuales, de clase, raciales...) que se resuelven a través de la violencia, en la zona del ser, que cuenta con privilegios raciales (consideran sus formas de pensar, de vivir, de religiosidad, sus producciones de cualquier tipo, como superiores, sin planteárselo), utilizan la regulación, la emancipación... Incluso en el caso de los sectores oprimidos en la zona del ser, como pueden ser las mujeres, *queer*, obreros..., todos ellos y ellas disponen de un privilegio racial que les hace situarse en una zona mejor acondicionada para defender sus intereses que todas aquellas personas que se encuentran en la zona del no ser. No obstante, en la zona del ser los sectores privilegiados, los que han creado todo este sistema civilizatorio, han sido hombres, blancos, cristianos, heterosexuales...

Por ese motivo, Ramón Grosfoguel (2013) explica que el debate sobre las identidades tampoco puede ser el mismo en ambas zonas: en la zona del ser se está apostando por dejar aparte las identidades; sin embargo, en la zona del no ser, donde las identidades han sido borradas, inferiorizadas... es casi una obligación recuperarlas. Y ello a pesar que los sectores más progresistas, aquellos que apoyan los movimientos de descolonización, el feminismo, a los pueblos del mundo... en definitiva, lo que se conoce como “la izquierda”, comete el error de no reconocer desde que lugar habla: está situado en la zona del ser, con sus privilegios raciales que la permiten, o que ella considera —aunque sea de manera inconsciente— que la permiten, ponerse por

encima de esos sectores y colectivos a los que dice apoyar, y que habitan la zona del no ser. Practica, así, un racismo y un sexismo, no sólo en el día a día sino también epistémico, en la construcción del conocimiento (Adlbi, 2014, 2016; Curiel, 2007, p. 93; Grosfoguel, 2013).

Ésta es la razón por la que Franz Fanon (2001, citado por Fernández, B., 2015, p. 112) aboga por la descolonización a través de “la solidaridad entre los pueblos en una lucha contra el imperialismo”. En el nivel de pensamiento intelectual, la descolonización supondría combatir la visión etnocentrista y racista que reduce a las culturas no occidentales a objetos de estudio marginales y exóticos (Fanon, 2001), que es lo que venía haciendo el orientalismo con el mundo árabe y musulmán (Said, 2003).

Como muy bien explica Edward Said (*ibid.*, p. 9): “La relación entre Occidente y Oriente es una relación de poder y de complicada dominación: Occidente ha ejercido diferentes grados de hegemonía sobre Oriente”. Y esa hegemonía, que es como Gramsci denomina a la supremacía cultural, “es lo que da al orientalismo la durabilidad y la fuerza” que le permite mantenerse hasta hoy día, adaptándose a los nuevos tiempos.

“El orientalismo no dista mucho de lo que Denys Hay ha llamado la idea de Europa, una noción colectiva que nos define a «nosotros» europeos, contra todos «aquellos» no europeos. [...] [Y] lo que contribuye a que esta cultura sea hegemónica tanto dentro como fuera de Europa [es] la idea de una identidad europea superior a todos los pueblos y culturas no europeos. Existe, además, la hegemonía de las ideas europeas sobre Oriente que reiteran la superioridad europea sobre un Oriente retrasado” (Said, 2003, p. 9).

Y ese orientalismo que configura un Oriente retrasado suele hacerlo en el cuerpo de las mujeres. En su obra *Orientalismo*, Said describe cómo el tema de la opresión de la mujer musulmana, centrado casi exclusivamente en la cuestión del velo, fue el principal argumento utilizado por los conquistadores y colonizadores occidentales, y también por las feministas occidentales de las metrópolis, para alcanzar la emancipación y la liberación de las mujeres musulmanas, en su afán por civilizar el “mundo musulmán” (Ali, 2012).

Según Mohanty (2008) esta idea también se ha empleado para analizar la condición de las mujeres negras o latinas en países como Estados Unidos: mientras que las mujeres blancas con familias monoparentales son vistas como mujeres independientes, modernas que tienen control sobre sus cuerpos y su sexualidad, así como libertad para

tomar sus propias decisiones, las mujeres negras en la misma situación son victimizadas y vistas como mujeres marginadas y abandonadas por el hombre. (Laguna, 2008).

En el caso concreto que nos ocupa, sobre las mujeres musulmanas, Sirin Adlbi (2014, pp. 50-52) comenta: “La gran mayoría de los discursos musulmanes actuales sobre mujeres, feminismo e islam no pueden ser calificados como decoloniales” desde el momento en que utilizan, casi de manera exclusiva, a autores poscoloniales, la mayoría hombres, y occidentales, lo que supone utilizar las propias herramientas del amo, del colonizador, sus propios términos para nombrar realidades diferentes, algo que, como hemos comentado, no es posible, porque esos términos son los que niegan, precisamente, la existencia de lxs otrxs, lo que supondría una autoanulación.

Por otra parte la interseccionalidad nos permite comprender cómo esas jerarquías operan en nuestras identidades, de manera que no es que haya una superior, por encima del resto, sino que éstas se van entrecuzando, cambiando las jerarquías en función del contexto, de la situación. En el caso de las mujeres musulmanas inmigrantes, éstas sufren, al menos una triple discriminación: como mujer, como inmigrante (por supuesto no hablamos aquí de las princesas saudíes) y como mujer religiosa, en este caso, musulmana; no digamos ya si además se juntan factores como la orientación sexual, discapacidad... También es muy común que los medios de comunicación hablen de las mujeres, sea cual sea su condición, pero sobre todo si son “las otras”. En su nombre, se les quita la voz, igual que ocurre en los procesos de colonización, se las invisibiliza, se exponen las que se suponen que deben ser sus desigualdades y discriminaciones, pero desde esa zona del ser que no es capaz de imaginar las experiencias reales y racializadas de las otras, las que provienen de la zona del no ser.

Y es incluso más curioso ver cómo, al asumir la imagen de estas mujeres, las otras, las mujeres del “tercer mundo”, todas, —no sólo las musulmanas, aunque aquí nos centremos en ellas—, como sumisas, ignorantes, pobres, tradicionales, víctimas, orientadas a la familia y por tanto sexualmente restringidas, sin capacidad de decisión sobre ningún aspecto de sus vidas, y como consecuencia sometidas al yugo machista y patriarcal de sus “hombres”, sus sociedades, y sus religiones (Adlbi, 2014, 2016; Andújar, 2007; Mohanty, 2008; Laguna, 2008; Rodríguez, L. 2011a, 2011b; Nash, 2005; Pérez, S., 2008; Salas, 2011, 2012, 2014), en lugar de preguntarles a ellas sobre los temas que las pueden afectar (porque damos por sentado, desde una visión occidentalocéntrica, que sus problemas tienen que ser los mismos que los nuestros, o al menos los que nosotrxs consideramos que deben tener, a pesar de ser realidades diferentes), las invisibilizamos detrás, precisamente, de una figura masculina, que es a la que los medios de comunicación se dirigen. De este modo, se perpetúa esa representación de la mujer (musulmana) como carente

de voz, una voz que nosotrxs mismxs la negamos (Nash, 2005, pp. 105-107, citada en Fernández, 2015, p. 110).

En muchas ocasiones parece que las mujeres colonizadas que llegan a los países europeos no quieren participar en los movimientos feministas. Por un lado existe una explicación práctica básica, que tiene que ver con las condiciones de vida y laborales a las que se ven sometidas la mayor parte de ellas, que limitan bastante el campo de acción.

Pero otra razón muy importante es la de la identificación con los problemas que se plantean en las plataformas feministas de Europa: la agenda de las feministas europeas no responde a las realidades y necesidades de las otras; tampoco las tiene en cuenta cuando las plantean, porque las liberadas mujeres europeas, en su cómoda zona del ser, ya tienen superados esos planteamientos o al menos viven en un mundo feliz pensando que es así; y finalmente porque, como se ha comentado antes, se da por hecho que los problemas que tienen y de los que deben liberarse, son aquellos que dictan las agendas europeas. Las decimos qué problemas y discriminaciones sufren, de cuáles deben liberarse, en el orden que nosotras consideramos, y además, cómo y cuándo deben liberarse... aunque mejor las liberamos nosotras, que ellas son tan sumisas e ignorantes que ni siquiera son capaces de seguir nuestras indicaciones para alcanzar la tan ansiada libertad del mundo occidental.

PARTE II:

islamofobia de género

ANTES DE ENTRAR de lleno en el tema concreto de la islamofobia de género debemos analizar los antecedentes conceptuales: racismo, xenofobia e islamofobia en sí mismas, y terminar hablando de la nueva corriente de lavado de cara que busca cualquier colectivo susceptible de discriminación en nuestras sociedades occidentales, como la situación del colectivo LGTBQI, o la propia situación de las mujeres como forma de ataque a los países árabes y musulmanes, intentando demostrar que aquí existe una tolerancia que en esos países no tiene lugar, que “allí están peor”.

2.1. RACISMO, XENOFOBIA E ISLAMOFOBIA

Vamos a pararnos un momento a analizar de que se habla cuando los medios de comunicación nos hablan de culturas y de la importancia de esta noción a la hora de poder comprender mejor el resto de conceptos.

Cuando se habla de cultura normalmente se hace referencia a entidades homogéneas, estáticas en el tiempo y en el espacio y que explican los comportamientos, también fijos e inmutables en el tiempo y en el espacio de diferentes grupos sociales, países o incluso zonas enteras del mundo, como cuando se habla de la cultura árabe o la cultura musulmana. En esta concepción de cultura no existen otros factores que puedan explicar ni esos comportamientos, ni sus modificaciones a lo largo del espacio-tiempo histórico, negándose, además, toda posibilidad de contacto e influencias entre culturas y grupos sociales (Navarro, 2008).

Enlazaría con la idea de culturas puras, y con la noción de *backlash* que comentábamos anteriormente (Herrera, 2006) sobre el origen y desarrollo de la identidad europea que borra de un plumazo toda influencia musulmana y norteafricana en su historia.

Sobre esta idea de culturas que no se han mezclado es desde donde se construye también el discurso orientalista y la empresa colonial que justificaría, posteriormente, la superioridad de una cultura, la “Cultura” con mayúscula, que no es otra que la europea y todo su entramado político, económico, cultural, artístico, de pensamiento... respecto al resto de “culturas”, en minúscula, todas las demás, que para alcanzar un estadio superior en su búsqueda por parecerse al modelo ejemplar, es decir, el modelo superior, el metropolitano, actualmente el sistema-mundo capitalista, debe abandonar su identidad y recibir con los brazos abiertos la religión, la filosofía, la democracia, y la economía, entre otras cosas, de la Cultura, con mayúscula (Navarro, 2008, pp. 29-30; Grosfoguel, 2012; Adlbi, 2014, 2016; Said, 2003).

En otro sentido se mueven las definiciones de cultura que parten de la base de la interacción entre sociedades, y culturas, siendo todas ellas resultado de sus influencias mutuas, de manera que es imposible hablar de culturas estáticas y puras, ya que todas son, de facto, cambiantes, dinámicas. Del mismo modo, las personas que viven en cada sociedad se identifican con sus culturas de referencia de una manera (Rivera, 2000, pp. 74-78, citada en Navarro, 2008, pp. 31-32):

- contextual, es decir, en el momento histórico concreto en que vive;
- múltiple, pues no hay una única identidad dentro de esa cultura o sociedad, ni todas las personas de cada grupo interpretan del mismo modo el sistema cultural y nuestra identificación, teniendo en cuenta todas las identidades que nos atraviesan, no siempre es la misma;
- y relativa, o sea, en relación con otras identidades y condiciones presentes en el entorno.

Desde esta perspectiva parece evidente que la cultura crea al ser humano tanto como éste la crea a ella, a través de sus interacciones y sus producciones, pudiendo descartarse la noción de cultura y de identidad como algo estático, ya que la interseccionalidad de identidades que nos cruzan lo imposibilita. Así mismo, “esta noción desmonta la concepción de cultura como una fuerza coercitiva que actúa sobre los individuos y los domina, y permite pensarla —como dice Mondher Kilani (1994, p.

23)— como una «fuerza en la que se puede influir o intervenir» (Rivera, 2000, pp. 74-78, citada en Navarro, 2008, pp. 31-32).

Pero, a pesar de las evidencias parece más sencillo, y sobre todo más económico para el pensamiento, continuar funcionando con el concepto de culturas separadas, sobre todo porque nos beneficia, moral y emocionalmente, seguir sintiéndonos superiores al resto de la humanidad. Por lo tanto, es esta la base sobre la que se erige un nuevo tipo de racismo: el racismo cultural, que vino a sustituir al rancio racismo biológico. Sin embargo, el cambio de nombre no es más que otro lavado de cara de este sistema-mundo que con términos más amables es capaz de crear monstruos más perversos aún (Grosfoguel 2007, p. 124, citado en Aldbi, 2016, p. 42), como ya quedó patente con la invención de las intervenciones “humanitarias”.

Así surge un nuevo racismo cultural, frente a un racismo biológico que clasifica, de manera totalmente arbitraria, a poblaciones e individuos atribuyendo “a los rasgos físicos una significación valorativa en términos de capacidad, inteligencia, cultura, etc.” (Navarro, 2008, p. 37;). Es decir, el pensamiento racista se sustenta sobre la base de que “lo biológico es el fundamento de lo social ya que, de acuerdo con esta teoría con pretensión científica y su asunción por el sentido común, se cree que existe una relación entre las características biológicas, los comportamientos sociales y los atributos culturales” (Guillaumin, 2002; Wiewiorka, 1998, citados en Desrues y Pérez, 2008). Según esto todas las personas somos susceptibles de ser víctimas del racismo en función de quién determine que rasgos físicos son los adecuados, los “superiores” y cuales los “inferiores”.

Ahora bien, ¿quién tiene la capacidad para decidir eso y en base a qué criterios lo hace? Sin duda, uno de los elementos que más influencia tuvo fue el desarrollo de la Ilustración europea que situaba la ciencia en el centro, como algo objetivo y neutral, en un estadio superior frente a las mentes y sociedades que seguían guiándose por la magia y la superstición. Ante un conocimiento científico considerado al alcance de muy pocas personas —mayoritariamente hombres occidentales, blancos, cristianos, y de las élites, ya que las mujeres no podían estudiar—, y que una ingente cantidad de personas no llegaba a comprender, ¿quién se atreve a contradecir sus planteamientos? Menos aún cuando parece que nos beneficia, que para eso somos superiores...

Laura Navarro (2008, pp. 39-43), nos recuerda que este es el tipo de racismo que ha llevado a justificar la esclavitud, la separación de razas, el *Apartheid*, los campos de concentración... y que todavía algunos partidos políticos de extrema derecha utilizan en sus discursos, pero ahora enfocado desde “el derecho a la diferencia”, que suena a progresista, por la defensa que desde posiciones antirracistas y de izquierdas se hacía en los años sesenta y setenta del pasado siglo, con luchas de los movimientos sociales.

Actualmente se aboga desde las posiciones de la extrema derecha por un reconocimiento de esas diferencias raciales, que se consideran fijas e inmutables y sostienen que para que sigan siendo puras es mejor evitar el contacto, la mezcla. Se ha llegado a vender, por parte de estos grupos, como un “antirracismo diferencialista”, en la línea del: “yo no soy racista... pero... mejor cada uno en su sitio”.

Cuando este racismo puso en evidencia las barbaridades que se estaban llevando a cabo en su nombre, sobre todo con los campos de concentración de la Segunda Guerra Mundial, se decidió, desde las altas instancias del sistema-mundo capitalista y racista, que era momento de cambiar los términos y la estrategia: lo que diferenciaba a las personas ya no era su “raza” biológica, sino su cultura, que englobaba todo su sistema político, económico, religioso, social... de manera que los países con un mayor desarrollo en todos esos ámbitos tenían la obligación moral de ayudar al resto a alcanzar los mismos niveles de desarrollo que ellos, había que ayudarlos, que enseñarlos, a evolucionar. Comienza así, en

“enero de 1949 [...] la conversión de dos mil millones de personas en seres subdesarrollados. [E]l presidente Truman bautizaba la entrada de la humanidad en la época del desarrollo. Se terminaba la era colonial... Una de las lógicas de funcionamiento más potentes de esta nueva transformación de los marcos coloniales racistas se halla en su carácter invisible, es decir, se extiende la ideología que apoya la noción de que el racismo y las relaciones coloniales han terminado y que son asuntos del pasado. [...]El racismo entonces se torna invisible para las poblaciones metropolitanas, [y] el discurso racista biológico se torna en discurso racista cultural” (Aldbi, 2016, p. 42).

En definitiva, siguiendo a Michel Wieviorka (1992, p. 342 y 1998, p. 7; citado en Desrues y Pérez, 2008), “el racismo combina dos principios fundamentales. De una parte, esencializa o naturaliza al Otro [...]. De otra parte, postula una diferencia irreducible para marcar una incompatibilidad supuesta entre la cultura propia y la del Otro estigmatizado como ajeno al grupo”.

Por su parte, la xenofobia sería la hostilidad, o incluso odio, hacia las personas extranjeras, o que se asumen como tales, en base, muchas veces, a rasgos físicos o externos. Es lo que hace que a ciertos colectivos se les considere eternamente como inmigrantes, porque cargan con unas características físicas o externas que rápidamente hacen que se las ubique en otros lugares, y con ello, que se las identifique con una serie de ideas preconcebidas sobre como se supone que deben comportarse y ser,

herencia del orientalismo y de las aventuras coloniales (Adlbi, 2014 y 2016; Said, 2003).

De modo que aunque en sí misma la xenofobia no implica una referencia a culturas, religiones o identidades superiores e inferiores, sí que despierta todo un imaginario que, inevitablemente, termina llevando por los senderos del racismo cultural. En particular, cuando las personas a las que se dirige ese rechazo son identificadas como musulmanas o como árabes (recordemos que en la mente de muchas personas ambos conceptos son equivalentes), el término que se ha acuñado es el de **islamofobia** (Ouled, 2017)

La islamofobia es definida por el Consejo de Europa, en un informe de 2004 sobre las consecuencias de la islamofobia en la gente joven como: “el temor o los prejuicios hacia el islam, los musulmanes y todo lo relacionado con ellos. Ya tome la forma de manifestaciones cotidianas de racismo y discriminación u otras formas más violentas, la Islamofobia constituye una violación de derechos humanos y una amenaza para la cohesión social” (COE, 2004). Ya en 1997, la ONG británica Runnymede Trust, definía ocho características de este fenómeno:

1. La creencia de que el islam es un bloque monolítico, estático y refractario al cambio.
2. La creencia de que el islam es radicalmente distinto de otras religiones y culturas, con las que no comparte valores y/o influencias.
3. La consideración de que el islam es inferior a la cultura occidental: primitivo, irracional, bárbaro y sexista.
4. La idea de que el islam es, *per se*, violento y hostil, propenso al racismo y al choque de civilizaciones.
5. La idea de que en el islam la ideología política y la religión están íntimamente unidos.
6. El rechazo global a las críticas a Occidente formuladas desde ámbitos musulmanes.
7. La justificación de prácticas discriminatorias y excluyentes hacia los musulmanes.
8. La consideración de dicha hostilidad hacia los musulmanes como algo natural y habitual.

Para la antropóloga Werbner (2005, citada en Ramírez, 2008, pp. 122-123) “Lo que asusta del islam es que «evoca el fantasma del Cristianismo puritano, la cruzada moral, las guerras sectarias en Europa, las Cruzadas, la Inquisición, el ataque a la sociedad permisiva». Como ocurre otras veces, lo que asusta no es la diferencia, sino la semejanza”.

Es importante destacar que este tipo de odio exacerbado que afecta a las personas musulmanas en todos los ámbitos de su día a día: trabajo, estudios, recelo en la calle, agresiones... ha cobrado niveles tan elevados que hasta las altas instancias de la Unión Europea se han visto obligadas a tomarse en serio este tipo de discriminación de manera específica. Así, como explica la profesora de Ángeles Ramírez (2008, p. 124):

“En 2004, la Comisión de derechos humanos de Naciones Unidas elaboró un Informe: *Le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et toutes les formes de discrimination*, [en] el que se constata un importante aumento de la islamofobia, con [...] dos características fundamentales: la legitimación intelectual de una hostilidad hacia el islam cada vez más abierta, por parte de personas influyentes del mundo de las artes, la literatura y los medios, así como la tolerancia respecto a esta hostilidad. Otra constatación importante es que el rechazo del islam y de los musulmanes cristaliza, en algunos países, en la cuestión de los símbolos de pertenencia religiosa. [...] Los autores asumen que la prohibición del pañuelo islámico en Francia es emblemática y en el debate aparecen entremezcladas cuestiones de creencia, ideología, cultura e identidad. Lo interesante es que lanzan una llamada urgente para que los estados miembros reconozcan la islamofobia y elaboren herramientas para registrarla y medirla”.

A través de la islamofobia es como se explica que al ver a una mujer musulmana con velo se la asocie, directamente, con una de las dos imágenes orientalistas, concretamente con la que la describe como mujer sumisa e ignorante, perteneciente a un mundo muy diferente al nuestro (Said, 2003). Y no importa si la mujer es autóctona, si es de segunda o tercera generación o si acaba de llegar: el velo, el elemento externo, ya la ubica en ese imaginario, sacando a la superficie una serie de estereotipos, normalmente negativos —ya sean de compasión o de rechazo—, que pueden desembocar, o no, en comportamientos racistas.

Pero la imagen no se queda ahí, en una mujer sumisa, sino que detrás de ella aparece todo un “*pack*” que incluye: al hombre musulmán, barbudo y muy religioso,

que es quien oprime a la pobre mujer, obligándola a permanecer en el hogar, cargada de hijos y a llevar el velo, y que, por supuesto, es un potencial terrorista que viene a nuestro país a destruir nuestra cultura y nuestros valores (Ramírez, 2008), además de robar y vivir de las ayudas sociales. Como se puede ver, lo tienen todo. El hecho de que ver a una mujer sea capaz de generar todas esas representaciones en nuestra mente, es lo que nos lleva al siguiente punto, el de la islamofobia de género.

Y es que, como plantea Sirín Adlbi (2012, citada en Salas, 2012, p. 30),

“sin comprender la islamofobia como forma de racismo cultural y epistémico, vinculado a las colonialidades del poder, del saber y del ser, intrínsecos al Sistema-Mundo Moderno/Colonial, no podremos entender ni el modo, ni las características de producción de los discursos sobre mujeres, feminismo e islam”.

Porque el discurso islamófobo no se reduce sólo a la esfera pública y a las conversaciones de la ciudadanía de a pie, sino que tiene una base en la producción de conocimiento que suele repetirse en los medios de comunicación, las series de televisión y las películas. No en vano el conocimiento sobre el islam, los musulmanes y los árabes está todo ligado entre sí en el discurso colonial orientalista (Said, 2003), y forma parte de la construcción del sistema-mundo con sus opuestos, necesarios para justificar la superioridad occidental, incluido el campo de lo intelectual y lo académico (Ouled, 2017).

En el caso de Francia, Vincent Geisser (2003, citado en Ramírez, 2008, p. 125)

“distingue entre dos tipos de islamofobia: la *islamofobia colonial* y la *nueva islamofobia*. La primera es la vieja islamofobia, vinculada a la Argelia colonial. La segunda, la nueva islamofobia, está, sin embargo, muy conectada con la evolución de la relación de la sociedad francesa con el islam. Se trata de una modalidad que mezcla un componente de desconfianza respecto a la religión musulmana, con otros componentes del racismo anti-inmigrante, anti-jóvenes o anti-árabes. Por lo tanto, para el autor, se trata de una ‘nueva islamofobia’, o ‘islamofobia latente’, que para poder legitimarse, no se apoya tanto en lo religioso, como en cuestiones relacionadas con la defensa de los derechos universales”.

Esta islamofobia latente es la que explica la situación de las generaciones más jóvenes de musulmanes e inmigrantes en general en Francia, así como de su defensa a ultranza de la laicidad y de los derechos humanos a la hora de prohibir cualquier velo en el ámbito educativo, y el niqab y burka en el espacio público.

En el caso de España, como se ha comentado en otros apartados, y que expone muy bien Laura Navarro (2008) en su libro *Contra el islam. La visión deformada del mundo árabe en Occidente*, la relación con el islam ha sido conflictiva desde el momento en que comenzó la llamada “Reconquista”, y sobre todo desde la entrega de Granada a los Reyes Católicos. Sin embargo apenas hay informes previos al 2005, cuando una encuesta que recoge SOS RACISMO (2007, citada por Ramírez, 2008, p. 1216) mostraba que

“el 46% de los encuestados tenía una visión positiva del mundo islámico, frente al 29% registrado en 2006. Es decir, la valoración del mundo islámico bajó diecisiete puntos en un año. Y en 2006, un 83% de los españoles consideró a los musulmanes como fanáticos, en tanto que el 58% admitió que había un conflicto entre ser musulmán devoto y adaptarse a una sociedad moderna”.

La Plataforma Ciudadana contra la Islamofobia lleva varios años recopilando los casos de islamofobia que tienen lugar en España. En su informe de 2016, los datos recogidos (278 casos documentados, lo que supone un aumento de un 567,35% respecto al año anterior) demuestran, entre otros, un incremento en la violencia y agresividad de los crímenes de odio con motivaciones islamóforas, conduciendo incluso a la muerte de varios musulmanes (5,3%); se mantienen los ataques a las mezquitas (5,3%); y sobre todo sorprende un incremento en las agresiones consideradas islamofobia de género (19,4%), es decir, cuyas víctimas han sido mujeres musulmanas, destacando el caso, en Barcelona, de una mujer embarazada que fue atacada a patadas.

2.2. ISLAMOFOBIA DE GÉNERO

Como veníamos viendo, dentro de los procesos de racismo e islamofobia existe una versión propia para determinadas mujeres, en las que se las instrumentaliza para poder justificar la idea que se tiene sobre el colectivo al completo (Fernández, 2015; Mijares y Ramírez, 2008; Ouled, 2017): la imagen de la mujer musulmana con velo, es, necesariamente la imagen de una mujer sumisa y sometida a un marido/padre/hermano

machista, a una sociedad machista, y a una religión machista. De este modo ya hemos simplificado la realidad y ya hemos encontrado cuál es el motivo por el que sentimos rechazo hacia los musulmanes y el islam: son machistas, no hay más que hablar.

Yo añadiría que, además de esa identificación, las acusamos de aceptar su situación sin rebelarse, lo que nos demuestra, o eso nos queremos creer desde nuestra cómoda, privilegiada y liberada vida en la zona del ser, que nos necesitan para liberarse, porque ellas solas no pueden. “Occidente [...sigue...] pensando que aquí [...] las mujeres están suficientemente liberadas y no tienen que luchar por su derechos pues ya los tienen, sino que deben luchar por los derechos de las pobres mujeres musulmanas” (Ouled, 2017).

Salam Adlbi (2014, p. 50) describe tres argumentos por los que la imagen de la “mujer musulmana con hiyab” define la islamofobia de género:

“1) En el sentido ya señalado por autoras como Hamdan (2007), Ramírez y Mijares (2008) o Zine (2006), donde hablan de la mayor incidencia de la islamofobia sobre las mujeres musulmanas, respecto a los hombres. 2) [...] [D]esde el punto de vista de quién genera la islamofobia, que sería el sistema, que es intrínsecamente patriarcal. 3) [El] modo en el que se genera, a través de un constructo sexuado y feminizado, «la mujer musulmana con hiyab» como ejemplo de la mujer prototípica del Tercer Mundo analizada por Mohanty (1984)”.

Por su parte, la feminista Fátima Aatar (Ouled, 2017) explica cómo la islamofobia ha convertido el velo en un tema esencial y obsesivo, hasta el punto que

“se está reproducción esa relación sexista hacia las musulmanas, porque no se ha aprendido que el cuerpo de las mujeres es de las mujeres. No hay que olvidar toda esa parte racial y colonial, una mujer no musulmana se siente con legitimidad de reprochar la vestimenta de una musulmana. En otra charla, una chica del público me preguntó por qué llevaba velo, a lo que respondí que por qué ella llevaba pendientes, se ofendió, ella se sentía con legitimidad de preguntarme, pero yo no podía preguntarle a ella”.

Efectivamente, el velo, hiyab, pañuelo, se ha convertido en la punta de lanza de la islamofobia de género, desencadenando, como comentábamos, los discursos orien-

talistas, pero también “los discursos puritanos, con su discurso reduccionista sobre lo que significa ser una mujer” (Zine, 2006, citada por Ramírez, 2008).

Según un estudio reciente realizado en la universidad alemana de Linz (Baach, 2017), en Occidente una mujer con nombre extranjero tiene menor probabilidad de ser contratada que una mujer autóctona. La oportunidad de ser entrevistada “se reduce a un 4,3% con la combinación de nombre extranjero y velo islámico; frente a un 13,5% sin velo y con nombre extranjero; y un 18,8% sin velo y sin nombre extranjero”. La autora del estudio, la economista Doris W, pone el dedo en la llaga al comentar que “[e]n Occidente se pone el acento en la situación de las mujeres en la cultura musulmana, sin embargo nos ocupamos poco con la discriminación de musulmanas en nuestra sociedad” (Baach, 2017).

En el caso de Gran Bretaña las mujeres musulmanas son también el grupo religioso y étnico más desaventajado a nivel económico, según un informe publicado por el comité parlamentario Mujeres e Igualdades (citado por De La-Chica, 2016): “tienen tres veces más posibilidades de no ser contratadas que el resto de mujeres”, al tener que enfrentarse a una triple discriminación: “ser mujer, pertenecer a una minoría étnica y ser musulmana. De entre las tres, la última es la que tiene un mayor peso” (*ibid.*, 2016). De hecho, según el informe citado, tienen “un 71% más de posibilidades de estar en paro que las mujeres blancas cristianas, incluso cuando tienen el mismo nivel educativo o habilidades lingüísticas” ya que pesan mucho “la forma cultural de vestir y los estereotipos de sus empleadores”, hasta el punto que en 2015, “el 35% de las musulmanas de entre 16 y 64 años trabajaron [...frente a] casi el 70% de todas las mujeres británicas en esa misma franja de edad [que] tenían un empleo”.

Por si no fuera suficiente, la imagen de mujeres cargadas con niños y niñas hace que en las entrevistas de trabajo se les pregunte en mayor proporción por las aspiraciones familiares: 1 de cada 8 mujeres paquistaníes frente a 1 de cada 30 en el caso de las británicas.

Y es que la realidad de las mujeres musulmanas, tanto autóctonas como inmigrantes, es bastante descorazonadora. Se las sigue identificando con la imagen de sumisas, pero también como mujeres ignorantes, sin estudios, “cuyo trabajo se resume en la limpieza de hogares o empresas y del cuidado de niños, y tal vez mujeres sin papeles en regla” (Baach, 2017). De hecho, en España —porque en Estados Unidos ya vimos que es mucho más común— aún hay gente que se sorprende, no sólo de conocer a mujeres musulmanas con estudios y carreras universitarias, sino más aún de que una mujer con esa formación puede ser musulmana, y ya no digamos si encima decide llevar velo, porque todo el mundo sabe que el velo oprime el cerebro, y sólo lo llevan

mujeres ignorantes. La vuelta de tuerca definitiva es la mujer, autóctona, con carrera, que decide, no sólo convertirse al islam, sino también utilizar algún tipo de velo.

Otro de los hándicaps a los que se tienen que enfrentar es, precisamente, el uso del velo, que no es bien recibido en muchas empresas y puestos de trabajo, lo que las obliga a aceptar trabajos sin cualificación, a pesar de su formación o, incluso, a renunciar a otros puestos en los que estaban trabajando porque deciden comenzar a utilizar el velo (Baach, 2017; Sánchez, 2008).

Y dentro del ámbito académico la cosa no mejora mucho, pues son varias las mujeres musulmanas con velo que han tenido dificultades para realizar sus tesis doctorales (Sánchez, 2008; Adlbi, 2016). Ésta última, Sirin Adlbi, explica al principio de la introducción de su libro *La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*, cómo un profesor del programa de doctorado le preguntó: “Para qué y por qué una mujer musulmana con hiyab hace una tesis doctoral”, poniendo así en entredicho su capacidad intelectual por el mero hecho de ser una mujer musulmana y con velo.

El estudio realizado en 20008 por Amparo Sánchez y Latifa Boumediene con el título *Mujeres de origen marroquí residentes en la provincia de Valencia*, entrevistando a mujeres con edades entre los 20 y los 51 años, ponía de relieve que “el nivel de estudios superiores entre estas mujeres es del 42%, el 28% poseen estudios secundarios, otro 28% primarios y solo el 2% no tiene ningún tipo de estudios”, y a pesar de ello, “el 32,5% siguen cursando estudios en la Universidad [...], el 49 % están sin trabajo y solo el 18,5% trabajan, porque debido a la necesidad han aceptado trabajos y condiciones inaceptables [aun cuando] el 39,5% están formadas profesionalmente en sus especialidades y el 32,5% son diplomadas o licenciadas”.

Por si fuera poco, hay otros elementos que se unen a esa falta de trabajos cualificados y que influyen a la hora de poder optar a los pocos que hay: no tener quién se haga cargo de los hijos e hijas; no contratarlas si no se quitan el velo; dificultades para acceder a entrevistas laborales y alquileres por una xenofobia rampante que las rechaza por “moras” y unos salarios más bajos en el caso de conseguir un puesto; etc., y todo ello supone mayores dificultades para poder renovar los papeles y los permisos de residencia. Se tienden a ignorar, así, los estudios que evidencian que la participación de las mujeres en las comunidades y barrios garantizan una integración más positiva y real, al hacer de mediadoras (Sánchez, 2008).

2.3. PURPLEWASHING

El concepto o estrategia de *purplewashing*, o lo que es lo mismo “lavado violeta”, tiene su principal sentido “en un contexto de islamofobia de género en el que se atrae a sectores críticos, como es el feminismo, [utilizando] los derechos de las mujeres para justificar la xenofobia” (Vasallo, 2014).

Resulta paradójico que a través de esta estrategia se lleguen a justificar prohibiciones o limitación de derechos de ciertos grupos de mujeres y además se intente vender como algo favorable, bueno, para ellas, aunque la situación a la que conduce sea más problemática y absurda que el hecho que se prohíbe o el derecho que se limita (Fernández, 2015; Vasallo, 2014).

Así, por ejemplo, con el caso de la prohibición en algunos países y ciudades europeas de los velos integrales utilizados por mujeres musulmanas se han argumentado razones de gran calado como: la seguridad ciudadana, la convivencia y los derechos de las mujeres en el seno de la igualdad entre hombres y mujeres, eso que en Europa está tan de moda en la teoría, aunque en la práctica no se cumpla la mayor parte de las veces.

En este caso concreto, lo que se pretende con la prohibición es, se supone, que estas mujeres —que tal y como se ha planteado el tema a escala supraeuropea parecería que son la inmensa mayoría de las mujeres musulmanas, pero resulta que no, que las cifras son ínfimas—, dejen el velo en casa y salgan a la calle sin él. Sin embargo, y aun siendo conscientes de las distintas consecuencias que pueden vivir estas mujeres a raíz de esta decisión, entre ellas el terminar encerradas en casa —precisamente lo contrario de lo que se buscaba con las prohibiciones—, han seguido adelante. Pero esto no se aplica a las pobres princesas saudíes, que para eso tienen dinero como para reservar hoteles y centros comerciales enteros, de manera que su presencia no perturbe a las mentes bienpensantes europeas. De puertas para adentro, todo está permitido si lo puedes pagar. El resto se tiene que conformar con las paredes de sus pequeños pisos.

En el fondo se trata de otra imposición más de las políticas coloniales, centradas en el cuerpo de la mujer, en las que incluso entran al juego sectores feministas. Al dar por sentado que estas mujeres portan cualquier tipo de velo por obligación, llevando así con ellas la casa a costas (Amorós, 2009), estos sectores llevan a cabo campañas, conferencias y discursos en los que, para variar, hablan sobre cómo se sienten las mujeres que llevan los velos, repitiendo las estrategias colonialistas que entienden que las legitiman para hacerlo, pero sin plantearse en ningún momento el preguntar a esas mujeres, ni en dejarlas un espacio donde puedan expresarse.

Parece existir cierta fobia a que estas mujeres musulmanas sean capaces de convencer al público, e incluso a los sectores feministas que las pretenden liberar, de que sus decisiones son libres, que saben pensar y tienen agencia sobre lo que hacen, sobre cómo visten... en la mayoría de los casos, y en aquellos que no, ya existe una ley de violencia de género que debe actuar. Pero por si acaso, es mejor que no hablen, que ya se justificará su silencio con el machismo de su religión y la sumisión de ellas. Y ante la duda, se decide apoyar aquellas políticas y medidas legislativas que, en el mismo sentido que las misiones humanitarias, las libere de todo el yugo machista de sus familias, su religión y su cultura, aunque el remedio sea peor que la enfermedad.

Y por si no fuera poco querer liberar a las que viven dentro de nuestras fronteras, también queremos, con intervenciones militares internacionales al más puro estilo del imperialismo del siglo XIX, salvar a las de otros países, porque aunque pueda parecer que el colonialismo/imperialismo ya terminó, la realidad es muy diferente (Bessis, 2002):

“La imposición de este discurso que instrumentaliza al feminismo con fines coloniales e imperialistas resulta llamativa en el período posterior al 11 de septiembre, cuando el tema de la «liberación de las mujeres» fue invocado por la administración Bush para justificar sus guerras imperialistas en Afganistán y en Iraq. La famosa fórmula de Gayatri Spivak «*White men are saving brown women from brown men*» sigue sonando cierta, sobre todo cuando se trata de hombres que se descubren feministas respecto al sexismo de los Otros” (Ali, 2012).

Otro ejemplo muy claro de *purplewashing*—y también de *pinkwashing*, que es lo mismo, pero aplicado al colectivo LGTBQI— lo expone Mikdashi (2012), al reflexionar acerca de las preocupaciones de Europa respecto al ascenso de los islamistas en Egipto, Túnez... y a las posibles medidas y represalias que puedan tomar en lo que a políticas de mujer se refiere y con los colectivos LGTBQI.

Sin embargo, Mikdashi (2012) pone sobre la mesa el hecho de que los gobiernos laicos previos, tampoco hicieron nada, o muy poco, por mejorar la situación de ambos grupos, lo que le lleva a concluir que “[e]ste miedo selectivo a los islamistas se basa en ideas convencionales sobre el islam (peligroso), [y] el secularismo (redentor y progresista)”, y va más allá: “la victoria de los islamistas en las elecciones tunecinas produce miedo por lo que pueden hacer respecto a las mujeres y los derechos de LGBT. Pero de la campaña/cruzada anti-mujer y anti-gay de Rick Santorum basada en la Biblia no se deduce nada sobre la política de género del cristianismo”.

Otro ejemplo que pone, relacionado con el *pinkwashing*, es la utilización que hace Israel de los palestinos gays, a quien dice proteger frente a su religión, cuando en realidad, lo que está haciendo es “representar a los palestinos como fundamentalistas islámicos homófobos para desacreditar una resistencia contra el colonialismo y el *Apartheid* que dura ya más de un siglo”, en un claro ejemplo de islamofobia.

En Europa, por ejemplo, los Países Bajos realizan un

“examen de integración a los inmigrantes que intentan acceder a su territorio, en el que se les pide que miren imágenes de parejas homosexuales besándose en la calle y que opinen si les parecen ofensivas o si están dispuestos a vivir en una democracia que defiende los derechos de los homosexuales y su libre expresión pública” (Martínez, 2011),

porque todo el mundo sabe que todos los y las neerlandesas aceptan sin ningún tipo de reparos a las parejas homosexuales, y aceptan también verlas besándose por el calle.

En este marco de acción que en realidad reproduce tanto el patriarcado, como el colonialismo, y la islamofobia, lo que se consigue es aislar la lucha por la “justicia de género de la lucha por la justicia económica y política” (Mikdashi, 2012).

En España el último caso que ha saltado a la palestra y que relaciona la lucha por los derechos de las mujeres y de los colectivos LGTBQI con la islamofobia más rancia, ha sido el de la joven pareja formada por la argentina Jimena y la egipcia Shaza,¹⁵ intentando demostrar que la sociedad de los países musulmanes, su religión y su cultura, son machistas y homófobos. De nada sirve explicar que de los 75 países que persiguen las relaciones homosexuales en el mundo, sólo veintiséis se encuentran dentro de lo que se conoce como “mundo islámico” y sólo en cinco de ellos se mantiene la pena de muerte: Arabia Saudí, Irán, Mauritania, Sudán y Yemen (Rodríguez, 2017).

No se trata, con estos datos, de defender que no existe discriminación de la mujer ni de las personas LGTBQI en los países musulmanes, sino poner sobre la mesa una realidad: no todos los países musulmanes, o que se encuentran dentro del “mundo

15. “Jimena y su novia egipcia ponen fin a su calvario: llegan a Torrox en buen estado pero «muy cansadas»” [http://www.lasexta.com/noticias/sociedad/jimena-novia-egipcia-ponen-fin-calvario-llegan-torrox-buen-estado-pero-muy-cansadas_20170430590598970cf2ea95b0386903.html]; “Jimena, la joven española desaparecida en Turquía, cuenta la pesadilla vivida” [<http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/jimena-joven-espanola-desaparecida-turquia-cuenta-pesadilla-vivida/4003759/>].

islámico”, son tan malos como se nos quiere hacer creer. Porque resulta llamativo que, mientras esto se magnifica hasta niveles morbosos, casi nadie habla, o se habla muy de pasada, de otros países, no musulmanes, en los que se les sigue persiguiendo, como está ocurriendo delante de nuestras propias narices, dentro de las fronteras de la progresista Europa, como las leyes antihomosexuales y antipropaganda homosexual de Rusia.

PARTE III:

islam

3.1. FUNDAMENTOS Y TEOLOGÍA ISLÁMICA¹⁶

DEBEMOS PARTIR DE la base que una cosa es el origen y posteriores desarrollos teóricos, tanto a nivel político como religioso, del islam a lo largo de la historia y otra muy distinta es la aplicación práctica del islam en la vida de las personas, algo que inevitablemente se ve influido por el entorno social y cultural en el que se desarrolla, con una historia y evolución propias, y por las diferentes trayectorias vitales de cada unx.

Ahora bien, a pesar de esas variaciones de un mismo tema que lo que permiten es dotar de cierta diversidad la práctica del islam, enriqueciéndola, no cabe duda que hay una serie de fundamentos que determinan lo que es el islam. Así lo explica Said Kirlani, estudiante universitario, en una entrevista (Barbería, 2007): “Cuando se habla del islam hay que diferenciar el islam como religión y el islam como cultura. [...] El islam como religión es único. Son los textos del Corán, sujetos, eso sí, a interpretaciones. Pero las diferencias culturales que existen entre nosotros a la hora de vivir el islam son enormes”.

16. Una parte de este subcapítulo ha sido publicado previamente en el artículo: Salas, A. (2016). Identidades rebeldes frente a nuevas retóricas de exclusión: género, fe y racismo. O. Fernández Álvarez (coord.). *Mujeres en riesgo de exclusión social: una perspectiva transnacional* (pp. 29-40). McGraw-Hill Interamericana de España.

Y son esos textos fundacionales los que se han ido difuminando en el maremagnum colonialista-imperial y el discurso del orientalismo, hasta el punto que muchas veces las propias personas que se consideran musulmanas, sean más o menos practicantes, o sólo sean musulmanas de cultura —conceptos que veremos en el siguiente apartado—, tienen una idea distorsionada de lo que realmente es e implica el islam.

Así, es posible que se terminen defendiendo posturas y supuestos planteamientos basados en la doctrina teológica que en realidad no tienen nada que ver con el islam, sino que han sido introducidos a través de los gobiernos colonizadores y se han terminado asumiendo como propios, hasta el punto de dotarles de un aura religiosa con la que justificar su aplicación aún a día de hoy. Se han interiorizado tanto que es casi imposible separar historia y teología (Ibnkafka, 2012; Pérez, C., 2011).

Obviamente esto no ocurre sólo en los países árabes y musulmanes, también en nuestra sociedad muchas veces es complicado separar la interpretación práctica de la religión cristiana —ya sea a nivel de práctica más o menos individual o colectiva de la fe o a nivel de la influencia social de la misma en la sociedad española— de lo que verdaderamente dice la teología cristiana.

El problema reside en que, a través de los procesos de colonización de Europa sobre el resto del mundo se introdujo también la interpretación y la base teológica cristiana al resto de religiones y creencias, de manera que cualquier interpretación que se empezó a dar de éstas se hacía, y se sigue haciendo, desde el marco teórico y conceptual del catolicismo y de la propia concepción que desde Europa se tenía de la fe y la religión, algo que no necesariamente tenía, ni tiene, que ser compartido por el resto de sociedades y sistemas de creencias (Adlbi, 2014, p. 52), que, sin embargo, terminaron asumiéndolo.

De ahí que, como explica Sirin Adlbi (2014, p. 52), al hablar del islam y de las personas musulmanas, casi todo el mundo lo haga ya desde esos marcos interpretativos, con lo que supone de violencia epistémica por parte del sistema-mundo colonial cristiano al borrar del mapa las exégesis autóctonas.

Entre los diferentes elementos que no forman parte de esas teologías pero que se han importado del cristianismo, podemos encontrar que las religiones orientales, gran parte de las religiones y creencias latinoamericanas, y el islam, no conciben la dualidad inherente a las religiones judía y cristiana, sino que hacen referencia a la unicidad de todo lo creado (Prado, 2010; Rodríguez, 2012).

Más aún, la propia concepción de Dios no existe en muchas religiones. En el islam, por ejemplo, no existe representación de Dios, ni hay estructura clerical —a pesar de que muchos quieran ocupar ese lugar, y como tal ejercer un poder que no

les corresponde—, y ni siquiera existe una mención a un Dios con forma humana ni con género (Sánchez y Valcárcel, 2014).

Así, por ejemplo, Laure Rodríguez, una feminista islámica española, explica: “Cuando afirmo: «No creo en Dios», muchas personas me miran atónitas, cayéndose en ese momento toda una construcción preestablecida en el imaginario colectivo, arraigada desde hace muchos siglos... [...] Queda recogido en el Corán, que Alá no tiene forma, no tiene número, no tiene sexo y que está presente en todas partes” (Rodríguez, 2012).

El propio lenguaje construye la realidad y así es como la gente suele identificar al Dios cristiano con el resto de figuras divinas o deidades y también con un ser masculino (Céspedes, 2009; Huguet, 1998; Prado, 2010).

Abdennur Prado (2010) en su libro *El islam como anarquismo místico* parte del análisis de uno de los padres del movimiento anarquista, Mijail Bakunin, a la religión, pero desde un punto de vista crítico, ya que para Bakunin (citado en Prado, 2010, pp. 25-28):

“El cristianismo es la religión por excelencia, porque expone y manifiesta, en su plenitud, la naturaleza, la propia esencia de todo sistema religioso: el empobrecimiento, el sometimiento, el aniquilamiento de la humanidad en beneficio de la divinidad [...] Siendo Dios el amo, el hombre es el esclavo. Incapaz de hallar en sí mismo la justicia, la verdad y la vida eterna, no puede llegar a ellas más que mediante una revelación divina. Pero quien dice revelación, dice reveladores, mesías, profetas, sacerdotes y legisladores inspirados por dios mismo; y una vez reconocidos aquellos como representantes de la divinidad en la Tierra, como los santos institutores de la humanidad, elegidos por dios mismo para dirigirla por la vía de la salvación, deben ejercer necesariamente un poder absoluto. Todos los hombres les deben una obediencia ilimitada y pasiva, porque contra la razón divina no hay razón humana y contra la justicia de dios no hay justicia terrestre que se mantenga. Esclavos de dios, los hombres deben serlo también de la Iglesia y del Estado, en tanto que este último es consagrado por la Iglesia” .

Es decir, identifica a todas las religiones con el cristianismo, porque es la única religión que realmente conoce, pero no es consciente de que, por ejemplo, en el islam, no existen representantes intermedios, ya que no concibe que pueda haber

representantes de Alá en la tierra, pues la relación es directa entre la persona creyente y Alá. Además,

“En el islam existe una *ortopraxis*: consenso en torno a unas prácticas (cómo rezar, cómo deben realizarse la peregrinación o el ayuno, etc.). Pero no existe una ortodoxia propiamente dicha, y de hecho en la historia del islam han coexistido siempre interpretaciones divergentes del Corán. Lo que Bakunin considera como esencial a toda religión, es en realidad lo que el Corán considera como lo más aberrante, el *shirk* o idolatría, asociar a Al-lâh con algo creado (ideología, sistema, mercado, monarquía... o religión). Y para que esto suceda Dios ha tenido que ser humanizado (divinidad de Jesús, expresamente rechazada en el Corán). [... Más aún, el Corán critica:] la monarquía sagrada o asociación de Al-lâh a un poder humano[;... a] los hipócritas, que rezan pero no son solidarios[;... al] seguimiento ciego de la religión heredada[;...al] seguimiento ciego de clérigos, de hombres religiosos, e incluso de la obediencia ciega a los profetas[;... a] aquellos que se consideran a sí mismos puros[;... al] exclusivismo o [...] sectarismo religioso [y p]rohibición expresa de sacerdocio”. (Prado, 2010, pp. 28-39).

Entre las prácticas consensuadas por la comunidad musulmana como básicas para identificar su fe, encontramos los cinco pilares o preceptos: el testimonio de fe o “*Shahadah*” (una fórmula simple que deberá ser dicha con convicción para convertirse al islam: no existe más dios que Alá, y Mahoma es su profeta), la Oración (que debe hacerse cinco veces al día), dar el *Zakat* (ayuda a los pobres), ayunar durante el mes del Ramadán y la peregrinación a la Meca una vez en la vida para aquellas personas que tengan las posibilidades de hacerlo.

Luego existen otras muchas prácticas que afectan a la vida diaria y que se han ido acordando a lo largo del tiempo, adaptándose a los diferentes momentos históricos y a los diferentes lugares, combinándose con las tradiciones locales, lo que ha dado lugar a prácticas totalmente diferentes. Así, por ejemplo, la tribu de los Afar-Danakil, que se reparte entre Djibuti, Eritrea y Etiopía, es una tribu nómada y son musulmanes, aunque conservan tradiciones de su pasado animista. Las mujeres Afar llevan el pecho desnudo, adornado de collares y talismanes, y sólo las casadas llevan un fino velo encima del pecho (Serra, 2006, p. 90), algo que para muchas personas que tienen una idea preconcebida del islam sería impensable, e incluso para muchas personas musulmanas.

Por otro lado, uno de los fundamentos básicos a los que obliga el Corán, aunque no es algo que la gente suele hacer ni reconocer como tal, es el de leer (la primera palabra del Corán es “*Ekra*”, que significa “lee”) y realizar un esfuerzo interpretativo propio (conocido como *ijtihad*), no mediado por nada ni nadie, lo que confirma la idea de que se rechazan las autoridades intermedias que guíen en la comprensión e interpretación del Corán. Eso no quita para que puedan darse interpretaciones colectivas. En cualquier caso, esas interpretaciones son contextualizadas porque cada persona es, adaptando lo que decía Ortega y Gasset, ella y sus circunstancias.

3.2. MUSULMANES DE CULTURA Y MUSULMANES DE RELIGIÓN

Hemos comentado antes que no siempre coincide lo que dicen las sagradas escrituras con lo que las personas creyentes interpretan en función tanto de sus experiencias vitales, como del contexto cultural en el que viven, de manera que en ocasiones se pueden dar dos situaciones.

La primera es que surjan prácticas contrarias al Corán —o al menos no reconocidas explícitamente en él— como es la ablación del clítoris en algunas zonas en nombre del islam, a pesar de ser una práctica anterior al islam y que también se da en otros países y pueblos no musulmanes, como en alguna tribu de Latinoamérica y en zonas cristianas de África, y hasta bien entrado el siglo XXI en algunos países de Europa como forma de controlar la “histeria” de las mujeres) (Álvarez, M. C., 2001).

Este tipo de prácticas son más difíciles de cambiar, porque no dependen tanto del contexto histórico, sino que son tradiciones muy interiorizadas. De hecho es muy común que si alguna de ellas va cayendo en desuso, lleguen las ONG occidentales para liberarles definitivamente, causando entre la población autóctona la respuesta contraria, es decir, incrementando la práctica, y además, haciéndolo en clandestinidad, lo que implica un mayor riesgo para la salud de las personas que a las que se les hace.

La otra opción es el mantenimiento de actitudes que se derivan más del desarrollo histórico, económico y social del país que del Corán, siendo posible que se den cambios a lo largo del tiempo, y aquí se pueden incluir casi todas las actitudes y prácticas discriminatorias hacia las mujeres, aunque hablaremos de ello más adelante, en el siguiente punto. Un ejemplo es el uso de algún tipo de velo, habiendo países donde el uso va y viene en función del momento histórico, como Argelia o Irán, entre otros.

En ambos casos se trata de prácticas que la gente termina asumiendo como propias de su fe (en el caso de la ablación es más reducido el campo de personas que

lo defiende porque se da en países concretos), y las defienden a capa y espada aun cuando no haya argumentos teológicos, ni consensuados por la comunidad musulmana, que permitan esa defensa.

Es en este sentido, y más aún en contextos migratorios, donde la diferenciación entre musulmanes de cultura y de religión tiene más sentido. Virtudes Téllez (2011), expone las conclusiones de su trabajo de campo en diferentes asociaciones de jóvenes musulmanes, donde ha podido diferenciar muy claramente ambas formas de vivir el islam.

La diferencia está, básicamente, en el conocimiento que se tiene, o no, de las fuentes teológicas y teóricas de la fe, de modo que quienes las desconocen, pero se identifican como musulmanxs, ya sean más o menos practicantes —pues una parte de los ritos y prácticas se aprenden a través de la socialización más básica y temprana con la familia y la comunidad, y en la mayoría de las ocasiones sin que tenga lugar una comprensión de las mismas, simplemente se repiten— serían las personas musulmanas de cultura.

En este grupo se incluyen también aquellas personas que entienden que esa suma de prácticas culturales aprendidas en torno a la religión no entran en contradicción “con sus sentimientos de pertenencia e identificación con la ciudadanía española” (Téllez, 2011, p. 3344).

Por su parte, las personas que se reconocen como “musulmanas de religión”, son aquellas que

“deseaban posicionarse social y políticamente como musulmanes/as, que estaban preocupadas en comportarse y tomar decisiones como tales y que, para ello, se dedicaban a profundizar en el conocimiento de los fundamentos teóricos de su religión. Estas últimas entendían que su pertenencia a este grupo les permitía mantener sus reivindicaciones ocales, mediante la deslocalización de su religiosidad que, libre de elementos culturales, justificaba su creencia y su práctica en/desde/para cualquier lugar” (*ibid.*, 2011, p. 3344).

Esta argumentación les permitía conciliar su identidad religiosa con cualquier identidad local o nacional, pues la identidad religiosa está por encima de ellas, en cuanto que depende de ese conocimiento teórico, mientras que las identidades locales o nacionales están más vinculadas a la cultura, algo que este grupo considera algo homogéneo y limitado a un contexto geográfico.

Una de las chicas a las que entrevista para su trabajo de campo, Rayan, comenta que es precisamente esa confusión entre religión (aunque quizá habría que hablar mejor de teología) y cultura la que ha llevado a la mala imagen que se tiene del islam.

Probablemente no le falte razón, pero como hemos visto en anteriores capítulos, los procesos de colonización han tenido una responsabilidad enorme a la hora de reducir casi a cenizas la cultura autóctona e influir de manera casi irreversible en el pensamiento de los países que conquistaba, hasta el punto de introducir las legislaciones de la metrópolis sin apenas resistencia —excepto casos muy concretos—, y conseguir que las defiendan como propias incluso mucho tiempo después de los procesos de descolonización oficial —porque la colonización ha continuado después bajo diversas formas, entre ellas la ayuda al desarrollo (Adlbi, 2016)—.

Pero al margen de eso, la distinción entre ambos tipos de “musulmanidad”, si es que se le puede llamar así, o de identidad musulmana, permite comprender mejor la complejidad de la comunidad musulmana, y también ser conscientes de la diferencia generacional entre la población inmigrante de primera generación, y las siguientes.

Mientras la primera generación que llegó estaba más centrada en conseguir trabajo y cierta estabilidad, relegando la práctica religiosa hacia el interior del hogar y de la propia comunidad, y siendo la mayoría musulmanes de cultura, actualmente el nivel formativo de las nuevas generaciones hace que esa práctica se haya dividido aún más, de manera que encontramos una parte de la juventud que sigue ciertas prácticas más por una cuestión de cultura, o incluso de respeto a sus familias, pero aceptan de mayor grado otras de la cultura en la que viven inmersos, en ocasiones en aspectos bastante contradictorios entre una y otra; y luego otra parte de la juventud que sí está convencida de lo que cree, busca formación e información, y, si bien no tiene conflictos con las tradiciones y cultura de la sociedad en la que viven, sí son más críticos con ella y con la cultura de procedencia de sus familias.

Y obviamente esta distinción también está presente en el caso del velo islámico, tanto del hiyab en los centros educativos, como de los velos integrales, o del hiyab mismamente, en los espacios públicos y en el ámbito laboral. Así, encontramos chicas y mujeres que lo utilizan más por costumbre o por respeto a la familia, otras que realmente lo utilizan por convicción y también aquellas que no utilizan ninguno y no por ello se sienten menos musulmanas. Sobre este punto profundizaremos más en otro capítulo específico.

3.3. LA MUJER EN EL ISLAM

Existe la idea, repetida a veces hasta la saciedad en Europa, de que las mujeres musulmanas no tienen ningún tipo de derecho en los países árabes y musulmanes. Por su parte, desde esos países, hombres y mujeres musulmanas reclaman que, aunque es cierto que en sus sociedades pueden existir prácticas discriminatorias hacia las mujeres, más o menos graves según el país, sin embargo el Corán sí que reconoce muchos derechos para ellas, siendo, incluso, bastante más avanzado que otras religiones como el cristianismo o el judaísmo. Este es uno de los motivos que alegan, de hecho, para no reconocer la necesidad del feminismo: no sería necesario luchar por algo que ya se tiene reconocido.

Esta discusión se tratará más adelante en el capítulo sobre los feminismos, sin embargo, nos parece interesante exponer aquí aquellos derechos que, efectivamente, el Corán recoge, aunque su cumplimiento está muy lejos de ser efectivo. Aunque sí hay que reconocer que, en su contexto y en su época, supuso todo un avance en cuanto a mejoras en la vida de las mujeres, rompiendo con prácticas ancestrales preislámicas como enterrar vivas a las niñas al nacer porque se preferían varones.

Sahie Brisam (2008), Yaratullah Monturiol (2009) y Zeinab Alegri (2011), hacen un repaso de alguno de esos derechos reconocidos:

Derecho a participar en el gobierno: *“Los creyentes y las creyentes están próximos unos de otros: ordenan la conducta recta y prohíben la conducta inmoral, son constantes en la oración, pagan el impuesto obligatorio y obedecen a Allah y a Su Enviado. Sobre esos derramará Allah Su misericordia: en verdad, Allah es Todopoderoso, Sabio”* (Corán 9:71). *“Las personas creyentes tienen por norma consultarse entre sí”* (Corán 42, 38).

Además de la aleya, está el ejemplo de la participación de Aicha, la mujer de Mahoma, en el gobierno junto a su marido; así como de la reina de Saba, de la que se habla en el Corán. Si lo comparamos con España, lo cierto es que aquí todavía no hemos tenido ninguna mujer presidenta de gobierno, aunque sí ministras; mientras que al menos en siete países musulmanes ya han tenido mujeres presidentas de gobierno: Benazir Bhutto, primera ministra de Pakistán entre 1998-1999 y entre 1993-1996; Sheikh Hasina, primera ministra de Bangladés entre 1996-2001 y desde 2009 a la actualidad; Roza Otunbayeva, presidenta de Kirguistán entre 2010-2011;

Atifete Jahjaga, presidenta de Kosovo desde 2011 y hasta la actualidad; Mame Madior Boye, primera ministra de Senegal entre 2001-2002; Megawati Sukarnoputri, presidenta de Indonesia entre 2001-2004; Tansu Çiller, primera Ministra de Turquía entre 1993-1996 (Fundación de Cultura Islámica, 2016).

Derecho al divorcio: “*si deciden divorciarse... ¡Alá es Indulgente, Misericordioso!*” (Corán 2, 227). El Corán, como puede verse, no hace distinción sobre quién tiene derecho a pedir el divorcio. Sin embargo, la tradición patriarcal ha favorecido que sea el hombre el que disfrute de este derecho en mayor medida y con muchas más facilidades que una mujer, pudiendo tener múltiples motivos para solicitarlo (Andújar, 2006).

“La diferencia entre el divorcio masculino (*talâq*) y femenino (*ju'â*) consiste en que en este último caso la mujer no lo comunica directamente al marido, sino que acude a un juez para que este garantice sus derechos; [...] se pretende [así] proteger a la mujer de cualquier venganza por parte del marido. Por desgracia, ante la burocratización creciente, lo que era una medida de protección se ha convertido en dificultades legales que acaban siendo discriminatorias. A estas dificultades se unen todas las consideraciones pre-islámicas sobre el honor de la familia, la carga que representa una mujer divorciada... Hoy en día muchos musulmanes desconocen que el profeta Muhámmad se divorció varias veces, y que se casó con varias mujeres divorciadas” (Alegri, 2011).

De ahí que la mujer se vea en muchas ocasiones limitada, no sólo para pedirlo, sino también porque las condiciones en las que queda una vez divorciada son bastante malas, y no porque el Corán diga que debe ser así, sino por la no aplicación de otros derechos y por una interpretación machista y patriarcal de la legislación y del Corán. Por ejemplo, al verse limitado el derecho a trabajar, que el Corán reconoce a las mujeres, porque algunos han interpretado que la función de la mujer es estar en el hogar, muchas se han visto “condenadas” a permanecer en el hogar, sin ningún tipo de independencia económica, lo que las sitúa en una posición muy incómoda en caso de divorciarse o ser repudiadas.

Por otro lado, en el Corán está recogido que una mujer puede pedir el divorcio si su marido “no se hace cargo de la manutención de la familia, si abandona el lecho

conyugal, malos tratos, abandono del hogar, infracción de las cláusulas del contrato matrimonial, o ciertas enfermedades”, pero también si el marido no la satisface sexualmente (Alegri, 2011).

Derecho a la manutención de los hijos e hijas por el padre: sobre el padre recae toda la responsabilidad de la manutención de los hijos e hijas y de la familia en su conjunto. En caso de divorcio los hijos quedan con el padre, precisamente por este motivo.

Derecho al trabajo: *“Así pues, no codiciéis aquello que Alá ha concedido en mayor abundancia a unos que a otros. Los hombres obtendrán una recompensa conforme a su trabajo y las mujeres obtendrán una recompensa conforme a su trabajo. Pedid, pues, el favor de Alá: ciertamente, Alá tiene en verdad conocimiento de todas las cosas”* (Corán: 4, 32). Esta aleya demuestra que las mujeres tienen derecho a trabajar, entendiéndose trabajo en el mismo sentido que para el hombre, es decir, fuera del hogar. Y también derecho a recibir una compensación, que en principio no dice que tenga que ser distinta de la del hombre por un mismo trabajo.

Sin embargo las interpretaciones patriarcales, como en casi cualquier parte del mundo, han confinado a una parte importante de las mujeres al hogar, si bien en las clases más bajas la mujer siempre ha trabajado fuera del hogar. De hecho, las compañeras del profeta fueron mujeres trabajadoras, empezando por su primera mujer Jadiya; y en los hadices pueden encontrarse referencias de “que el profeta cocinaba, remendaba su ropa, limpiaba su casa... Sus esposas no eran sus criadas” (Alegri, 2011).

Derecho a la sexualidad: *“Y entre Sus muestras está el haber creado para vosotros parejas (azwaj) de vuestra misma especie, para que os deis quietud y engendréis amor y ternura entre vosotros: ¡ciertamente, en esto hay en verdad mensajes para una gente que reflexiona!”* (Corán: 30, 21). Según esta versión, no se hace mención a que las parejas tengan que ser de sexo opuesto, por lo que no debería haber problema con parejas del mismo sexo, aunque este rechazo tiene más de cultural que de conocimiento de la teología, porque lo que se

prohíbe en el Corán es la sodomía, entendida como violación, no el tener relaciones homosexuales.

El sexo en el islam es casi una obligación, si bien debe ser dentro del matrimonio, y no busca, como en otras religiones, la procreación o al menos no es su finalidad principal, sino el placer y el disfrute de la pareja, siendo una de las recomendaciones el buscar siempre estimular a la pareja, sobre todo a la mujer. No está bien vista la vida monacal y ascética.

Derecho a la herencia: *“Se os ha prescrito que cuando uno de vosotros sienta que va a morir dejando bienes, haga testamento a favor de sus padres y parientes cercanos de la mejor manera. Ésto es un deber para los que son conscientes de Alá. Si cambian lo dispuesto después de haberlo sabido, el mal caerá sobre aquellos que lo alteren. Alá todo lo oye, todo lo sabe. Pero si alguien teme que el testador haya cometido un error o una injusticia y consigue un arreglo entre los herederos, no incurrirá, pues, en falta. Ciertamente, Alá es indulgente, dispensador de gracia”* (Corán 2, 180-182).

Aquí lo que se plantea es que se haga un reparto de la mejor manera posible, buscando la equidad. Si no fuera posible, bien el reparto o bien el dejar testamento, el Corán establece unos límites, de la misma manera que la legislación española y otras muchas. Y es en esos límites donde se establece *“que la porción del varón equivalga a la de dos hembras”* (Corán 4, 11).

Ahora bien, esto se debe a dos motivos; por un lado, el hombre tiene la obligación de mantener a la familia con sus ingresos, mientras que la mujer, los ingresos que obtenga, ya sean de herencia o del trabajo, puede disfrutarlos para sí misma, sin tener que dar nada para la familia.

Derecho a la igualdad ante la ley: *“¿Y sabed que ellas tienen los mismos derechos que ellos, como saben los que tienen conocimiento!”* (Corán: 2, 228). *“¡Oh gentes! Sed conscientes de vuestro Sustentador, que os ha creado de un sólo ente vivo de una sola nafs del cual creó a su pareja y de esos dos hizo surgir a multitud de hombres y de mujeres. Y manteneos conscientes de Dios, en cuyo nombre os reclamáis mutuamente vuestros derechos”* (Corán 4, 1).

Derecho a la presunción de inocencia y de defensa: el ejemplo que se suele poner es el del adulterio. Según interpretaciones patriarcales, que son las que por desgracia se están aplicando actualmente en algunos países, el testimonio de un varón vale el doble que el de una mujer, y, además, la mujer debe presentar cuatro testigos que nieguen el adulterio.

Sin embargo, lo que dice la ley es que, efectivamente tiene que haber cuatro testigos, pero que éstos deben dar fe de haber presenciado la penetración, y ver con sus propios ojos cómo el pene entraba en la vagina de la mujer, algo que es bastante improbable, a menos que se trate de una película porno, también muy improbable. Por lo tanto, haciendo una lectura correcta, este requerimiento lo que hace es proteger a la pareja que ha cometido adulterio.

Matrimonio: muchas mujeres musulmanas desconocen que pueden establecer cláusulas en sus contratos matrimoniales. Por otro lado, el islam no aprueba los matrimonios concertados, ya que destruyen la misma esencia del matrimonio, entendido como contrato establecido entre dos partes iguales que buscan formar una familia, basada en la cooperación, el amor y la ternura. Al menos, en ningún lugar del Corán se establece la posibilidad o la recomendación de concertar matrimonios, lo que supone otra tradición cultural asimilada por las diferentes sociedades a lo largo del tiempo.

Independencia financiera: la mujer tiene derecho a trabajar y recibir una compensación por ello, siendo libre de disfrutar como plazca de esos ingresos.

“El marido no tiene ningún derecho a beneficiarse de los bienes materiales de la esposa y no puede en ningún caso exigirle una contribución financiera sin el consentimiento de ella. [Sin embargo] en ciertos países musulmanes, el código de los bienes de propiedad está todavía bajo la tutela de la legislación colonial, como el Código de Napoleón (*Code Napoléonien*) que aun rige en países de África del Norte y que hace que la mujer cuando se casa pierde todos sus derechos de propiedad que pasan sistemáticamente al esposo... lo que está absolutamente en contra de los principios islámicos” (Alegri, 2011).

Derecho a la planificación familiar: al contrario de lo que suele pensarse, con una imagen de las familias musulmanas como muy numerosas, éste hecho tiene que ver más con otras cuestiones geopolíticas; por ejemplo, en Palestina e Iraq se tienen muchos hijos en parte para “repoblar” todas las muertes que sufren y han sufrido en las diferentes guerras y procesos de ocupación, al margen de que en época de crisis y de conflictos armados el acceso a medidas de planificación familiar es más complicado.

“El islam admite tanto los métodos anticonceptivos como el aborto, y esto desde [los inicios del islam]. Si bien tener hijos es una bendición para [el islam], varios hadices (dichos del profeta) aconsejan la planificación familiar, y es un hecho que el propio [Mahoma] tuvo pocos hijos. También Ali (yerno de [Mahoma] y padre espiritual de los chiítas) aconsejó tener pocos hijos, con el fin de poder cuidarlos adecuadamente” (Alegri, 2011).

Derecho al aborto: también aquí se rompe un estereotipo, y si realmente se cumpliera lo que el islam propone, sería bastante más flexible que gran parte de las legislaciones de países europeos, excepto Reino Unido, Suecia y Holanda, que superan las dieciocho semanas (Suecia), pudiendo llegar a las veinticuatro (Holanda y Reino Unido).

“Todas las escuelas coinciden en que esta permitido en algunos casos. Una de estas causas es que la vida de la madre esté en peligro. Pero se admiten otras causas: la violación, el incesto, embarazo de una [discapacitada] mental, y modernamente la deformidad del feto. La discusión se centra en el momento a partir del cual el aborto ya no es permitido, por considerarse que el aliento vital (*nafs*) es insuflado en el feto por Al-lâh. Basándose en los dichos del profeta Muhámmad (paz y bendiciones), se señala como límite los ciento veinte días” (Alegri, 2011). Es decir, dieciséis semanas.

PARTE IV: los velos¹⁷

DE ENTRADA, se da por hecho que el velo es un precepto expresado en el Corán. Es muy común oír a hombres y mujeres, musulmanes y no musulmanes, decir que Alá obliga a las mujeres musulmanas a cubrirse la cabeza o a ir tapadas. Sin embargo, la cosa no es tan sencilla. A través de tres libros, *El islam sin velo* (Amiriam y Zein, 2009), *La emergencia del feminismo islámico* (Junta Islámica Catalana, 2008), y *La mujer en los países musulmanes* (Kayani y Zein, 2010), escritos por mujeres, en su mayoría musulmanas o procedentes de países de mayoría musulmana, se da un repaso a todo lo que el islam dice acerca de los velos islámicos y la mujer musulmana: sus orígenes, funciones, el papel que ocupa la mujer... y a ellos nos remitimos para complementar la información que presentamos en esta tesis, pues es imposible poder abarcarlo todo.

-
17. Parte de este capítulo completo, es decir, también de los diferentes subcapítulo, ha sido publicado en diversos artículos y Tesis Fin de Máster:

Salas, A. (2012). *Aportaciones del feminismo islámico como feminismo poscolonial para la emancipación de las mujeres musulmanas. Revisión bibliográfica de fuentes*. Tesis. Trabajo Fin de Máster. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://eprints.ucm.es/16838/>

Salas, A. (2013). La cultura islámica y el velo en la escuela: percepción del profesorado. M. Montes (coord.). *Negociaciones identitarias en contextos migratorios* (pp. 115-132). Madrid: Common Ground.

Salas, A. (2016). Identidades rebeldes frente a nuevas retóricas de exclusión: género, fe y racismo. O. Fernández Álvarez (coord.). *Mujeres en riesgo de exclusión social: una perspectiva transnacional* (pp. 29-40). McGraw-Hill Interamericana de España.

Y es que el islam se practica en numerosos países, abarcando una zona geográfica amplísima, con características geopolíticas, históricas y socioeconómicas tan diversas, que las interpretaciones que se hacen de él, y de su libro sagrado, el Corán (*Qur'an*), pueden llegar a ser totalmente contradictorias en algunos aspectos, entre ellos el del **velo**, dando lugar a diferentes velos con diferentes orígenes, muchas veces preislámicos, y diferentes funciones: diferenciación étnica, distinción de clase social...

Debemos tener en cuenta también que el islam es heredero de los textos cristianos y judíos: las tres, junto con otras religiones minoritarias, son conocidas como religiones abrahámicas —aunque como hemos visto, existen discrepancias a la hora de interpretar la similitud entre las tres religiones, dado que el islam no comparte algunas de las bases sobre las que se mantienen las otras dos (institución clerical frente a relación individual con Alá; dualidad frente a unidad —*tahwid*—...)—. Sin embargo, algo que sí comparten las tres religiones es que promueven que los hombres y las mujeres de sus comunidades no despierten el deseo de los otros, aunque se trata de una pauta que el libro sagrado de los musulmanes no entra a detallar. Como explican Amiriam y Zein (2009), el Corán, a diferencia de las otras dos religiones abrahámicas, no exige a sus fieles, ni siquiera recomienda, que se cubran la cabeza, mucho menos aún que lleven un velo integral que les cubra todo el cuerpo.

Efectivamente, esto contrasta con las políticas actuales de algunos estados musulmanes de carácter teocrático, o de mayoría musulmana, en los que se obliga a las mujeres por ley a cubrirse, como Arabia Saudí o Irán, o que han recuperado costumbres machistas de hace más de cincuenta años y que son resultado de años y años de guerra imperialista y ocupación invasora, como ocurre en Afganistán o Iraq (Informe Semanal, 2010).

Por eso, muchas mujeres musulmanas, y también muchos hombres musulmanes, cansadas de una lectura anticuada, machista y patriarcal, actualmente retomada por sectores de la extrema derecha musulmana, han decidido recurrir a la obligación que el Corán impone a sus fieles de reflexionar y reinterpretar continuamente y de manera personal el Libro Sagrado, la *ijtihad*, para demostrar que hay otra forma, esta vez en femenino, una perspectiva feminista, de vivir el islam (Junta Islámica Catalana, 2008).

En el caso concreto del velo, éste se ha convertido en una

“batalla ajena a los deseos y voluntades de las musulmanas, aunque gire en torno a sus cabezas [...] Se trata de una moneda de cambio con alto valor político y religioso que, por vía de la imposición, ha pasado a formar parte del imaginario colectivo. Da igual que la mayoría de las mujeres musulmanas del planeta no utilicen

ninguna forma del velo religioso o que al contrario, sigan cubriendo sus cuerpos con indumentarias propias de su etnia y muy coloridas, el velo es hoy una especie de bandera que representa un modelo de mujer y, por extensión, un modelo de sociedad, de cultura, de política, etc...” (Amiriam y Zein, 2009, p. 84).

A continuación profundizaremos más, tanto en los fundamentos teológicos que se suelen esgrimir para apoyar tanto el uso como la no obligatoriedad de llevar el hiyab, y en esos procesos históricos que demuestran que el colonialismo deja su huella allí por donde pasa. También veremos algunos posibles motivos, entre otros muchos —ya que seguramente haya tantas razones para utilizar el hiyab como mujeres que lo llevan—, para finalizar con los procesos regulatorios que se están llevando a cabo en Europa.

4.1. FUNDAMENTOS TEOLÓGICOS

No hay acuerdo sobre si el Corán obliga, recomienda o deja al libre albedrío de la persona creyente el utilizar o no algún velo, ni si la referencia al hiyab se refiere al pañuelo que conocemos y vemos por nuestras calles, o si en realidad se trata de una actitud o de un concepto más abstracto.

Etimológicamente, en árabe la palabra “hiyab” significa “ocultar”, “separar”. Si bien se asocia mayoritariamente al islam, lo cierto es que en casi todas las culturas antiguas, al menos de Oriente Próximo, relacionaban el recato con la forma de vestir de las mujeres, principales responsables de mantener el decoro y el pudor, además de ser una señal de respeto al marido y una muestra de que eran mujeres casadas y respetables (San Pablo, I Cor 14, 33-35). Su uso se generalizó en esa zona en los tiempos de la dinastía Fatimida de Egipto (909-1171), cuando pasó a ser un símbolo de diferenciación social de las mujeres: el uso se restringía mayoritariamente a las mujeres libres, ya que las prostitutas y las esclavas no tenían permitido su uso, precisamente como forma de identificar su condición de mujeres sometidas a los varones (Andújar, 2005; Llorent, 2013).

Con la aparición del islam se sugirió el uso a todas las mujeres, independientemente de su condición de libre, prostituta o esclava, como forma de dignificar a todas las mujeres y de señalar que no estaban sometidas a ningún varón, que sólo aceptaban la sumisión a Alá (Andújar, 2005). Con el tiempo adquirió una dimensión religiosa, entre otras cuestiones por ser una vestimenta que adoptaron las mujeres que se iban convirtiendo al islam, lo que las diferenciaba de las mujeres de otras religiones y creencias.

Ahora bien, ese sometimiento a la divinidad, que igualaba a la mujer con el hombre, ha sido tergiversado por las lecturas e interpretaciones patriarcales de sociedades ya de por sí machistas, cuyas mentalidades no evolucionaron tan rápido como para aprehender las nuevas enseñanzas que el islam iba transmitiendo. Esto explica que al final se terminara convirtiendo el velo en símbolo de sometimiento al hombre, es decir, todo lo contrario de lo que pretendía el islam.

Probablemente influyera en este cambio el hecho de que el islam dotara a las mujeres de una libertad que no tenían anteriormente y que muchos hombres, incapaces de adaptarse a las nuevas condiciones, tuvieran miedo de perder los privilegios previos a todos los niveles y decidieran darle la vuelta. Actualmente en muchos países musulmanes y occidentales se está dando también un proceso parecido en que los hombres temen otra vez por sus privilegios, de manera que presionan, por activa o por pasiva, para devolver a las mujeres al hogar, sólo hay que ver cómo la crisis sigue afectando principalmente a las mujeres, el incremento de asesinatos por violencia de género... entre otras situaciones.

Siguiendo con la idea de que no era algo exclusivo del islam, encontramos dos ejemplos que cita V. Llorent (2013, p. 60): “En el Cantar de los Cantares (4:1) «tus ojos, de paloma, a través de tu velo». Este velo debía ser muy opaco si nos basamos en la desventura de Jacob que descubre de madrugada en su noche de bodas que la mujer prometida, Raquel, es otra, Lía, menos bella y de mayor edad (Génesis, 29).

Como decíamos más arriba, las diferentes interpretaciones sobre el hiyab llevan a que se considere como un velo que cubra el cabello, para otras personas debe cubrir cabello y cuello, para otras se trata sólo de tapar el pecho, hay quien lo interpreta como “cortina” y también está la versión de que no se trata, en sí, de tapar nada concreto, sino en una recomendación que afecta tanto a hombres como a mujeres, y por lo tanto no es exigible sólo a las mujeres, para que vistan con recato, entendiendo recato de dos maneras: por un lado como una forma de pudor que impide que se desate el deseo sexual —porque aunque para el islam la sexualidad es casi una obligación, ésta no debe ser descontrolada, sino a través de los cauces del matrimonio—, y por otro lado, como una cuestión de moralidad interna, de modo que el hiyab sería la propia moralidad individual de cada persona. Para quienes lo entienden como una cortina, ésta hace referencia principalmente a respetar la intimidad y privacidad de las personas, de manera que no es algo que dependa sólo de la persona que está detrás de la cortina, sino también de quien está delante de ella.

Haciendo una revisión de algunos versículos del Corán referentes al hiyab (Fernández, J. A., 2010) el teólogo egipcio Nasr Hamid Abu Zayd explica que la costumbre de cubrirse era una costumbre de las élites, como forma de diferenciar a las mujeres

ricas del resto de mujeres, algo que también explica el origen del burka en Afganistán, utilizado por las mujeres aristocráticas para mantener la piel más o menos blanca y a resguardo del sol, y así distinguirse de las mujeres pobres y campesinas, que trabajaban de sol a sol y, por lo tanto, terminaban con la piel quemada y muy morena.

Por su parte, Nazira, otro teólogo (Fernández, J. A., 2010), “llega a la conclusión de que el hijab, como se conoce hoy en día, está prohibido por el *sharia* islámico. También estipula que la moralidad de uno mismo y una conciencia limpia, son mucho mejor que la moralidad del velo”, ya que el pañuelo, en sí mismo, no garantiza ser una persona ni respetable, ni recatada, ni sencilla, ni una buena persona, en definitiva. También “Al -Sufur wa'l-hijab, afirma que no es un deber islámico de las mujeres musulmanas ponerse el hijab, [y que s]i los legisladores musulmanes han decidido que lo es, sus opiniones son erróneas”(Fernández, J. A., 2010).

Para Nazanín Amirian y Marta Zein (2009) de hecho, el versículo coránico en el que muchos se escudan para obligar a usar el hijab, lo que realmente pide a sus fieles es que cubran sus senos, no su cabeza:

“Y di a las creyentes que bajen la vista con recato, que sean castas y no muestren más adorno que los que están a la vista, que cubran su escote con «jumâr», y no exhiban sus adornos sino a sus esposos, a sus padres, a sus suegros, a sus propios hijos, a sus hijastros, a sus hermanos, a sus sobrinos carnales, a sus mujeres, a sus esclavas, a sus criados varones fríos, a los niños que no saben aún de las partes femeninas. Que no batan ellas con sus pies de modo que se descubran sus adornos ocultos. ¡Volvéos todos a Alá, creyentes! Quizás, así, prosperéis” (El Corán 24, 31, citado en Amiriam y Zein, 2009).

4.2. REPASO HISTÓRICO A LA EVOLUCIÓN DEL VELO EN LOS PAÍSES MUSULMANES EN LOS DOS ÚLTIMOS SIGLOS

A lo largo de todo el siglo xx han sido constantes los cambios sociales en los países musulmanes y árabes que han tenido como imagen exterior al mundo la regulación del velo, unas veces para prohibirlo, y otras para imponerlo. Así, la socióloga marroquí Fátima Mernissi (2001b), nos recuerda que en los años ochenta las campañas que obligaban al uso del velo en países como Jordania o Arabia Saudí tenían unas marcadas intenciones: constituían un ataque a la democracia, ya que era una manera de advertir a las mujeres que no había lugar para ellas en la esfera pública, invisibilizán-

dolas y devolviéndolas a la esfera doméstica; y, lo más importante, distraía la atención, con mucho éxito, de los verdaderos problemas de la sociedad (desempleo, explosión demográfica incontrolada...).

De esta forma, el velo obligatorio como política de Estado apoyada en la religión, fue impuesta por señores musulmanes con petróleo que realmente no perseguían ningún objetivo espiritual religioso, de hecho no pretendía atacar a las mujeres, sino que su objetivo era evitar la transparencia en la toma de decisiones políticas: si escondían a las mujeres tras un velo no solo callaban al 50% de la población, sino que servía de aviso para el otro 50%, difundiendo un mensaje de miedo (Mernissi, 2001b).

Al fin y al cabo, se trata de una cuestión política y geoestratégica de mantenimiento del sistema capitalista: “los emires necesitan a Wall Street y Wall Street necesita a los emires. Y a ninguno de los dos les interesa tener mujeres independientes y autosuficientes, ni en tierras musulmanas ni en tierras del capitalismo herético.” (Mernissi, 2001b, p. 9).

En Turquía, con Kemal Atatürk, y en Irán, con el Sha Reza Pahlevi, se establecieron programas secularizadores que incluían el “desvelamiento” de las mujeres, en un intento por modernizar sus Estados, y con ellos sus sociedades, y parecerse más a Occidente, que era el espejo donde se miraban las élites de muchos países. Ambos gobernantes sentían una gran admiración por Europa y Occidente en general.

En el caso de Atatürk la admiración que sentía por Europa era tan grande, que intentó borrar todo resto de influencia árabe e islámica en la recién creada República de Turquía y en el menor tiempo posible, impulsando reformas muy radicales, en ocasiones a través de la fuerza, y adoptando el mayor número posible de costumbres occidentales: no sólo prohibió el velo de las mujeres y el fez —un tipo de gorro tradicional que utilizaban los hombres—, sino que introdujo e impuso el tipo de vestimenta occidental, además del código civil suizo y el cambio de alfabeto, pasando del árabe al latino, buscando crear un estado laico y lo más parecido posible a los estados europeos (Badrán, 2012; Binder y Richman, s/f; Tekeli, 2007).

Con la llegada de Erdogan al poder, desde mediados de la primera década del siglo XXI, la situación se está dando la vuelta, y por ejemplo, en el caso del velo, se ha vuelto a permitir en casi todas las administraciones públicas, incluidas las escuelas, universidades, parlamento, ejército y policía, a pesar de las protestas y manifestaciones de los grupos laicos de la sociedad civil y de las feministas laicas (Triana, 2017).

En Irán, las reformas introducidas por Pahlevi no fueron tantas, aunque también se buscaba la secularización de la sociedad, y se centraron sobre todo en la mujer y en las reformas económicas, que beneficiaban principalmente a las clases pudientes, empobreciendo al resto. En el ámbito de las políticas que afectaban a la mujer, sí se

tomó muy en serio la dar una imagen de sociedad moderna y occidental, prohibiendo el velo, y llegando al punto de firmar una ley que declaraba

“culpable de delito a una mujer que llevara *tchador* o pañuelo, y se detuvo o arrancó por la fuerza el velo a las mujeres que desafiaron esta ley (Mir Hosseini, 2007). [...]e suponía que la sustitución de los vestidos tradicionales de las mujeres por estilos occidentales llevaría a las mujeres a una mayor participación en la sociedad” (Lamrabet, 2014, p. 38).

Como si un simple cambio de ropa, y más aún uno impuesto por la fuerza, pudiera suponer por sí sólo un cambio radical de mentalidad, y en un tiempo récord, sin cambiar ninguna otra institución o estructura social, como son la educación, la justicia...

Se podría decir que en Irán la situación fue mucho más traumática, no sólo a la hora de prohibir el velo, sino también a la hora de reintroducirlo, ya que al llegar al poder Jomeini en 1979 e instaurar una República Islámica, decretó el uso obligatorio, no sólo del velo, sino también del chador, para las mujeres, además de llevar a cabo otras reformas para reislamizar la sociedad iraní. Es decir, en menos de cincuenta años, en Irán las mujeres se han visto forzadas, por ley, a quitarse y a ponerse el velo y el chador. Como siempre, es el cuerpo de las mujeres el que se utiliza para determinar la moralidad de una sociedad, ya sea desde un punto de vista liberador, o de recato. En cualquier caso, ninguna de las dos opciones tiene en cuenta la opinión de las mujeres, ni supone ninguna mejora de sus condiciones de vida si no se llevan a cabo otras reformas más importantes, como es la garantía de acceso a educación, trabajo, sanidad y planificación familiar, independencia económica, justicia...

Por otro lado, en otros países la situación ha sido diferente. Así, en el Egipto de finales del siglo XIX y principios del XX los representantes de la metrópoli británica, hombres de la élite, dieron lecciones a representantes religiosos enviados por el gobernador de Egipto, sobre la situación de las mujeres en Europa. A mayores, el Duque d’Harcourt escribió varios artículos criticando el uso del hiyab como forma de reclusión de las mujeres, influyendo sobre el egipcio Qasim Amin, quien en su libro *Tahrir al Mar’a* (La liberación de la mujer), defendía que enseñar el rostro (en aquel momento el velo mayoritariamente utilizado era muy parecido a lo que hoy se conoce como niqab, que cubría una parte del rostro), salir a la calle, o participar en la vida social y política, por parte de las mujeres, no era antiislámico (Amorós, 2009; Badrán, 2012; Lamrabet, 2013).

En este caso también la consideración de liberación de la mujer se entendía como una imposición del colonizador y de la invasión extranjera, por lo que también generó movimientos de mujeres en su contra. Pero además resulta muy irónico, porque uno de esos hombres que tanto defendían la liberación de las pobres mujeres musulmanas de la opresión del velo, el cónsul general Lord Cromer, se oponía radicalmente al movimiento feminista en Gran Bretaña, así como a aceptar el sufragio de las mujeres en su propio país (Leila, 2011, citada en Lamrabet, 2013).

La situación en Argelia fue parecida. Cuando Argelia era una colonia francesa, en la década de 1950, las autoridades coloniales quisieron quitar el velo a las mujeres de este país para controlarlas mejor utilizando un discurso liberador y moderno; sin embargo, surgió entre la población, y particularmente entre las mujeres,

“una forma de resistencia contra los invasores coloniales franceses [utilizando el velo], tanto de forma táctica —escondiendo armas bajo sus velos—, como de forma simbólica al reivindicar la validez y dignidad de las costumbres nativas y en particular aquellas que los colonizadores atacaban con mayor fiereza. Es por lo tanto Occidente el que con su discurso contrario al velo determinó los nuevos significados y dio lugar a la emergencia del mismo como un símbolo de resistencia. De hecho cuando se las obligaba a desvelarse en los puestos de control del ejército francés era una humillación y casi una forma de violación” (Martínez, J., 2011, p. 514).

Y A. Lamrabet (2013) nos cuenta las famosas ceremonias de “desvelo” que eran llevadas a cabo por el ejército francés:

“Manifestaciones masivas organizadas por el ejército militar en la ciudad a partir del 18 de mayo de 1958, dirigidas por las esposas de los generales como la Sra. Massu, quien era comprometida plenamente en la batalla contra del velo. En varias ciudades de Argelia, había los mismos escenarios teatrales de mujeres con velo quien caminaban en el desfile dedicado en lugares ceremoniales, para «desvelarse» en público. Un cartel publicado por la Oficina 5 de la acción psicológica del ejército francés (1957-1960) proclama: «¿No te ves guapa? ¡Desvélate!»”.

Si pensábamos que las ceremonias de desvelo en las que desde un Occidente salvador se libera, con mayor o menor violencia física pero con una enorme violencia simbólica, a las mujeres del tercer mundo, y más concretamente a las mujeres musulmanas, se habían quedado en el pasado —y no es un pasado tan lejano, pero a veces nos interesa hacernos a la idea que las cosas han ocurrido muy lejos y hace mucho tiempo, de forma que nuestras conciencias estén tranquilas, porque “eran otros tiempos”—, dentro del marco de las relaciones coloniales, estamos muy equivocadxs. Cambia el escenario teatral, pero el mensaje y la fuerza simbólica es la misma: esas pobres mujeres nos necesitan para ser liberadas. Un ejemplo de ellas tuvo lugar en

“Nueva York el 10 de febrero de 2001, durante la celebración del Día de la Victoria en el Madison Square Garden, donde una joven afgana (portavoz del movimiento Rawa) que llevaba una burka fue llevada solemnemente hasta un escenario donde la influyente presentadora de televisión Oprah Winfrey le dio la bienvenida y poco a poco le quitó la burka. Así, esta mujer afgana era salvada por la icónica norteamericana, quien la llevó del espacio oscuro del velo al espacio moderno y luminoso” (Lamrabet, 2014, p. 38).

Se intentaba demostrar así que, efectivamente, era imprescindible la intervención militar de Estados Unidos en Afganistán para “salvar a las mujeres” afganas (Abu-Lughod, 2002, citada en Ramírez, A., 2008, p. 128), aunque después de la intervención la situación de estas mismas mujeres ya no fuera tan relevante, porque estaban demasiado ocupados esquilmando el petróleo y los recursos naturales del país.

Ante esta nueva forma de colonialismo, centrada nuevamente en el velo, algunos líderes y representantes de partidos islamistas, están volviendo otra vez a defender a ultranza el uso del velo o pañuelo como “seña de identidad y [...] símbolo liberador para las mujeres” (Hamdan, 2007, citado en Ramírez, A., 2008, p. 128).

Sin embargo, también hay que destacar que actualmente, cada vez más mujeres jóvenes con formación universitaria reivindican su derecho a llevar el velo libremente. Ya no es una cuestión de mujeres “ignorantes”, sin estudios o que no conocen su fe. Estas mujeres entran en la vida pública con el lema “la personalidad es lo que cuenta y no la feminidad” (Andújar, 2005).

En resumen, la cuestión del velo no es nueva, se viene arrastrando desde hace casi dos siglos, y siempre como una lucha de titanes entre posiciones encontradas: a favor o en contra; y con el cuerpo de la mujer como elemento central en el que se inscribían, y se siguen inscribiendo, las políticas y las retóricas discursivas que dividen la modernidad

del pasado; la razón de la oscura ignorancia; la libertad de la opresión y la sumisión... y todo desde la autoridad moral de la supuesta supremacía occidental, que utilizó este tema “como prueba y como argumento para justificar la colonización y la misión civilizadora que la misma preconizaba (Ahmed, 1993, 2005, citado en Ramírez, A., 2008).

4.3. VARIEDADES

Entre los tipos de velos más comunes utilizados por mujeres musulmanas a lo largo y ancho del mundo, podemos encontrar los siguientes: hiyab, shayla, khimar, chador, niqab, y burka; si bien existen otros cuyo uso se encuentra más concentrado en una zona en particular. Muchos de ellos, tanto los más comunes, como los otros, muchas veces tienen más relación con una cuestión cultural, que con el islam en sí, aunque su devenir haya ido ligado en los últimos siglos. Existen también otras variedades de velos y pañuelos utilizados por mujeres de otras religiones y culturas, pero no generan el mismo rechazo que los portados por las mujeres musulmanas: el sari hindú, o los múltiples tipos de pañuelos utilizados por las mujeres africanas.

Hiyab: su uso no es exclusivo de las mujeres musulmanas, también lo utilizan mujeres cristianas en algunos países árabes. Es el más común, junto con la *shayla*. La variedad es enorme en cuanto a formas, texturas, colores... Cubre al menos el cabello y normalmente también el cuello.



Equipo iraní de fútbol sala.

<http://www.elmundo.es/deportes/baloncesto/2017/05/07/590f60be46163f351b8b4685html>

Shayla: El *shayla* es un velo largo y rectangular muy usado en los países del Golfo Pérsico y en Occidente. Este velo se envuelve alrededor de la cabeza y se pliega o fija en los hombros (Garbayo, 2014). No siempre cubre todo el cabello.



<http://www.harpersbazaar.es/moda/noticias-moda/burkini-velo-hijab-moda-pasarela>

Khimar: compuesto por dos velos. El primero se ciñe al contorno de la cara, y el segundo, más largo, cae sobre los hombros cubriéndolos, y pudiendo llegar hasta media cintura, o sólo un poco por debajo de los hombros.



<http://www.taringa.net/posts/info/18848848/Por-que-las-Musulmanas-usan-distintos-Velos.html>

Chador: Prenda tradicional de las mujeres chiíes. Se compone de dos partes también: un velo que cubre la cabeza y el cuello, similar al hiyab, y una túnica, normalmente negra (aunque para los rezos y otras situaciones puede ser colorido) y semicircular que envuelve el cuerpo de la mujer desde la cabeza hasta casi los pies. Deja el rostro

al descubierto y las manos. Se parece mucho al *khimar*, sólo que el chador llega a los pies, o casi.



<http://www.arabeparatodos.com/velos-islamicos-hiyab-alamira-shayla-khimar-chador-niqab-burka-burkini-sport-hiyab/>

Niqab: Es un velo de que deja un pequeño hueco horizontal para los ojos. Suele combinarse con una túnica larga llamada *abaya* y se utilizan, a veces, guantes para cubrir las manos. Normalmente sólo se muestran imágenes de niqabs negros, pero también los hay muy coloridos. Su uso más común es en países del Golfo Pérsico.



<http://izatul-abuhassan.blogspot.com.es/2013/10/niqabis-to-be.html>

Burka: El más conocido es el de Afganistán. Oculta completamente todo el cuerpo y solo deja una pequeña rejilla o un enmallado de tela para los ojos. Las manos también suelen ir cubiertas. “Sus dos funciones principales eran la de resguardarse de los fuertes vientos; y por otro, protegerlas cuando sufrían asaltos. Como los secuestradores buscaban mujeres en edad de procrear, la pequeña tela dificultaba la tarea de distinguir entre las jóvenes o las ancianas” (Garbayo, 2014). “[Re]introducida en Afganistán en el siglo xx por el emir Habibulla sobre doscientas mujeres de su séquito. Después clases medias y bajas comenzaron a usarlo imitando a la clase alta” (anónimo, 2017). Normalmente la imagen que se tiene es el burka azul o negro, pero también hay otras combinaciones.



<http://www.arabeparatodos.com/velos-islamicos-hiyab-alamira-shayla-khimar-chador-niqab-burka-burkini-sport-hiyab/>

Entre los otros velos que comentábamos, más ligados a elementos culturales, podemos encontrar los utilizados por las mujeres de la isla iraní de Qeshm, en el estrecho de Ormuz; el de las mujeres de la provincia de Hormozgan (sur de Irán): el de las mujeres beduinas de Egipto...¹⁸

18. Para ver imágenes de estos tipos de velos, se recomienda acudir a la página: <https://lolaysumundo.wordpress.com/category/las-mujeres-afghanas/page/7/>. No se han colocado las imágenes en la tesis por estar protegidas por derechos de autor y *copyright*.



<http://liceopuntadeleste.blogspot.com.es/2009/09/ddhh-la-situacion-de-la-mujer-musulmana.html>

Es muy curioso, en los casos de niqab y burka, que en Europa, y en España concretamente, nos sintamos tan atraídos por un superhéroe que cubre su rostro y sólo deja ver los ojos, como es el caso de Águila Roja, y sin embargo, nos resulte escandaloso que en Paquistán hayan diseñado una serie de dibujos para niñas y niños, con una heroína femenina, y yo diría feminista, que viste exactamente igual, y que además, lucha por defender la educación de los niños y sobre todo de las niñas frente a unos malvados que quieren cerrar las escuelas y otro tipo de maldades, utilizando como armas libros y lapiceros. La excusa de que se potencia con ello el uso de velos integrales parece, cuanto menos, una forma racista y colonialista de echar por tierra las luchas por la emancipación de las mujeres y por el derecho a la educación que llevan a cabo en otros países.

4.4. POSIBILIDADES ACTUALES

Aunque hemos visto que hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX los principales usos del velo se reducían a una interpretación religiosa y cultural, con un significado que remitía más a la reclusión en el hogar que a la ansiada igualdad que perseguía el islam en sus inicios, no cabe duda que los procesos de colonización-descolonización tuvieron un gran peso a la hora de abrir el abanico de posibilidades, ampliados actualmente por una realidad que permite que haya tantas motivaciones como mujeres que los llevan.

Así, entre todas las posibles alternativas de uso actual, y teniendo en cuenta que no tienen por qué ser opciones excluyentes entre sí, sino que pueden combinarse de múltiples formas, podemos encontrar (Abella Vázquez, 2007, pp. 88-91; Fernández, J. A., 2010; Llorent, 2009, pp. 101-103):

- **Velo voluntario o libremente escogido** (Abella Vázquez, 2007, p. 88; Botton, Puigvert y Taleb, 2004, p. 21; Llorent, 2009, p. 103; Mernissi, 2001b, p. 9). Como plantea la socióloga marroquí Fatema Mernissi, hay que tener en cuenta también a las mujeres que,

“por libre albedrío, sin recibir presiones de los políticos o de su marido, decide llevar un pañuelo en la cabeza y cubrirse el cabello y la cara. Esto constituye una iniciativa propia, una elección personal como lo pueden ser la preferencia de un cosmético y de un peinado determinado.” (2001b, p. 9).

No en vano, “muchas mujeres musulmanas deciden por sí mismas llevarlo de forma libremente escogida. La decisión de ponerse el *hiyab* no implica pasividad ni opresión cuando es el fruto de una reflexión madurada en vez de una imposición” (Abella Vázquez, 2007, p. 88; Botton, Puigvert y Taleb, 2004, p. 21).

- *Símbolo de identidad*: que puede ir acompañado de otros múltiples motivos. Algunas jóvenes de origen magrebí pueden usarlo “como reivindicación de una identidad diferenciada” (Moualhi, 2000, p. 298, citada en Abella Vázquez, 2007, p. 90), como un elemento de distinción cultural y religiosa de tipo comunitario.
- *Rechazo a la globalización*: como una forma de vida que se opondría al consumismo de la globalización, es decir, con un significado más encaminado a la sobriedad, y la austeridad.
- *Reivindicación político-social*: normalmente acompañado de un matiz religioso, de fe. “Se utiliza de forma voluntaria en pro del islam. Muchas mujeres consideran que deben mostrar públicamente su condición de musulmanas como exigencia religiosa, amén de defender y mostrar a los demás su identificación reli-

gioso/cultural” (Llorent, 2009, pp. 101-103). También en este grupo se encontrarían las mujeres musulmanas que desean oponerse a *las otras* (las occidentales no veladas), como en el caso de algunas islamistas (Moualhi, 2000, p. 299, citada en Abella Vázquez, 2007, p. 91; Llorent, 2009).

- ↪ *Moda y estética*: Llorent (2009, pp. 101-103) también propone esta opción en el sentido de algunos hiyabs que por su color, o por la forma de colocarlo, pueden favorecer ciertos rasgos de las mujeres que los portan. Cuando se mezcla con el velo de la comodidad, sirve “para evitar el cuidado diario que necesitaría cierto tipo de cabellera”. En este grupo destacan un nuevo grupo o subcultura de mujeres musulmanas que en países como Estados Unidos están teniendo mucho éxito, las conocidas como *Mipsterz*, o musulmanas *hipsters*. Incluso algunas marcas muy conocidas como Nike, Dolce & Gabbana, DKNY, Oscar de la Renta, Mango, H&M o Uniqlo, se han sumado a la lista de marcas que incorporan, no sólo el hiyab, sino también otras vestimentas asociadas a las musulmanas, como abayas, caftanes... para atraer a esta nueva generación, que no quiere renunciar a ser moderna, ni dejar de lado su fe. Optan por el recato, aunque no impide que algunas lleven pantalones muy ajustados marcando figura. Para algunos musulmanes esta moda no es aceptable, ya que es muy llamativa con sus colores, formas... (Espinosa, 2017; Figueras, 2012; Martín, 2014).
- ↪ *Fe*: según Moualhi (citada en Abella Vázquez, 2007, pp. 90-91), en los países europeos muchas mujeres lo hacen movidas, por una convicción personal de índole ética, como la expresión voluntaria de su fe y sumisión a Dios (que no a los varones).
- ↪ *Comodidad*: también Llorent (2009, pp. 101-103), habla de esta motivación: “El uso del *hiyab* ahorra horas de arreglo del pelo a las mujeres que realizan tareas tales como el trabajo en el campo o con el ganado. También disimula los escasos recursos económicos de algunas mujeres, a la vez que es la forma más cómoda para ir al mercado, al *hamman*, etc.”



<http://www.bitlanders.com/blogs/mipsterz-muslim-hipsters-another-side-of-being-a-muslim-girl/82071>



<http://www.tabascohoy.com/nota/187765/mipsterz-las-nuevas-musulmanas>

- *Modestia*: como señal de que no quieren enseñar su cuerpo, no quieren ser consideradas objetos, y defienden que deben ser valoradas como personas, por su formación, su inteligencia, su forma de ser, o su trabajo, pero no por su físico. Se oponen a la sexualización del cuerpo de la mujer.

Velo como marca de estatus social: algo que se hace muy visible en el ámbito de la moda, según que marca de hiyab, o de otros velos, lleve la mujer; pero también como diferencia de clase social a alto nivel, pues en su día, el burka fue “[Re]introducida en Afganistán en el siglo xx por el Emir Habibulla sobre doscientas mujeres de su séquito. Después clases medias y bajas comenzaron a usarlo imitando a la clase alta” (anónimo, 2017). El motivo para imponerlo a su harén era, en parte para mantener su piel más blanca, y así no parecerse a las pobres y campesinas, que terminaban muy morenas y quemadas por el sol.

Velo como concesión

- *Concesión vestimentaria:* poder salir y ocupar el espacio público sin la compañía de ningún hombre. Aunque a primera vista puede suponer cierta sumisión a los varones, también es una forma estratégica de acceder al espacio público sin levantar las sospechas de esos mismo varones. De un modo ciertamente paradójico, “negociaban su emergencia social adoptando lo que fue siempre el más espectacular símbolo de alienación” (Bessis, 2002, p. 188; citada en Abella Vázquez, 2007, p. 88). Es lo que Llorent (2009, p. 102), considera “velo como vertebrador de las relaciones entre la esfera privada y la pública, entre el espacio familiar y el social”.

- *Tradicición:* las mujeres que lo visten no llegan si quiera a plantearse sus motivaciones, ni sus connotaciones culturales, religiosas, políticas, etc. Su diseño, colores y función varían según la región. Consiste más bien en un aprendizaje por mimetismo y presión social que una imposición (Llorent, 2009, p. 102).

Velo geográfico, o por las condiciones metereológicas: es un tipo de velo específico, que muchas veces no tiene que ver con una cuestión de imposición, ni plenamente con la libertad. Podría parecerse más a un velo tradicional. Se trata de aquellos que se utilizan para hacer frente a las condiciones meteorológicas, de manera que permiten cubrirse del viento, la arena y el calor. Son utilizados tanto por hombres como por mujeres, aunque con sus diferencias y con distintos nombres, principalmente en zonas desérticas, y tienden a cubrir el rostro y todo el cuerpo.

Velo “forzado” o impuesto

- *Presión familiar/comunidad*: “cediendo a las presiones sociales del entorno, otras lo llevan para no ser prejuzgadas ni ser molestadas en los lugares públicos, y en otros casos por imposición familiar” (Moualhi, 2000, p. 298, citada en Abella Vázquez, 2007, pp. 90-91). En estos casos, pues se trata de un sistema de discriminación y falta de libertad. “Tampoco estaría de más señalar algo obvio: que en nuestras sociedades europeas, también educamos y presionamos a nuestros hijos hacia unas determinadas formas de conducta.” (Llorent, 2009, p. 102).
- *Política de Estado*: este tipo de velo “utiliza a las mujeres como instrumento de control político, silenciándolas y excluyéndolas para recluirlas en una posición de desventaja dentro un espacio social y político dado” (Botton *et al.*, 2004, p. 34, citadas en Abella Vázquez, 2007, p. 91). “En ocasiones, las políticas nacionales asumen una ideología de claro matiz integrista donde se dogmatiza el uso del velo, dándole una fuerte carga simbólica.” (Llorent, 2009, p. 102).
- *Por el contexto geopolítico*: casi nadie habla de él, más allá de cuando se dice que el Estado Islámico obliga a ponerse el velo integral a las mujeres kurdas, yazidíes y al resto de mujeres —lo que en realidad sería una variación de la política de Estado—. Sin embargo el velo que se utiliza debido a la situación geopolítica es aquel que las mujeres empiezan a utilizar de una manera casi masiva como una forma de autoprotección. Aunque suena extraño, y ya se ha comentado en otra sección que el hecho de llevar un velo no impide que seas víctima de violación y de agresiones sexuales, lo cierto es que muchas mujeres en países como Afganistán o Iraq comenzaron a utilizar velos integrales después de las guerras e invasiones imperialistas de 2001 y 2003 respectivamente como una forma de protección —sí, ironías de la “intervención humanitaria” para liberar a las mujeres del burka, que provocó que muchas más mujeres se taparan—. Sin duda, el hecho de un mayor conservadurismo en la zona como consecuencia de la subida de sectores más fundamentalistas puede ser una de las razones, pero

lo que parece evidente es que, para las mujeres, una de las principales razones es el incremento de posibilidades de ser víctima de violación —no en vano la violación es considerada un arma de guerra psicológica y física, una de las más violentas, que se ceba en las mujeres—: ya no sólo están los violadores que, ocasionalmente, podrían atacarlas en un contexto de paz, sino que en contexto de guerra se multiplican exponencialmente al incorporarse aquellos que en una situación de paz no se atreven; más los militares de las fuerzas invasoras y también los “cascos azules” o Fuerzas de Paz, de la ONU, (que en más de una ocasión han sido acusados de violaciones).¹⁹ Así, la finalidad de taparse con velos integrales tiene una función que ya debió existir en algunos países de Oriente Medio y la península arábiga antes incluso del comienzo de la civilización mesopotámica: al ocultar a todas las mujeres, tanto jóvenes como mayores, en caso de ataques de otras tribus o pueblos, éstos tenían dificultades para saber quiénes eran las jóvenes en edad de procrear a las que violar o secuestrar como esclavas (Barbayo, 2014).

Frente a la posición de uso del velo de forma libre por parte de algunas mujeres, algunas feministas como Wassyla Tamzali, abogada de origen argelino, denuncia que el uso del velo no se trata de un tema cultural, sino que ha sido perpetuado deliberadamente por los poderosos a lo largo de la historia islámica para imponer interpretaciones que reafirman el supuesto orden social que debe existir bajo el velo, a saber: la segregación sexista de la mujer, siendo excluida del espacio público: sin acceso a la educación, al mundo laboral, identidad individual... (Andújar, 2005).

En el mismo sentido Mernissi plantea que, al lado de esas mujeres que lo utilizan de manera libremente y que comentaba más arriba, también está la otra cara, la de aquellas que “Al salir a la calle [...] tapada[s] con velo demuestra[n] estar de acuerdo con ser una sombra mientras se encuentre[n] en un espacio público. El poder se manifiesta como si de un teatro se tratara [...] los extremistas obligan a las mujeres a llevar velo en la calle y, de este modo, a seguir las normas del harén, es decir, llevar una máscara cuando se sale al espacio público» (2006, pp. 133,171, citada en Adlbi, 2014, p. 64).

19. En el enlace de noticias de Google, poniendo violaciones de cascos azules, salen varias noticias relacionadas con este tema: https://www.google.es/?gws_rd=ssl#tbm=nws&q=violaciones+de+los+cascos+azules

Quizá quien mejor expresa la paradoja entre la visión occidental y oriental sobre el velo sea la profesora Andújar (2005), una de las diez musulmanas más influyentes de Europa:

“Si se defiende teológicamente que el velo no tiene ningún fundamento en el islam, será mucho más fácil que cambien las actitudes. Es tan difícil llevar el velo para las musulmanas en Occidente, como no llevarlo cuando la mayoría de los musulmanes insisten en su obligatoriedad y Occidente les recuerda incesantemente los estereotipos sobre la mujer musulmana. ¡Irónicamente piensan que si una mujer no lleva el velo no puede ser musulmana!”.

Las nuevas generaciones de mujeres musulmanas están también rompiendo otros esquemas y estereotipos e incorporándose a diferentes subculturas en igualdad de condiciones que sus compañeras y compañeros no musulmanes, y esto a pesar de las reticencias de una parte de la comunidad musulmana, que no ve con buenos ojos esas subculturas, y también de los propios componentes de las subculturas, que no siempre son capaces de romper con los esquemas del discurso orientalista ni el del racismo cultural, aunque en sus mentes “progresistas” se consideren muy abiertos. Por ejemplo, Carmen V. Valiña (citada en Melero, 2017), comenta que

“Hay musulmanas con y sin pañuelo, musulmanas punk, metaleras; reducirlas a un paradigma es como decir que las españolas somos todas devotas que vamos a misa y vestimos todas igual [...] os medios [de comunicación ...] imitan la imagen mediática de las mujeres musulmanas a sumisas y velo, centrando el debate en una prenda, o bien señalándolas como cómplices del fanatismo de algunos hombres”.²⁰

20. En países como Malasia, Indonesia, Paquistán y Estados Unidos, existen grupos de música punk-muslim, como Taqwaacore, con bastante éxito y cuyo nombre se debe a una película y a un libro (<https://en.wikipedia.org/wiki/Taqwaacore>; en youtube también tienen vídeos), entre otros; así como un movimiento punk y skin que se va extendiendo (<http://www.subcultz.com/2015/01/skinhead-muslim-girls-at-malay-oi-festival/>). En definitiva, este tipo de subculturas lo que demuestran es que las identidades son múltiples, y que no está reñido ser musulmán o musulmana con vivir la vida que unx elige, rompiendo con la “norma”, en la línea de lo que el movimiento queer viene defendiendo desde hace varios años.



La guitarrista de *heavy metal* Gisele Marie Rocha.
<http://elasombrario.com/mujeres-musulmanas-medios/>



Banda indonesia de *heavy metal* compuesta por tres adolescentes: Voice of Baceprot.
http://www.abc.es/internacional/abci-banda-heavy-jovenes-indonesias-desafian-estereotipos-201705301143_noticia.html



La joven Tesnim Sayar se considera musulmana punk y tiene su propia línea de moda.
<http://multiculticlub.com/hidzab-i-irokez-tesnim-sayar-i-jej-punk-muslim-style/>

y pone el dedo en la llaga al señalar que esas imágenes “Invisibilizan otros aspectos más importantes que afectan a las mujeres como la violencia o la falta de acceso al trabajo, aspectos que nos unen a ellas, aunque seamos ateas, agnósticas, católicas. Todas vivimos bajo el patriarcado”.

4.5. LOS VELOS “ISLÁMICOS” EN LA EUROPA OCCIDENTAL

Desde hace varios años, probablemente desde que en 1989 Francia saltó a la palestra el primer conflicto por el uso del velo en una escuela, pero sobre todo a raíz de los atentados del 11 de septiembre de 2001 en los Estados Unidos de América, los conflictos por este tipo de situaciones se han incrementado de manera exponencial, exagerándose en muchas ocasiones. La consecuencia más radical a la que han llevado es al establecimiento de reglamentos específicos en los centros educativos de algunos países europeos y al desarrollo de legislación nacional o regional, según el caso, cuando se ha tratado de regular el uso de velos integrales en el espacio público, generalmente en los mismos países europeos.

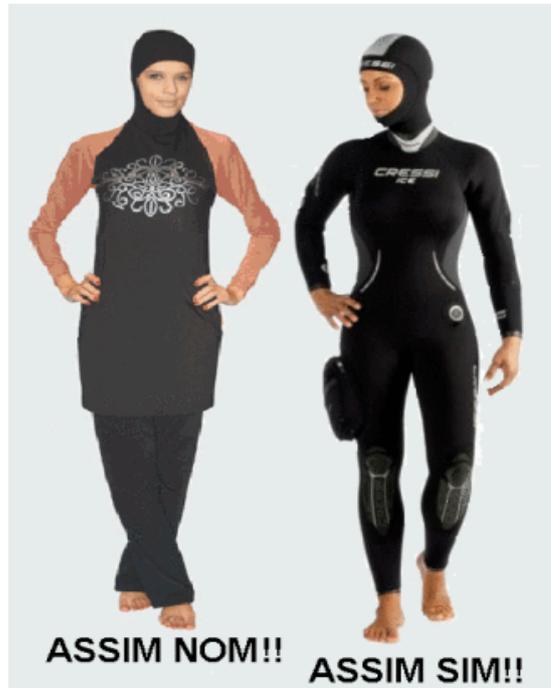
A continuación veremos tanto los motivos alegados en España, que coinciden con los argumentos de otros países, así como las diferentes medidas tomadas en algunos países europeos y cómo se ha desarrollado el proceso en ellos.

4.5.1. REGULACIÓN

En España, como en otros países europeos, sobre todo en Francia, Bélgica y Alemania, desde hace varios años algunos ayuntamientos están proponiendo reglamentos²¹ que prohíben o limitan el uso del burka, del niqab, o del hiyab (entre otros “velos” utilizados por las mujeres musulmanas) en los espacios públicos municipales (Fernández, B., 2015; Nussbaum, 2013, p. 22; Ramírez, 2011, pp. 73-75), o del mal llamado

21. Titulares sobre ayuntamientos que vetan o prohíben el uso de algún velo: “Barcelona veta el burka en los locales municipales” (Mumbrú, 2010); “L’Hospitalet prohíbe el uso del burka y el niqab en las dependencias municipales” (*20 minutos*, 2010); “Manresa y Hospitalet se suman a la lista de municipios que prohíben el burka. Se unen a Barcelona, Tarragona, Lérida y El Vendrell, que ya prohíben la prenda” (*ABC*, 2010); “Cataluña prohibirá el uso del burka en espacios públicos” (*Intereconomía*, 2011); “El Tribunal Superior de Justicia de Cataluña aprueba la prohibición del burka en las dependencias municipales de Lérida” (*Mundodigital.com*, 2011).

“burkini” (porque en realidad no cubre la cara) en algunas playas y piscinas,²² lo que resulta bastante llamativo, ya que los trajes de neopreno se permiten en piscinas y playas, pero si las mujeres musulmanas utilizan el mismo traje, entonces no se puede (los hay más ajustados y menos y de la misma tela que el neopreno, que no pesa).



<https://ogajeironagavea.wordpress.com/2016/09/01/o-burkini-programa-comochoconto-islamofobia/>

Los motivos principales que se han alegado hacen referencia a un imaginario relacionado con valores ligados a la igualdad o la seguridad: “atenta contra la dignidad de la mujer y la convierte en invisible” (Viúdez, 2010); “para exigir la identificación total de las personas que accedan a los equipamientos públicos municipales” (Balsells, 2010)...

Podemos identificar cuatro posturas especialmente visibles en el ámbito social respecto a este tema, marcadas fundamental por posiciones políticas que han sido amplificadas y magnificadas por los medios de comunicación social. Por un lado, aquellas posiciones que defienden un discurso de cierto respeto y tolerancia, o de minimización del tema, pero que favorecen y apoyan posturas a favor de la prohi-

22. Vetos al “burkini”: “Niza se suma al veto al «burkini» en las playas” (*ABC*, 2016); “Cannes sanciona a tres mujeres por llevar «burkini» en sus playas” (Casado, 2016); “Francia defiende la prohibición del uso del «burkini» en las playas” (*Lasprovincias.es*, 2016); “Vuelve el debate sobre el «burkini»”. (Espinosa, 2016.)

bición o de normas que restringen su uso social, de cara a captar votos de sectores conservadores.

Un ejemplo de esta postura es la que ha mantenido el Partido Socialista Catalán: “El presidente de la Generalitat, José Montilla, sostiene que no se debe crear un falso debate. Eso a pesar de que su partido, el PSC, apoyó la moción de Lleida. Y que la alcaldesa socialista de Cunit y senadora por Tarragona, Judith Alberich, eleva hoy una propuesta a la Cámara alta para que el Gobierno veto o restrinja, según los casos, el uso del velo integral” (García, 2010).

En segundo lugar, aquellas posturas, ligadas especialmente a ámbitos cercanos a sectores conservadores, que exigen la integración de los inmigrantes en las costumbres españolas como paso previo a su admisión social. Utilizan reiteradamente el tema del velo como arma de confrontación con el mundo islámico, remarcando las diferencias y lo que su uso supone de distancia social y de imposibilidad de encuentro entre culturas para ellos tan divergentes y ajenas.

Incluso llegan a utilizar argumentos, recogidos de la tradición feminista occidental, para diseñar campañas “anti-velo” con el afán de generar una cierta alarma social que favorezca sus posiciones. Como ejemplo de ello, la argumentación utilizada por el PP para pedir la erradicación del velo como elemento que cosifica a la mujer y coarta su libertad y su dignidad: “el velo islámico integral es «discriminatorio, lesivo y contrario a la dignidad de las mujeres y a la igualdad real y efectiva de hombres y mujeres»” (Figueras, 2011).

Por último, un pequeño sector de la población ligado a la extrema derecha, pero que cuenta cada día con mayor auge y repercusión pública, centra el eje de su discurso y de sus acciones en la exclusión de los diferentes, especialmente de los inmigrantes y del colectivo musulmán en particular. Los símbolos externos o más visibles, que ellos ligan a las tradiciones y cultura del mundo musulmán, se han convertido en el foco central de sus ataques, siendo las mezquitas y el velo sus mayores preocupaciones.

Podemos encontrar un ejemplo de este posicionamiento en el grupo xenófobo de Figuerola (PxCat, escisión del PxC de Anglada): “El PxCat [...] presentó a finales de mayo otra moción para prohibir el velo integral islámico en edificios municipales” y proponen que el municipio sea declarado “territorio libre de mezquitas y de oratorios dedicados al culto islámico” (Visa, 2010).

Sólo un sector social, el cuarto grupo, ligado a movimientos sociales críticos, a ONG relacionadas con el apoyo a inmigrantes, a partidos de izquierda anticapitalista y el movimiento 15-M, cuestionan claramente y critican el uso político y electoralista del tema del velo, y “*consideran este veto «represivo» y que pretende «criminalizar» una cultura*” (Navarro, 2010).

Dentro de este grupo estarían también quienes, aun aceptando que se debe regular el uso de estas prendas en los espacios públicos por ser contrarias al cumplimiento de los derechos humanos de las mujeres, que estarían por encima de los derechos colectivos, religiosos... entienden que ya existe legislación desde la que tratar estos temas: Ley de Igualdad de Género, la Ley Integral Contra la Violencia de Género, el Código Penal o la Ley de Seguridad Ciudadana, y por lo tanto no hace falta crear una normativa específica sobre esta cuestión (Fernández, B., 2015).

Todo esto ha influido en el clima social y comunitario de las escuelas y espacios educativos. El profesorado, la comunidad educativa en general, que no es ajena a estos debates presentes en los medios y en la calle, ya desde hace algunos años está desarrollando reglamentos internos que plantean su postura sobre este tema. En algunos casos estos reglamentos se han convertido en armas arrojadizas contra las menores que usan el velo, pues acaban estableciendo normas que suelen ir acompañadas de la expulsión de la menor del centro educativo, lo que ha provocado debates y enfrentamientos en los claustros docentes y en las comunidades educativas, si bien profundizaremos en las implicaciones de esta regulación en el ámbito educativo en el capítulo correspondiente.

En cualquier caso, y al margen de las posturas concretas de determinados partidos, lo que no cabe duda es que gran parte de Europa se ha subido al tren de los procesos regulatorios de los velos “integrales” en el espacio público, independientemente del número de mujeres que hagan uso de ellos en sus países; pero como no se habla de números, da la sensación de tratarse de la mayoría de las mujeres musulmanas, algo que, de ser así, también debería hacer que nos planteásemos algunas cuestiones. Sirin Adlbi del departamento de Estudios Internacionales Mediterráneos, de la Universidad Autónoma de Madrid, afirmaba en una entrevista: “No conozco a ninguna musulmana en España que use el velo integral. Tienes que destacar en tu artículo que en sociología las ausencias, como las presencias, son importantes” (Figueras, 2011).

En esa misma entrevista, esta investigadora planteaba que discutir sobre la regulación del hiyab y el burka sirve para “ocultar los problemas políticos, económicos, sociales e identitarios que realmente acucian en los diferentes países que conforman Europa, comenzando por los problemas de acusada impopularidad de Sarkozy, por ejemplo, que fue el primero en suscitar exitosamente la cuestión del burka” (Figueras, 2011).

No obstante, el mero hecho de regular por regular, sobre la base de un tipo de vestimenta utilizado de manera minoritaria, y concretamente por mujeres, y además de un colectivo en particular, las musulmanas, ya es suficiente para sospechar muchas cosas, o al menos, dudar de la intencionalidad de tal prisa para legislar.

Martha Nussbaum (2013, pp. 134-166) resume en su libro *La nueva intolerancia religiosa*, los argumentos utilizados a nivel internacional por los estamentos políticos para justificar la toma de medidas coercitivas respecto al uso del burka y del niqab, en el espacio público, algunas de los cuales fueron también la base de las regulaciones adoptadas para prohibir el uso de velos “islámicos” en los centros educativos de algunos países europeos. Entre ellos podemos destacar:

Seguridad, orden público, transparencia y convivencia: para ello es imprescindible poder ver el rostro de las personas. Además, la falta de contacto visual no permite comunicarse con otras personas, ya que una parte de la expresión de las emociones está en la cara. Ante esta idea del contacto visual, Nussbaum sostiene que tampoco sería posible comunicarse con alguien que lleve gafas de sol oscuras, y que la dificultad de hacerlo con una mujer con burka es similar a la complejidad de hacerlo con una persona ciega.

A pesar de ello, se identifican estas prendas con desconfianza, ya que se considera que si alguien oculta su rostro es porque va a cometer algún delito o algo parecido y se genera miedo social. Sin embargo, es un miedo localizado en una tipología de personas, en un cuerpo específico, no se aplica a todos los grupos o colectivos: no se aplica a los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado, ni a militares; sólo a las personas, concretamente mujeres, que acompañan el uso de velos que ocultan su rostro con vestidos amplios que ocultan también la forma del cuerpo.

Si tenemos en cuenta que una parte importante de estas mujeres se asocian con el islam (aunque las judías ultraortodoxas también utilizan ese tipo de velos —llamado *chader*, no confundir con *chador*—, y algunas ramas del cristianismo), y que el islam se asocia, inmediatamente, con inmigrante, la ecuación es sencilla: el miedo viene de la mano de la inmigración musulmana.

Ahora bien, esta criminalización de la inmigración en general, y de la musulmana en particular, tiene sus funciones: a) se les responsabiliza de incrementar los problemas sociales ya existentes, como son el desempleo, la delincuencia...; b) genera procesos de reconstrucción y refuerzo de la identidad propia, la autóctona, frente a las “otras”, las que vienen de fuera, favoreciendo y legitimando acciones de control y contención frente a la “amenaza externa”; y c)

refuerza el papel vigilante del Estado como elemento de cohesión social (Moreras, 2005, pp. 227-228).

Cosifica a las mujeres y es un ejemplo de dominación masculina: se parte de la idea de que esta vestimenta concibe a las mujeres como meros objetos (Benhabib, 2005, p. 38). La integración de las mujeres en la sociedades española y europea, “se equipara con emancipación, y por lo tanto el uso de la prenda tradicional es percibido como sumisión al poder masculino y a la par como un déficit de integración en la sociedad” (Nussbaum, 2013, p. 115).

Este argumento se cae por su propio peso, ya que en nuestras sociedades occidentales tenemos ejemplos abundantes “de supremacía patriarcal” que piensa a las mujeres como objetos (pornografía, prostitución, publicidad sexista, etc.), temas que, desde luego, no interesan a la política, que sólo se tratan de manera tangencial en momentos muy puntuales, forzados más por los movimientos feministas que por un auténtico interés en resolverlos, y sobre los que no se plantean tomar medidas de ningún tipo.

Por cuestiones de salud: Se argumenta que abriga demasiado, es incómodo como prenda y pesa mucho. A veces olvidamos que la ropa nace en un contexto concreto y tiene una utilidad práctica la mayoría de las veces. En el caso del velo integral es una ropa que nace en climas donde resulta útil porque protege la piel del sol y del polvo, y la gente que lo utiliza en su país no lo abandona por el mero hecho de trasladarse a otro, simplemente lo adapta a la nueva situación. Por otro lado, es sin duda una justificación débil porque actualmente existen muchos materiales sintéticos que dan problemas en la piel y porque no existe la misma preocupación por las personas que llevan poca ropa, sobre todo en verano, corriendo el riesgo de desarrollar cáncer de piel, entre otras enfermedades cutáneas, que no se solucionan sólo utilizando protector solar.

Ante estos argumentos y las diferentes legislaciones, el Consejo de Europa dictó en 2010 una resolución: “1. Resolución 1743 (2010) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa sobre el islam, el islamismo y la islamofobia en Europa”, y una recomendación: “2. Recomendación 1927 (2010) de la Asamblea Parlama-

ria del Consejo de Europa”. En ellas se plantea que el uso de velos integrales podía, efectivamente, suponer una discriminación de la mujer, al ser interpretado como un símbolo de la sumisión de las mujeres a los hombres y de limitar su participación real en la sociedad, en la vida profesional, así como en otras actividades de tipo social.

Además, recuerda a las comunidades musulmanas que el uso del velo no es admitido como una obligación religiosa por todos los musulmanes, aunque se considere su práctica como una tradición cultural y social. Sin embargo, no debe ser utilizado este argumento para fomentar actitudes fundamentalistas, que amenacen la dignidad y la libertad de las mujeres. Nunca “ninguna mujer debe ser forzada a usar esta vestimenta ni en sus actividades religiosas, ni en su comunidad o su familia, ya que el art. 9 de la Convención reconoce a toda persona el derecho a elegir libremente si usar vestido religioso en privado o en público” (Resolución 1743, 2010).

En ambos documentos el Consejo de Europa insta a los “Estados miembros a desarrollar políticas específicas destinadas a educar a las mujeres musulmanas en el conocimiento de sus derechos, para ayudarles a participar en la vida pública, así como a ofrecerles las mismas oportunidades de llevar una vida profesional y lograr la independencia económica y social” (Resolución 1743, 2010), y a no aprobar leyes que prohíban el uso de estas prendas, pues una prohibición general podría tener el efecto contrario, incrementándose la presión de las familias y la comunidad sobre las mujeres musulmanas para que se mantengan confinadas en el hogar, lo que significaría una exclusión adicional, al implicar el abandono de las instituciones educativas y el ámbito laboral y social.

También la Liga de los Derechos Humanos sacó un comunicado en 2010 a raíz de las leyes que se empezaban a aprobar en Francia respecto a los velos integrales. En ese comunicado critica toda “ley excluyente, estigmatizadora y usurpadora de las libertades públicas” (LDH, 2010). Entienden que el debate en Francia estaba utilizando el drama y las referencias a lo trágica que era la situación de las mujeres en Afganistán, Arabia Saudí y otros países musulmanes, como forma de presión psicológica sobre la población, algo que, plantean, no es inocente.

Hacen un repaso a las leyes laicistas de Francia, y recuerdan que los “legisladores de 1905 se negaron rotundamente a reglamentar la vestimenta considerando que era ridículo y peligroso; preferían ver a un canónigo en sotana en el Parlamento antes que verlo como mártir”, y que el estado francés dispone, actualmente, como España, de medidas legislativas suficientes para prevenir y sancionar las acciones coercitivas que puedan ejercer los varones de la familia, o incluso el entorno, sobre las mujeres para que utilicen algún velo o para que permanezcan en casa. Lo que hace falta es que estas medidas funcionen realmente y estén a disposición de estas mujeres para poder

denunciar las situaciones discriminatorias que vivan, además de promover cambios en —y un acceso en igualdad de condiciones a— los campos educativos, sanitario, profesional, y social.

Porque, como bien dicen, “la libertad nunca se impone por la fuerza; debe ser el resultado de la educación, de las condiciones sociales y de una elección individual. No se libera a las personas a pesar de ellas, sólo se puede ofrecerles las oportunidades para su liberación” (LCH, 2010).

Algo en lo que que, al parecer, no coincide el Tribunal Europeo de Derechos Humanos de Estrasburgo, que en 2014, decidió respaldar la ley francesa de 2010 que prohíbe el uso de velos integrales en los espacios públicos, incluida la calle. “Los jueces de Estrasburgo, consideran que «la cara juega un rol importante en la interacción social» y que llevarla tapada en los lugares públicos puede ser una «amenaza para la convivencia»” (Cañas, 2014).

Se da pie, con este tipo de sentencias, a otro peligro: que sea la senda a seguir por otras legislaciones que recorten derechos civiles en nombre de la igualdad o de la seguridad, al margen de provocar el rechazo de una parte importante de la población francesa que profesa el islam y que ve en estas leyes un ataque, casi en exclusiva, a su fe.

Sea como sea, al final el resultado es que en este conflicto las portadoras del velo quedan sin voz en la esfera pública y, como bien señala Seyla Benhabib, “este silencio no permite comprender la mudanza del significado del uso del velo que pasaba de ser un símbolo religioso a un acto de confrontación cultural rodeado de un aumento de la conciencia política” (Benhabib, 2006, p. 197), además de poder generar el efecto contrario: que más mujeres se sumen a su uso precisamente como forma de protesta y de solidaridad con las mujeres que están siendo multadas (Fernández, B., 2015).

PARTE V: feminismo²³

SI POR ALGO se caracteriza el feminismo,²⁴ es por ser un movimiento eminentemente social “que opera transformando la sensibilidad social ante determinados fenómenos” (León, Stella y Amorós, Celia 2008, p. 199), al desafiar, según algunas feministas, “el orden social y el código cultural más *ancestral, universal y arraigado*”²⁵

-
23. Algunos subcapítulos de este capítulo aparecen publicados, bien ampliados, bien algo reducidos, en:
- Salas, A. (2012). *Aportaciones del feminismo islámico como feminismo poscolonial para la emancipación de las mujeres musulmanas. Revisión bibliográfica de fuentes*. Tesis. Trabajo Fin de Máster. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://eprints.ucm.es/16838/>
- Salas, A. (2014). Theoretical Contributions of Peripheral Feminism and Queer Theory to Intercultural Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 161, n.º 19, pp. 29-33. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.006>
- Salas, A. (2016). Identidades rebeldes frente a nuevas retóricas de exclusión: género, fe y racismo. O. Fernández Álvarez (coord.). *Mujeres en riesgo de exclusión social: una perspectiva transnacional* (pp. 29-40). McGraw-Hill Interamericana de España.
24. Feminismo en singular, aunque insistimos en la idea de múltiples feminismos, porque lo estamos tratando aquí como la suma de todos ellos, que comparten el ser un movimiento social, político, cultural, económico... que busca la liberación de las mujeres y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres; así como por las enormes repercusiones que ha tenido en las sociedades y momentos históricos en que se ha desarrollado. Sin embargo, en el capítulo correspondiente se desarrollarán más ampliamente los principales movimientos feministas, con sus particularidades y defensas concretas.
25. Cursiva de la autora. Respecto a la cuestión de la “universalidad” del patriarcado hay feministas que cuestionan esa valoración, sobre todo feministas africanas, que consideran que la definición tiene un vicio de partida, y es que se hace desde unos patrones de sometimiento y opresión desarrollados en la sociedad occidental que no tienen por que ser compartidos por el resto de sociedades. El patriarcado, como otros conceptos con los que trabaja el feminismo, deben ser contextualizados en función de cuestiones como la clase social, el momento histórico, las relaciones sociales concretas entre hombres y mujeres... que no son homogéneas en todas partes (Mohanty, 2008; Oyewumi, 1997).

de los existentes en sus diversas manifestaciones” (Millett, 1995, citada en De Miguel, 2003, p. 133), es decir: el **patriarcado**. Dicho de otro modo, destaca por evidenciar los diferentes mecanismos sociales de opresión que nos atraviesan a las mujeres. Sin embargo, el feminismo no es un elemento homogéneo, sino que se adapta a cada contexto, a cada realidad social, aunque el feminismo hegemónico, u occidental clásico no haya querido darse cuenta de esto hasta hace poco.

Por **feminismo hegemónico** o **feminismo occidental clásico** nos referimos a las tendencias desarrolladas principalmente en Europa y Norteamérica, que señalan la la Revolución Francesa y la Ilustración como el momento de nacimiento del movimiento feminista, hundiendo sus raíces y sus principios en las premisas del ideal revolucionario francés como un proceso igualitarista, emancipador y universalista que abría la senda para la liberación de la mujer.

Si bien este movimiento a lo largo de los años se fue dividiendo en diversos submovimientos, como el feminismo radical, el de la diferencia y el de la igualdad, entre otros, aquí vamos a identificar el feminismo clásico con el feminismo de la igualdad o ilustrado, aun sabiendo el error conceptual en el que caemos, pero es, digamos, el más conocido y el que más se ha centrado en analizar y debatir con el resto de feminismos alternativos y no occidentales, y en este caso, el único que ha entrado de frente con el feminismo islámico y los poscoloniales. Sus principales representantes a nivel español son Celia Amorós, Amelia Valcárcel y Ana de Miguel. Parte de la tesis de que todo feminismo es un movimiento ilustrado, pues comparte con éste los supuestos de universalidad de la razón, exigencia de igualdad, liberación de los prejuicios y un horizonte de emancipación (Rodríguez, R. M., 1997).

Con el término **feminismo poscolonial** se agrupa toda una serie de feminismos de muy variada índole: feminismo caribeño, negro, africano, árabe, islámico, asiático, chicano... que surgen en los países colonizados durante el período colonial y en el marco de los procesos de liberación nacional e independencia, continuando su desarrollo posterior en la época poscolonial. También se incluyen los movimientos de las minorías étnicas en las metrópolis.

Se caracterizan, a grandes rasgos, por sus críticas al feminismo blanco occidental, que hasta hace muy poco, y todavía hoy con dificultades, no las consideraba sujetos históricos activos (Nash, 2004). Así mismo, otra de sus características fue el compaginar, en la medida de sus posibilidades, y según sus contextos históricos, sociales, económicos y políticos, la lucha feminista y la lucha por la liberación e independencia de sus países.

Dentro los feminismos poscoloniales encontramos los llamados **feminismos periféricos**, que han puesto sobre la mesa una serie de problemáticas no tenidas en

consideración por ese feminismo hegemónico. Para empezar, la propia conceptualización de “mujer”, constructo característico de la dicotomía occidental mujer-hombre, con rasgos y cualidades diferenciados, no representaba toda la variabilidad de formas de “ser mujer”, ya que no existe una única identidad femenina, por lo que habría que hablar de “mujeres”.

Del mismo modo, la construcción de las “otras” en base a atributos contrapuestos al modelo de “mujer” predominante en la sociedad occidental, tampoco se ajustaba a la realidad: se representa a las mujeres del “tercer mundo” como ignorantes, pobres, tradicionales, víctimas, orientadas a la familia y por tanto sexualmente restringidas, a excepción de las mujeres negras, poseedoras de una sexualidad descontrolada.

En el caso de las mujeres árabes, Fátima Mernissi (2001) nos recuerda que se las construyó como mujeres esclavas, sumisas y obedientes, sin capacidad para pensar y desarrollar ideas y conceptos propios al margen de las ya elaboradas por las mujeres libres del mundo blanco y occidental, siendo esto igualmente aplicable a las negras, gitanas, mestizas, indígenas... todas ellas susceptibles de ser rescatadas.

Denuncian todas ellas que son invisibles en el discurso racial (dominado por los hombres negros, musulmanes, gitanos...), en el de género (en el que el discurso es blanco) y en el de clase (que parece no entender de raza ni de género), como bien expresa el título del libro de Gloria T Hull, Patricia Bell Scott y Barbara Smith (1982) *All the Women are White, All the Men are Black. But Some of us are Brave: Black Women's Studies*.

Por otro lado, el concepto de género también ha creado controversias. Tanto la teoría *queer*, como el feminismo negro africano hacen saltar por los aires la supuesta estabilidad y universalidad de esta construcción sociocultural occidental. La teoría *queer* revisa críticamente el concepto para hablar de identidades nómadas frente a aquellas fijas basadas en el binarismo y en el sistema sexo-género (Butler, 2002), lo que se refleja muy bien en el caso del feminismo negro africano, donde la nigeriana Oyeronke Oyewumi (2010) relaciona este constructo como intrínseco al modelo de familia nuclear occidental, cuya estructura tampoco es universal y no responde a las especificidades de las mujeres africanas. En este sentido es interesante el reconocimiento, por parte de la India, de los transexuales como un tercer género (Agencia EFE, 2014).

Centrándonos en el **feminismo islámico**, en él mujeres y hombres practicantes de la religión musulmana hacen una lectura feminista o de género de las escrituras sagradas, en este caso del Corán, desde una perspectiva, además, de respeto a los Derechos Humanos. El elemento fundamental para estas feministas, y que es el que parece oponerse frontalmente al feminismo blanco occidental, supuestamente laico,

es la fe religiosa o espiritual, más aún cuando la visión que se tiene del islam es tan cerrada que se considera que feminismo e islam son términos incompatibles.

En definitiva, tras esta breve introducción, podemos concluir, como explica Beatriz Preciado (2007) que “[e]l objetivo de [todos] estos proyectos feministas [...] sería [...] dismantelar los dispositivos políticos que producen las diferencias de clase, de raza, de género y de sexualidad haciendo así del feminismo una plataforma artística y política de invención de un futuro común”. Puesto que “no son luchas basadas en identidades naturales, ni siquiera sexuales, ni de pertenencia a una nación, sino que son otra cosa, una transversal de minorías críticas. La dimensión ética no está diferenciada de la política”. (Preciado, 2007, citada en Silvestri, 2010).

5.1. FEMINISMO EN LOS PAÍSES ÁRABES Y MUSULMANES

Normalmente cuando se habla de feminismo en los países musulmanes se hace partiendo de dos bases erróneas: en primer lugar, se asume que el feminismo no existía en esos países hasta que llegaron las feministas occidentales, o hasta que alguna mujer musulmana salió de su país, estudió en países europeos o en Norteamérica, y quedó fascinada por el feminismo occidental; en su defecto algunas feministas pueden llegar a aceptar que fue durante los procesos de colonización cuando tuvieron sus primeros contactos.

Generalmente hay cierta confusión dentro de esta corriente entre el feminismo islámico, el feminismo árabe o secular y el feminismo islamista, que aunque suenan muy parecidos, son diferentes. El feminismo árabe suele ser laico, aunque en su interior participen personas de diferentes religiones, y engloba a todos los países de Arabia, Oriente Medio y norte de África, principalmente. Por su parte, entre los dos feminismo religiosos, islámico e islamista, hay claras diferencias entre ambos, como explica Margot Badrán (2006a):

“Para el feminismo islámico, la igualdad entre hombres y mujeres debe reivindicarse a partir de una relectura del Corán, con un discurso claro entre los derechos y deberes de cada ser humano, y sin ningún mediador entre la persona y Dios. Por lo tanto, no se admite la obediencia al marido, sino que se reclama la mutualidad entre la pareja. El género no entraría como concepto sino sólo como hecho biológico. Este punto, el de la igualdad total (en la sociedad y en la familia), es lo que diferencia el feminismo islámico del discurso

islamista, que sólo reivindica una igualdad formal en la esfera pública pero no en el ámbito privado: el hombre sigue siendo la autoridad a quien se le debe obediencia. Así pues, el islamismo es contradictorio, y reconoce la superioridad del hombre hacia la mujer, en consecuencia, va en contra del mismo Corán”.

Es decir, coinciden con las islamistas en cuanto a la igualdad en lo espiritual y en lo público: derecho a la educación, a la participación política, al trabajo y a la promoción laboral, al acceso al poder... pero no en lo privado, ámbito para el que mientras las islámicas proponen la “mutualidad en la pareja” (Wadud, 2005), las islamistas proponen la “complementariedad del hombre y la mujer”, y no la igualdad. (Marín, 2007).

Dentro del ámbito del feminismo islámico hay mujeres que prefieren denominarse feministas musulmanas, para incidir en el aspecto práctico de su feminismo, más vinculado a sus contextos reales y a sus experiencias vitales, que el término islámico, que haría más referencia a lo que islam establece teóricamente como norma, pero que resulta más abstracto. Es decir, aplicando la *ijtihad*, o esfuerzo interpretativo, el feminismo musulmán aplica la norma islámica a cada contexto espacio-temporal, caracterizado por unas condiciones políticas, históricas, económicas, sociales... Aun así, es cierto que se conoce más el término feminismo islámico, motivo por el que se utiliza de forma mayoritaria en este trabajo.

En su libro *Feminismo en el islam* (2012), de Margot Badrán hace todo un repaso al desarrollo del feminismo en los países musulmanes, demostrando que éste ha existido independientemente del feminismo occidental, nos describe las luchas que han llevado a cabo estas mujeres, las dificultades que se han encontrado, las similitudes con otros movimientos feministas alrededor del mundo...

Porque la historia demuestra que, desde hace tiempo, en diversos lugares alrededor del mundo se han generado múltiples expresiones del feminismo, o múltiples feminismos. Por ejemplo en Egipto, los primeros escritos y peticiones feministas de igualdad empiezan a producirse ya a finales del siglo XIX, y sobre todo a partir de 1911 con Bahitat al-Badiya, pionera del activismo feminista, quien ya entonces reclamaba “el derecho de las mujeres a la educación, al trabajo y a la igualdad con los hombres en los espacios públicos y religiosos” (Badrán, 2010, p. 44), y en la década de 1920, las mujeres musulmanas junto con las cristianas,

“se embarcaron en un movimiento colectivo organizado por los derechos y la liberación de las mujeres, y emplearon el término «feminismo», más o menos en la misma época que comenzó a

utilizarse por primera vez en los Estados, y [poco después de que llegara] a Gran Bretaña desde Francia, donde se había acuñado originalmente. Ni las egipcias ni las mujeres de otros países de Asia y África importaron, en la primera mitad del siglo xx, el feminismo de «Occidente», tal y como atestiguan las fuentes históricas. Ellas construyeron sus propios feminismos de una amalgama de discursos nacionalistas, reformistas religiosos y humanitarios, como demuestra Kumari Jayawardena en su libro [*Feminismo y nacionalismo en el tercer mundo*], de 1986, en el que examina los movimientos feministas en varios países de Oriente [y Asia] desde finales del siglo xix hasta la primera mitad del siglo xx” (Badrán, 2010, p. 73).

En estos países, esta unión de mujeres de diferentes religiones, dio lugar a lo que se conoce como **feminismo secular**, ya que sus reivindicaciones se salían de los marcos particulares de cada religión, y se centraban más en un discurso de corte nacionalista que defendía la “igualdad de todos los ciudadanos independientemente de su religión, su raza y su género, y que reconocía y protegía las religiones y las afiliaciones religiosas de los ciudadanos” (Badrán, 2010, p. 74).

Este matiz es importante, porque, como plantea esta feminista, normalmente se tiende a interpretar ambos tipos de feminismo, secular y religioso, como contrarios u opuestos; sin embargo, se refuerzan mutuamente, sobre todo en determinados contextos. Por ejemplo, en las sociedades musulmanas las mujeres organizadas, tanto progresistas como liberales, siempre han tenido espacio para la religión al estar anclado de forma simultánea en el discurso de la reforma islámica y la del nacionalismo secular. El propio feminismo secular acudía a argumentos islámicos para exigir el derecho de las mujeres a la educación, el trabajo, los derechos políticos... junto con las feministas islámicas... Cuando las feministas abogaban por cambios en el Código del Estatuto Personal Musulmán, obviamente, exponían argumentos islámicos (Badrán, 2002, 2006a, 2010).

La médica, escritora y feminista egipcia, Nawal al Saadawi recuerda cómo en los primeros años del feminismo, conocido como tal, en Egipto, la Asociación de Solidaridad de las Mujeres Árabes

“nos [llamábamos] feministas históricas y socialistas. Históricas, porque nuestro feminismo se inspira en nuestra historia: mi madre fue a la cárcel, mi abuela vivía en el campo y era revolucionaria porque luchaba contra el dominio de los hombres. Me convertí en

feminista antes de leer nada en el mundo occidental. (...) Socialistas porque estamos en contra de las clases, del capitalismo, el feudalismo, la esclavitud... todas las desigualdades económicas. Y feministas porque rechazamos el dominio del hombre en la religión, la política, la sexualidad, la familia” (Saadawi, 2011, citada en Solans, 2017).

En la mayoría de estos países árabes y musulmanes los procesos feministas se desarrollaron con mayor fuerza durante las luchas de independencia y de descolonización, lo cual no significa que no existieran movimientos y luchas feministas previas, pero posiblemente no están registradas. Para estas mujeres la lucha anticolonialista no podía ser concebida al margen de la lucha por la igualdad de derechos, ni contra los dos patriarcados que las intentaban decir cómo debían vestir y comportarse: el autóctono, y el colonialista (Badrán, 2006b), porque como ya hemos visto, el colonialismo utilizó precisamente el tema del feminismo como forma de manipular a las mujeres y hombres musulmanes y árabes, y no por una convicción real de defender los derechos y la igualdad de las mujeres.

5.2. EL CUERPO COMO OBJETO

Vivimos en un mundo que cada día otorga más importancia al cuerpo humano como un objeto de consumo: no importa cómo se venda o qué se quiera vender a través de él, se ha convertido en el centro de todo. No es que antes no se prestara atención al cuerpo y no centrara la atención de las sociedades, pero ha habido un cambio muy importante que tiene que ver con el consumismo y con la adoración del cuerpo desde muy diversas ópticas, no siempre escogidas libremente. El problema reside en que las que son opciones libres, dentro de todos los márgenes de acción que toda persona tiene en función del contexto y experiencia vital que la conforman, no siempre son aceptadas como verdaderamente libres.

Lo que no se puede negar es la íntima relación entre cuerpo y sexualidad, algo que debería ser natural, el cuerpo para el goce y el placer, del tipo que sea, se ha convertido en muchas sociedades en una esclavitud, ya sea porque se limita la posibilidad de goce y disfrute del propio cuerpo, o porque se “prostituye” en el sentido de perder todo sentido de intimidad y se utiliza, sólo desde una óptica sexual, para vender.

En realidad, ambos extremos tienen en común cierto trauma relacionado con la sexualidad, dando lugar a una doble moral: en el primer caso, porque el sexo se oculta, levantando más el morbo de hacer las cosas prohibidas, y negándose a reconocer que

existen subespacios para una sexualidad hasta cierto punto “deformada”, con prácticas que se justifican como las alternativas menos malas (por ejemplo la prostitución en los países musulmanes, cuya existencia se niega, pero que es por todos conocida; o la reconstrucción de himen, aunque ahora está más en desuso; o tradiciones como los Bacha Bazi de Afganistán). En una tesitura parecida está Estados Unidos, sólo que la “deformación” en este país se muestra públicamente en todas sus películas a través de relaciones sexuales violentas, donde la violación y la agresión están muy presentes, y donde también la pornografía tiene un amplísimo mercado.

En el otro extremo está la sobreexhibición del cuerpo humano exclusivamente desde la óptica sexual, sobre todo de las mujeres, pero cada vez más también el de los hombres —aunque el de las mujeres debe seguir ciertas normas, mientras que en el caso masculino hay más flexibilidad—, hasta el punto que se desaparece todo misterio, perdiendo otros placeres y la propia idea de cuerpo humano natural como algo hermoso por sí mismo. En muchas culturas ambos sexos están desnudos y no ven en ello una necesidad sexual, pero en las sociedades hipersexualizadas parece que el cuerpo sólo puede significar eso: sexo, y cuanto más desnudo se vaya, mejor.

Esto suele ocurrir en las sociedades europeas donde la religión tuvo gran peso, limitando las relaciones sexuales y convirtiendo en pecado todo tipo de goce corporal y de desnudez. Al llegar el destape, estos países se han desatado y han llegado a la conclusión de que el cuerpo que decide taparse es porque es feo, o porque es ignorante y sumiso y no sabe disfrutar del sexo ni de otros placeres. De hecho, ese trauma en España ha llegado al punto de que no hay casi película española que no se regodee en alguna escena de sexo bastante explícita, aunque no aporte nada al desarrollo de la trama.

Recuerdo hace unos años que salieron varias noticias en las que, casi con sorpresa, comentaban que las mujeres de Arabia Saudí, o algún otro país musulmán, compraban ropa interior muy *sexy*, casi como asombrados porque estas mujeres pudieran pensar en estar *sexys* y en tener relaciones sexuales, y más aún en buscar algún disfrute.

No obstante todo lo anterior, es evidente que en las sociedades occidentales son las mujeres las que cargan con una representatividad mayor en cuanto a la exhibición y venta de su cuerpo se refiere: no hay apenas producto que no se publicite acompañado de la imagen de una mujer en una posición vulnerable, o medio desnuda, con un toque sensual, y con unos cánones de belleza muy determinados, que aunque cambien con las épocas, siempre suponen un sufrimiento para las mujeres: desde las mujeres rollizas de de Rubens, hasta las modelos de extrema delgadez de la pasarela Cibeles...

En las sociedades árabes y musulmanas la idea que se tiene es la de mujeres cubiertas con amplios ropajes para disimular las formas de su cuerpo, pero la realidad es

que esa imagen está cambiando en una parte importante de las nuevas generaciones, influenciados, desde principios de los noventa, por los medios de comunicación, fundamentalmente por las cadenas de música norteamericanas, como la MTV, y los videoclips llenos de mujeres medio desnudas ofreciéndose al machito de turno. Así, las cadenas de televisión que emiten programas de música similares a la MTV se han multiplicado en los últimos años en los países árabes y de oriente medio, y cada vez más los cantantes, pero sobre todo las cantantes, muestran más carne. El problema no es en sí mismo cómo vistan o dejen de vestir, sino el asimilar que para vender más discos debes mostrar más tu cuerpo.

Aún así, en el juego de la doble moral, todavía se mantiene la percepción de que un cuerpo de mujer cubierto la protege de ser considerada un objeto sexual, al tiempo que la otorga una dignidad y un respeto por parte de los hombres de sus sociedad (Žižek, 2005, p. 89), algo que no es una garantía real de que efectivamente sea así, pues las violaciones y agresiones sexuales se dan también en las sociedades árabes y musulmanas a mujeres que llevan desde hiyab hasta velos integrales, lo que demuestra que la cuestión no reside en el cuerpo femenino, sino en la mentalidad patriarcal que considera que tiene privilegios sobre él.

De todas formas, en muchas sociedades ya está prohibido envejecer y tener un cuerpo natural, éste debe ser perfecto para el goce masculino. Tantos años de lucha feminista, para que las jóvenes acepten ese rol de cuerpos de usar y tirar, sin ser capaces de disfrutar, para contentar a unos chicos que consideran que la personalidad y el intelecto no importa, sólo el exterior, que si las chicas quieren ligar tienen necesariamente que enseñar carne (Rodríguez, L., 2011).

Lo peor es que como mujeres nos hemos creído que esa es realmente nuestra libertad, que ya tenemos todos los derechos conseguidos, y además, disfrutamos de nuestro cuerpo, lo cual es, en la mayoría de las ocasiones una falacia que nos repetimos constantemente para poder creérnosla. Ése es uno de los motivos por lo que insistimos en ver a aquellas que se tapan o se cubren como eternas víctimas, frías, y sumisas: sólo si nos autoconvencemos de que las mujeres del resto del mundo están peor que nosotras seremos capaces de creernos que nosotras somos libres, y mientras pensamos cómo liberarlas evitamos pensar en nuestras propias trampas.

Obviamente, no toda mujer que muestra su cuerpo o viste con poca ropa lo hace obligada por la moda ni para pretender excitar a los hombres, partimos de la base de que todas las mujeres tienen libertad para mostrarse o para ocultarse, y por supuesto criticamos que este sistema patriarcal juzga a las mujeres occidentales también con una doble vara: por un lado, presiona para que las mujeres se exhiban a los hombres, pero al mismo tiempo, las culpa de ir provocando,²⁶ de manera que si sufren alguna

agresión ésta no es responsabilidad del hombre, sino de la mujer, por llevar poca ropa. Sin embargo, cuando hablamos de mujeres musulmanas, estas cuestiones se nos olvidan, y volvemos a la desnudez como libertad.

Leila Nachawati Rego (citada en Melero, 2017), profesora de Comunicación en la Universidad Carlos III de Madrid y especialista en Oriente Medio, lo explica de la siguiente manera:

“A las mujeres se las divide entre sumisas (cubiertas) y empoderadas (desnudas). No hace falta hacer *topless* para estar muy empoderada. El vestir es algo muy cultural, no es algo estático y puede ir cambiando en cada mujer. Es muy perverso hablar de mujeres musulmanas sin hablar con ellas. Como si la forma de vestir anulara a la persona que hay dentro. Nuestros cuerpos y atuendos se hipervisibilizan, pero a la vez somos invisibles. La prenda es el todo, el ojo que la observa (el ojo mediático) determina que no tiene voz (aunque pueda ser rebelde)”.

Éste es, precisamente, uno de los motivos por los que muchas mujeres musulmanas alrededor de todo el mundo, tanto si utilizan algún velo como si no, se han levantado contra el movimiento feminista FEMEN, quienes, con el pecho descubierto, o incluso desnudas completamente, han pretendido salvar a las pobres mujeres musulmanas desde esa óptica de la desnudez como libertad y sobre todo desde una óptica completamente racista y neocolonial.²⁷ Según dicen desde FEMEN, utilizan el cuerpo más como herramienta para llamar la atención y que se las escuche, que por una cuestión estética, ya que parece que la sociedad no presta atención a las demandas de las mujeres y sólo las observa cuando están desnudas. Sin embargo, lo que han conseguido, atacando al islam, sin pararse a escuchar a las mujeres musulmanas y conocer sus estrategias de lucha, ha sido favorecer el discurso islamófobo que utiliza el cuerpo de las mujeres para justificar sus ataques a la comunidad musulmana.

-
26. Precisamente, en el otro sentido, en mayo de 2017, a una alumna de un instituto de Astorga se la ha llamado la atención precisamente por llevar ropa demasiado indecorosa (A.G.V., 2017), y en algún instituto del Reino Unido también ha ocurrido algo parecido, expulsando a una menor con la excusa de que su ropa puede distraer al profesorado, algo que debería preocuparnos bastante: un profesor que se fija demasiado en una menor y se “distrae”; pero como podemos comprobar, el problema no es el profesor, ¡sino la alumna!
27. En la siguiente página se pueden consultar distintos artículos en los que las mujeres musulmanas responden a FEMEN: <https://mezquitademujeres.org/tag/femen/>

Si el tema del cuerpo lo enfocamos en la prohibición de utilizar el velo en los centros educativos, Žižek (2005, p. 89) hace un análisis muy crítico que nos remite precisamente a esa idea de la sexualización del cuerpo femenino desde edades cada vez más tempranas:

“[...] cuando el Estado francés prohíbe a las niñas musulmanas llevar velo en el colegio, se puede decir que se les permite disponer de su cuerpo como quieran. Pero también se puede sostener que la verdadera razón traumática de quienes critican el «fundamentalismo musulmán» es que había mujeres que no participaban en el juego de poner su cuerpo a disposición de la seducción sexual, o del intercambio social y la circulación implicada en esto”.

Es evidente que aquellas personas musulmanas que cubren el cabello y cuerpo de sus hijas desde edades muy tempranas —no siendo una decisión voluntaria de éstas—,²⁸ por una cuestión de posible provocación del deseo sexual, también están favoreciendo una sexualización del cuerpo de las mujeres, que en su caso debe ser protegido y salvaguardado, determinando —en este caso sí al ser una obligación familiar— una concepción del cuerpo de esas menores como algo pecaminoso del que ellas mismas deben evitar disfrutar.

Al final, sea en el espacio público con velos integrales, o en los centros educativos con el hiyab o los velos integrales, un acto —llevarlo o no llevarlo—, que debería limitarse al ámbito privado de la libertad de elección sobre la vida que cada persona quiere vivir y expresar, termina convertido en un problema, y además violento:

“El problema de la pseudoelección demuestra [...] las limitaciones de la actitud liberal habitual hacia las mujeres musulmanas que llevan velo: [...] en el momento en que una mujer se lo pone por decisión propia, el significado del velo cambia por completo: ya no es un signo de pertenencia a la comunidad musulmana, sino una expresión de individualidad idiosincrásica. [...] Por eso, en nues-

28. Con voluntariedad de una niña pequeña me refero a la intención de utilizarlo ya sea porque ve a su madre u otras mujeres de la familia llevarlo, pero que no tiene aún definido un motivo para llevarlo o no llevarlo, y que perfectamente puede seguir utilizándolo en la adolescencia y adultez, o puede llegar a la conclusión de que no desea continuar con su uso. En ocasiones se da excesiva importancia a experimentaciones que hacen las niñas y niños pequeños, que sólo son eso, experimentaciones, y que no tienen por qué determinar su futuro.

tras democracias liberales laicas, quienes mantienen una sustancial creencia religiosa se encuentran en una posición subordinada: su fe es «tolerada» por constituir su propia elección personal, pero en el momento en que la presentan públicamente como lo que es para ellos —una cuestión de pertenencia sustancial— los acusan de «fundamentalismo». Claramente, el «tema de la libre elección», en el sentido multicultural «tolerante», sólo puede emerger como resultado de un proceso extremadamente violento de ser desarraigado del mundo y la vida particular de cada uno” (Žižek, 2005, pp. 87-88).

Una violencia de este sistema-mundo colonial que se encarna sobre todo en el cuerpo de las mujeres, un

“cuerpo como espacio donde se ejerce la dominación y explotación y las relaciones de género que se impusieron desde esta visión [colonial y racista]: libertad sexual de los varones, fidelidad de las mujeres, prostitución no pagada, esquemas familiares burgueses, todo ello fundado en la clasificación racial” (Quijano, 2007; citado en Curiel, 2007, p. 93).

5.3. FEMINISMO POSCOLONIAL, INTERSECCIONAL Y QUEER

El feminismo clásico occidental no es un único movimiento o línea de pensamiento y dista mucho de ser homogéneo. Dentro de esta denominación, como ya se ha comentado, se encuentran múltiples submovimientos que han ido surgiendo en diferentes etapas: el de la igualdad, el de la diferencia, el radical, el socialista, el liberal, el filosófico... entre otros, de manera que no se puede hablar de “feminismo” en singular, sino que lo correcto sería hablar de “feminismos”. Sin embargo, todos estos submovimientos tienen en común que se desenvuelven en un ámbito geográfico muy determinado: el mundo occidental, con unas características sociales, económicas y políticas bastante similares desde mediados-finales del siglo XVIII, con la llegada de las revoluciones liberales, la independencia de Estados Unidos, la Revolución Francesa y la famosa Ilustración.

En este contexto, las dos primeras olas se reducían exclusivamente a las demandas de las mujeres blancas, occidentales, cristianas, de clase media y heterosexuales,

hablando además en términos esencialistas y de la “mujer” como sujeto único del feminismo, ya fuese desde la perspectiva de la diferencia, o de la igualdad (Marcos, 2010).

Sólo la tercera ola llamó la atención sobre la falta de presencia de las “otras mujeres”, las de clase baja, las negras, las de otras religiones, las discapacitadas y las de otras condiciones sexuales, todas ellas apartadas de las demandas y en gran medida también de los beneficios que el movimiento feminista blanco iba obteniendo (Nash, 2004; Marcos, 2010). Mary Nash recuerda que en Occidente está generalizada:

“la idea de que las mujeres de la India, el Magreb o África no tienen historia propia, que están atrasadas. [Pero] estas mujeres [tienen capacidad] como sujetos históricos y su poder de acción a la hora de establecer estrategias de resistencia, de luchar por cambiar la situación de desigualdad en la que han vivido y viven. Y todo ello planteado desde su contexto, partiendo de sus necesidades, muchas de las cuales desde Occidente no podemos definir” (Lagarejos, 2004).

Dentro de esa tercera ola, los diferentes feminismos (el feminismo indígena, negro, chicano...) que han ido saliendo a la luz —que no significa que hayan surgido de forma espontánea o como reacción exclusiva a los discursos del feminismo hegemónico, sino que es ahora cuando se les está empezando a escuchar— han abierto el abanico de posibilidades para incorporar las experiencias de las mujeres desde una perspectiva cultural, además de favorecer a la comprensión del género como una categoría no universal ni estable a lo largo y ancho del mundo, sino que debe ser contextualizada (Curiel, 2007, p. 100).

Estos feminismos surgen para hacer frente a un colonialismo que ha hablado por ellas y de ellas, durante más de quinientos años y desde una perspectiva reduccionista, misógina, paternalista... y por supuesto racial, que implicaba una invisibilización de las formas de vida autóctonas y sobre todo de las experiencias vitales de las mujeres, a quienes se representaba desde la homogeneidad, el esencialismo y, sobre todo, la naturalización, una naturalización que las asemejaba casi con el salvajismo y los instintos más primarios, incluidos los instintos sexuales. En definitiva, se les homogeneiza en términos más modernos, pero se mantiene el control de “territorios, [...] saberes, cuerpos, producciones, imaginarios y todo ello se basa en una visión patriarcal en donde los saberes de las mujeres son relegados a meros testimonios” (Curiel, 2007, p. 100). Ya sabemos que lo que no se nombra no existe y que hasta el surgimiento de estas voces quien tenía el poder para nombrar era quien determinaba el discurso y, por lo tanto, nombraba las cosas, es decir, construía la realidad (Suárez y Hernández, 2008).

Dentro de estos feminismos podemos encontrar a los feminismos negros, chicanos, lesbianos, *queer*... es decir, aquellos que ya conviven en las sociedades occidentales y nos exponen las discriminaciones a las que son sometidas por el sistema-mundo colonial y racista, que también en el interior de sus propias sociedades genera procesos de violencia a través de diversas regulaciones que delimitan lo que cada grupo puede o no puede hacer, principalmente a través de discursos normativos e inconscientes sobre la normalidad.

Y también se incluyen los feminismos poscoloniales, africanos, islámicos, decoloniales... entre otros muchos, que ponen sobre la mesa las otras violencias represivas que se sufren en las sociedades dependientes de las antiguas colonias: aunque el vínculo de poder directo ha desaparecido, teóricamente, éste se mantiene a través de relaciones comerciales y legislaciones internacionales que les mantienen encadenados a través de conceptos abstractos como la “deuda” (Graeber, 2012) (primero les saqueamos y asesinamos, luego les damos ayuda para salir adelante pero no mucho y después tenemos la poca decencia de decirles que nos deben dinero...).

Todos estos feminismos nos permiten abrir los ojos a unas realidades que en muchas ocasiones nos hemos negado a ver, tan centradas como estábamos en intentar exportar y universalizar, a la fuerza, nuestra “libertad”, nuestra “justicia” y todos aquellos hitos de nuestra sociedad que consideramos superiores a los del resto del mundo. Sin embargo, esa ansiada universalidad no existe, porque no existe una única sociedad, sino muchas, con sus contextos particulares, su historia, geografía, política...

Iris Young desarrolla precisamente una teoría crítica de la justicia en la que plantea que se debe tener en cuenta “el contexto social dado, instituciones o prácticas concretas y situaciones sociales dentro de un contexto particular, incluyendo los factores sociales, políticos e históricos” (Bartolomei, 2008, p. 184).

En el caso concreto del feminismo, éste no ha sido una excepción en su ansia universalizadora, sobre todo en lo que respecta a la creación del sujeto mujer, sin pararse a pensar en las diferencias existentes entre todas las mujeres del mundo; un sujeto además individual, que, irónicamente, no puede ser diferente a lo que la norma dicta, no puede tener una identidad específica, tiene que ser como el resto, pero individualmente.

Sin embargo, las mujeres del resto del mundo, incluso las mujeres de la periferia que habitan en las sociedades occidentales, reclaman que el individualismo no las representa, porque no tiene en cuenta las experiencias vitales que como grupo han sufrido a lo largo de la historia e intentan “articular derechos individuales con derechos colectivos, en proyectos de oposición descolonizadores a favor de la democratización y la liberación de las mujeres” (Mohanty, 2008, citada en Bartolomei, 2008, p. 186).

Éste es precisamente uno de los temas que las feministas negras dejaron muy claro en sus reivindicaciones durante la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos: a pesar de que el patriarcado pueda estar en todas las sociedades y colectivos, ello no va a hacer que dejen de luchar del lado de sus compañeros negros para defender sus derechos como colectivo oprimido por la raza y la clase. La lucha de género no se deja a un lado, pero ellas deciden cómo llevarla a cabo dentro de su propio colectivo (Davis, 2005).

Descubrimos, así, que las experiencias vividas por ciertos colectivos de mujeres ya no son las mismas que las de las mujeres blancas, y ya no digamos si se incluyen categorías como la clase, la orientación sexual... entre otras. Este fue uno de los desencadenantes que llevó a Kimberlé Crenshaw en 1989 a desarrollar el concepto de interseccionalidad, que, desde una perspectiva feminista,

“analiza la interacción simultánea de las discriminaciones y la opresión con base en las identidades múltiples. No equivale a la suma de todas las causas de discriminación, sino más bien a la interacción de éstas en cada persona o grupo social, las cuales reflejan las diferentes estructuras de poder existente en la sociedad misma” (Curiel, 2007, p. 191).

Ahora bien, estas estructuras de poder pueden suponer, en función de cada contexto, una situación de opresión o, todo lo contrario, una situación de privilegio. Así, por ejemplo, una mujer musulmana de origen marroquí en Francia, probablemente sufra una discriminación por su condición de mujer, de inmigrante perpetua y de musulmana; sin embargo, cuando esa misma mujer baja a Marruecos a pasar las vacaciones, a pesar de que en Francia no pertenezca a la clase media, sí que tendrá un aura de mayor prestigio económico y social que muchas de sus compañeras en Marruecos.

Es decir, el contexto social demuestra que la idea “mujer” no es unánime, pues la experiencia de ser mujer no es igual en todas partes, ni siquiera en el mismo territorio, porque está determinada por los significados que, a través de la historia, se han dado a categorías como género, raza, clase... así como por las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de su entorno, que influyen en su vida cotidiana (Mohanty, 2002, citada en Bartolomei, 2008, p. 184). Y esas categorías no son fijas y estables, sino que también son dinámicas y al interseccionar con otras se modifican mutuamente en cada persona, de manera que deben analizarse las diferentes relaciones que tienen entre ellas para poder conocer cómo influyen en cada persona y en cada contexto y ser “capaces de desvelar las diferentes máscaras del poder, [también]

multidimensional y cambiante” (Sassen, 2003; De Sousa Santos, 2007; Bartolomei, 2007; Maquieira, 2006, citados en Bartolomei, 2008, p. 195).

Partiendo de esos análisis contextuales, las mujeres musulmanas, las indígenas, las chicanas, las africanas... cuestionan las diferentes estructuras de poder, entre ellas las que favorecen la opresión de género en sus diferentes ámbitos espaciales: tanto a nivel local como a nivel nacional y global, desenmascarando las redes complejas y dinámicas de esas mismas estructuras opresivas (Mohanty, 2008, citada en Bartolomei, 2008, p. 200) y creando, al mismo tiempo, redes de colaboración con otros feminismos para compartir herramientas y estrategias de lucha, en un plano de igualdad.

Se puede concluir, entonces, que si no hay una naturaleza “mujer” universal, tampoco hay un “hombre” universal y, de la misma manera, no existe una “verdad” universal porque las versiones de la historia y de las sociedades dependen mucho de quién las cuente: hasta ahora las han contado principalmente los hombres de las metrópolis y del imperio; luego se han sumado las mujeres de las metrópolis y del imperio; y finalmente los hombres y mujeres de las colonias han levantado sus voces para contar su historia, la *herstory* en el caso de las mujeres, en palabras de Hazel Carby.

Ahora bien, todas esas categorías que definen nuestras narrativas de identidad personal, pueden crear alianzas con otras narrativas y agruparse para exigir y demandar políticas de reconocimiento y de derechos, estableciendo lo que Iris Young llama *Coalicción Multicolor* donde cada uno de los grupos que la constituyen afirma la presencia de los otros, así como la especificidad de su experiencia y perspectiva respecto de las diversas cuestiones sociales” (Pérez, O., 2010, p. 7), siendo uno de las cuestiones fundamentales la lucha contra las discriminaciones sociales y las desigualdades económicas, en unas condiciones que favorezcan la redistribución y el reconocimiento, pues, como sostiene Nancy Frazer, el uno no puede darse sin el otro.

La redistribución implica ser capaz de reconocer y atajar una serie de situaciones discriminatorias como son la explotación de los beneficios del trabajo por otros, la marginación económica, que limita el número de trabajos accesibles a ciertos colectivos, dejando para ellos aquellos con unas condiciones indeseables para la mayoría; y la privación de las condiciones materiales para tener un nivel de vida digno.

En cuanto al reconocimiento, éste tiene que ver con situaciones como la dominación cultural que pretende la asimilación borrando toda huella de la cultura propia; el no reconocimiento, es decir, repetir los patrones del colonialismo al negar e invisibilizar las identidades y culturas de ciertas comunidades o colectivos, en todo lo que tiene que ver con la representación y la comunicación de sus experiencias; así como la falta de respeto que va intrínsecamente unida a las representaciones estereotipadas

que se mantienen todavía desde la época de las colonias. Resumiendo, “el objetivo de la redistribución es la eliminación de las desigualdades, mientras que el objetivo del reconocimiento es la acomodación de las diferencias” (Frazer, nota al pie citada en Pérez, O., 2010, p. 7).

Si ya de por sí el feminismo interseccional rompe con la idea de una única identidad, incorporando diferentes categorías que se inscriben en nuestros cuerpos, cuestionando ya con ello el racismo, el sexismo, la heterosexualidad... autoras como Gloria Anzaldúa, Chela Sandoval, Cherrie Moraga y Norma Alarcón, borran las fronteras existentes entre algunas de esas mismas categorías a través de la literatura, utilizando un nuevo lenguaje, el *spanglish*, que remarca su condición de chicanas que se encuentran entre dos mundos: México y Estados Unidos, cada uno de ellos con sus procesos de discriminación, entre ellos el de género, que deben ser criticados (Curiel, 2007).

Como nos explica Ochy Curiel (2007), surge así el concepto de **frontera**, perfectamente aplicable a todas aquellas mujeres y hombres, que en procesos vitales de diáspora, e incluso en los casos de segundas y terceras generaciones, no terminan de ser de un sitio ni de otro: no pertenecen al lugar de origen, suyo o de sus padres; pero tampoco terminan de ser del lugar en el que viven porque no son reconocidos ni reconocidas como ciudadanas de pleno derecho, para ellxs no hay redistribución ni reconocimiento.

Más allá de estas identidades, el feminismo *queer*, que tiene en Judith Butler a su máxima representante, se opone tanto al feminismo radical, como al feminismo de la diferencia, que perpetúa la concepción esencialista que divide el género en un binarismo inmutable. Para esta autora el género tiene su raíz en los significados culturales que se dan sobre el cuerpo sexuado, de manera que no tiene por qué ser una construcción permanente en el tiempo, a lo largo de la historia, ni tampoco completamente compartido en el espacio, es decir, en diferentes culturas, lo que nos remite nuevamente al hecho de que no existe un universal respecto al género, ni respecto a otros conceptos como mujer (Butler, 1990, 1993; Mead, citada en Posada, 2014, p. 148), o la propia noción de sexo (Butler, 2002, citado en Posada, 2014, p. 148):

“Si se refuta el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada «sexo» esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, quizá fue siempre género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal” (Butler, 2007, p. 55, citada en Posada, 2014, p. 149), y continúa explicando “para Butler está claro que la categoría «mujer», que el feminismo

ha venido utilizando, remite a una identidad que es meramente construida y que además ha sido excluyente de otras identidades” (Posada, 2014, p. 150).

Se trata, en definitiva, de una construcción social que se inscribe en los cuerpos, y que repite constantemente una serie de discursos regulatorios basados en el poder y la disciplina, que son los que determinan, en la mayoría de las sociedades, la obligatoriedad de la heterosexualidad o, al menos, la establecen como la norma a seguir, para garantizar los procesos reproductivos (Foucault, citado en Posada, 2014, p. 148). En ese sentido, el cuerpo como tal sólo tiene sentido desde el momento en que el discurso establece cómo debe ser, y a partir de ese punto se crea, se construye, el género, que no es biológico, sino cultural, performativo, se crea y se transforma a lo largo del espacio-tiempo, al igual que el discurso sobre el cuerpo (Butler, 1990, 1993, 2006; Posada, 2014, pp. 147).

Otra cuestión es que, a pesar de no existir universales en lo que respecta a estos conceptos, el discurso que se ha repetido y se ha convertido en la norma es el mismo que desde la época del colonialismo se ha repetido en lo que respecta a otras muchas realidades, es decir, a través de la interpretación que dictaban los hombres de las metrópolis, y luego del imperio, es decir, hombres blancos, cristianos, heterosexuales, de clase alta... y que posteriormente repitieron las feministas blancas, cristianas, heterosexuales y de clase alta. Y es ese discurso el que estableció cómo debían ser los cuerpos ideales, cómo debían comportarse los dos géneros, la sexualidad normativa, basada por supuesto en la reproducción... y también fue el discurso que se intentó imponer en las colonias y en todo el mundo (Grosfoguel, 2012; Adlbi, 2014 y 2016).

De ahí que el discurso orientalista dibujara a los hombres y mujeres como salvajes, primitivos, con instintos sexuales desbocados... porque primero había que establecer la línea entre lo deseable y normal y aquello que había que borrar, en la dirección de un par de opuestos que establecía la superioridad moral de los hombres y mujeres de las metrópolis (Navarro, 2008; Grosfoguel, 2012; Adlbi, 2014, 2016; Said, 2003).

Y esto fue también lo que llevó a que las misiones cristianas impusieran en las tribus y pueblos nativos la idea de que el cuerpo desnudo era pecado y que debían cubrirse, algo que podemos ver actualmente en muchas tribus; y también la incorporación, en la mentalidad de muchos pueblos, de que la homosexualidad es pecado y debe prohibirse, a pesar de ser una práctica común en la historia de muchos pueblos y culturas: tienen tan interiorizado el rechazo, que resulta casi imposible recuperar su propia historia.

En cuanto a la división binaria del género en hombre y mujer, ésta servía, no sólo a la reproducción biológica, sino también a la reproducción de la división sexual del trabajo, que es la que ha permitido sobrevivir al sistema capitalista, y con ello, las relaciones desiguales entre hombres y mujeres.

No obstante, siguiendo nuevamente a Judith Butler (1990, 1993, 2006) ese ideal de sexualidad normativa y del binomio de género no siempre se alcanza, dejando cierto margen de acción, según el contexto, lo que permite performar ambos en cada reconstrucción, es decir, ejercer cierta resistencia desde dentro mismo del sistema. Así, las diferentes estrategias individuales de resistencia, son las que permiten romper con la idea de la identidad hombre o mujer como universales. Si bien no es posible terminar con las estructuras de poder, o al menos no por ahora, cada una de esas resistencias, cada estrategia de lucha, individual o colectiva, a partir de las redes de identidades compartidas que nos atraviesan a todas las personas, se van abriendo brechas, espacios de exclusión al margen del discurso normativo, que al mismo tiempo obligan al discurso a mutar y adaptarse a las brechas para intentar cerrarlas (Butler, 1990, 1993, 2006; Posada, 2014, p. 149).

El problema, de momento, radica en la enorme capacidad de adaptación del sistema-mundo colonial/capitalista, que incorpora todas esas brechas a su discurso: el movimiento *hippy* fue absorbido a través del consumismo y de las drogas; el derecho a la libertad sexual de las mujeres se subsumió bajo la bandera de la liberación sexual, si bien en realidad no supuso tal liberación y quedó atrapado dentro de la doble moral sexual y la culpabilidad de la víctima, como ya comentamos anteriormente; los derechos civiles en Estados Unidos fueron vendidos a precio de saldo a cambio del concepto de “sueño americano”; el movimiento LGTB se puede comprar en las tiendas de las grandes marcas de moda; y así ha ocurrido con otras luchas...

Obviamente no significa que haya que dejar la lucha, o que ésta no haya merecido la pena hasta ahora, en absoluto. Todas estas luchas han supuesto avances increíbles para los colectivos que han resistido y para la sociedad en su conjunto, simplemente hay que ser conscientes de la capacidad del sistema para apropiarse de lo que puede suponer un ataque. Si controlan y guían las luchas, es más fácil que no lleguen a abrir brechas, o al menos, a que éstas no crezcan más.

Frente a estas concepciones interseccionales y *queer*, algunas feministas consideran que para que el feminismo pueda seguir siendo un proyecto de emancipación necesita un sujeto que lo represente, de ahí la necesidad de mantener la idea del sujeto “mujer”, ya que “el problema político real es el de proponer a las mujeres en nuestras sociedades complejas multiculturales objetivos políticos comunes que atraviesen todos

los referentes de identidad que las constituyen» (Amorós, 2005, p. 231, citada en Posada, 2014, p. 157).

El problema, como estamos viendo a lo largo de la tesis, es quién decide cuáles son esos objetivos comunes, más aún cuando desde determinados feminismos no se tienen en cuenta las dimensiones y experiencias de otras mujeres y de los feminismos de los márgenes.

5.4. FEMINISMO ISLÁMICO

Para la premio Nobel de la Paz Shirín Ebadi:

“Si el feminismo islámico significa que una mujer musulmana puede también ser una feminista y que feminismo e islam no son incompatibles, estaría de acuerdo con ello. Pero si significa que el feminismo en las sociedades musulmanas es algo peculiar y totalmente diferente al feminismo de otras sociedades por el hecho de que tiene que ser siempre islámico, entonces no estoy de acuerdo con semejante concepto” (Rodríguez, M. R., 2006).

Valentine Moghadam, directora de la Sección para la Igualdad de Género y Desarrollo de la UNESCO, enfoca el feminismo islámico y sus reivindicaciones desde un punto de vista universalista, con el referente a los derechos humanos, culturales y sociales recogidos en la plataforma de Beijing (1995) como fondo: derechos humanos y sexuales, derechos de las minorías, derecho a la propia imagen, a profesar las propias convicciones, a la libertad de expresión y de conciencia. En definitiva, la recuperación de unos derechos usurpados a las mujeres musulmanas por una interpretación patriarcal y totalitaria del islam (Prado, 2005; Moghadam, 2005).

Podemos decir que se trata de un discurso y una práctica feminista articulada dentro de un paradigma islámico que deriva su comprensión y mandato del Corán, buscando los derechos y la justicia para las mujeres y para los hombres, en la totalidad de su existencia.

Respecto a los orígenes del término, la feminista Margot Badrán (2002) nos explica que comenzó a ser visible en la década de 1990 en varios lugares del mundo, principalmente a partir de los escritos de las mujeres iraníes que escriben en la revista *Zanan*, fundada en Teherán por Shahla Sherkat en 1992. Posteriormente el estudioso saudí Mai Yamani utilizó el término en su libro de 1996 *El feminismo y el islam*. En

el caso de Turquía destacan los académicos Yesim Arat, Feride Acar y Gole Nilufer que recurren a él en sus artículos, para describir un nuevo paradigma feminista que estaba emergiendo en Turquía. En Sudáfrica, Shamima Shaikh empleó el término en sus discursos y artículos en la década de 1990 al igual que sus hermanas. También es utilizado por la paquistaní Amina Wadud, asentada en Estados Unidos. De esta manera, ya a mediados de la década de 1990, había evidencias del término feminismo islámico como un término creado y distribuido por los musulmanes en remotos rincones de la *umma* mundial.

Por este motivo se considera que el feminismo islámico es un fenómeno global, ya que no se trata de un producto de un único país, sino que trasciende a Oriente y Occidente. Se está produciendo en diversos lugares alrededor del mundo por las mujeres dentro de sus propios países, ya se trate de países con mayorías musulmanas o de las antiguas comunidades minoritarias establecidas. Del mismo modo, se está expandiendo con cierta rapidez por el ciberespacio (Badrán, 2002).

Si bien varias de estas autoras y autores ya desde el principio se identificaron plenamente con el concepto en términos de identidad otras y otros no lo hicieron, aunque algunas, como Amina Wadud, terminan aceptando la identificación para favorecer una mayor y mejor comprensión por parte de los auditorios a los que se dirigen, porque lo que las importa es que el mensaje sea entendido (Badrán, 2002, 2006a).

Al mismo tiempo, el feminismo islámico destaca por romper los pares “religioso-secular” y “Oriente-Occidente”. Como comenta Margot Badrán (2006a),

“Las sugerencias o alegaciones de un supuesto “enfrentamiento” entre el “feminismo secular” y “feminismo religioso” puede ser o bien el producto de la falta de conocimiento histórico o, como en muchos casos, un intento políticamente motivado para dificultar más amplias solidaridades entre las mujeres”.

Para estas feministas, el feminismo islámico sirve a la gente tanto en sus vidas individuales como para mejorar el Estado y la sociedad en su conjunto. Del mismo modo, consideran que puede ayudar a las mujeres musulmanas que están en Occidente y a las comunidades musulmanas minoritarias, así como a las mujeres musulmanas migrantes de segunda generación, que a menudo se sienten atrapadas entre las prácticas y normas de las culturas de origen de sus padres y las formas de la vida en sus nuevos países, dotándolas de las estrategias y herramientas islámicas que favorezcan su acercamiento a temas como la igualdad de género, las oportunidades sociales y su propio potencial, además de facilitar su integración en los países de acogida (Adlbi,

2012a, 2012b; Alí, 2012; Badrán, 2002, 2006a, 2006b; Guardi y Bedendo, 2011; Junta Islámica Catalana, 2008; Laguna, 2008; Lamrabet, 2011; Mernissi, 2001a; Moghadam, 2005; Prado, 2005; Rodríguez, L., 2011a y 2012).

Igualmente, este discurso es relevante en los países de mayoría musulmana, al representar una forma de pensar y comprender su religión y su cultura ligadas a una articulación de las fuentes islámicas con la igualdad de género, además de promover la democracia y los derechos humanos, y tener un efecto muy positivo tanto en las mujeres como en los hombres (Badrán, 2006a). Estas feministas vuelven a examinar el Corán y los hadices, buscando en ellos los argumentos necesarios para demostrar que el islam no aprueba la violencia de ningún tipo contra la mujer, porque, en realidad, esa idea de la violencia contra las mujeres es anti-islámica (Alí, 2012; Badrán, 2002, 2006a, 2006b; Guardi y Bedendo, 2011; Junta Islámica Catalana, 2008; Lamrabet, 2008, 2011; Moghadam, 2005; Prado, 2005; Rodríguez, L., 2011a y 2012).

Por otra parte, entienden que el feminismo islámico en su conjunto es el movimiento feminista más radical de todos los feminismos musulmanes seculares habidos hasta ahora, ya que defiende la plena igualdad de mujeres y hombres de todo el espectro público-privado, mientras que las feministas laicas, si bien han aceptado históricamente la idea de la igualdad en la esfera pública, en el ámbito privado se han limitado a la noción de complementariedad (Badrán, 2002).

No menos importante es como este movimiento intenta abrir diferentes frentes de análisis y de debate, desde la perspectiva islámica, en temas que circulan en la opinión pública y son objeto de apasionadas discusiones, como son el desarrollo sostenible o derechos de las minorías LGBT (Rivera, 2012). Abdennur Prado, director del Congreso Internacional de Feminismo Islámico explica que: “Para los musulmanes el debate sobre la igualdad de género y el lugar de nuestra religión en la modernidad no es un capricho, sino un imperativo ético” (Prado, 2005).

Otro aspecto fundamental que caracteriza al feminismo islámico es que, a pesar de centrarse en el islam, busca el diálogo interreligioso y la interlocución con otros feminismos, porque entiende que no hay contradicción entre ser feminista y ser musulmana, si se concibe el feminismo como una toma de conciencia de las limitaciones impuestas a las mujeres por razones de género, como un rechazo a esas limitaciones y como los esfuerzos para construir y poner en práctica un sistema de género más equitativo (Adlbi, 2012a, 2012b; Alí, 2012; Badrán, 2002, 2006a, 2006b; Guardi y Bedendo, 2011; Junta Islámica Catalana, 2008; Laguna, 2008; Lamrabet, 2011; Mernissi, 2001a; Moghadam, 2005; Prado, 2005; Rodríguez, L., 2011a y 2012).

Para Nayereh Tohidi (2006), el feminismo islámico debe ser más pragmático y estratégico que ideológico o estrictamente religioso, ya que significa dar una respuesta a muchos cambios: patriarcado, fundamentalismo...

“Debe existir un proceso de negociación con la modernidad y no hemos de ver el mundo islámico más religioso que las otras partes del mundo. Tampoco debemos caer en la idea del choque de civilizaciones: es un combate económico y no cultural o religioso. La ideología no contradice la fe...” (Tohidi, 2006).

Las feministas islámicas también defienden que el feminismo islámico, aunque religioso, no es un discurso basado en la fe, y que, por lo tanto, se pueden compartir sus reivindicaciones sin ser musulmán, ya que no entra en contradicción con el feminismo secular (Badrán, 2006a; Tohidi, 2006).

Atendiendo a las conclusiones de los cuatro Congresos Internacionales sobre Feminismo Islámico celebrados en España, podemos agrupar las líneas de actuación de este movimiento en los siguientes ejes:

1. Emancipación de las mujeres musulmanas: transformar las leyes discriminatorias hacia las mujeres, siendo necesario involucrar a los hombres en la lucha de las mujeres para lograr la igualdad de derechos, así como impulsar la participación de las mujeres en los órganos de decisión, y en todas las áreas de la sociedad. Además denunciar todas las formas de violencia contra las mujeres que se justifican en nombre del islam, como los crímenes de honor, la violencia doméstica, la mutilación genital femenina, las lapidaciones y otros castigos corporales.

2. Ámbito religioso: parte de la convicción de que el Corán no justifica el patriarcado, y que el islam puede liberar a la mujer y cambiar su estatus actual. Para ello, es necesario abrir las puertas del *iytibad* (esfuerzo de interpretación), teniendo en cuenta el contexto de las sociedades del siglo XXI. Es fundamental no confundir las leyes elaboradas por los hombres con el concepto más amplio de la *sharia*, y reclamar el acceso a la mezquita como un derecho de las mujeres musulmanas.

3. Interlocución y relaciones con otros movimientos feministas:

el movimiento feminista global debe tener en cuenta la diversidad de criterios e interpretaciones legítimas dentro del islam, y no aceptar como única lectura posible del islam la de los sectores más machistas y reaccionarios. Tampoco se puede tolerar la existencia de un discurso único y etnocéntrico sobre el “feminismo”, sino que es necesario hablar de “feminismos”, más inclusivos, teniendo en cuenta la diversidad de los procesos históricos, sociales, culturales, políticos y económicos de los distintos países. Es necesario construir redes para vincular, compartir y difundir lo que aprendemos y construir en común. Desde el conocimiento mutuo hacia el reconocimiento mutuo.

4. Mujeres musulmanas en Occidente: apoyo desde dentro de las comunidades para combatir cualquier forma de discriminación, y, en los países occidentales, reivindicar para las mujeres musulmanas inmigrantes un estatus de ciudadanas de pleno derecho, modificando las leyes de reagrupación familiar.

5. Legislación y ámbito social: denunciar los códigos de familia discriminatorios y basarse en un principio fundamental de la ética coránica, como es la justicia social en un sentido amplio: justicia económica, pluralismo religioso y los valores democráticos.

El argumento básico del feminismo islámico es que el Corán afirma el principio de igualdad de todos los seres humanos y que la práctica de la igualdad de mujeres y hombres (y otras categorías de personas) se ha impedido o subvertido por las ideas patriarcales (ideología) y prácticas de la jurisprudencia islámica, o *fiqh*, consolidadas en su forma clásica desarrollada en el siglo noveno bajo patrones de pensamiento y comportamientos patriarcales que han perdurado hasta hoy. Es esta misma jurisprudencia patriarcal la que ha determinado las diversas formulaciones contemporáneas de la *Shari'a* (Badrán, 2002, 2006a; Lamrabet, 2011; Guardi y Bedendo, 2011).

Asma Barlas (2005), en su hermenéutica del Corán establece que, según el principio del *tawhid* (unicidad) podemos aseverar lo siguiente:

1. El *Qur'án* no nos puede enseñar que los hombres sean los intermediarios de las mujeres. Eso va contra el *tawhid*.

2. Nos dice que Dios es justo. La justicia divina no puede hacer daño a nadie. No puede ir en contra de los derechos de los demás. El patriarcado, por costumbre, va en contra de los derechos de las mujeres.

3. Dios no ha sido creado. Está por encima del sexo, no se puede representar en un lenguaje humano. Las convenciones lingüísticas hacen que se utilice en masculino pero eso no es correcto.

Y esto se debe a que el Corán no dice que los hombres sean quienes crean las normas. El Corán habla muy poco de género y no considera que el sexo sea importante para la práctica de un creyente. Es revolucionario porque no hay una diferencia según los sexos. Lo único que les distingue es su práctica moral. Existen diferencias entre los que creen y los que no creen (Barlas, 2005).

Aunque las metodologías básicas utilizadas son las metodologías clásicas islámicas de la *ijtihad* (investigación independiente de las fuentes religiosas) y *tafsir* (interpretación del Corán), la feminista Amina Wadud combina metodologías clásicas islámicas con las nuevas herramientas de las ciencias sociales y los discursos seculares del derecho y la justicia, y también los métodos y herramientas de la lingüística, la historia, la crítica literaria, la sociología, la antropología, etc... (Badrán, 2002, 2006a; Guardi y Bedendo, 2011; Lamrabet, 2011; Moghadam, 2005). Finalmente, es interesante destacar que, al abordar el Corán, las mujeres aportan a sus lecturas su propia experiencia y sus propias preguntas como mujeres (Badrán, 2002).

En este sentido, no es fácil comprender cuál es la discrepancia que encuentra el feminismo occidental en aceptar al feminismo islámico como interlocutor válido, si tenemos en cuenta que la propia

“teoría feminista indaga en las fuentes religiosas, filosóficas, científicas, históricas, antropológicas, artísticas y también en el llamado sentido común, para desarticular las falsedades, prejuicios y contradicciones que legitiman la dominación sexual” (De Miguel, 2003, p. 133).

Abdennur Prado y Laure Rodríguez lo tienen muy claro: “La clave radica en el hecho de comprender que el adjetivo islámico no implica una reducción de la exigencia básica de la igualdad de género en su sentido más universal” (Prado, 2005).

“Concibo el islam no como una religión, sino como una acción verbal enlazada a una Revolución liberal en clave de igualdad que viene a romper con un Antiguo Régimen. Ya en sus orígenes, nos encontramos con elocuentes discursos feministas y de mujeres revolucionarias que reivindicaban su espacio en igualdad de condiciones, y así ha sido durante siglos. ¿Cuál es la diferencia? Que ahora se ha querido visibilizar porque por algún motivo ha interesado” (refiriéndose a las revoluciones de la Primavera Árabe) (Rodríguez, L., 2012).

Esta feminista tampoco entiende la fobia hacia las religiones, el rechazo a otras maneras de entenderse mujer por parte del feminismo occidental, y esa idea de “no es compatible la religión con la libertad de la mujer”, que viene a ser lo que comentó la argelina Wassila Tamzali de que “el «feminismo islámico» no existe [...] es un oxímoron [...] No nos engañemos. El feminismo es una ideología de liberación y el islam es de obediencia” (Doria, 2011).

A esto, Laure Rodríguez responde que:

“el islam es utilizado como el paraguas protector para llevar a cabo todo tipo de discriminaciones, pero si lo identificamos como el origen de estas barbaridades, entonces se estará dando la razón a los fanáticos y se incurrirá en el error de lecturas esencialistas de la religión. Y es ahí donde nuestro enfoque difiere. Partir de la idea de considerar a todas las religiones misóginas por naturaleza supone como única vía de liberación el abandonado de la creencia. Pero ¿por qué tenemos que aceptar que sean las únicas interpretaciones posibles? ¿por qué no podemos tener el derecho a interpretarlo desde una perspectiva de género?” (Rodríguez, L., 2011b)

Unida a la idea de que religión es incompatible con el feminismo, suele ir la idea de que el feminismo islámico pretende crear un estado islamista, a lo que Laure Rodríguez (2011b) y Valentine Moghadam (2005) replican que, tanto ellas como parte de los intelectuales musulmanes y de las feministas islámicas defienden estados laicos en los que se separe claramente política y religión y en los que “se respeten las libertades individuales pero que nuestros gobiernos, administraciones y servicios no tengan cortes o apoyos religiosos” (Rodríguez, L., 2011b).

A este respecto es interesante destacar que las propias feministas islámicas entienden que puede haber temas por los que luchar que no requieran de una relectura del Corán o una justificación islámica, como puede ser la igualdad de salarios en determinados países, sobre todo occidentales, o temas como la falta de trabajo, la vivienda, las drogas..., pero que en otros contextos, principalmente en los países musulmanes, que argumentan y defienden las prácticas lesivas contra las mujeres, como la poligamia o la lapidación, en el islam y en el discurso religioso el feminismo islámico se hace imprescindible alegando, con argumentos fundamentados en el Corán, que esas prácticas no son islámicas (Marín, 2007; Mernissi, 1995, 1999; Moghadam, 2005). Pero, al mismo tiempo, entienden que esa fundamentación islámica debe ser complementada con otras como la recogida de firmas, presiones internacionales... (Marín, 2007).

Aquí es interesante destacar el argumento que ofrece Fátima Mernissi respecto a por qué es importante recurrir a la historia y a la religión islámica:

“actualmente, el argumento histórico es más importante que nunca para defender los derechos de la mujer en las teocracias musulmanas. Esto es así porque cualquier estrategia política relacionada con la mujer [...], actualmente se justifica y legitima por medio de la tradición del Profeta, es decir, la tradición histórica. Por lo tanto, en el mundo musulmán, en países en los cuales la religión y el Estado están muy unidos, la única arma disponible para las personas progresistas de ambos sexos para luchar por los derechos humanos en general y los derechos de la mujer en particular es buscar la justificación de sus reivindicaciones en la historia del islam”. Mernissi (1999, p. 164)

A este respecto, son llamativas las palabras de la abogada argelina Wassila Tamzali, que vienen a converger con lo planteado con las feministas ilustradas como Celia Amorós:

“El «feminismo islámico» es un oxímoron, una impostura que se ha infiltrado no sólo en las universidades, sino en organismos internacionales como la Unesco. Las instituciones europeas dedicadas al diálogo con los países del sur del Mediterráneo también han escogido el llamado «feminismo islámico». [...] No nos engañemos. El feminismo es una ideología de liberación y el islam es de obediencia”. (Doria, 2011).

En resumidas cuentas, podemos decir que hay dos posturas muy claras en contra del feminismo islámico. Por un lado, la corriente predominante en el islam, o “idealización de la desigualdad” (Rivera, 2012), que sostiene que el Corán y el mismo islam elevaron la condición de la mujer de una situación de objeto en la sociedad árabe pre-islámica (algunas tribus enterraban vivas a las niñas y las mujeres no tenían ningún derecho), a una situación de igualdad total, con el reconocimiento pleno de todos sus derechos como miembros de la sociedad. Para esta corriente el feminismo no es necesario en el seno del islam, es un elemento ajeno e impurifica la religión, ya que el propio islam garantiza esos derechos e igualdades. Sin embargo, este discurso no explica porqué la situación real de la mujer en los países islámicos difiere tanto de la teoría, ni tampoco aporta soluciones concretas a esos problemas de desigualdad y violencia en los que el patriarcado, muchas veces amparado en una lectura machista del texto sagrado, mantiene sometidas a muchas mujeres musulmanas hoy día (Rivera, 2012).

Por otro lado está el discurso occidental o de “demonización” (Rivera, 2012), que como ya hemos visto, culpabiliza al islam de la opresión de la mujer, y por lo tanto, considera que la única opción posible para que se libere es que abandone su religión, ya que la religión, cualquiera, pero muy por encima de todas, la musulmana, no permite a las mujeres emanciparse y gozar sus vidas de manera libre y autónoma; Sólo un feminismo secular, blanco y de origen occidental, es capaz de ofrecerles las herramientas necesarias para su liberación y empoderamiento (Alí, 2012; Laguna, 2008; Mernissi, 2001a; Moghadam, 2005; Nash, 2004; Rodríguez, L., 2012). Este discurso se ha incrementado tras los atentados del 11-S.

La cuestión es que ambos discursos se retroalimentan mutuamente, por eso el feminismo islámico los rechaza plenamente al considerarlos hegemónicos y manipulados y además porque no incluyen a las mujeres musulmanas como sujetos activos (Rivera, 2012). Pero no se queda ahí, sino que propone una vía alternativa que sitúa a las mujeres musulmanas en el centro del debate, entendiendo que son las más capacitadas para describir, analizar, comprender y modificar su realidad en base a una búsqueda espiritual desde el interior del islam (Adlbi, 2012a, 2012b; Alí, 2012; Badrán, 2002, 2006a, 2006b; Guardi y Bedendo, 2011; Junta Islámica Catalana, 2008; Laguna, 2008; Lamrabet, 2011; Mernissi, 2001a; Moghadam, 2005; Nash, 2004; Amirian y Zein, 2009; Prado, 2005; Rodríguez, 2011a, 2012).

Aquí es donde el feminismo islámico entronca con los feminismos poscoloniales, si tenemos en cuenta que estos parten de una crisis en la teoría del sujeto y de una crítica a la sociedad capitalista, a la globalización y al mismo hecho histórico, y que están creciendo las desigualdades sociales, entre otras cosas porque las colonias sólo

han sido liberadas formalmente de sus metrópolis y de los países colonizadores (Bessis, 2002; Butler, 2002; Laguna, 2008). Además, el feminismo islámico incorpora a este posicionamiento una crítica religiosa del feminismo, que ha dejado de lado el ámbito religioso y/o espiritual (Alí, 2012).

Por otro lado:

“[la] visión occidental ignoraba la especificidad de sus contextos sociales y económicos. En ellos, la discriminación de género no es necesariamente el único ámbito de opresión, ni siquiera el prioritario: el racismo, la pobreza estructural, la explotación económica y política, el sexismo... todo confluye en una situación de subalternidad, para la cual hay que buscar definiciones específicas de feminismo. [...] Aquí es donde podemos descubrir la difícil y a menudo equivocada lectura que de la situación de las mujeres en el mundo árabe realizamos desde Occidente” (Benach y Tello, 2005, pp. 288-289).

Así lo ve Laure Rodríguez, Presidenta de Mujeres Musulmanas de España:

“Es raro encontrar en los estudios de género europeos mención alguna a los feminismos sudafricanos, árabes, islámicos o católicos. De forma inconsciente, determinadas corrientes feministas seculares han asumido el mismo esquema patriarcal de dominación, situando a las musulmanas en el lugar de la carencia simbólica, cosificándolas (cosificándonos) como objetos pasivos de estudio sobre los que dirigir nuestras propias acciones” (Rodríguez, L., 2012).

Esto parece significar que no ha existido, antes de este momento, ningún tipo de movimiento de mujeres o de profeminismo en los países colonizados²⁹.

29. La propia Celia Amorós comenta en su libro *Vetas de ilustración. Reflexiones sobre feminismo e islam* (2009), que: “entendemos que en sociedades no occidentales se han producido, en determinados momentos críticos de su historia, problematizaciones de lo que habían sido hasta entonces las bases de la legitimidad de sus poderes, así como relevos de las mismas ligados a la emergencia de nuevos actores sociales vinculados de diversas formas a determinadas transformaciones de los saberes científicos”, de manera que el “Concepto de Ilustración [...] no resulte un monopolio de la ilustración europea y estadounidense”, e incluso cita la época andalusí de Averrós como ejemplo. Sin embargo, luego llega a la conclusión de que: “Dos cuestiones: la primera, de orden metodológico, establece que el rango de paradigma se lo debemos otorgar a la Ilustración europea: mientras no se demuestre lo contrario es la más potente, y, sin duda, por nosotros la mejor conocida. No tenemos una alternativa que nos pueda servir como hipótesis de trabajo preferible”.

Por eso, como explica Mansur Escudero (2005),

“hablar de feminismo dentro de la comunidad musulmana puede ser algo comprometido. Y ello porque puede ser malinterpretado por algunos musulmanes, para los cuales el término feminismo se halla asociado al colonialismo, una de las peores lacras que ha sufrido el mundo en los últimos dos siglos, y que continúa en nuestros días de formas diferentes, algunas más sutiles, otras evidentes. Hoy en día, la asociación entre colonialismo y feminismo representa uno de los peores obstáculos para el desarrollo de un verdadero proyecto feminista en el mundo islámico, ya que bajo la excusa de una supuesta liberación de la mujer puede ocultarse toda una estrategia de subversión del modo de vida islámico. Por ello, es imprescindible reivindicar y explicar la singularidad del feminismo islámico respecto al feminismo occidental”.

Por un lado, si bien algunos contextos, como los de la migración, dificultan el acercamiento de las mujeres a los entornos de debate y a temas como el de la igualdad de género, muchas veces porque “no se cuestionan qué es el islam y funcionan más sobre una identidad de rechazo: son musulmanas porque no son occidentales, a favor de la familia, la maternidad. etc. No lo ven como una sumisión” (Abdelaziz, 2006), también es cierto

“que tal vez no de manera consciente, pero hay mujeres que dicen que no son feministas y al mismo tiempo defienden que las mujeres no son inferiores y que pueden trabajar. Esto es feminismo. [... Además], las comunidades se cuestion[a]n cosas que antes daban por hechas. Las mujeres musulmanas han adoptado el discurso del feminismo islámico sin ser conscientes”. (Andújar, en Pérez, S., 2008).

Parece evidente que el feminismo islámico estará entre los objetivos de las mujeres inmigrantes cuando éste haya nacido dentro de la propia inmigración. Seguramente, tenga más eco en la próxima generación, en las mujeres formadas que ya son de aquí, y a las que ya no se les puede decir que su religión les ordena que estén en casa sin trabajar (Abdelaziz, 2006; Pérez, S., 2008). Y de hecho, feministas como Valentine Moghadam (2005), Amina Wadud (2005) o Malika Abdelaziz (2006), entre otras, defienden que el feminismo islámico debe centrarse en los problemas de la clase

obrero y de las clases pobres, que es necesario hablar también de las discriminaciones en los derechos sociales y civiles.

5.5. ¿FEMINISMO LAICO VS FEMINISMO RELIGIOSO? DIS- CREPANCIAS ENTRE FEMINISMO DE LA IGUALDAD EN ESPAÑA, Y FEMINISMO ISLÁMICO

Un poco más arriba hemos podido comprobar cómo el feminismo religioso se conjugaba con el feminismo secular para reivindicar y exigir sus derechos en los países árabes y musulmanes e incluso utilizaban argumentos religiosos para defender algunos temas.

Como explican Amiriam y Zein (2009):

“las mujeres musulmanas reformistas buscan tomar el Corán como única y completa referencia, esquivando otros textos sagrados o interpretaciones personales de diferentes hombres de la religión. Para ellas, el silencio sobre el velo en el Corán es un salvoconducto y, amparándose en el hecho de que en el islam la relación entre el fiel y dios es directa, defienden que no necesitan de nadie que interprete los textos. De este modo, consiguen defender ciertos derechos de la mujer sin tener por qué abandonar su fe.”

Sin embargo, en Occidente, que se considera una sociedad secular en la que la religión ya no forma parte de la organización social y política de la sociedad, sino que pertenece al ámbito privado —aunque la realidad es terca y demuestra constantemente que esto no es así, que la religión sigue teniendo un peso extraordinario en la toma de decisiones políticas, y si no, ahí está su influencia en las legislaciones sobre el aborto, por ejemplo...—, no se ve con buenos ojos la participación conjunta de los feminismos seculares y los religiosos, que en cierta medida son negados y considerados un retroceso.

En el campo concreto del feminismo, este nuevo punto de vista sobre la potencialidad de la religión, ha creado debates acalorados entre las feministas de Occidente, que siguen viendo “a las mujeres árabes como esclavas serviles y obedientes, incapaces de tomar conciencia o de desarrollar ideas revolucionarias propias que no sigan el dictado de las mujeres más liberadas del mundo” (Mernissi, 2001a). Esta misma autora, feminista marroquí y estudiosa del Corán, es muy crítica con la versión machista y

patriarcal que se ha hecho del Libro Sagrado, y describe al Profeta Mahoma (*Muhammad*) como un

“defensor de la dignidad de las mujeres y por abrirles las mezquitas en igualdad de condiciones que a los hombres...¿Cómo es que no perciben todos estos datos históricos que demuestran el potencial de la mujer que podrían aprovechar para construir un islam basado en los derechos humanos?... se podrían encontrar datos en las escrituras sagradas y en la historia clásica para defender los derechos humanos y la dignidad de la mujer, si este realmente fuera el objetivo de los Estados islámicos, de sus líderes políticos y de los grupos que compiten con ellos, alegadamente por diferencias religiosas” (Mernissi, 2001b).

Pero todo eso no importa. Para las feministas de Occidente supone, además, un insulto a las luchas desarrolladas en Europa a favor de la igualdad, que tanto nos han costado, y a las luchas de las propias mujeres musulmanas que viven en países musulmanes sojuzgadas por leyes divinas que las castigan si osan quitarse el velo. Por respeto a todas esas mujeres que arriesgan su vida en los países musulmanes, las que intentan utilizar algún velo en España o Europa deben desistir.

Sin embargo, nadie considera que las monjas sean unas sumisas por llevar el hábito, o que vivan sometidas a los varones de sus comunidades o congregaciones. Se asume con naturalidad que es una opción libre hacerse monja, o incluso entrar a formar parte de un convento de clausura, y nadie les pide que se quiten el velo ni que salgan de esas cuatro paredes del convento, ni que se deshagan de sus hábitos. En realidad se trata de una cuestión de pertenencia: las monjas pertenecen a nuestra historia y a nuestra sociedad y, por lo tanto, tienen ese margen de flexibilidad; pero las musulmanas vienen de fuera, no pertenecen a nuestra historia —sólo convivieron con nosotros más de setecientos años, pero ya se ha encargado el discurso histórico, político y colonial de borrar toda esa influencia de un plumazo—, y no tienen derecho a decidir.

Si queremos comparar el velo con alguna otra prenda femenina, Celia Amorós (2009) nos explica que no es posible comparar ambas simbologías, que la falda es un elemento estético que las europeas sí habían podido resignificar y utilizar a su antojo, algo que para ella resulta imposible hacer con el velo. Sin embargo, no parece que la falda haya perdido toda significación previa, porque si así fuera sería incomprensible que a unas estudiantes francesas, musulmanas, se las vetara la entrada al instituto por llevar unas faldas “demasiado largas”, por considerarse un elemento religioso (EFE, 2015).

¿Cómo es posible ese doble rasero a la hora de valorar la ropa de unas mujeres y otras? ¿Se prohibiría la entrada con falda larga a otra mujer que no fuera musulmana? ¿Y si llevas una minifalda? Con el crecimiento de la violencia de género entre la juventud no parece muy acertado creer que la mayoría de las jóvenes llevan minifalda sólo por elección propia y no por una serie de creencias en torno a lo que se supone que una mujer debe hacer para llamar la atención de los “machos”, y que viene alimentada constantemente desde los medios de comunicación —obviamente, se puede vestir con minifalda, con escote o mostrando el cuerpo por propia decisión, no siempre se es víctima de la moda y de la sociedad patriarcal, como ya se ha comentado anteriormente—.

Lo más seguro es que ninguna de las dos sea libre de elegir de manera absoluta, pero resulta incoherente creer que unas son más libres que otras, cuando ambas se guían por unas creencias, en un caso dictadas por la moda y los estereotipos de género y en otro por una creencia religiosa, aunque en muchas ocasiones se trate más de una cuestión cultural que religiosa.

En cualquier caso, lo importante es ese papel de las creencias en nuestras vidas. Cuando se trata de creencias aceptadas socialmente, se alega que se pueden cambiar, que la sociedad avanza —pero olvidamos que también puede retroceder, como está ocurriendo en muchos ámbitos de la igualdad de las mujeres: incremento de la violencia de género entre jóvenes, ley del aborto...—. Si por el contrario son creencias religiosas o espirituales, directamente se recurre al ámbito de la razón, y se vuelve a la carga de las bendiciones que la Ilustración supuso para nuestras sociedades. De nuevo se opone la razón, “desarrollada” en Europa (porque parece que el resto de sociedades no saben razonar), a la fe, las creencias, la sinrazón... características del resto de sociedades.

Ya hemos olvidado que, al margen de los beneficios que la razón sin ninguna duda ha podido traer para el desarrollo de la sociedad, también ha sido uno de los principales elementos de mantenimiento del orden social y de las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres, eso sin contar con el papel que los expertos, hombres por supuesto, tuvieron a la hora de desacreditar y hacer desaparecer todo conocimiento femenino relacionado con la salud que se había mantenido a través de generaciones: “la historia occidental fue tejiendo minuciosamente —desde la religión, la ley y la ciencia— el discurso y la práctica que afirmaba la inferioridad de la mujer respecto al varón” (De Miguel, 2005).

Se critica que a causa de la religión se provocan muchas guerras y crímenes de lesa humanidad, pero la ciencia y la razón también han sido utilizadas como excusa a la hora de invadir y conquistar países, y si no, que pregunten a los habitantes del Congo

en la época que perteneció a los belgas. El hecho de que ahora algunas sociedades europeas sean más seculares que hace unos cuantos años, no significa que la ciudadanía ya no tenga creencias, simplemente éstas se han trasladado a otros ámbitos. Boaventura de Sousa Santos (2002) explica, en este sentido que:

“la secularización nunca ha sido completamente alcanzada en Occidente. Lo que se considera como secular es el producto de un consenso, en el mejor de los casos democráticamente obtenido, sobre un compromiso con un anhelo religioso. Por esta razón, las concepciones del secularismo varían abiertamente dentro de los países europeos. En cualquier caso, las raíces judeocristianas de los derechos humanos —empezando con las tempranas escuelas del derecho natural moderno— son todas demasiado visibles. Bajo tales condiciones, la propia distinción secular/religioso debe ser sometida también a la hermenéutica diatópica” (p. 71).

Hay quien cree ciegamente en la ciencia y en la razón, y tiene que reconocer que la ciencia, a lo largo de la historia ha ido avanzando tirando por tierra presupuestos y paradigmas previos que se consideraban ciertos. Si se acepta que la ciencia se equivoca y cambia con el tiempo, ¿por qué nos empeñamos en creer que la religión es estable a lo largo del tiempo? La religión puede ser más estable, pero lo que desde luego no es inmutable son las creencias, que se adaptan a los diferentes tiempos y espacios históricos (Cobb y Griffin, 1976, citados en Hugues, 1998), mezclándose continuamente con otras creencias, formas de vida, etc.

Como ya se ha comentado, la relación del feminismo de la igualdad en España y otros países europeos con la religión y/o la espiritualidad, o con las creencias en general, ha sido bastante complicada y convulsa, en comparación con la relación que tienen en otras partes del mundo. Pero aunque queramos negarlo, la presencia del feminismo dentro del ámbito de la fe y de las creencias no es nada nuevo. Desde siempre han existido figuras femeninas que han destacado en la defensa de su fe y en la lucha de su reconocimiento como mujeres y creyentes. En España tenemos algunos ejemplos de mujeres cristianas: sor Juana Inés de la Cruz, Santa Teresa... mujeres que han tenido que luchar dentro del seno de sus propias comunidades religiosas o espirituales para ser reconocidas como referentes válidos. De hecho, en 2015 se celebró el quinto centenario del nacimiento de Santa Teresa de Jesús: nadie ha dicho de ella nada negativo, no se la ha considerado sumisa por dedicar su vida a Dios. ¿Por qué debemos considerar sumisas entonces al resto de mujeres que creen en alguna deidad o espíritu, o lo que sea?

Es indudable que durante cientos de años los hombres han sido quienes han interpretado y establecido el significado de las sagradas escrituras en la mayoría de religiones y creencias, invisibilizando completamente a las mujeres en todos los sentidos. Sin embargo, eso no puede usarse como argumento para tirar por tierra las creencias y esperanzas de millones de personas. Si para esas personas la esencia de su fe sigue siendo válida, ¿por qué no aceptar una reinterpretación? Si en realidad toda creencia es reinterpretada y adaptada a cada contexto, en mayor o menor medida, también tiene sentido que las mujeres quieran tomar un papel activo en sus comunidades religiosas y reinterpretar para adaptar a sus condiciones específicas, que tampoco son iguales en todas partes a pesar de compartir la religión.

Aunque los feminismos occidentales tuvieron, en los años ochenta, un período autocrítico y que incorporaron valores de otras culturas, como el feminismo poscolonial y el interseccional,

“una parte importante del feminismo español y francés, el mejor asentado desde el punto de vista institucional, no pone en cuestión las «bases» [del velo como distintivo religioso]. En esto coinciden con las feministas de algunos países musulmanes. Pero la diferencia es que, cuando las feministas de los países musulmanes critican el pañuelo, critican también un proyecto político asociado al islamismo. No niegan a las mujeres que lo llevan su condición de ciudadanas. Cuando, sin embargo, lo hacen las feministas [occidentales] con las mujeres inmigrantes o de origen inmigrante que llevan pañuelo, están cuestionando, además, su condición de ciudadanas. Se pone en cuestión su capacidad de integración «tal y como son», y la única solución, parece, es que se lo quiten” (Ramírez, 2008, p. 128).

El feminismo interseccional y poscolonial precisamente han puesto de relevancia que a las personas nos cruzan múltiples discriminaciones y que entre ellas se encuentran la religión o las creencias, tanto en el interior de las propias comunidades religiosas por ser mujer, como en otras sociedades por mantener o adoptar una fe distinta. No somos conscientes de lo que significa para una persona dejarlo todo atrás y que cuando llegas a un nuevo lugar te digan que tu forma de ser, de hablar, de vivir, tus conocimientos... no sirven (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002). Lo único que te queda como propio son tus creencias, ya sean religiosas, ideológicas, u otras, porque son lo único privado que se tiene y que se va adaptando a la vida cotidiana en tu nueva vida, y aún así, tampoco parecen ser bienvenidas. Si se trata de conversas,

su vida da también un giro, porque el trato ya no es el mismo. Y en el caso de las segundas y terceras generaciones, no olvidemos que siguen siendo tratados como inmigrantes perpetuos.

La lucha por el laicismo no puede suponer que la gente borre sus identidades y es necesario recordar cada cierto tiempo que quienes son laicas son las instituciones, no las personas. Si yo quiero identificarme como miembro de un partido o una ideología, y quiero llevar un símbolo, y lo llevo en mí misma, ¿por qué una chica musulmana o de otras creencias no puede? Para mí mi ideología es mi forma de vida y si quiero exponerla, lo hago; y para ellas su religión, o su creencia, es identificada con un velo, o con otras características. Sería impensable a estas alturas prohibir la entrada a alguien con tatuajes o *piercings*, que son su forma de sentirse parte de algo, o su forma de vida. De hecho, estas mujeres musulmanas no ponen en duda que sus sociedades deben ser laicas, sin que ello suponga una merma en su fe ni en la expresión de la misma (Rodríguez, 2011; Moghadam, 2005):

“Nosotras a quien nos tenemos que dirigir para los cambios es a los Gobiernos, a los Estados, trabajar con los movimientos... Yo no le voy a pedir aborto legal, seguro y gratuito al papa, ni voy a esperar que el papa diga una palabra sobre el tema para que me legitime un reclamo justo para las mujeres” (Marta Alanís, *Católicas por el Derecho a Decidir*, citada en Sánchez y Valcárcel, 2014, p. 58).

El laicismo, al igual que la razón, se ha erigido en portador absoluto de la verdad en ciertas sociedades, poniéndose al mismo nivel que la religión en los estados teocráticos y siguiendo la misma estrategia: si los países teocráticos obligan a cubrirse, los laicos a descubrirse... Abogamos por la libertad individual, pero no respetamos las decisiones individuales que las “otras” mujeres toman y mucho menos aún las escuchamos e intentamos comprender sus motivaciones. Ser creyente, en sí mismo, no es contradictorio con ser feminista, ni con ser demócrata, que a saber qué es eso... Ni siquiera es contradictorio con ser comunista, y la Teología de la Liberación bien lo demostró en América Latina, a pesar de sus errores en otros aspectos (Huguet, 1998); o incluso con ser anarquista, como plantea Abdennur Prado en su libro *El islam como anarquismo místico* (2010).

Para las mujeres que se autodenominan feministas creyentes la lucha no se da exclusivamente en el seno de la religión o creencia, sino que va más allá.

“La teología feminista no estableció un diálogo moderado, sino que en paralelo con [otros] movimientos, denunció de modo crítico la desigualdad respecto a la mujer en la sociedad y en la vida eclesial. El carácter reivindicativo de las posturas estaba influenciado por un modo de proceder que se comprendía desde la teología de la liberación. El contexto crítico feminista, que muchas veces ha adoptado este proceder de modo legítimo para defender y lograr el respeto de la dignidad de la mujer, surge ahora en un contexto distinto; comienzan a denunciarse los principios androcéntricos que se identifican a su vez con la tradición eclesial” (Huguet, 1998, p. 107).

O en palabras de Geraldina Céspedes (2009):

“Nuestra espiritualidad feminista ha de abarcar todas las dimensiones y aspectos de nuestra vida, sin desvincular unos de otros (lo emocional, sexual, intelectual, sociopolítico, etc). Los procesos de cambio personal no constituyen un estadio separado de la lucha por un cambio sociopolítico y eclesial. Desde esta visión se entiende que lo *“lo personal es político”*, es decir, la experiencia personal no es privada, sino pública porque se halla condicionada por factores sociales y religiosos; pero esto también significa que hemos de transferir los principios de equidad, democracia, justicia, tanto a la esfera política como a la personal y familiar. No hay auténtico crecimiento personal sin crecimiento social y comunitario” (p. 42).

Estas mujeres denuncian por activa y por pasiva la opresión, en cualquiera de sus variantes, y en particular la opresión que sufren las mujeres a lo largo y ancho del mundo, pero partiendo de la experiencia concreta de cada una, de sus vivencias, de su relación con el entorno y con la fe, cuya puesta en práctica tampoco es la misma a lo largo y ancho de la tierra. Y al mismo tiempo denuncian el silencio al que han sido condenadas dentro de su fe (Céspedes, 2009; Huguet, 1998). Para ello parten de la propia lectura e interpretación de las escrituras sagradas, sin mediación de ningún tipo, de forma individual y colectiva, pero partiendo de sus vivencias. Por ese motivo, una de las demandas principales de estos colectivos es que las mujeres ocupen también cargos dentro de las comunidades religiosas, de manera que las visiones e interpretaciones no sean siempre las que los hombres han perpetuado para su propio beneficio (Badrán, 2002, 2006a, 2006b; María, 2012).

Pero se hallan en una zona en la que reciben golpes por todas partes: de los compañeros masculinos de sus comunidades; de algunos Estados, que han encontrado en la laicidad una bandera que enarbolar en nombre del Estado (aunque luego se aplique una doble moral respecto a algunas creencias); y también de ciertos sectores feministas que ya hemos visto que lo consideran incompatible al considerar la propia religión como un ente esencialista que no ha cambiado a lo largo de los siglos.

Sin embargo, uno de los errores principales que se comete desde este feminismo de la igualdad es entender e interpretar al resto de religiones y creencias desde los parámetros de la religión cristiana, como ya vimos en un capítulo anterior: ni todas las religiones que se consideran abrahámicas comparten todos los parámetros, ni muchas religiones y creencias conciben la dualidad que sí es inherente a las religiones judía y cristiana, y ni siquiera la propia concepción de Dios existe en muchas religiones, como el budismo (Prado, 2010; Rodríguez, 2012; Sánchez y Valcárcel, 2014).

En el caso del islam, después del contacto que ha tenido con las otras religiones abrahámicas, ha terminado asumiendo la identidad masculina del Dios cristiano (Céspedes, 2009; Huguet, 1998; Prado, 2010), como intrínseca a su fe, a pesar de no ser así. El mero hecho de utilizar el masculino como genérico ha supuesto la invisibilidad de las mujeres y la interpretación masculina de muchos pasajes de la historia y de la fe que en realidad pueden ser interpretados en términos de inclusividad o neutros (Badrán, 2002, 2006a, 2006b).

Si nos paramos a analizar las diferentes posturas que existen actualmente acerca del feminismo islámico, podemos ver que se trata de un debate muy intenso y bastante enfrentado. Los principales temas de discrepancia son: la capacidad de las mujeres musulmanas para tomar decisiones de manera libre y autónoma, el papel de la religión y el tema de la multiculturalidad. Así, desde el feminismo clásico occidental, concretamente desde el feminismo de corte ilustrado, según la filósofa Celia Amorós (2009):

“El feminismo no se aviene con el desorden conceptual ni práctico-político, como nos lo enseña su historia. Y ahora con mayor razón, porque en las filas de los fundamentalismos islámicos están apareciendo una especie de secciones femeninas que se autodenominan «feminismos islámicos». No es un prejuicio racista lo que nos lleva a rechazar la autodenominación de «feminismos» por parte de estas organizaciones femeninas: si las excluimos del club de los feminismos, lo hacemos por las mismas razones por las que nos negamos a incluir en él la «sección femenina» de Falange Española liderada en su día por Pilar Primo de Rivera... No obstante, algunos y algunas

rechazan o, al menos, tienen sus reservas ante la propuesta de un canon de reconocimiento que sirva como piedra de toque para distinguir lo que debe ser considerado feminismo y lo que no” (p. 18).

Y es que para esta autora no resignifica quien quiere sino quien puede (Amorós, 2005, 2009), porque “quienes tienen mayor grado de poder están [...] en mejor situación para establecer [los significados] que quienes carecen de él, volviendo tanto más ilusorio [...] ese] voluntarismo” (*ibid.*, p. 82), o al menos eso opina respecto a las musulmanas, que según ella no tienen ningún poder para resignificar su vida y sus velos. Sin embargo, esta misma autora sí considera que “las mujeres de la Revolución Francesa resignificaban y, al hacerlo así, radicalizaban el discurso revolucionario” (*ibid.*, p. 148). Y en cuanto al multiculturalismo, esta filósofa lo considera

“un gran reto para el feminismo y para nuestra cultura de la igualdad. Para las mujeres especialmente, porque quienes lo mantienen se oponen a socializar a las mujeres en la conciencia y el uso de sus derechos humanos con el argumento de que se les imponen de ese modo esquemas ajenos a sus esquemas culturales. Por otra parte, en el diálogo de las feministas occidentales y los llamados feminismos islámicos no habría que confundir la tolerancia con la ingenuidad... Tendríamos que centrarnos en qué contribuye y qué no contribuye a la emancipación de las mujeres, apoyándonos críticamente en los criterios que ha decantado nuestra historia y la filosofía” (León y Amorós, 2008, p. 203).

Sin embargo, ¿quién decide lo que contribuye y lo que no a esa emancipación? Porque resulta curioso que cuando, por ejemplo, Fátima Mernissi rebusca en la historia del islam a mujeres ejemplares que puedan servir de modelo al feminismo islámico, al estilo de lo que en su momento hizo Christine de Pizan, sus mujeres no son válidas ni comparables, no están a la altura, porque los ejemplos de Pizan no tienen que ver con “secciones femeninas” de las organizaciones islamistas (Amorós, 2009). Ya de entrada se da por supuesto que las posibles aportaciones realizadas desde la perspectiva histórica del islam no tienen cabida en la evolución del feminismo. Y termina dándole una lección de superioridad occidental, dejando claro que para estas feministas la Ilustración occidental fue el paradigma de la liberación femenina:

“Se le podría sugerir a Fatema Mernissi que desplazara sus parámetros correspondientes a una legitimación tradicional a los propios de una legitimación racional, que serían más fácil y adecuadamente convalidados con los feminismos internacionales, que articulan sus indicaciones en base a los derechos humanos y la democracia [...] la propia Mernissi estructura su lectura crítica y alternativa de la tradición islámica con la ayuda, sea o no consciente de ello, de elementos de legitimación racional procedentes en buena medida de su interacción con Occidente: valora el amor a la libertad de sus heroínas transgresoras, su sentido de justicia cuando piden igualdad con los varones en el acceso al espacio público... sus protestas por la discriminación...” (Amorós, 2009, p. 208).

El problema es que “a la mujer musulmana no se la ve como individuo sino como portadora de una cultura. Es una visión que niega la existencia de movimientos sociales de todo el mundo. Es una visión orientalista, que evoca lo exótico” (Nash, 2004).

Por otra parte, podemos encontrar otro punto de desencuentro entre el feminismo occidental y el poscolonial en lo que respecta a la definición de sujeto, para las occidentales como un sujeto individual:

“Si las mujeres son individuos, los aspectos más indeseables de la organicidad social no se pueden mantener. En una sociedad en que las mujeres tuvieran reconocido un estatuto de individualidad plena, la capacidad crítica y reflexiva de esa sociedad se incrementaría de un modo sorprendente, y la cohesión social podría ser reconstruida sobre bases nuevas de lucidez, capacidad reflexiva, autocrítica, y redefinición del contrato social” (León y Amorós, 2008, pp. 199-200).

Pero para las poscoloniales y para las mujeres de gran parte del mundo empobrecido³⁰ el sujeto sólo puede ser un sujeto comunitario, es decir, que forma parte de una

30. Utilizamos el término empobrecido porque entendemos que la gran mayoría de los países a los que se denomina subdesarrollados o en vías de desarrollo son países propietarios de cuantiosas y valiosas materias primas y recursos expropiados por los países “desarrollados” o enriquecidos. Es decir, no son pobres porque no tengan recursos, sino que por medio de sucesivas rapiñas y políticas colonialistas, imperialistas y neocolonialistas revestidas de cooperación al desarrollo se les han generado deudas con las propias potencias explotadoras, sumiéndoles en una miseria de la que resulta muy complicado salir, primero porque para pagar las deudas deben hipotecar más su futuro y sus recursos, y, segundo, porque realmente no interesa a las grandes potencias, que sin países empobrecidos no pueden obtener las materias primas que necesitan a coste casi cero.

comunidad, sea ésta más o menos pequeña, en la que todas y todos son importantes e imprescindibles. Así,

“Por ejemplo, frente al individualismo occidental, en América Latina y Asia el comunitarismo se convierte en una cuestión fundamental. Los países occidentales nunca se han planteado el rechazo de su propia cultura para permitir el avance de las mujeres, pero eso es lo que muchas veces se propone a las del resto del mundo” (Lagarejos, 2004).

En otro orden, y uniéndolo con el apartado sobre el cuerpo de las mujeres, es interesante conocer que las feministas creyentes establecen una nueva conexión, no sólo con la fe, sino también con la razón, la emoción, la experiencia, y el cuerpo, enlazando con la idea del *embodiment* (Csordas, 1990), en la que cobra importancia la corporalidad y la experiencia corporal religiosa, más allá de la creencia y la participación en rituales.

Por otro lado, como explica Zahra Alí (2012):

“preguntarse hoy día por «*la situación*» de las «mujeres musulmanas», es el fruto de una elaboración histórica. No nos preguntamos con tanta frecuencia por «*las mujeres en el judaísmo*», no vemos escrito aquí y allá el tema de «*las mujeres en la cristiandad*». Lo cierto es que no se trata ni de la naturaleza de los textos sagrados judíos y cristianos, ni aún menos de las condiciones de vida de las mujeres cristianas y judías, que varían considerablemente según vivan al Norte o al Sur. Salta a los ojos que sólo las musulmanas son designadas por su religión, es decir, que se imputa al islam una influencia fundamental sobre sus condiciones de vida”.

En este punto, debemos ser conscientes de que vivimos en una sociedad de tradición judeocristiana y es un hecho que no podemos borrar de un plumazo, pues impregna toda nuestra cultura, lo que influye a la hora de no plantearnos la situación de las mujeres cristianas y judías, a menos que sea para criticar las duras condiciones que sufren aquellas que viven en países de mayoría musulmana. Esa tradición, tan presente en España con el nacionalcatolicismo franquista, perdura en nuestro día a día, en mayor o menor medida, pero sigue estando ahí.

Así, como ya hemos comentado, gran parte de los actos institucionales se abren con una misa, incluso en las universidades, lugares que presumen ser el centro de la “razón”. A pesar de estar inmersos en un supuesto proceso de secularización y de intentar romper con la oscura etapa del nacionalcatolicismo, la influencia de la religión cristiana sigue vigente en nuestra forma de pensar, aunque intentemos convencernos de que no es así, y es algo tan evidente como que nuestra concepción de múltiples ámbitos de la realidad se basa en una dicotomía, en un binarismo que sólo acepta dos posibilidades, y que tiene sus raíces en esa tradición judeocristiana.

Partiendo de esa realidad que conforma nuestra forma de pensar es bastante complicado, sobre todo si no ponemos interés, llegar a comprender otras formas de entender el mundo y la realidad que superen esa división binaria. Por eso, para las feministas ilustradas españolas, que han vivido en sus carnes la opresión de la religión católica, la religión es vista como algo completamente negativo y añejo y no se paran a pensar en la presencia cotidiana de las creencias en nuestras vidas. Esa ceguera es la que lleva a interpretaciones de la sociedad española como desarrollada, libre, secular...

Más aún: tan centradas están en que la filosofía occidental es la única válida, con esa concepción binarista, que resulta incomprensible cualquier otra forma de entender e interpretar la realidad. Y aquí la presencia de la religión, más bien su papel a la hora de llevar a cabo esas interpretaciones alternativas de la realidad, choca de frente con los presupuestos de esta sociedad nuestra que está autoconvencida de haber superado las épocas del “oscurantismo” de la religión.

Sin embargo, es necesario aclarar que la forma de entender y vivir la religión y las creencias en nuestra sociedad no es la misma que en otras sociedades, y tendemos a juzgar al resto en función de nuestra moral, y en algunos casos se añaden las experiencias históricas (Inquisición) y personales traumáticas (consecuencia del nacionalcatolicismo franquista). Estas condiciones impiden, o complican, la posibilidad de ver en la religión o en otras creencias una fuente de liberación.

Estas perspectivas olvidan además que toda nuestra vida está marcada por creencias de diversa índole: políticas, religiosas, espirituales, estilos de vida... algunas incluso contradictorias entre sí. Todas ellas también fruto de experiencias vitales e influencias variadas que nos han acompañado a lo largo de nuestra vida. ¿Por qué nos empeñamos en creer que unas son más valiosas que otras?

Uno de los principales motivos de rechazo radical a la religión es la visión que sobre la mujer y su lugar en el mundo las religiones han venido manteniendo a lo largo de los últimos siglos. Así, para muchas feministas ser creyente es incompatible con ser feminista, y viceversa. Sin embargo, Vannesa Rivera opina que:

“Cuando a mí me dicen que no se puede tener una religión y ser feminista para mí es como negar que existan sujetos con experiencias religiosas. Porque cuando una persona dice que no se puede ser una mujer musulmana y feminista, está diciendo que las mujeres musulmanas no existen como mujeres capaces de tener consciencia de sujeto y de elaborar una experiencia religiosa a partir de ellas y ponerse ellas como mujeres en el centro de la interpretación y de la comprensión de la religiosidad o de la teología [...] Por eso creo que el feminismo es tan importante porque recupera, o sea, le quiere devolver a las personas y en este caso a los musulmanes y a las musulmanas su agencia sobre la religión. Su derecho como sujeto religioso para que dejen de ser consumidores de objetos religiosos” (Rivera, citada en Sánchez y Valcárcel, 2014, p. 64).

Se acusa a las religiones, porque de hecho son muchas y muy diferentes entre ellas, de entrometerse y decretar, por supuesto mandato divino, en el cuerpo de las mujeres. Del mismo modo se condena y critica, no sin razón, a aquellos Estados que obligan a las mujeres a vestir o cumplir determinadas normativas asfixiantes que limitan su libertad y el ejercicio pleno de sus derechos.

Casualmente la mayoría de las denuncias sobre este tema recaen en países de mayoría musulmana —como si en el resto del mundo no se dieran atropellos contra la integridad de las mujeres—, dando a entender que el islam es la causa única de su mala situación. Sin embargo, nuestras sociedades europeas, que se postulan defensoras de las libertades individuales y ponen el grito en el cielo porque otros países legislan sobre el cuerpo de las mujeres, ponen en marcha normativas y leyes que obligan a esas mismas mujeres, ya sean procedentes de los países criticados, migrantes de segunda y posteriores generaciones o incluso personas conversas, a renunciar a esa libertad individual que se supone deben tener en unos países libres y democráticos como son los europeos, al prohibirles un tipo de vestimenta (niqab, burka, hiyab...) (EFE, 2011).

Es necesario, ante estos análisis, ser conscientes de que “la manera en que experimentamos nuestros cuerpos, nuestras concepciones sobre él y las concepciones que la ciencia y las religiones promueven, están marcadas por la cultura” (Hernández, 2000, p. 1). Se trata, en definitiva, de una regulación sobre el cuerpo de las mujeres, de la misma manera que lo son las leyes sobre el aborto. Si algunas mujeres se manifiestan en contra de medidas represivas contra las mujeres, como la del aborto, o normativas sobre códigos morales de vestimenta como las de la Semana Santa de

Alicante (*ABC*, 2015), ¿por qué nos resulta incomprensible que las mujeres que se sienten musulmanas no pueden protestar contra leyes que las condenan y las multan por elegir la ropa que ellas eligen?

Se alega, tanto desde las instituciones como desde ciertos sectores políticos y feministas, que la decisión de estas mujeres de llevar esos velos no es realmente una decisión libre, que siempre lo hacen bajo algún tipo de presión: divina o de los hombres de la familia y del entorno, y que ,incluso las que insisten en su libertad de elección, en realidad están aceptando un acto de sumisión y de inferioridad. Están constreñidas por su entorno social y cultural de origen, a pesar de haber crecido en países “libres” donde la mujer disfruta del ejercicio pleno de una vida en libertad e igualdad. Parece siempre que las demás, las “otras”, están eternamente forzadas y coartadas por su entorno, en contraste con las mujeres europeas, que gozan de la capacidad de elegir. A veces nos olvidamos de que la igualdad formal que se disfruta en Europa choca con la realidad, que no es tan bonita y que, además, la violencia estructural contra las mujeres sigue estando ahí, aunque de una forma mucho más sutil, lo que nos da un espejismo de supuesta libertad total, que a base de repetirla y repetirla nos creemos, cuando no es más que una falacia.

Y por si fuera poco, en ese ejercicio de fe que hacemos para creernos más libres de lo que somos, imponemos sobre el resto de mujeres del mundo una serie de trabas y condicionantes para que lleguen a considerarse libres, como si nuestra libertad se definiera en oposición a la “opresión” de las “otras”. No en vano

“colonizamos al «Otr@» con nuestras representaciones, por más bien intencionadas que éstas sean, al negarles la dimensión histórica y silenciar sus propias contradicciones y relaciones de poder. Paralelamente, el énfasis en los sistemas de desigualdad y en la opresión de las mujeres, puede llevarnos a su victimización y cegarnos ante los espacios de empoderamiento que las mujeres han logrado dentro de sus propias prácticas y concepciones culturales” (Hernández, 2000, p. 2).

Sea como sea, lo cierto es que las medidas que se están aprobando a lo largo y ancho de Europa contra ciertas vestimentas van dirigidas de manera exclusiva a mujeres que se identifican como musulmanas, con lo que bien podrían considerarse medidas racistas, aunque se escuden bajo la defensa de la libertad, la igualdad, ¡o incluso la seguridad! (Salas, 2011). Este tipo de disposiciones tiene una intención muy clara: criminalizar al colectivo musulmán, bajo las imágenes de hombres machistas y

mujeres sumisas, y que la única razón por la que se ataca primero a las mujeres es porque se las considera un grupo más vulnerable dentro del colectivo y permite hacerlo de una manera sutil en pro de esa igualdad y libertad antes mencionada, quedando invisibilizado todo matiz de racismo.

De esta forma, la simple imagen de una mujer musulmana cubierta con algún velo nos induce a la conclusión de que se trata de “pobre” mujer sumisa y sometida por los varones de su entorno, y por una cultura y religión machistas, y, en los últimos tiempos, también a la idea de que necesariamente detrás de esa imposición se encuentra un integrista musulmán, terrorista y con barba. En ningún momento nos paramos a pensar que se trate de mujeres independientes, libres, con estudios, trabajo y, sobre todo, dotadas de capacidad de decisión acerca de su vida.

PARTE VI: ámbito educativo³¹

EN FRANCIA, la ley sobre laicidad (Ley n.º 2004-228 del 15 de marzo de 2004), que prohíbe el uso de símbolos religiosos en la escuela, que considera el velo como un símbolo religioso, ha causado un debate entre partidarios y adversarios, marcando una frontera entre quienes la consideran una manifestación de la emancipación de la mujer con respecto a los prejuicios de la religión, y quienes la critican como instrumentalización del feminismo por parte de la derecha para imponer el racismo, el etnocentrismo y la xenofobia.

Uno de los argumentos más significativos que se ha utilizado, tanto en Francia, como en España, y también en algún otro país europeo, es que estas prendas pueden dificultar e incluso impedir el acceso de estas menores a ejercer libremente el derecho a la educación, por ser un elemento discriminatorio de la mujer. Y la fórmula que se ha diseñado, en algunos centros educativos, ha sido la de expulsar a estas menores de sus aulas.³²

-
31. Partes de este capítulo, algunas más ampliadas, se han publicado previamente en:
Salas, A. (2013). La cultura islámica y el velo en la escuela: percepción del profesorado. M. Montes (coord.). *Negociaciones identitarias en contextos migratorios* (pp. 115-132). Madrid: Common Ground.
Salas, A. (2014). Theoretical Contributions of Peripheral Feminism and Queer Theory to Intercultural Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 161, n.º 19, pp. 29-33. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.006>
32. Titulares sobre el veto al velo en los centros educativos y sobre casos en que niñas musulmanas han sido expulsadas de su centro escolar con motivo del velo: “La «niña del velo», excluida de la fiesta de fin de curso” (Obelleiro, 2011); “La Xunta anula el traslado de la alumna arteixana con velo. La niña seguirá escolarizada en el CEIP Novo de Arteixo hasta que los padres pidan el cambio de centro, se modifique el reglamento interno o se imponga una sanción si procede” (Burón, 2011); “El IES Vila-roja de Almassora veta el velo sin tener alumnas musulmanas” (Fructuoso, 2010); “Si Najwa quiere llevar velo islámico tendrá que cambiarse de colegio” (Sánchez, 2010); “Otro instituto modifica sus normas para vetar a Najwa” (Ayllón, 2010); “Otras tres menores son apartadas de clase por llevar velo” (Europa Press, 2010).

Hay que tener en cuenta que la presencia en nuestras aulas de alumnado inmigrante y nativo perteneciente a minorías culturales y étnicas es cada vez más una realidad. No podemos simplemente partir de nuestras creencias y perspectivas a la hora de afrontar, no sólo la inclusión, sino también el reconocimiento, de este alumnado. Debemos ir más allá, hacia una auténtica educación intercultural.

Ahora bien, la interculturalidad sobrepasa el marco de la multiculturalidad entendida como la presencia de ese alumnado en las aulas o la “bienintencionada” celebración de semanas o actos interculturales. Una verdadera educación intercultural va en la línea de una educación antirracista e implica un cuestionamiento del currículum y la organización “habitual” de los centros educativos para integrar otras perspectivas, culturas y enfoques habitualmente ocultados, olvidados o silenciados; de tal forma que sea un currículum y una organización que representen y piensen en todos los sectores y grupos que los componen.

Esto significa plantear un currículum y un diseño de los centros educativos que avance en una perspectiva auténticamente intercultural con un planteamiento de base antirracista. Para esto es necesario que aprendamos también a conocer la perspectiva y a tener en cuenta la visión del mundo de “los otros”, pero especialmente de “las otras”, en este caso, que han sido permanentemente olvidadas y obviadas, y que tienen mucho que decir acerca de lo que las rodea y las afecta profundamente. Rescatar su visión, su palabra, su enfoque, permitiría reconstruir un currículum y una organización que aprehenda la realidad desde una visión global en la que se dé cabida también a los discursos olvidados o silenciados.

Esto supondría, sin duda, un enriquecimiento no sólo para esas “otras”, sino para toda la sociedad y una oportunidad única de aprendizaje de la convivencia en una sociedad cada vez más mestiza. Es lo que Connell (1997) denomina justicia curricular, un currículum basado en la experiencia y las perspectivas de las más desfavorecidas, un currículum construido a partir de la posición de los grupos subordinados, un currículum que invierta la hegemonía, un currículum común para todos y todas desde otras bases. No para dar la vuelta a la tortilla, sino para proporcionar experiencias e informaciones desconocidas y olvidadas, para hacer un currículum más comprensivo, más inclusivo, más representativo.

El entendimiento que se adquiere desde la perspectiva de la excluida o de la diferente (culturalmente hablando) da pie para hacer una apreciación de la naturaleza de la justicia, de la invisibilidad del proceso de opresión y de la diferencia, que pone de relieve la construcción social de la propia identidad como personas (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Como señala Bartolomé (2004) avanzar hacia una sociedad intercultural supone afrontar el desajuste social que provocan las representaciones estereotipadas derivadas de la diversidad y profundizar en el diseño de estrategias educativas que favorezcan procesos de socialización acordes con la realidad multicultural actual.

El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) ha financiado una veintena de investigaciones en las que se abordan, entre otras cuestiones, la integración escolar de los hijos de los inmigrantes extranjeros (CIDE, 2005, 2008; Baráibar, 2005; Carbonell i Paris, 2005; Aguado, Gil y Mata, 2005; Amorós y Cobo (ed.); Miyares, Sánchez y Posada, 2006; Besalú y Vila, 2007; Colectivo IOÉ, 2007; Téllez, 2008;...), evidenciando, tanto a nivel social como a nivel educativo, un rechazo hacia el colectivo musulmán, representado en España mayoritariamente por el colectivo magrebí.

Según las conclusiones de estudios sobre el tema: “la presencia de marroquíes sirvió para representar al otro más significativo (Martín Muñoz, García Castaño, López Sala y Crespo, 2003, citados en Pámies, 2011) y contemplarlo desde la lejanía cultural y lingüística, pero en especial desde la mayor de las distancias religiosas”, ya que “se conceptualizan desde la mayoría [de la sociedad] como la expresión de unos universos culturales contrapuestos” (Pámies, 2011).

En una de esas investigaciones, realizada en 2007 con el título “Inmigración, Género y Escuela. Exploración de los discursos del profesorado y el alumnado” (Colectivo IOÉ, 2007, 55) se llega a la conclusión de que “una modalidad recurrente del discurso es aquella que atribuye un plus de sexismo al alumnado procedente de familias musulmanas, incluso respecto a la población autóctona que también es considerada «machista»”. Estos sentimientos de islamofobia se generalizaron tras el 11-S de Estados Unidos, y cada día son más visibles.

“El signo más evidente de la existencia de una anomalía, según la percepción de buena parte del profesorado, es la utilización por las alumnas musulmanas del pañuelo que cubre su cabeza,... que se interpreta como un signo de encapsulamiento, marcaje y relegamiento de las mujeres de la vida social, en la que predomina incuestionadamente la figura masculina” (Colectivo IOÉ, 2007). La supuesta finalidad de las prohibiciones o limitaciones al uso de los “velos” es liberar a las mujeres musulmanas de esa sumisión a la que sus maridos y familiares masculinos les condenan.

No en vano, existe en la sociedad un discurso y una imagen estereotipada sobre la “mujer musulmana”, unida a una visión del colectivo musulmán como machista, según la cual se asocia el uso del velo “islámico” con mujeres oprimidas y sumisas, visión que se suele trasladar también al ámbito educativo, ya que el profesorado, como miembro de la sociedad, no es ajeno a lo que ocurre fuera del centro educativo.

Normalmente, el tema del velo suele salir de nuevo a los medios de comunicación y al discurso político coincidiendo con períodos electorales: a veces se centra en el velo en el ámbito educativo; otras veces es el velo en el espacio público; después se pasa al burkini... en cualquier caso, cada cierto tiempo se encuentra algún argumento para prohibir alguna prenda utilizada por mujeres musulmanas. Y en todos los casos se terminan utilizando como excusa para modificar reglamentos, ya sea en los centros educativos, en los Ayuntamientos o en playas y piscinas... No importa si el resultado es expulsar a las mujeres y menores musulmanas, dejando de lado su derecho a la educación en el caso de las últimas, alegando incluso razones como la igualdad de género.

Lo que sí es cierto es que casi nadie las ha preguntado a ellas, a las propias mujeres y jóvenes musulmanas, aunque han aparecido algunas investigaciones muy interesantes en los últimos años.³³ Por este motivo, resulta imprescindible conocer su punto de vista sobre este discurso, a la vez que analizar las raíces religiosas, sociales y antropológicas que se esconden detrás de su condición de mujer musulmana.

En el campo concreto de la educación, que es el que más nos interesa, entra en juego también el discurso del profesorado, que es importante analizar para comprobar si favorece el desarrollo de un racismo de género de baja intensidad (alentado por lo medios de comunicación), o si, por el contrario, genera discursos alternativos que vayan en la dirección de una auténtica educación intercultural.

Porque, desde una visión etnocéntrica occidental, bastante extendida y arraigada en nuestras sociedades (Guerra, 2007) y que tiende a inundar con excesiva frecuencia el pensamiento y las prácticas escolares (Echeíta, 2006), se tiene la impresión de que se puede y se debe “salvar” a todos los demás habitantes de la tierra de sus pesares, sin tener en cuenta que lo que en una parte del mundo se considera negativo para la libertad de las personas, en otra parte de ese mismo mundo puede considerarse positivo o, al menos, percibido no de la misma forma; que además, no todo el mundo quiere ser “salvado”, y menos aún si no se le pregunta. Concretamente, en nuestro contexto parece que la salvación de estas menores y mujeres musulmanas pasa, irremediablemente, por quitarse el “velo”, o al menos así lo entiende una parte de la sociedad y de los grupos feministas.

33. Jiménez, M. (2012). *La generación Puente. La educación de la jóvenes de origen marroquí. Un estudio sociológico*. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado “Sociología: Sociedad y Cultura Comtemporáneas”. Universidad de Alicante.

Adlbi, S. (2010). Jóvenes Universitarias musulmanas en Madrid. Identidad y Convivencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 357-391. Este artículo es un resumen de su tesis doctoral, que no está accesible en ningún repositorio o, al menos, yo no he conseguido encontrarla.

A continuación veremos los modelos principales de atención a la diversidad que se dan en el ámbito educativo, y su influencia a la hora de garantizar, o no, la inclusión efectiva del alumnado.

6.1. MODELOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Los modelos de atención a la diversidad comenzaron su andadura en los ochenta, cuando la llegada de chicos y chicas inmigrantes de países empobrecidos ya empezaba a despuntar y hacía necesaria una intervención específica, con vistas, principalmente, a conseguir su asimilación y prepararles para entrar en el mercado laboral lo antes posible. Obviamente esta forma de afrontar la diferencia y la diversidad no se planteaba, en ningún momento la revisión de las bases sobre las que se asentaba, y se sigue asentando, el sistema educativo: unas bases homogeneizadoras y etnocéntricas (García y Goenechea, 2009).

Se establece así, ya de entrada, una vinculación casi exclusiva entre inmigración pobre y medidas de atención a la diversidad, en lugar de valorar la diversidad de todo el alumnado; además de establecer unas medidas compensatorias principalmente en el ámbito del aprendizaje del idioma desde aulas separadas (aulas de enlace, ALISO... según la comunidad autónoma), pero con vistas a una derivación, lo más pronto posible, a una formación profesional o algún aprendizaje práctico, estilo escuelas taller, que permitiera su rápido ingreso en un mercado laboral precario. No en vano, la inmigración, hasta hace poco, se ha visto como mano de obra barata necesaria para cubrir los puestos que la población autóctona ya no quería.

Gran parte del discurso relacionado con la gestión de la diversidad gira en torno a la capacidad del alumnado de adaptarse a las normas, los valores y la cultura española, y en torno a la necesidad de que las medidas que se tomen vayan en ese sentido. Rara vez se tiene en cuenta la cultura y valores que el alumnado pueda aportar, y muchas veces incluso se evita que la muestren, como si la mejor manera de sentirse incluidos y adaptados fuera dejar su historia en la puerta del colegio, y a ser posible, también fuera de casa.

Así pasa a veces con el idioma: no suele gustar que el alumnado utilice su idioma materno con sus compañeros y compañeras del mismo país. Y es preferible que en el hogar tampoco lo hablen... Ahora bien, si ese idioma es el inglés, el francés o el alemán... entonces sí, deben practicarlo porque esos idiomas sí son aceptados, son los idiomas del imperio europeo. No se valora el bilingüismo o multilingüismo del resto del alumnado y, de hecho, gran parte de estos alumnos y alumnas que habla varios idiomas, no es candidato a los grupos bilingües en inglés.

Sólo valoramos lo nuestro, nuestra pertenencia a Europa como única identidad válida, olvidando el resto de influencias no europeas que hemos tenido. Desde la supremacía de poder que, en el caso concreto de España, tuvimos con Felipe II y aquella idea de ser el imperio donde no se ponía el sol, no hemos sido capaces de reconocenos en el “otro”, y menos aún en la “otra”. Hemos buscado, desde el momento mismo de la conquista y saqueo de América, cristianizar a los nativos y nativas, y dentro de nuestro propio territorio, homogeneizar a toda la población, aunque ello supusiera expulsar a todo el diferente: gitanos, musulmanes, moriscos, judíos y sefardíes, y perseguir a todas aquellas personas acusadas de herejes, paganas... sobre todo a las mujeres con conocimientos de medicina y conductas no acordes con las normas de la época, bajo las acusaciones de brujería. Así lo expresa Besalú, (2002, p. 39, citado en Díez, E. J., 2012, pp. 23-24):

“Europa ha elaborado una cultura de la identidad pero no de la diferencia. Todos los diferentes han sido sistemáticamente marginados y reprimidos: tanto los de fuera (colonialismo, esclavitud...) como los de dentro (paganos, herejes, mujeres, pobres, gitanos, discapacitados...) Desde siempre la diferencia ha sido vista como una amenaza: genera miedo, sospecha. Hemos sido educados en una concepción marcadamente negativa de la diferencia y no estamos habituados a ver al otro como riqueza. Pero vivimos en un mundo donde la diversidad es la regla. (...) La apertura al otro es una dimensión fundamental (...). Hoy la tolerancia ya no es suficiente: al otro no sólo debemos respetarlo, sino que con él debemos cohabitar y construir un destino común. Sin una educación en la diversidad y para la convivencia, fundada en los derechos humanos, la educación no tiene futuro en esta sociedad”.

Sin embargo, llevamos más de quinientos años cohabitando con la minoría gitana... y nuestra relación con ella no ha sido precisamente ejemplar, no digamos ya con el resto de colectivos. En el caso de la comunidad musulmana, España es el arquetipo de Estado que es capaz de enterrar toda una parte de su historia como si no hubiera existido, y de mostrar una actitud de asombro ante la llegada de la inmigración magrebí y musulmana como si realmente fuera ajena a nosotros y nosotras. Si lo raro sería que no corriera por las venas de la mayoría de españolas y españoles sangre musulmana...

En cualquier caso, el discurso político y educativo se ha ido modelando con términos como tolerancia y gestión de la diversidad. El primero supone una actitud de

superioridad moral, pues somos las y los españoles quienes toleramos la presencia de las personas que llegan, aunque no estamos dispuestxs a aceptar todo su bagaje. Y en cuanto a la gestión de la diversidad... si la gestionamos igual que en el pasado imperial... mal vamos. Pero sea como sea, el discurso políticamente correcto no permite hablar en términos racistas, de manera que las políticas, educativas y de cualquier tipo, esconden la discriminación y el rechazo con términos y acciones más sutiles.

Así, no es de extrañar que la población española no se considere racista, e incluso que la población inmigrante tampoco llegue a considerarse rechazada, como vimos más arriba, pues ya no se trata de acciones violentas que se sienten en el momento, sino que se trata de un racismo de baja intensidad a través de elementos simbólicos y cierta indiferencia, que conlleva

“discriminaciones silenciadas, consentidas y mantenidas de forma colectiva. Es un racismo estructural, capaz de producir discriminación aún en ausencia de prejuicios, es decir, reproduce desigualdad sin necesidad de que los sujetos implicados alberguen actitudes racistas conscientes e incluso coexistiendo con estrategias discursivas a favor de la interculturalidad” (Wieviorka, 1992, citado en Díez, E. J., 2012, pp. 23-24).

Hace casi veinte años, el Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA), con Calvo Buezas a la cabeza, llevó a cabo un estudio según el cual

“un 10% de los estudiantes se autodeclaraba racista y votaría a un partido político como el de Le Pen en Francia, que «echaría de España a los negros y a los marroquíes». Un 15% de los universitarios de Madrid y el 27,1% de los escolares de 14 a 19 años de España «echarían a los gitanos», [con porcentajes muy similares en el caso de los moros/árabes]. Un 19,7% de los universitarios y el 38% de escolares creían que «la raza blanca occidental es superior, la más culta y desarrollada del mundo»” (Calvo Buezas, 2000).

Como podemos ver, gitanos y marroquíes son los colectivos que más discriminación sufrían y siguen sufriendo, si bien el resto de comunidades inmigrantes tampoco salen muy bien paradas, y así lo demuestran los diferentes estudios del CEMIRA (2000, 2008) o del INJUVE (2002, 2008), que confirman que el nivel de racismo y xenofobia ha crecido casi de manera exponencial.

Al igual que en el caso de la sociedad norteamericana, las sociedades europeas transmiten en su discurso de tolerancia la idea de la sociedad de las oportunidades, o lo que es lo mismo: el sistema no genera fracaso, ni racismo, ni discriminaciones; si no alcanzas el bienestar ansiado es que has fracasado tú. Ahora, que casualmente siempre fracasen los mismos colectivos... debería hacernos pensar, pero es mucho más fácil considerar que se debe a características internas tuyas, al estilo de: los marroquíes sólo sirven para dar problemas y vender droga; los latinoamericanos son vagos... es decir, se potencian consciente e inconscientemente estereotipos que no tienen nada que ver con la realidad, pero que nos dejan tranquilos y tranquilas y limpian nuestra conciencia de toda responsabilidad:

“Actualmente se habla de que el racismo es cosa pasada, es decir, que vivimos en una «era post-racista». Vivimos en la tierra de la oportunidad, se afirma, y puesto que todo el mundo tiene libre acceso al bienestar material, aquellas personas (extranjeras, minorías) que no lo consigan, no será por culpa de los demás, sino de ellas mismas. De esta forma, ahora se remodifica la teoría del déficit o de la inferioridad conectándola a una forma social de la teoría darwinista de la supervivencia del más fuerte o del mejor preparado (Kincheloe y Steinberg, 1999, citados en Díez, E. J., 2012, p. 49).

Se siguen perpetuando de este modo las relaciones de poder que establecimos en la época de las colonias y del imperio, y aunque nuestro reino (porque España es una monarquía, que a veces hablamos de ciudadanía y se nos olvida que en realidad no somos ciudadanxs, sino súbditxs) ya no abarca tanto territorio como en la época imperial, seguimos teniendo esa idea de superioridad sobre el resto de personas que vienen de nuestras antiguas colonias.

Es por eso que cualquier intento de cambiar la realidad social de discriminación y racismo de baja intensidad debe ir acompañado de un cuestionamiento y un “desaprender” de nuestra propia historia, incorporando los saberes y voces de las “otras” y los “otros”, analizando nuestro papel histórico, no sólo en aquél momento, sino desde entonces hasta ahora mismo, en el mantenimiento de las estructuras de poder y desigualdad. Mientras no seamos capaces de ir a la raíz de esas estructuras opresivas, y no reconozcamos las aportaciones del resto de culturas y sociedades, no podremos cambiar las tornas de la sociedad, ni del propio sistema educativo.

El modelo de educación intercultural no será suficiente mientras no se pongan patas arriba las raíces sobre las que se asientan las injusticias, de ahí que se abogue por

una auténtica educación antirracista desde las etapas más básicas, es decir, educación infantil —aunque en ella apenas haya problemas con la diversidad—, hasta las más altas, incluida la universidad, si bien la más problemática es la de ESO, pues muchos y muchas no llegan al Bachillerato. No es una cuestión sólo de desconocimiento del idioma, que obviamente influye cuando se llega a España o Europa en plena adolescencia, sino sobre todo el verse “incapaces de seguir el ritmo de sus compañeros y compañeras, se sienten ridiculizados e inferiores al resto del grupo lo que provoca una inseguridad y una autoestima muy baja” (Hassan Arabi, citado en Díez, E. J., 2012, p. 56), lo que les lleva al abandono de los estudios de forma temprana. Ya no hace falta ni siquiera empujarles a una garantía social, directamente se les desanima y ellos y ellas directamente se van. La invención de la formación profesional básica sólo ha servido, en muchos casos, para dar una imagen políticamente correcta de que se hace todo lo posible por evitar el fracaso escolar de ciertos colectivos, pero las escasas salidas tiran por tierra todos esos esfuerzos, y nuevamente queda tranquila la conciencia si esxs jóvenes fracasan no será porque no se les han dado todas las oportunidades...

No cabe duda que la opinión del profesorado respecto a su alumnado influye de una manera determinante en el autoconcepto y percepción que tienen de sí mismxs, en el sentido de la profecía autocumplida, pero según varios estudios (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Núñez Mayán, 2010; Gairín e Iglesias, 2010), un porcentaje muy bajo del profesorado propone acciones interesantes para atender la diversidad, pues se tiende a considerar la presencia de inmigrantes en las aulas más como un problema, que generalmente termina creando conflictos, que como una oportunidad para aprender de otra manera.

Ante esta situación, la Administración ha optado, como veremos en el primer modelo de atención a la diversidad, por enviar profesorado de compensatoria a aquellos centros con mayor concentración de inmigrantes y minorías, de manera que les saquen de sus clases ordinarias y se les separe de sus compañeras y compañeros. Con ello lo que se consigue es, principalmente, crear guettos y un sentimiento de inferioridad entre el alumnado que sale del aula, al margen de liberar al profesorado ordinario del trabajo de educar al grupo completo en la convivencia y en otras maneras de aprender.

A continuación pasamos a ver los diferentes modelos de atención a la diversidad que se dan en nuestro sistema educativo.

6.1.1. EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Este modelo se centra fundamentalmente en conseguir una asimilación del alumnado a través del aprendizaje de la lengua y de ciertos valores culturales, generando un proceso de aculturación por el que el alumnado inmigrante y de minorías debe dejar atrás su cultura y sus conocimientos. Para conseguirlo, en un principio se establecen clases específicas para este ellos y ellas en las que se les enseña el idioma y los valores dominantes. Es lo que se denominan Aulas de Enlace, aulas ALISO... en ellas pueden pasar unos meses hasta incorporarse al aula ordinaria, o bien salir sólo determinadas horas.

Posteriormente, esas aulas se han transformado en clases de compensatoria, con un profesorado específico, que mayoritariamente saca de la clase ordinaria al alumnado inmigrante y de minorías, sin importar muchas veces su nivel real de competencia. En el caso del colectivo gitano muchos de ellos y ellas entran en compensatoria por que se asume que no tienen la base, y a veces puede que la capacidad, para alcanzar el nivel del aula ordinaria, ya que sus familias, supuestamente, no prestan ninguna atención a la educación.

En el caso de inmigrantes, el mero hecho de venir de fuera ya se considera garantía de proceder de un país con un nivel educativo inferior al correspondiente al mismo nivel en el sistema español, y si encima no conoce el idioma, no importa casi cuál sea el nivel, se le enviará a las clases de compensatoria, separándoles del aula ordinaria y de sus compañeros y compañeras, que sería con quienes deberían tener ocasión de practicar el idioma. Tampoco importa si en su idioma tienen los conceptos que deben aprender en las asignaturas del sistema educativo español, el venir de fuera les garantiza, en muchos centros educativos, el ingreso directo en un curso por debajo de su edad cronológica.

El hecho de establecer unas clases separadas de compensatoria no tiene que ver sólo con la idea de compensar las supuestas carencias, que en realidad no son tales, simplemente tienen otra cultura, otros saberes, otro idioma... Si no que también entra en juego la presión de muchas familias autóctonas, que convencidas de esa teoría del déficit cultural (Díez, E. J., 2012, p. 63), o lo que es lo mismo, de la idea de que hay culturas superiores y culturas que no llegan al nivel deseado, suponen una traba al avance académico de sus hijas e hijos y, por lo tanto, es mejor que estén separados y que cada uno aprenda lo que debe aprender.

Sobre esta idea se establecen también las diferencias a la hora de elegir centro educativo: hay centros que se convierten en guetos, mientras que otros acogen a las

élites, y otros, intermedios, que cada vez más se esfuerzan por elegir al alumnado con las miras puestas en parecerse, o en ofrecer la ilusión, de ser como los centros de élite. Por eso los hijos e hijas de las clases pudientes aprenden a mandar y las hijas e hijos de las clases bajas a obedecer. No es más que otra forma de dividir a la sociedad en clases sociales, aunque se quiera vender la idea de que éstas ya no existen. Cada uno tiene su lugar en la pirámide social.

“Como dice Gimeno Sacristán (1998), detrás de los argumentos a favor de la elección de centro, más que fervor liberalizador, lo que se esconde es el rechazo a la mezcla social, a educar a los hijos y las hijas con los que no son de la misma clase” (Sacristán, 1998, citado en Díez, E. J., 2012, p. 66).

Lejos queda la noción de la educación como herramienta de cambio social y de garantía de la igualdad de oportunidades. No se educa a toda la comunidad educativa en un ideal de justicia social, sino que se dan educaciones específicas, a través de adaptaciones curriculares individuales, según el lugar que se ocupe en la pirámide social y según lo que se espere de ellas y ellos.

Como decíamos antes, el efecto pigmalión, o de la profecía autocumplida, se cumple a rajatabla: al considerar que les faltan conocimientos y que no están a la altura, estas chicas y chicos lo interiorizan y lo terminan demostrando, en lo que viene siendo una pescadilla que se muerde la cola y que termina dando la razón a la mente privilegiada que diseñó el sistema de compensación educativa. En el otro extremo estarían quienes pertenecen a las élites, que aprenden, de hecho, que ellos y ellas sí disponen de todas las capacidades y herramientas para gobernar y dirigir al resto.

Como bien expone el profesor Enrique Javier Díez (2012:65):

“La mayoría de los programas de Educación Compensatoria se han centrado en contener los efectos del fracaso escolar, sin investigar en las causas y en nuevas metodologías más adecuadas. Lo cual no reduce los altos índices de fracaso escolar entre el alumnado minoritario. Se ignoran las deficiencias estructurales del sistema educativo, generadoras de desigualdad y exclusión: su tendencia homogeneizadora, su escasa flexibilidad organizativa, la insuficiente formación del profesorado de cara a la diversidad, el excesivo número de alumnado por profesor o profesora, el sesgo etnocéntrico del currículo, la inestabilidad de las plantillas del profesorado, la insuficiente dotación de la red pública en algunas autonomías, etc.”.

Otra consecuencia de tener que olvidar su cultura, su lengua y su bagaje es el desarraigo cultural y afectivo que genera en estos menores, que sienten despreciados sus orígenes, pero que tampoco terminan siendo aceptados en su nuevo entorno.

6.1.2.

MULTICULTURALIDAD

A diferencia del modelo anterior, en éste sí se presta atención a la diversidad y a la diferencia cultural, pero desde un enfoque más bien nominal, es decir, se busca información sobre la cultura del alumnado de otras procedencias —casualmente del alumnado gitano no suele hacerse, y en el caso de los que provienen de países musulmanes o son de religión musulmana, se omite toda mención a la historia española—, pero desde un punto de vista folklórico: algunos personajes famosos, ropas, música, gastronomía...

No interesa realmente conocer cómo funcionan sus países, cómo se entremezclan las diferentes estructuras socioeconómicas, su historia, contada por ellos y ellas, y no sólo la versión europea, que ya conocemos, sus valores, su forma de entender el mundo, que no tiene por qué ser como la nuestra... Es lo que Banks (1989), llama enfoque de contribuciones y enfoque aditivo.

En definitiva, se hacen pequeñas concesiones en algunas materias del currículum, aunque depende básicamente de la buena fe del profesorado, porque hay un currículum oficial que seguir y unos contenidos que dar antes de que termine el curso. Eso es lo importante, no el educar en valores y en conocer y comprender a nuestras compañeras y compañeros. De hecho, si se puede aprovechar alguno de los días señalados en el calendario educativo, como el día de la paz y algún otro, mejor, porque ya de “perder” el día, al menos que parezca que se hace algo, aunque sólo sea en ese día concreto y no se vuelva a trabajar en todo el curso.

No se celebra, por ejemplo, el día del pueblo gitano, ni el día contra la discriminación racial o festividades importantes en otras culturas, pero sí se suele celebrar la Navidad y la Semana Santa. Melilla, por ejemplo, sí ha incorporado a su calendario oficial la fiesta grande de la comunidad musulmana, la fiesta del Cordero, o *Aid al-Adha*. Obviamente no se trata sólo de incorporar las fechas relevantes, sino que se debería profundizar en las relaciones de desigualdad e injusticia, ya que si no, no dejan de ser pequeñas concesiones que se hacen desde una posición de superioridad moral: qué buenos somos que os dejamos que, de vez en cuando, nos contéis algo de vuestra cultura (Kincheloe y Steinberg, 1999, p. 74).

Es cierto que en este modelo, a diferencia del modelo de compensatoria, sí se procura el mantenimiento de la lengua y la cultura de origen, pero, a ser posible, fuera del centro. En los centros educativos sólo se acepta a nivel simbólico: algún letrado en otros idiomas, algún acontecimiento puntual... pero sin llegar a ocupar una parte central de la programación del centro ni menos aún del currículum. Sigue siendo, en realidad, una cuestión de tolerancia: la sociedad española/europea y sus centros educativos les permiten mantener sus orígenes, siempre y cuando no supongan una distracción para llevar a cabo los contenidos del currículum, ni para el correcto desarrollo de la cultura mayoritaria, que, desde luego, deben aprender para poder “integrarse”. Se permite aquello que entre dentro de los márgenes de flexibilidad de nuestra cultura. Ya si es muy diferentes, entonces mejor cada uno en su casa.

Otro de los riesgos, probablemente el más peligroso, es que esa presentación de aspectos folklóricos supone una visión estática y homogénea de los diferentes países y culturas, como advierten algunos autores (Di Carlo 1994; Carbonell, 1998; Martín Rojo, 2003; citados en Díez, E. J., 2012, p. 68), sin tener en cuenta ni las variedades internas, ni las experiencias vitales del alumnado, que no tiene por qué compartir en su vida cotidiana las costumbres que expone en el aula; no son más que nociones abstractas y exóticas sobre las que tampoco se quiere profundizar, pero que refuerzan ciertos estereotipos y se pierden todos los matices y complejidades que caracterizan a todos los grupos humanos. Sin embargo, para una parte del alumnado y sus familias, este pequeño interés ya supone un reconocimiento a sus culturas, aunque diste mucho de ser real.

No olvidemos que este supuesto interés por las formas de vida y culturas del alumnado inmigrante no suele aplicarse a la variedad interna que tenemos en nuestra sociedad: no sólo la minoría gitana, sino también la riqueza cultural que tenemos en las diferentes comunidades autónomas y que desconocemos casi por completo, reduciéndolas también en muchas ocasiones a esas fechas puntuales. Si no reconocemos nuestra propia diversidad cultural, cómo vamos a reconocer las de las culturas de origen de nuestro alumnado. Eso ya sin hablar del reconocimiento de la diversidad personal que nos caracteriza a todas las personas (Grupo Inter, 2006), y que enlaza con la noción de interseccionalidad que hemos comentado en otros capítulos.

Siguiendo a Essomba (1999, citado en Díez, E. J., 2012, p. 69), podemos resumir la perspectiva de la educación multicultural como aquella que:

- Sólo contempla actuaciones en las escuelas con presencia de alumnado de diversos orígenes étnico-culturales.

- Se limita a los aspectos curriculares, sin considerar los elementos organizativos y las relaciones de poder que se establecen en la sociedad entre cultura dominante y culturas dominadas.
- Se proponen, principalmente, intervenciones educativas centradas en estrategias de contacto (metodologías que aproximen los diferentes colectivos, estimulen el conocimiento mutuo, promuevan el diálogo y combatan la formación de prejuicios).
- Se limita a incluir en el currículum tópicos culturales de los diferentes colectivos minoritarios.

En cualquier caso, es de valorar la importancia que este modelo otorga al mantenimiento de la lengua materna, ya que aunque mayoritariamente es sólo anecdótica, en algunos centros se han incorporado programas para su aprendizaje.

6.1.3. **EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Finalmente, tenemos el modelo de educación intercultural. Se basa en el respeto y la aceptación de la diversidad cultural como algo enriquecedor que no tienen sólo aquellas personas que llegan de fuera, si no que es inherente a todas y todos los miembros de las diferentes sociedades y se cuele en todas las dimensiones del proceso educativo, o al menos así debería ser.

Cada uno de nosotros y nosotras formamos parte de todas las culturas posibles, sólo tenemos que buscar las semejanzas y no las diferencias. Incluso identificándose como perteneciente a un grupo, nadie es representante absoluto de él: todas las personas estamos cruzadas por diferentes experiencias vitales que determinan nuestra forma de entender el mundo y no hay dos formas iguales, por tanto no hay dos representaciones de cultura iguales (Aguado, 2010, pp. 16-17).

En consonancia con Teresa Aguado (2010:15), lo que identificamos como cultural, los rasgos que asociamos a un grupo, son relativos, contruidos, a veces definidos por otros, lo que impide que se vea a las personas como lo que realmente son, porque la realidad humana es compleja y diversa. Igualmente lo es la realidad educativa, y requiere contemplar las actuaciones e intervenciones educativas desde una mirada nueva, intercultural, que nos cuestione lo que hemos hecho hasta ahora. La educación intercultural como metáfora de la diversidad nos ayuda a entender, actuar, y formular “vías alternativas de acción y pensamiento en educación” (Aguado, 2010, p. 14).

En esta realidad educativa el concepto de igualdad necesita una redefinición: no todo el alumnado se beneficia del sistema educativo, aunque tenga acceso a él en supuesta igualdad (Aguado, 2010, pp. 19-20), ya que las variables culturales se relacionan con los logros académicos. Hay que distinguir “entre influencias convergentes (las de la escuela) y divergentes (barrio, familia, amigos)” (*ibid.*, 2010, p. 20) —división no tan sencilla—, y evitar penalizar y estigmatizar al estudiante antes de ofrecerle la oportunidad de aprender. La exclusión se da cuando se coloca a los estudiantes en clases, bien por su pertenencia a grupos de referencia, porque no tienen “base suficiente” o porque “no cubren los niveles mínimos” (*ibid.*, 2010, pp. 20-21).

La “igualdad de oportunidades” educativa —obtener los mejores resultados—, no depende tanto de la igualdad de recursos, “sino del poder de estos recursos para lograr resultados” (Coleman, 1990, citado en Aguado, 2010, p. 20). En este contexto, la figura del educador debe cambiar; dejando de lado la idea liberal que subyace en las buenas intenciones de gran parte del profesorado, centrado en “ayudar a la gente” (Apple, 1993, pp. 64-65, citado en Aguado, 2010, p. 24).

Según Díez, E. J. (2012), esta visión de la interculturalidad se apoya en la dimensión antropológica de la diferencia, según la cual, la diferencia es la auténtica norma, y por lo tanto, no puede darse una educación separada a determinados colectivos, al estilo de la educación compensatoria, sino que

“todos y todas somos sujetos de una educación intercultural (educación para la ciudadanía mundial), ya que es fundamental educar a todo el alumnado para convivir con el otro, sea cual sea su diferencia o su cultura. Esto supone unir indefectiblemente, educación intercultural y educación antirracista” (Díez, E. J., 2012, p. 73).

Ahora bien, este cambio sólo tendrá lugar a través de una formación intercultural que deseche la idea de “atención a la diversidad” (Aguado, 2010, p. 15), que supone, de facto, la creación misma de la exclusión al basarse en categorizaciones sociales con criterios “culturales”, que esconden apreciaciones morales, y una imagen de las culturas como entidades fijas, delimitadas e inamovibles (Aguado, 2010, p. 16). Porque la realidad y la educación intercultural sólo tienen sentido en la práctica relacional, en la comunicación cotidiana con otras personas y realidades igual de complejas que nosotras, en “la manera en que [cada] persona utiliza los rasgos culturales para decir y decirse, para expresarse verbal, corporal, social, personalmente” (*ibid.*, 2010, p. 18).

En la guía INTER (2006, p. 4) se especifica claramente que no es la educación intercultural:

- Celebrar aisladamente las diferencias, por ejemplo las llamadas “semanas interculturales”, “días gastronómicos”, “días de la Paz”, etc.
- Clasificar a determinados grupos como “los otros” y eludir la posibilidad de conocerlos mejor en un plano de todos.
- Buscar recetas para solucionar problemas o para dirigirse a los grupos clasificados como “los otros”.
- Confeccionar programas educativos aislando grupos específicos, como ocurre en las clases compensatorias.
- Tratar de incluir en clase a alumnos de distintos orígenes sin promover activamente relaciones positivas con ellos.
- ¡Evitar conflictos! Los conflictos son parte de nuestra vida cotidiana; de lo que se trata es de manejarlos apropiadamente, ser conscientes de nuestros sesgos y aprender activamente a luchar contra la discriminación y los prejuicios que todos empleamos a diario.

Su objeto, por lo tanto, ya no pueden ser sólo los hijos e hijas de las personas migrantes extranjeras o de minorías étnicas, sino todo el alumnado, todas las personas—incluido el profesorado, que muchas veces nos olvidamos que también es diverso—. Del mismo modo, la educación intercultural atañe a todos los centros educativos,

“cuenten o no cuenten con alumnado extranjero en sus aulas. De hecho, quien más necesidad tiene de una educación intercultural no son precisamente los centros que cuentan con alumnado migrante extranjero, sino aquéllos que no tienen, pues su alumnado, en principio, será el más incompetente e ignorante a nivel multicultural y los menos dispuestos a ampliar o modificar su visión del mundo” (Díez, E. J., 2012, p. 71).

Por supuesto, este modelo supone una reorganización de centros, espacios, tiempos, contenidos, y currículum, de manera que, no sólo se incluyan los saberes del resto de nuestro alumnado, sino que implica un “cuestionamiento del etnocentrismo buscando puntos comunes y lugares de encuentro para fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todas las personas se vean representadas” (Díez, E. J., 2012, p. 71).

No se trata de enseñarles nuestra cultura, sino de introducirnos, todos y todas, en las múltiples contradicciones de este sistema-mundo colonial/capitalista/patriarcal, aspecto éste último, el del patriarcado, que en muchas ocasiones se deja de lado, y sólo se menciona cuando es para criticar las culturas y sociedades machistas de los “otros”, pero que en un contexto de educación intercultural debe hacernos reflexionar sobre nuestro propio machismo.

Se supone que en una educación y sociedad intercultural todas las culturas pueden aportar en igualdad de condiciones, en aras de una cultura plural (Cardoso, 2017), “implica la relativización de todas las culturas, en especial de la propia, es decir, el descentramiento cultural” (Díez, E. J., 2012, p. 71), y aceptar también las estrategias y saberes de los “otros”, y sobre todo, de las “otras”, siempre más silenciadas que los hombres.

Este modelo no rechaza los conflictos que pueden surgir como consecuencia de diferentes formas de pensar e interpretar el mundo, sino que los aprovecha como excelentes ocasiones para desaprender y deconstruir ciertos paradigmas y conocimientos dados por ciertos, de las culturas del alumnado migrante y de la cultura propia, y crear un nuevo conocimiento sobre la base del debate generado.

Se trata, básicamente, de “una toma de posición clara y politizada a favor de una enseñanza antirracista, a nivel de comportamientos y actitudes, pero también a nivel cognitivo e ideológico, analizando las cuestiones de poder y dominación, así como los métodos de resistencia a la opresión” (Besalú, 2002, p. 49; Cardoso, 2017). Y esto incluye un cambio en los paradigmas y conceptos relacionados con la atención a la diversidad: ya no se trata de integrar, que implica que alguien que está fuera de la norma debe volver a ella, debe “reintegrarse”, sino que hay que ir un paso más allá, y hablar de inclusión, una inclusión que acepta la diferencia con normalidad y abarca muchos más ámbitos que sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de una comprensión amplia de la igualdad que incluye aspectos socioafectivos y que se abre la comunidad, frente a una integración centrada más en el individuo y dentro de las estructuras rígidas del centro educativo. Es decir, educar en la diversidad y no para la diversidad.

Esa apertura a la comunidad es la que hace que la perspectiva intercultural deje de ser un problema exclusivamente escolar para traspasar las paredes y convertirse en una cuestión de carácter sociopolítico (Besalú, 2002), sobre la base de unos ideales de justicia social y equidad educativa, dirigidos a proporcionar experiencias educativas en las que todo el alumnado desarrolle “al máximo sus capacidades y su conciencia social, y se conviertan en seres activos en los ámbitos local, nacional y globalmente, [...persiguiendo] la creación de iguales oportunidades educativas para todos y todas” (Díez, E. J., 2012, p. 73).

6.2. DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LAICISMO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Hemos comentado a lo largo de la tesis que uno de los argumentos esgrimidos a la hora de prohibir el uso de velos a las menores musulmanas en los centros educativos era para garantizar su derecho a la educación, aunque el resultado final fuera, paradójicamente, su expulsión del centro educativo. Probablemente los centros educativos se escuden en que son las familias las que no quieren que sus hijas estudien, porque si realmente tuvieran interés en su aprendizaje las animarían a quitarse el velo y seguir en el centro.

La conclusión, por lo tanto, parece evidente: una parte de la sociedad se autoconfirma en su idea de que los musulmanes son machistas y niegan a sus hijas la posibilidad de estudiar. Desde luego no negamos que haya familias musulmanas que, efectivamente, no den importancia a la educación, o que no quieran que sus hijas no estudien a partir de un determinado nivel. Ahora bien, eso también lo hacen familias no musulmanas.

Sea como sea, tanto los centros educativos, como esas familias musulmanas desconocen que desde el primer momento Mahoma declaró que: “la búsqueda de conocimiento es una obligación para todo musulmán y musulmana” (Alegri, 2011). Este autor resalta además dos puntos en torno a esta declaración:

“1) el mensajero de Al-lâh dijo expresamente «*musulmanes y musulmanas*», cuando el plural genérico árabe *muslimin* ya implica de forma general a hombres y mujeres. Pero el profeta sintió la necesidad de dejar claro que este derecho se refería también a las mujeres, por ser consciente de que estos derechos podían ser negados. 2) El mensajero de Dios no habló de la educación solo como un derecho, sino como una obligación: todo musulmán, varón o hembra, está obligado en el islam a buscar por lo menos la educación básica en la religión, pues es él o ella quien debe establecer las prácticas de adoración en su vida cotidiana”.

Desde luego, no parece muy lógica la idea de que apartar a unas menores de su proceso educativo pueda ser muy pedagógico, pues puede generar varias consecuencias nefastas para ellas: por un lado, un sentimiento de inferioridad y de rechazo por parte de la sociedad de acogida, o de tu propia sociedad cuando resulta que han

nacido en España. Por otro lado, pueden provocar un resentimiento ante una acción que pone en tela de juicio su capacidad de decisión y de agencia sobre su cuerpo, pues en muchas ocasiones se trata de decisiones personales de las propias menores.

Si el argumento es que no puede haber símbolos religiosos en las escuelas porque el ámbito educativo tiene que ser laico y porque se supone que en él se aprende a ser crítico, algo que el velo impide, o al menos dificulta, tampoco resulta muy convincente, y de hecho suena bastante extremista, ya que parece asumirse que el velo hace que estas menores pierdan conciencia y capacidad crítica. Al margen de que, en una sociedad que se quiere considerar avanzada, con un modelo de educación intercultural, debería ser capaz de aprovechar la situación para establecer debates y reflexiones en el aula.

Por otro lado, hasta que punto se puede estar seguro que la persona que lleva el símbolo, sea el que sea, no lo hace por madurez y decisión propia, en el caso de adolescentes, o por imitación en el caso de niñas más pequeñas. Si a una niña pequeña se le envían mensajes tan contradictorios desde familia y escuela, es posible que termine mucho más confundida y se vea enfrentada a ambas realidades sin tener aún la capacidad para optar por ninguno de ellos.

En el caso concreto del velo en la educación, la filósofa Amelia Valcárcel comenta:

“no pueden decir que prefieren que se eduque con la pañoleta a que no se eduque, porque se tiene que educar en todo caso, con pañoleta o sin pañoleta. De eso no se puede abdicar... Los padres tienen la obligación de educar... Si una niña no va a la escuela a causa del velo, se podría retirar la tutela” (Valcárcel, 2010)

Coincidimos con ella en que se tiene que educar ante todo, porque de hecho, así es como lo estipula la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, que, en su artículo 27, declara que “todos tienen el derecho a la educación” y que “la enseñanza básica es obligatoria”, no siendo una obligación exclusiva de los padres, sino de la sociedad. Por lo tanto, si son los centros los que expulsan a las menores, y no sus padres, ¿por qué retirar la tutela a los padres?.

Lo cierto es que en el campo educativo el tema del velo ha unido, de manera casi indisociable, dos temas: derecho a la educación y laicismo; al margen queda el de la igualdad entre hombres y mujeres, que alcanza también a otras regulaciones y otros ámbitos, lo que no quiere decir que no se utilice también como argumento, como ya hemos visto.

Se dio tanta importancia a las primeras expulsiones que, luego, a pesar de seguir dándose, como ha denunciado la Plataforma Ciudadana contra la Islamofobia en su último informe de 2016, no han saltado a los medios de comunicación nacionales. En el caso de Francia también ocurrió del mismo modo: se exageraron las cifras, y eso que, según Jiménez, (2009).

“el número de afectadas era ínfimo: el Ministerio de Educación calculó que, entre los 12 millones de alumnos matriculados, había unas 1 200 chicas que iban a clase con hiyab. Pero ni entonces ni ahora se hablaba tanto de porcentajes como de Estado laico (por parte de los defensores de la prohibición) y de libertad (por parte de todos)”.

El informe de la Comisión Stasi, que fue la encargada de redactar la ley del 2004 que limitaba la presencia de símbolos religiosos en los centros educativos franceses, planteaba ciertos aspectos que ni el presidente Jacques Chirac, ni el Parlamento francés, quisieron tomar en consideración para evitar una mayor confrontación con las minorías religiosas: se recomendaba incluir fiestas no cristianas, como el *Yom Kippur* y el *Eid al-Adha* como días de fiesta en todas las escuelas. En España, salvo la citada anteriormente excepción de Melilla, es algo que ni siquiera se contempla.

Tras la aprobación de esta ley, el primer día de clase del curso 2004-2005,

“se presentaron a clase 639 alumnas musulmanas con velos. Al cabo de tres semanas, [...] más de 550 casos se habían resuelto mediante el diálogo. Del resto, unas 60 alumnas decidieron inscribirse en la enseñanza privada (esencialmente católica, que no tiene que aplicar la ley, y que admite a alumnos de otras confesiones) o la enseñanza a distancia. Finalmente quedaron 48 alumnas que rehusaron cumplir la ley y que fueron expulsadas de sus institutos o colegios. Fue también el caso de tres alumnos sijs” (https://es.wikipedia.org/wiki/Ley_francesa_sobre_la_laicidad).

Respecto al apoyo a la ley, según la misma fuente, en 2004 la Agence France-Presse reveló que el 78% de los profesores estaban a favor y otra encuesta de ese mismo año para *Le Parisien* destacó que el 69% de la población apoyaba la prohibición, mientras que el 29% estaba en contra. Entre las mujeres musulmanas encuestadas el 49% apoyaba la ley y el 43% se oponía.

Las cifras, en 2013 (EFE, 2013), cuando se planteó el debate en la Universidad francesa, iban en la misma dirección:

“el 78% de los ciudadanos franceses se oponía a que el velo islámico [pudiera utilizarse] en la universidad, [...] y solo el 4% de los encuestados se declara a favor de permitirlo. [...] El sesgo ideológico también condiciona la opinión pues entre quienes se declaran de izquierdas el rechazo a esa prenda en las aulas universitarias es del 67% mientras que entre los conservadores el dato asciende al 91%, y hasta el 95% entre los simpatizantes de la extrema derecha. Por edades, los jóvenes de menos de 35 años se muestran más tolerantes con el velo islámico en la enseñanza superior (63% en contra) que los mayores de 65 años (86% en contra). Otro sondeo [...] publicado por *Dimanche L'Ouest France* [en 2013] indicaba que el 84% de los franceses se opone, además, a que pueda lucirse el velo islámico «en los lugares privados que reciban público»”.

Hay que reconocer que en España no se ha llegado a regular a nivel nacional, ya que se deja a criterio de cada dentro educativo, pero el tema del laicismo requiere un amplio debate, pues no termina de quedar claro para algunos sectores que las que deben ser laicas con las instituciones, pero que

“Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho implica la libertad de cambiar de religión o de convicciones, así como la libertad de manifestar su religión o sus convicciones individual o colectivamente, en público o en privado, por medio del culto, la enseñanza, las prácticas y la observancia de los ritos”.

según se reconoce en las siguientes leyes: Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa; el Convenio para la Protección de los Derechos Humanos de 1950, en su artículo 9; y la propia Declaración de Derechos Humanos en su artículo 18.

Sin embargo, a pesar de estas legislaciones y de que hay sectores que critican que se lleguen a plantear medidas sobre este tema, como ha sido el caso de Francia y de otros países europeos, al considerar que precisamente son contrarias a la Convención Europea sobre los Derechos Humanos Fundamentales, la Comisión Europea llegó a la conclusión que se debe proteger, por encima de otros derechos, “la laicidad

cuando es un valor fundamental del Estado. Permite limitar la libertad de expresión en servicios públicos, especialmente cuando es una forma de proteger a los menores de presiones externas”.

El extremo parece haber llegado en el momento en que el Gobierno francés ha llegado a plantearse eliminar de las aulas universitarias

“«los signos o ropas que manifiesten ostensiblemente una adhesión religiosa», apoyándose en que el código de la educación prevé que «el servicio público de la enseñanza superior es laico e independiente de toda empresa política, económica, religiosa o ideológica»” (EFE, 2013).

Pero... ¿quién tiene la capacidad para decidir cuándo una prenda es un signo ostentoso de pertenencia religiosa? Parece que a veces vale cualquier excusa para atacar al “otro/a”, al “diferente” y, en el caso de la comunidad musulmana, se comenzó con el eslabón más débil, es decir: las menores musulmanas, como toque de atención a todo el colectivo, y así lo demuestra el hecho, ya citado, de haber expulsado a unas menores musulmanas de un instituto por llevar unas faldas excesivamente largas.

En resumen, parece que tanto en España como en otros países europeos, se está produciendo una

“involución de principios [...] un retroceso hacia un modelo confesional y de recorte o de no desarrollo de los derechos de las minorías religiosas. Una [...] inversión radical del significado primero del término laicismo: la neutralidad del estado frente al pluralismo religioso, de cara a garantizar tanto la libertad como la igualdad entre los ciudadanos de diferentes confesiones. Si hay laicismo es porque se considera como un principio fundamental el pluralismo religioso. El laicismo no es por tanto anti-religioso: es contrario al monopolio religioso del Estado por parte de ninguna confesión” (Prado, 2012).

Pero además, resulta paradójico que España siga reclamando ese laicismo en el campo de los centros educativos públicos, cuando, en comparación con las escuelas públicas francesas, estamos a años luz: en España el “Estado subvenciona la enseñanza religiosa privada y financia la enseñanza de la religión católica, más como catequesis que como cultura, en las escuelas públicas” (Álvarez, I., 2004).

2

marco metodológico

PARTE VII: metodología

7.1. METODOLOGÍA

LOS PROCESOS SOCIALES, culturales y educativos son complejos. Intervienen en ellos multitud de factores interrelacionados cuyo aislamiento sólo puede conseguir la distorsión del conocimiento pretendido. A veces ese afán por mantener un supuesto “rigor” en la investigación nos conduce a la selección, consciente o inconscientemente, de las variables más fácilmente cuantificables u operativas, con el doble peligro, por un lado, de tomar en consideración los aspectos menos relevantes, los más nimios, los de menos interés educativo y, por otro, consecuencia del primero, llegar a conclusiones sesgadas, erróneas y engañosas (Van Maanen, 1983). Pero hay un mayor peligro. Desde la perspectiva cuantitativa, se tiende a suprimir de la investigación todo aquello que no va a ser medido, es decir, lo difícilmente cuantificable, o al menos se lo relega a un segundo plano en la práctica.

“La complejidad de los fenómenos educativos es de tal magnitud que difícilmente pueden ser investigados a través de mediciones. Cuando en aras de una supuesta «mayor científicidad», diseccionamos la realidad, descontextualizamos los fenómenos educativos y les atribuimos valores numéricos, a fin de adaptarlos a una metodología cuantitativa, es fácil que hayamos forjado una imagen de esa realidad

irreconocible por los que en ella están inmersos y, por tanto, incapaz de producir conocimiento válido para la comprensión, la reflexión y la mejora de la intervención educativa o social” (Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992, p. 23).

Así, la metodología por la que nos hemos decantado en esta investigación sigue el planteamiento de Álvarez Méndez (1986) que afirma que “ningún método tiene patente de exclusividad de hacer investigación científica o de hacer ciencia”. La elección de la metodología de investigación depende, no sólo de la concepción ideológica y de la formación epistemológica del investigador, sino también “debe depender de las exigencias de la situación de investigación que se trate” (Cook y Reichardt, 1986), y no olvidemos que en este proyecto la situación a investigar está determinada por dos características muy definidas: que hace referencia a elementos culturales y que se sitúa en contextos eminentemente educativos y sociales. Entendemos que la investigación en este campo de las ciencias sociales tiene unas características propias que la hacen diferente a la investigación en ciencias naturales.

Por eso en la fase de investigación propiamente dicha, se ha utilizado una metodología fundamentalmente cualitativa, a través de entrevistas en profundidad, grupos de discusión y observación participante (pasiva y activa), puesto que se trata de describir, comprender y explicar fenómenos culturales, sociales y educativos (Velasco y Díaz de Rada, 1997), y se ha hecho a través de entrevistas en profundidad a profesorado y a jóvenes musulmanas. Estas entrevistas se han acompañado de procesos de observación participante de estas menores tanto en espacios educativos como en otros contextos informales.

No obstante, aunque nuestra opción es de tipo fundamentalmente cualitativo, siguiendo la propuesta de Cook y Reichardt (1986), creemos que es necesario superar la falsa disyuntiva o enfrentamiento entre la utilización de métodos cuantitativos (aquellos que buscan a través de los criterios de medida datos cuantificables y medibles en porcentajes) y métodos cualitativos (aquellos que buscan la información que subyace a la realidad y a los fenómenos y los procesos, y de los criterios que la configuran y que ayudan a analizarla, comprenderla y conocerla mejor para su intervención). La negociación entre ambas metodologías es lo que se ha venido a llamar “triangulación” (Cook y Reichardt, 1986).

En este sentido, las técnicas triangulares en las ciencias sociales intentan aportar explicaciones más completas y, al tiempo, complejas, del comportamiento humano, analizándolo desde más de un punto de vista y, al hacerlo así, emplean datos cuantitativos y cualitativos (Cohen y Manion, 1990, p. 331).

A esta ventaja, es preciso incorporarle la idea de filtro, asociada a los métodos de investigación. En la medida que éstos sean diferentes, se podrán sumar visiones que actúen como complementarias. La confianza exclusiva en un método puede polarizar el análisis de la realidad concreta objeto de la investigación. Para evitar que los datos generados no sean más que un artilugio del método específico de recogida, el empleo de métodos que contrastan entre sí, resulta un criterio de *fiabilidad*, pues es difícil que dos métodos diferentes proporcionen datos similares.

Una última ventaja viene dada porque el uso de técnicas triangulares nos ayuda a superar el problema de la “limitación del método” (Cohen y Manion, 1990, pp. 332-333).

El proceso de triangulación cumple, por tanto, diversas funciones:

- Permite el contraste de datos e informaciones.
- Es un método de recogida de datos. Cuando “enfrentamos opiniones” y comparamos los datos, siempre van surgiendo nuevas informaciones que quedan ocultas en exploraciones anteriores.
- Es un método de debate, reflexión colectiva y autorreflexión que implica a los y las participantes en los procesos de análisis y crítica de la praxis, facilitando, posibilitando y comprometiéndoles en el cambio y mejora.

De ahí que la metodología cualitativa se complete con algunos datos de corte cuantitativo a través de entrevistas semiestructuradas, para recoger información sobre la situación de algunos centros educativos, conocer sus contextos particulares y así poder enmarcar la comprensión de las diferentes perspectivas y enfoques que respecto al tema de debate desarrollen los diferentes actores y agentes de las comunidades educativas.

Por otro lado, se ha aplicado el “Análisis Crítico del Discurso” (ACD) por ser una de las líneas de investigación cualitativa que más está contribuyendo actualmente al desenmascaramiento del lado oculto del lenguaje en su utilización por los poderes sociales y culturales, y que se desarrollaría, tanto sobre las respuestas que el profesorado y la comunidad educativa expresa sobre el tema, como sobre las referencias que en prensa y en otros medios de comunicación han aparecido sobre el “velo”, porque

“El análisis crítico se dirige a temas o problemas sociales, y también a paradigmas académicos... convierte en funcional la investigación académica dentro de los objetivos de un marco sociopolítico

más amplio [...] y no solamente se dirige a la comprensión teórica, sino que además aporta sugerencias, soluciones y alternativas” (Van Dijk, 1997, pp. 11-12),

y es que los *mass media* ejercen una poderosa influencia social y contribuyen a moldear la opinión pública.

El análisis crítico del discurso analiza cómo la dominación se reproduce y se resiste con los discursos (Van Dijk, 1997). Este enfoque concibe el discurso, por un lado, como un producto “susceptible de revelar determinados contenidos subyacentes (visiones del mundo, opiniones, ideologías)” y, por el otro, como un instrumento “capaz de proyectar esos contenidos en las representaciones sociales o individuales de las personas”.

Al mismo tiempo, las investigadoras e investigadores en ACD no creen que el lenguaje pueda ser “neutro” u “objetivo” desde el punto de vista ideológico; por ello, como productores mismos de discursos, asumen —y en este caso, asumimos—, este postulado en relación con su actividad investigadora, haciendo explícitas sus opciones ideológicas, así como su toma de postura ante determinados hechos sociales,

“formula sus objetivos sociopolíticos, sus normas y puntos de vista y no los niega, ni los ignora, ni tampoco los disimula. [...Por otro lado], el análisis crítico se centra en problemas experimentados y definidos por grupos dominados, en lugar de hacerlo en los de aquellos que ocupan el poder, la élite, la clase dominante. [...También] examina los mecanismos sociopolíticos, históricos y culturales que sustentan la reproducción del poder, y por lo tanto presta una especial atención al análisis de aquellas ideologías que alimentan, reproducen o legitiman el poder. [...Y finalmente] no sólo se dirige a la comprensión teórica, sino que además aporta sugerencias, soluciones y alternativas, [...estimulando] la resistencia. En efecto, no solamente quiere describir el mundo, sino que desea cambiarlo” (Van Dijk, 1997, pp. 11-12)

En resumen, creemos que ambas metodologías, cualitativa y cuantitativa, son dos formas de aproximación a una misma realidad que, más que excluirse, llegan a integrarse, progresando cada una gracias a la otra, pues las aportaciones de una complementan las posibles carencias de la otra.

Para la muestra de profesorado y comunidades educativas se ha contactado con centros de educación formal (de primaria, de secundaria y de FP), no formal, y otros modelos educativos, de todo el ámbito nacional, de manera que la información que nos proporcionen permitan una mayor y mejor generalización de los resultados, si bien somos conscientes de lo complicado que resulta hacer generalizaciones de temas sociales, pues las condiciones del contexto no son siempre las mismas, al margen que las decisiones y recorridos vitales de cada persona influyen claramente.

Sin embargo, como señala Geoffrey Walford, a través de una descripción detallada de la población de estudio y de su contexto, se puede conseguir cierta “transferibilidad”:

«Lo primero es reconocer que, mientras la generalización no es posible en el sentido estadístico del término [...], los estudios de caso o etnografías pueden lograr la «transferibilidad» a través del «grosor de la descripción». Si los autores proporcionan descripciones detalladas y plenas del contexto estudiado, se argumenta que los lectores puedan tomar decisiones informadas acerca de la aplicabilidad de los resultados de sus propias, u otras, situaciones.» (Walford, 2001, pp. 154-155, citado en Adlbi, 2010).

También se ha entrevistado a jóvenes musulmanas de Madrid, Murcia y León, ya que para poder comprender las raíces antropológicas, sociales y religiosas que rodean al “velo” es imprescindible acercarse a las protagonistas, complementando esas entrevistas con observación participante en Madrid.

Otra de las teorías sobre las que se ha fundamentado el trabajo de investigación es la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), que consiste en “un método general de análisis comparado [...] y un conjunto de procedimientos capaces de generar una teoría fundada en los datos” (Glaser y Strauss, 1967). “Este método contribuye a conciliar la teoría y la investigación empírica. Se apoya teóricamente en el interaccionismo simbólico y en la sociología cualitativa, y es también un modo de construir la realidad social” (Jiménez, 2012)

7.2. OBJETIVOS

Como se ha comentado en la introducción, lo que se persigue en esta investigación es analizar el discurso y las percepciones que el profesorado, las comunidades educativas,

y las chicas musulmanas que acuden a centros educativos (ya sean educación formal, informal o no formal) tienen sobre el uso del velo islámico en el ámbito escolar y sobre la relación de éste con el islam; así como conocer y analizar la construcción de la identidad que ambos grupos hacen sobre las chicas musulmanas con velo.

Dentro del concepto de comunidad educativa identificamos a todo el claustro de profesorado, incluido el equipo directivo, pero también al personal de servicios y al resto del alumnado, al margen de las menores musulmanas, que tienen su propio protagonismo en esta investigación; se incluye también a las familias y AMPA, aunque no siempre es sencillo que participen. El hecho de incorporar al alumnado tiene que ver con conocer, aunque sea de manera tangencial y bastante superficial, dado el escaso número de entrevistas, estructuras y conversaciones que se han podido mantener con ellas y ellos, su visión respecto a la situación de sus compañeras de centro.

También se pretende estudiar si el uso del velo en los centros educativos dificulta el clima de convivencia y supone un enfrentamiento por el hecho de la diferencia cultural, que pueda asentar las bases de un cierto racismo de baja intensidad.

Podemos dividir los objetivos en dos niveles: generales y secundarios.

Objetivos generales:

1. Analizar la percepción y el discurso del profesorado sobre el uso del “velo islámico” en los centros de educación formal, informal y no formal.
2. Conocer las creencias y estereotipos que actualmente pueden influir en la construcción de normas y reglamentos por parte de las comunidades educativas en torno al uso del “velo islámico” de las alumnas de origen musulmán y si esto dificulta el clima de convivencia y supone un enfrentamiento debido al hecho de la diferencia cultural, que pueda asentar las bases de un cierto racismo de baja intensidad.
3. Investigar la diferencia o similitud de percepción que puedan tener las jóvenes musulmanas escolarizadas en centros educativos, el profesorado de esos centros y las comunidades educativas, sobre el uso de velos por parte de ellas y si los modelos de pensamiento predominante en las escuelas y en los discursos escolares contribuyen a generar y potenciar prejuicios y xenofobia hacia “las otras” diferentes.

4. Observar la relación de las menores musulmanas con sus iguales hombres y mujeres en espacios formales (aula) e informales (patio, actividades extraescolares y otras actividades de ocio): que acciones desarrollan con ellos y ellas, los temas de conversación que mantienen, discursos, estrategias de razonamiento, referencias culturales y de imagen que utilizan, etc.
5. Conocer y analizar la construcción de la identidad que ambos grupos (profesorado y comunidades educativas, y las propias chicas) hacen sobre las chicas musulmanas con velo.

Objetivos secundarios:

1. Explorar la visión que tienen las jóvenes musulmanas sobre su situación y relaciones en el contexto educativo en el que viven aquí debido al uso simbólico del velo.
2. Conocer la visión que el profesorado de los centros educativos y las comunidades educativas tienen de la mujer musulmana dentro de la comunidad islámica y de la sociedad donde viven debido al uso del velo.
3. Analizar si estas visiones pueden alentar un racismo de género hacia las jóvenes musulmanas y si a través de ellas pueden pervivir políticas de identidad neocoloniales hacia “las otras” diferentes en el ámbito escolar.

7.3. HIPÓTESIS

Entre las hipótesis que nos planteamos en esta investigación, como resultado, tanto de investigaciones previas realizadas, como por la bibliografía consultada y los objetivos formulados, se encuentran:

- H1.** El profesorado en general tiene una visión estereotipada sobre el islam, sobre las relaciones con la comunidad musulmana y sobre el uso del velo por parte de algunas jóvenes musulmanas, favoreciendo la construcción de una identidad sobre las mismas como sumisas.

- H2.** La visión estereotipada construye un enfoque xenófobo y defensivo en su relación con ellas
- H3.** Las jóvenes musulmanas perciben ciertas conductas y actitudes de una parte del profesorado, como discriminatorias y/o paternalistas.
- H4.** El hecho de llevar un velo no implica una dificultad a la hora de relacionarse con sus iguales chicas y chicos, sobre todo con estos últimos, sean musulmanes o no.
- H5.** Muchas jóvenes hoy día llevan el velo como una actitud contestaría al rechazo y la discriminación que han sido objeto, y lo hacen convencidas de que actúan de acuerdo a su religión, y que éste no es obligado por hombres ni familiares, ni supone un obstáculo para integrarse en la sociedad de acogida.
- H6.** España sigue siendo un país con altos porcentajes de rechazo y exclusión hacia la comunidad musulmana.
- H7.** Los centros educativos deben ser los primeros abanderados en educar en valores hacia una pedagogía antirracista.
- H8.** Asumir una mirada holística frente a las mujeres, sus creencias y el uso del velo ayuda a comprender el tema para la construcción de un nuevo paradigma.

7.4. HERRAMIENTAS UTILIZADAS

Para el trabajo de investigación hemos intentado contactar tanto con institutos como con colegios, con la intención de llevar a cabo las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión con el profesorado y la comunidad educativa, y las entrevistas con las menores musulmanas, así como para una parte de la observación participante. En este sentido no ha resultado fácil el acceso, en parte por las reticencias de los equipos directivos a dejar entrar a personas ajenas al centro y sobre todo por el tema a investigar. De hecho, no fue posible realizar el trabajo de campo en uno de los institutos que acogió a una menor expulsada de otro instituto, porque la dirección del centro no lo consideró oportuno, aunque alegó que era para no molestar a la menor.

Para el contacto con los institutos y colegios se ha procedido por el método bola de nieve, a través de personas conocidas que tenían constancia de centros educativos

en los que estudiaban menores musulmanas con velo y en los que fuera factible que la dirección del centro nos permitiera acceder al centro y a las aulas. Finalmente no fue posible encontrar ningún colegio, pero sí tres institutos de Madrid: uno en la zona sur, otro en el centro, y otro en la parte norte de la ciudad.

Es importante resaltar aquí una cuestión que puede resultar una obviedad: se han buscado institutos o centros educativos en los que haya menores musulmanas y, concretamente, menores musulmanas con velo, porque es donde pueden surgir conflictos. Si se hubiera contactado con centros educativos donde no hay menores musulmanas con velo, si bien una parte de las respuestas seguramente podrían coincidir —las relacionadas con la opinión sobre si deben llevarlo o no en los centros educativos, si están de acuerdo con su uso o no y su opinión concreta sobre que es y que implica el velo—, también es cierto que contaminarían los resultados, ya que si no hay, difícilmente pueden surgir conflictos respecto al uso, o no uso, del velo. Por lo tanto, se podría llegar a la conclusión de que hay muchos menos conflictos de los que realmente hay.

Para poder hablar con las menores era necesario un permiso de los progenitores, dado que la inmensa mayoría eran menores de edad. Una vez elaborados los permisos, no hubo problema para que los progenitores los firmasen, pero sí se dio el caso, en algún instituto, de no poder hablar con las menores a pesar de contar con el mencionado permiso, porque una parte del equipo directivo así lo decidió, lo que supuso una cierta limitación sobre todo al principio. Pasado un tiempo y con la mediación del director, ya fue posible hablar con las menores.

Por otra parte, la observación participante y otras entrevistas con las menores se han intentado realizar en otros contextos de ocio al margen de los centros educativos, aunque no siempre ha sido sencillo por cuestiones de horario y de distancias, sobre todo en Madrid.

Y finalmente, para las entrevistas semiestructuradas, también se ha recurrido al procedimiento de bola de nieve, fundamentalmente a través de las redes sociales, pudiendo de este modo llegar a profesorado de más comunidades autónomas; y en los propios institutos donde se llevó a cabo la observación participante a aquellos profesores y profesoras que no querían participar en las entrevistas en profundidad o en los grupos de discusión.

Por lo tanto, entre las herramientas utilizadas en la investigación podemos destacar:

Entrevistas:

Se ha diseñado una entrevista para conocer la percepción que tiene el profesorado y la comunidad educativa respecto a las menores y jóvenes musulmanas y el contro-

vertido tema del uso del velo por parte de éstas en el ámbito escolar. La entrevista se basa en la idea de que las personas, en este caso el profesorado, son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas. En este sentido, la entrevista es un método o conjunto de técnicas específicas de las ciencias sociales y humanas. Abarca una amplia gama de técnicas, desde el listado de preguntas estructurado, hasta la “conversación no estructurada”, todas las cuales se basan en el supuesto de que las personas pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones o, al menos, se les puede inducir a hacerlo.

Denzin (1978) distingue tres formas de entrevista:

- la entrevista estandarizada presecuencializada: prácticamente un listado de preguntas predefinido que se administra de forma oral. A todos los entrevistados se les hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias en el mismo orden. Se aplicaría a una parte del profesorado y de la comunidad educativa más reticente a participar en entrevistas en profundidad.
- la entrevista estandarizada no presecuencializada: variante de la anterior, puesto que se hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias a todos los entrevistados, pero el orden puede alterarse según las reacciones de éstos. Ésta se utilizaría para la otra parte del profesorado y de la comunidad educativa.
- la entrevista no estandarizada: sería como una guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que el investigador o la investigadora quiere reunir. Su enfoque, sin embargo, es informal y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados. Sería la que se aplique sobre todo a las jóvenes musulmanas con velo.

La intención ha sido realizar una entrevista cualitativa abierta, flexible y dinámica, o entrevista en profundidad:

“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las

entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 101).

Las entrevistas estaban planteadas de la siguiente manera:

La **entrevista semiestructurada**, que fue enviada a través de las redes sociales, y que también completó una parte del profesorado en los institutos y una pequeña proporción del alumnado, se dividía en seis apartados, siendo los más relevantes el de Datos del centro; Ámbito educativo y Velos y sociedad:

Datos personales: sexo y edad;

Datos del centro: comunidad autónoma, nivel educativo que imparte/estudia, cargo que se desempeña, antigüedad en el puesto de trabajo, modalidad de educación, tipo de institución, porcentaje de alumnado musulmán y porcentaje de alumnas musulmanas, si está permitido el uso del velo y, por último, si la respuesta es afirmativa, si alguna lleva velo.

Ámbito educativo: en este bloque casi todas las preguntas iban acompañadas de un espacio obligatorio para que razonaran, en la medida de lo posible, sus respuestas.

- ¿Está de acuerdo con que las alumnas musulmanas puedan usar velo en las aulas de los centros educativos?
- ¿Cree que es competencia del centro regular el uso del velo en las aulas?
- ¿Han surgido debates o conflictos en su centro a propósito del uso del velo en el aula?
- ¿Cree que es equiparable el uso del velo musulmán en las aulas al uso de un hábito de monja católica o de una kipá judía o de un sari indio, por ejemplo?
- ¿Sería equiparable al uso de una gorra o cinta del pelo?
- ¿Y al pañuelo de una persona con cáncer?
- ¿Cómo cree que se está recibiendo este tema en su centro y, en general, entre la población del entorno de su centro?

- ¿Considera que el uso del velo afecta o influye en la socialización de las muchachas musulmanas con sus compañeros musulmanes y no musulmanes?
- ¿Cree que el uso del velo influye en la percepción que estas chicas tienen sobre la igualdad de género?

Velos y sociedad: preguntas relacionadas con el conocimiento que la gente tiene la comunidad musulmanas, y el islam, y el contraste con algunos elementos de la sociedad española y occidental. Algunas de las preguntas,

- Defina con sus propias palabras: mujer musulmana
- Defina: hombre musulmán
- Defina: islam
- ¿Considera que el uso del velo por parte de las mujeres musulmanas es una forma de opresión sobre ellas?
- ¿Considera que se debería prohibir el uso del velo en las aulas?
- ¿Cree que en Occidente tenemos velos ocultos que pasan desapercibidos porque los consideramos “normales” o nos hemos acostumbrado ya a ellos?
- ¿Cree que la polémica del velo es una forma de alentar el choque de civilizaciones y construir una visión del musulmán como enemigo?
- ¿Cree que el desconocimiento del islam y la imagen que del mismo se está construyendo en Occidente pueden ser las causas de que el uso del velo en las aulas se haya convertido en un tema tan polémico?
- Cree que si fueran los hombres los que llevaran algún tipo de velo, se habría levantado esta polémica?

Velos: se centra concretamente en diferentes tipos de velos, para hacernos una idea de qué conoce la gente sobre ellos.

- Hiyab
- Niqab
- Burqa
- Chador
- Sari: éste principalmente para contrastar opiniones

Posición percibida: políticamente, ideológicamente, y religiosamente.

Somos plenamente conscientes de que un tema polémico genera, por parte de las profesoras y profesores y una parte importante de la comunidad educativa, varios tipos de respuestas, desde las sinceras y espontáneas, hasta las políticamente correctas, pasando por las respuestas institucionales, las que evitan el tema, e incluso por aquellas personas que prefieren no contestar precisamente por considerarlo problemático.

La entrevista en profundidad, si bien llevaba un guión con puntos que me interesaba tratar, en el caso del profesorado profundizaba más en algunas de las preguntas de las entrevistas semiestructuradas, mientras que otras tenían que ver con el ámbito de las prácticas profesionales que en algunos de los institutos debían realizar las menores o con cuestiones más relacionadas con la socialización de estas chicas con sus compañeros y compañeras. En el caso de las menores con velo las preguntas se centraron básicamente en su experiencia vital en los centros educativos, su relación con compañeras y compañeros, a qué dedican el tiempo de ocio, sobre su fe... han sido principalmente abiertas y se iban adaptando a las respuestas que iban dando las menores y el profesorado.

En el caso de las menores, también se ha buscado, en cierto modo, el debate y el cuestionamiento, no sólo por su parte, sino también por parte de la persona investigadora, de manera que se pudiera construir un conocimiento conjunto.

Grupos de discusión:

Así mismo, ha resultado interesante la realización de grupos de discusión con miembros del profesorado y de la comunidad educativa, ya que a través de ellos hemos podido obtener información muy rica en matices y en puntos de vista, consiguiendo una perspectiva bastante global sobre un tema tan controvertido como el del “velo”.

En los grupos de discusión comunicativos se trata de llevar a cabo una conversación con la finalidad de profundizar en el conocimiento que tanto profesorado como comunidad educativa, tienen del islam y del colectivo musulmán que vive en España, porque eso nos permitía entrar, poco a poco, en su percepción de la mujer musulmana y el “problemático” uso del “velo” por parte de las menores musulmanas en los centros educativos.

Por otro lado, como la conversación pasa de ser guiada por una persona experta a ser una conversación compartida desde el diálogo igualitario entre las personas que forman el grupo y la persona investigadora, se favorece, en condiciones de igualdad, la generación de debates y reflexiones. De esta manera, a través del diálogo se construye también una interpretación colectiva sobre el tema objeto de estudio, hasta llegar a acuerdos sobre una interpretación colectiva del mismo.

Se han llevado a cabo tres grupos de discusión: uno en León y dos en Madrid. Si bien se contactó con diez personas para la realización de cada grupo de discusión, finalmente el número de personas participantes, además de la persona investigadora, fue de cinco personas en el de León y de ocho y cuatro en los de Madrid, lo que también permitió que todo el mundo pudiera intervenir en igualdad de manera más cómoda que en grupos más amplios. Las discusiones duraron aproximadamente 1 hora y 48 minutos la de León y entre una hora y una hora y cuarto los de Madrid. Los pasos seguidos en la realización de este grupo de discusión fueron:

0. Previamente al desarrollo del grupo se seleccionaron una serie de informaciones relevantes para proporcionar a las personas participantes, con la finalidad de facilitar que se situaran en el tema y pudieran tener más herramientas y argumentos a la hora de manifestar sus valoraciones y percepciones. A medida que se iba desarrollando la conversación, y en función de los temas que se iban tocando, se valoraba también si introducir otras informaciones complementarias y también seleccionadas previamente.
1. Explicar la finalidad de la investigación: seguidamente, se les informa de que lo que se persigue con esta investigación es analizar la opinión que el profesorado y la comunidad educativa tienen sobre el uso del velo islámico por parte de algunas jóvenes musulmanas en el ámbito escolar y sobre la relación de éste con el islam, por lo que es necesario conocer su percepción acerca del colectivo musulmán inmigrante y, simultáneamente, sobre el papel de la mujer musulmana en el ámbito religioso del islam, ya que sus visiones y opiniones sobre estas cuestiones influyen en el tema principal.
2. Explicar objetivo del trabajo de campo: les explicamos que el propósito del grupo de discusión es profundizar en el conocimiento que tanto profesorado como comunidad educativa, tienen del islam y del colectivo musulmán que vive en España, porque eso nos permitía entrar, poco a poco, en su percepción de la mujer musulmana y el uso del “velo islámico” por parte de las menores musulmanas en los centros educativos.
3. Comentar los temas sobre los que se quiere hablar y acordar si se quiere añadir alguno que falte y también responda al interés de la

investigación: así, establecimos que trabajaríamos de más general (el islam y la visión que la sociedad occidental tiene de él) a más específico (el “velo” y la escuela), tratando, en medio, el lugar que ocupa la mujer dentro de la cultura musulmana.

4. Explicar que se garantiza la total confidencialidad: antes de empezar quisimos dejar claro que en la investigación no se van a identificar ni a publicar nombres u otros datos que puedan identificar a las personas participantes (como nombres de centros educativos, etc.).
5. Desarrollo del grupo de discusión.

Análisis crítico del discurso:

El enfoque que aquí hemos adoptado es el sociocognitivo de Van Dijk, al centrarse principalmente en aquellos discursos que reflejan desigualdades sociales, es decir, actos comunicativos en los que un grupo social con poder emplea el lenguaje bien para discriminar a otro grupo social o bien para consolidar su propia posición social.

Se ha utilizado para analizar algunos fragmentos de entrevistas realizadas a profesorado y a alguna muchacha musulmana, si bien en la tesis sólo se presentará un análisis detallado de un fragmento de una entrevista a una profesora de instituto.

Observación participante: pasiva y activa

La observación ha tenido lugar tanto en contextos formales de clase, fundamentalmente en algunas clases de Educación Física, como en contextos informales: salidas al centro comercial, paseos por el barrio, actividades extraescolares.

En los contextos formales de clase, la observación de las muchachas musulmanas ha sido completamente pasiva, atendiendo a su forma de comportarse y actuar con sus compañeras y compañeros, profesorado... La observación formal ha tenido lugar durante tres semanas en tres institutos de Madrid, una semana en cada instituto, con un mínimo de tres horas de observación cada día;

Y en los contextos informales, la pretensión ha sido, con nuestra participación activa, entablar contacto directo con las chicas como paso previo a las entrevistas, conocer más sobre ellas y su forma de ser. También se ha intentado con ello buscar elementos a partir de los cuales generar reflexiones en ambas partes (investigadores y observadas) que completen y complementen la información obtenida a partir de la observación pasiva y de las entrevistas.

Para la observación pasiva no se ha utilizado ningún guión en concreto, aunque se intentó tomar nota de todo el contexto y de la mayor parte de las interacciones que se daban. Y en la observación activa, las notas se tomaron después de la sesión y aunque tampoco había guión preestablecido, se preparó una lista de temas que poder tratar con las menores en aquellas situaciones, como dar paseos, que dieran pie más a una conversación —o entrevistas informales, incluso se podrían llegar a considerar grupos de discusión informales—, que a una observación propiamente dicha.

A pesar de que, efectivamente, no ha habido una estructura cerrada a la hora de llevar a cabo los grupos de discusión ni las entrevistas en profundidad o las entrevistas informales que surgían en los momentos de observación activa, y según cómo fuera desarrollándose la conversación, sí que se ha tenido cerca un guión, más como punto de apoyo, que como guión fijo y preestablecido que debía seguirse. Los puntos de interés sobre los que reflexionar son los siguientes:

Normas: todo aquello relacionado con la normatividad, tanto centradas en las normas internas (Reglamento de Régimen Interior), como normativas y leyes nacionales o internacionales, que puedan tener relación con el velo islámico, con las menores musulmanas con velo, o con su entorno en sentido amplio. También aquí se podrían incluir los derechos, la vinculación de las diferentes normativas con el cumplimiento o respeto, o no, de derechos reconocidos por algunas legislaciones.

- Normas del centro: si están de acuerdo con las que están vigentes en el centro, o las cambiarían, y por qué.
- Legislación: si están de acuerdo con las que están vigentes en el centro, o las cambiarían, y por qué.
- Derechos: derechos reconocidos por las leyes nacionales e/o internacionales:
 - Derechos Humanos
 - libertad religiosa
 - educación
 - otros...

Género: dado que se trata de un tema que afecta básicamente a las mujeres, y de hecho, como se aparece en el marco teórico, y en los primeros registros, es un ámbito que siempre aparece.

- Aspectos relacionados con la mujer:
 - cualidades o características que se asocian con las mujeres musulmanas
 - diferencia entre las características que se asocian a las mujeres musulmanas respecto a las europeas o españolas

Derechos: aquellos que tienen que ver directamente con las mujeres, como categoría aparte.

- Feminismo: como lucha por conseguir derechos.
- Igualdad (o ausencia de la misma): ideas asociadas a la igualdad entre mujeres y hombres como algo consustancial a nuestra sociedad, y su posible ausencia en las sociedades de origen de las menores musulmanas o sus familias.
- Discriminación por cuestión de género.
- Aspectos relacionados con los hombres (si hay una percepción sobre las mujeres, evidentemente también la hay sobre los hombres):
 - cualidades o características que se asocian con las mujeres musulmanas
 - diferencia entre las características que se asocian a las mujeres musulmanas respecto a las europeas o españolas

Cultura y religión: todo aquello relacionado con lo cultural, la religión, inmigración... tanto de la sociedad de “origen”, como de la de acogida o destino.

- Ideas y asociaciones sobre la cultura:
 - del país de “origen”
 - del país de acogida o destino
 - posibles choques entre ambas
- Ideas y asociaciones sobre la Religión:
 - sobre el islam
 - sobre la religión católica
 - sobre otras que puedan surgir
 - comparaciones entre ellas: similitudes y diferencias
 - posibles choques entre ellas
 - sobre la discriminación religiosa
 - discriminación por cuestión de género, por parte de la religión
 - presencia de la religión en el espacio público

- presencia de la religión en el entorno educativo
- laicismo

Contexto social: en sentido amplio, relaciones entre las diferentes variables.

- Familias:
 - apoyo de la familia, o ausencia de la misma
 - obligación o presión sobre las menores
 - relaciones del centro y del profesorado con ellas, y viceversa
 - colectivo musulmán
 - ideas y asociaciones sobre el colectivo musulmán en su conjunto
- Medios de comunicación:
 - capacidad de generar opinión en la sociedad
 - tipo de mensajes que transmiten

Análisis de los datos e identificación de las categorías:

El proceso de codificación se ha ido realizando a la par que la investigación y las categorías que iban surgiendo se han ido matizando a lo largo de la misma. Se han buscado conexiones entre ellas y se ha llevado a cabo un análisis de las mismas. Para elaborar la teoría y las conclusiones finales es fundamental que se descubran, construyan y relacionen las categorías encontradas, pues son las categorías las que constituyen el elemento conceptual de la teoría y muestran las relaciones entre ellas y los datos.

Las categorías encontradas se han analizado a partir de la observación y las conversaciones mantenidas durante esos periodos de observación. Se presentará, como ejemplo, un resumen de las categorías identificadas, seguidos de una breve explicación sobre lo que abarca cada una, así como las subcategorías que he incluido, de las cuales, algunas se repiten en varias categorías, a veces con un significado igual, pero en otras ocasiones puede matizarse más su pertenencia a las diferentes categorías.

3

**resultados, discusión
y conclusiones**

PARTE VIII: resultados

8. RESULTADOS

EL OBJETIVO QUE perseguimos en esta investigación al seleccionar a profesorado y miembros de la comunidad educativa es que consideramos que como partes integrantes de los consejos escolares —que son los que están aprobando, en algunos centros educativos, los reglamentos de régimen interior que prohíben la entrada a los mismos a las alumnas que portan algún tipo de “velo islámico”—:

- Conocen, o tienen alguna idea, sobre las implicaciones que el uso del velo tiene en, y para, las menores musulmanas,
- Tienen una opinión formada sobre el contexto que rodea a esas muchachas (su religión: el islam, y su comunidad de referencia: el colectivo musulmán), y
- Tienen, también, una opinión sobre si los centros, efectivamente, deben o no prohibir el uso, y por lo tanto el acceso, de estas menores a los centros escolares.

Entendemos que esa opinión que tienen acerca del contexto de estas chicas influye directamente en la perspectiva con la que se enfrentan al tema del velo y en las decisiones que los consejos escolares toman en cuanto a estas menores.

Y en el caso de las menores musulmanas, porque consideramos fundamental que su voz sea escuchada y tenida en cuenta, más aún sobre un tema que las concierne a ellas de manera tan directa.

Se ha incluido un pequeño grupo de alumnado al margen de las menores musulmanas con velo, porque se mostraron dispuestas y dispuestos a participar y porque enriquecen el debate y los resultados con su opinión y percepción respecto a un tema de afecta a sus compañeras de estudios.

Tras la realización de la investigación, exponemos a continuación los resultados más significativos de la misma.

8.1. PROFESORADO Y COMUNIDAD EDUCATIVA

Con estos sectores se han llevado a cabo entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Concretamente, en las entrevistas semiestructuradas se ha podido contactar con 66 miembros de la comunidad educativa, la gran mayoría profesorado y 10 correspondientes a alumnado. Hay preguntas que aparecen en la entrevista semiestructurada pero que no se van a tener en cuenta finalmente en la exposición de resultados al no aportar información suficientemente valiosa.

Entre ellas, las que hacen referencia al nivel educativo que imparten (destaca principalmente la educación secundaria: ESO, FP y Bachiller, en parte porque la mayoría de conflictos en torno al tema del velo tienen lugar durante la adolescencia, lo que ha podido favorecer que una parte del profesorado susceptible de participar en la investigación no lo haya hecho finalmente por impartir docencia en tramos de edad donde no se dan apenas este tipo de conflictos), o al cargo que desempeñan (55 de los 66 son profesores o profesoras). Del mismo modo, el espectro de edades es tan amplio, que tampoco permite sacar conclusiones.

Sí podemos destacar que, de las 66 entrevistas semiestructuradas, 42 corresponden a Madrid, 15 a Castilla y León, 3 a Cataluña, 2 a Asturias y las otras 4 se dividen entre: Andalucía, Comunidad Valenciana y dos ciudades extranjeras: Gotemburgo (Suecia) y Manta (Ecuador).

De las entrevistas en profundidad se han conseguido 13 a profesorado de institutos de Madrid. Y en los dos grupos de discusión, han participado 8 personas entre profesorado y equipo directivo, en uno de los institutos, y 4 en otro.

Respecto al análisis del discurso, se ha tomado como ejemplo un fragmento de una entrevista con una profesora de educación física de un instituto de Madrid.

8.1.1.

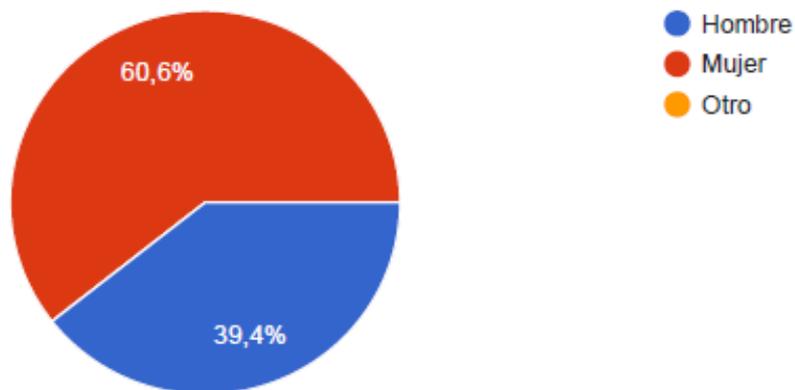
ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

He de aclarar que algunas de las respuestas que se presentan a continuación en cada gráfico pertenecen tanto a las que dan las personas participantes en las entrevistas semiestructuradas, como en las entrevistas en profundidad, así como en los grupos de discusión.

De los 66 participantes que han respondido a las entrevistas semiestructuradas, el 60,6% han resultado ser mujeres, y el 39,4% hombres, lo que puede llevarnos a dos conclusiones: la primera, que el ámbito educativo sigue siendo mayoritariamente femenino, aunque a medida que se sube de nivel educativo las cifras tienden a invertirse. Y la segunda, que los temas relacionados con las mujeres siguen siendo una preocupación mayoritariamente femenina, aunque los hombres se van incorporando más; eso al margen de que en muchas ocasiones los que sientan cátedra sobre cuestiones que afectan al género femenino suelen ser hombres.

Sexo

66 respuestas

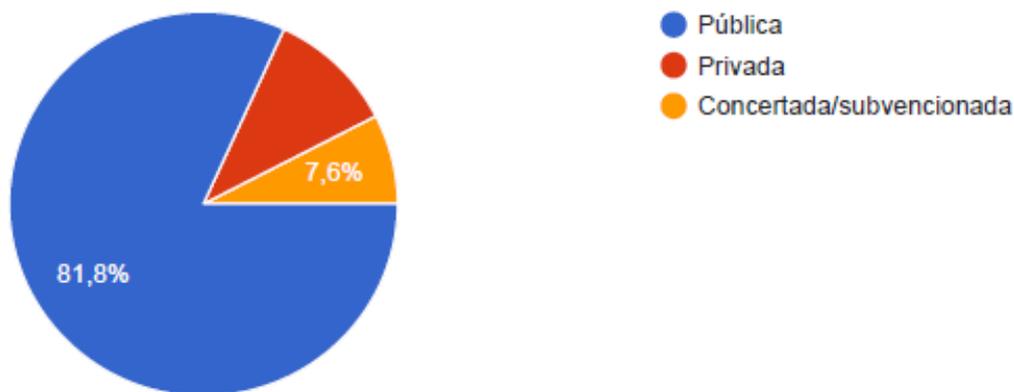


El hecho de poner la opción “otro”, al lado de “hombre” y “mujer” tiene que ver con la influencia de la teoría queer, que cuestiona la vigencia del binomio hombre-mujer, así como de los roles de género asignados a los sexos. Aun siendo conscientes que se debería preguntar por el género, en lugar de por el sexo, hemos optado por este último por ser el que normalmente se utiliza en las entrevistas y encuestas, si bien no nos interesa tanto el sexo biológico, como el género con el que se identifican, pues es la adscripción y aceptación de roles de género el que influye a la hora de percibir e interpretar el género de las mujeres y menores musulmanas, y por lo tanto, los roles que se las van a asociar.

En cuanto al tipo de institución en la que trabajan, la inmensa mayoría, más del 81,8% trabaja o forma parte de algún centro educativo de carácter público, que son precisamente los que tienen más posibilidades de enfrentarse a problemas con menores musulmanas que quieran utilizar algún velo, ya que los centros privados, generalmente, al tener su propia normativa, o lo aceptan de entrada o lo evitan, sin dar opción a otro tipo de opciones intermedias. Y en el caso del ámbito de los centros concertados... normalmente tienen su propia normativa, al igual que los privados, en lo que concierne a la vestimenta, y tampoco se andan con muchos rodeos.

Tipo de institución en la que trabaja

66 respuestas



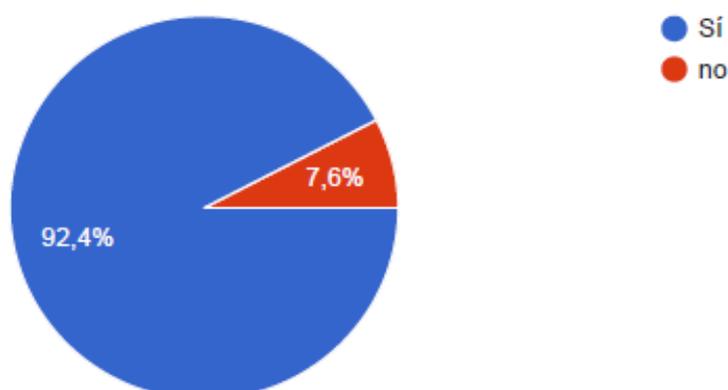
En lo que respecta a la permisividad en el uso del velo, parece que, en principio el 92,4% de centros educativos no tienen problemas en aceptar su uso. Este dato parece realmente optimista, de hecho, da a entender que los centros educativos españoles son bastante tolerantes y abiertos en lo que respecta al uso de esta prenda. Sin embargo, puede ser precisamente la tolerancia, como ya hemos comentado anteriormente, la que esconde cierto racismo de baja intensidad, unido a otro tipo de actitudes del profesorado que, si bien no se reflejan en el reglamento de régimen interior, no significa que acepten de buen agrado la presencia del símbolo.

De hecho, una de las respuestas lo expresa muy claramente:

“Algunas personas están en contra del uso del velo en mi centro, pero no pueden hacer nada que lo demuestre. Algunas personas me han confesado que no las han aceptado como doctorandas porque llevaban velo, pero no les han dicho la razón”.

¿Está permitido el uso del velo?

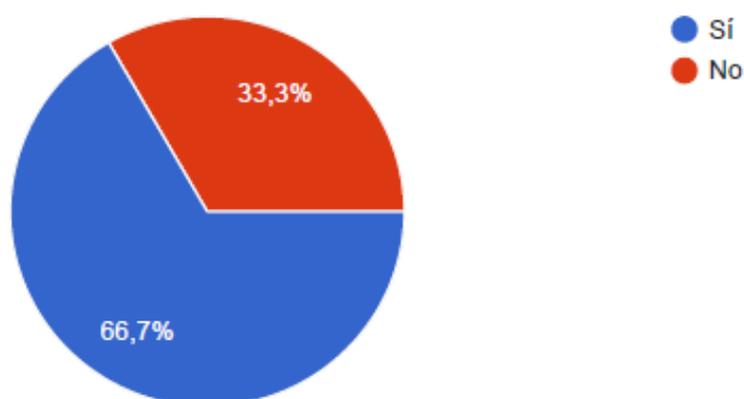
66 respuestas



Dentro de esos centros que permiten el uso del velo, dos terceras partes de las alumnas musulmanas utilizan algún tipo de velo. Aunque a primera vista parece que se podría tratar de cifras muy elevadas, hay que tener en cuenta el porcentaje de alumnado musulmán en los centros educativos, y dentro de este grupo, el porcentaje de alumnas musulmanas. Exceptuando un centro donde el 80% del alumnado era musulmán y otro donde era el 25%, el resto de centros educativos se encuentran entre un 1% y un 15%, y generalmente, salvo excepciones, la mitad suelen ser mujeres. Sólo en un centro el 90% eran mujeres musulmanas.

En caso afirmativo, ¿alguna lleva velo?

66 respuestas

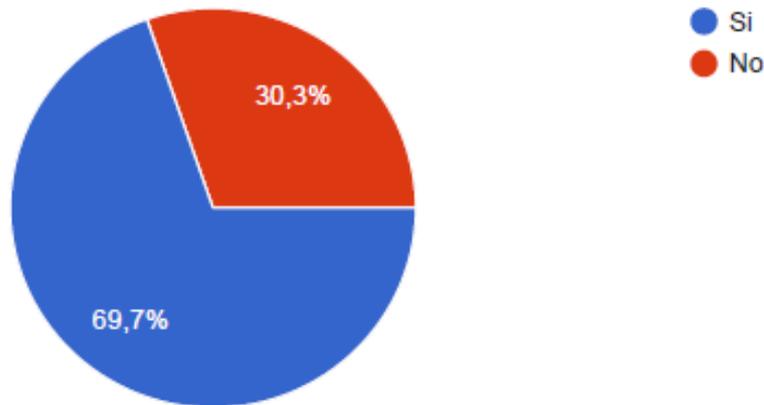


Por lo tanto, teniendo en cuenta el porcentaje de alumnas musulmanas y que la pregunta no permite especificar si lo llevan todas, pues con una sola que lo lleve ya lo contabiliza, podemos concluir que las cifras de muchachas musulmanas que utilizan velo en los centros educativos no son precisamente alarmantes.

Si la pregunta se centra en la opinión del profesorado:

¿Está de acuerdo con que las alumnas musulmanas puedan usar velo en las aulas de los centros educativos?

66 respuestas



También una mayoría de algo más de dos tercios, el 69,7%, sí parece estar a favor de que las menores utilicen el velo en los centros educativos. En esta pregunta se les pedía que razonaran su respuesta, y entre algunas de las respuestas que han dado, podemos destacar:

Las que están a favor:

- [EP5] El velo es un elemento cultural y cada uno decide qué elementos de su cultura llevar, igual que una cruz, un pantalón roto o unas botas con chapas de metal.
- [EP13] La educación intercultural requiere compartir el conocimiento de las culturas, la prohibición de sus símbolos sólo puede provocar exclusión o segregación.
- [EP15] Por la misma razón que las monjas pueden llevar velo o el resto de estudiantes peineta o gorro; son cuestiones de libertad individual

Las que están en contra:

- [EP2] Cualquier religión prefiero que se mantenga en lo privado.
- [EP8] Es un elemento cultural y religioso que afecta a una esfera muy íntima y personal, debería primar el respeto hacia la integridad psíquica de una persona por encima de cualquier norma de educación que se reduce a una convención social.

- [EP10] Porque me parece una vestimenta de sumisión y opresión de las mujeres. Además no se considera adecuado que el alumnado permanezca en un lugar cerrado con la cabeza tapada: sombreros, gorras, etc.
- [EP31] Creo que los signos externos de las creencias religiosas son inapropiados, máxime el velo que es una imposición machista de carácter medieval.
- [GD2] Porque se deben adaptar a la cultura española.
- [GD3] Deben aceptar las normas sociales de los lugares donde viven. Occidente tiene una cultura que deben respetar e integrarse; si no que se vayan.

Las que están a favor pero de un modo más indiferente:

- [EP17] Siempre y cuando se les vea la cara.
- [EP40] Existen otros temas más importantes a tratar en los centros.

Y destacaría, sobre todas, la siguiente respuesta:

“Por lo mismo que está permitido, por ejemplo, que los católicos lleven crucifijos colgados de sus cuellos. En cuanto a las connotaciones religiosas del mismo y viviendo en un país laico, lo que quiere decir que somos libres de elegir la religión que queramos o no creer en nada, es necesario educar en el respeto a todas las posibles elecciones de este campo. En cuanto a que se trata de una prenda de vestir, que puede no estar tan ligada a la creencia religiosa como a la posibilidad de sentirse más guapas, seguras o incluso cómodas. Del mismo modo entiendo que no hay que prohibirlo, es como obligar a las niñas a llevar falda cuando se sienten mejor con unos pantalones. Todo el alumnado debe ser libre de vestir como más cómodo les resulte y de pertenecer al grupo religioso que quiera”.

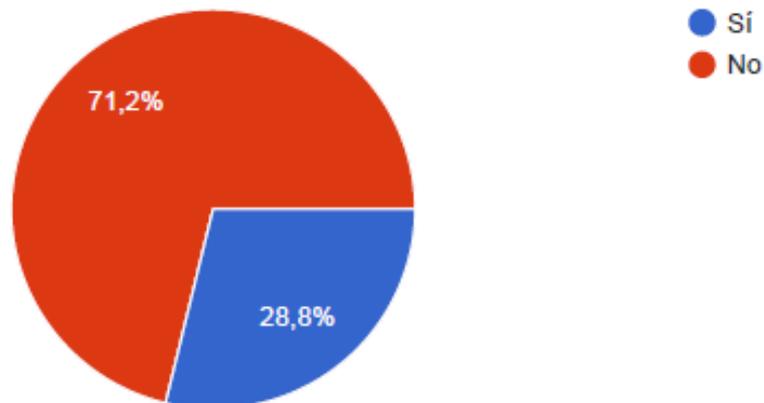
Por otra parte, si la pregunta se refiere a la competencia, o no, del centro para regular acerca de estos temas, una abrumadora mayoría, un 71,2%, considera que no, siendo los motivos alegados mayoritariamente:

En contra de que el centro pueda regular:

- [EP25] Es competencia del Estado, de la administración central, como debería ser todo lo relativo a la educación.
- [EP32] La vestimenta individual es una cuestión propia de cada persona.
- [EP41] Porque entra en contradicción con los principios de igualdad y respeto que debería sustentar un centro educativo. A nadie se le ocurriría regular el uso de medallas de la Virgen en los niños y niñas que han hecho la comunión.
- [GD2] Debe haber una normativa general, pero el centro debe tener capacidad de tomar soluciones.
- [GD2] Es un derecho individual reglado por leyes de niveles mayores a los del centro.

2. ¿Cree que es competencia del centro regular el uso del velo en las aulas?

66 respuestas



A favor de que el centro pueda regular:

- [EP7] En la medida en que pueden presentarse casos de uso de velo no voluntario o de un tipo con características inaceptables desde el punto de vista de los derechos fundamentales.
- [EP10] Es mejor que sea el Consejo Escolar el que tome esta decisión para así involucrar a todos los sectores de la educación.
- [EP16] El alumnado tiene que saber a que atenerse.

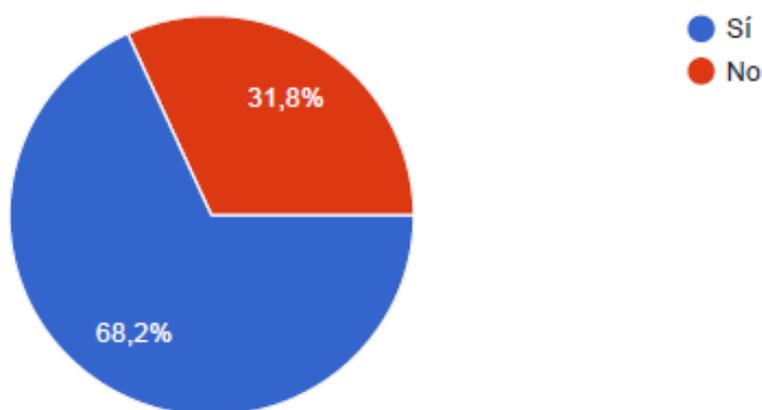
- [EP22] Porque debe haber límites en cuanto a las reglas de convivencia en cualquier sociedad democrática y debe ser posible identificar a la persona con la que se interactúa. Una cosa es llevar un pañuelo y otra no poder ver la cara. No está permitido venir a clase enmascarado para nadie.
- [EP40] Porque cualquier manifestación religiosa no tiene que tener cabida en la enseñanza pública.
- [EP44] Porque son signos segregadores.
- [EP45] Para uniformar.

A continuación se presentaban algunas preguntas en las que se compara el uso del velo con otro tipo de elementos estéticos o religiosos, para intentar comprender por qué algunos sí se pueden permitir, pero otros no.

En la primera, tanto el hábito de la monja, como la Kipá, son elementos más ligados a la religión, mientras que el sari se vincula principalmente a una cuestión cultural. Sin embargo, sólo el 68,2% entiende que sea equiparable con el uso del velo “islámico”.

4. ¿Cree que es equiparable el uso del velo musulmán en las aulas al uso de un hábito de monja católica o de una kipá judía o de un sari indio, por ejemplo?

66 respuestas



Entre las respuestas más significativas:

- [EP3] Símbolos culturales y religiosos que, más allá de sus connotaciones, no vulneran en sí ningún derecho del ser humano.

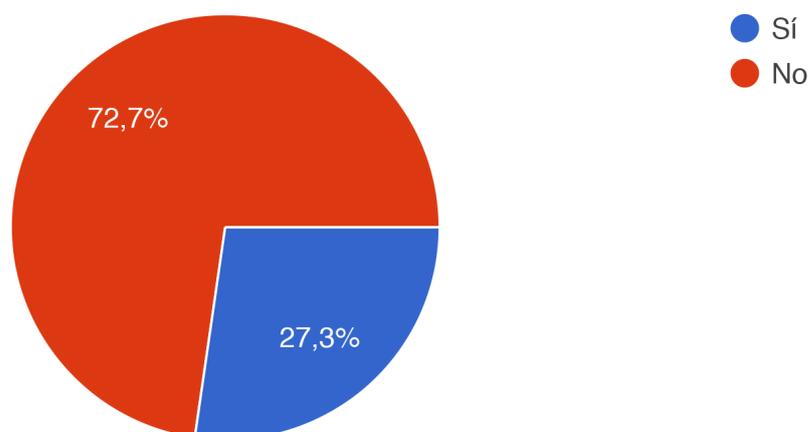
- [EP26] Estando en un país con unas raíces y cultura religiosas en el que la educación es obligatoria y gratuita, es de suponer que nos gustaría cuidar e intentar que perdure nuestra rica cultura y tradición.
- [EP31] Es una pregunta estúpida. Tienen similitudes pero reflejan visiones del mundo muy diferentes.
- [EP34] Porque la diferenciación de género en cuanto al atuendo suele ser discriminatoria y limitante para las mujeres.
- [EP40] El hábito de monja es una opción tomada solo por mujeres que han hecho votos monásticos, y no todas. No es generalizado entre las cristianas. Y en el resto, no sé la obligatoriedad del uso de la kipá o del sari.
- [EP43] Son representativos del desprecio hacia las mujeres de esas religiones.
- [EP45] Son signos de imposición religiosa, salvo en el caso del sari, que es un tema cultural
- [EP48] Porque el hábito forma parte de nuestra religión y cultura, y soy católica practicante
- [EP50] Porque los hábitos se llevan en las iglesias. Además un hábito es propio de una profesión, de lo que ha decidido ser en la vida. La kipá judía y el sari indio no sé lo que son.
- [EP54] Las monjas son como las vestales y están dedicadas a un oficio determinado. Y el resto igual.
- [GD2] Un hábito no lo llevan las chicas adolescentes. El proceso de conseguir un hábito no es comparable con el velo.
- [GD3] Porque una monja no tiene reducidos sus derechos, y el uso del velo representa una cultura que no respeta los derechos de las mujeres. Tampoco es equiparable en el caso de la kipá. Sí en el caso del sari hindú, pues es lo mismo.

Podemos comprobar que, en bastantes casos, el hábito de una monja sí se permitiría, ya que forma parte de nuestra cultura, pero el velo es rechazado en bastantes más ocasiones. En el caso de rechazarse ambos, la justificación aún rechaza a la religión e igualdad de género. También es interesante que mucha gente no se pare a valorar

el sari, y menos aún la kipá, y se centren fundamentalmente en comparar el hábito, nuestro, con el velo, de fuera, ya que los otros dos no han hecho acto de presencia en nuestra sociedad, o al menos no de una manera mayoritaria.

Si la comparación, en lugar de ser con elementos religiosos o culturales, se hace con elementos estéticos, como la gorra o las cintas del pelo, un 72,7% considera que no son comparables.

5. ¿Sería equiparable al uso de una gorra o cinta del pelo?



Podemos resaltar las siguientes respuestas:

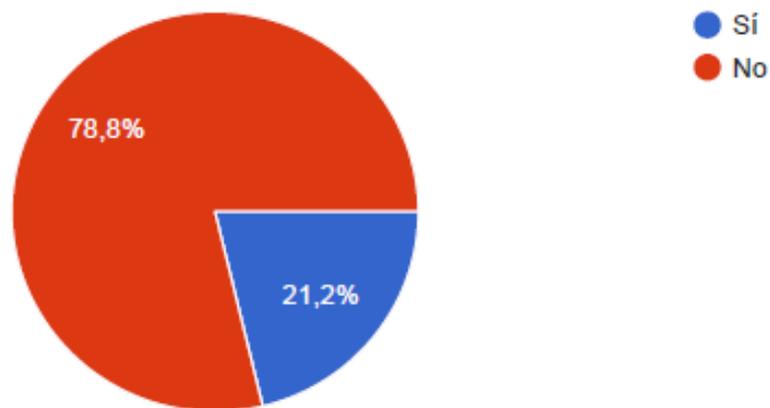
- [GD1] El hecho cultural y religioso que hay detrás del velo no es equiparable a la gorra o la cinta de pelo. El debate no es que tape el pelo, sino su significación social.
- [GD1] La gorra y la cinta del pelo en nuestra sociedad son elementos decorativos y sus connotaciones no van más allá de definir ciertos rasgos de la personalidad de quien las usa, como mucho. El velo sin embargo es un atuendo que puede llegar a recoger la tradición familiar, cultural y religiosa de una persona.
- [GD2] No en todos los casos, pero en algunos casos lo usan [el velo] como un adorno con el que se ven más guapas y además sujetan su cabello para que no les moleste.
- [EP33] Porque no es obligatorio y se la ponen igualmente mujeres y hombres.
- [GD2] Las gorras pueden ser distintivos de pertenencia a alguna banda callejera que puede ser motivo de conflictos en el centro.

Resulta evidente que salvo alguna excepción, no se concibe un uso del velo que no responda a cuestiones religiosas.

La siguiente pregunta, comparando el velo con el pañuelo de una personas enferma de cáncer, suele generar malestar y alguna respuesta airada, sin embargo creemos que sería interesante reflexionar sobre el motivo por el que muchas mujeres con cáncer utilizan algún tipo de pañuelo, pero casualmente no se suele ver a los hombres con cáncer utilizándolos. Quizá últimamente, debido a algún anuncio televisivo, se haya extendido más la imagen de niñas y niños con cáncer que sí lo llevan.

6. ¿Y al pañuelo de una persona con cáncer?

66 respuestas



Al plantear la pregunta no estamos dando por sentado que exista equivalencia, aunque personalmente entendemos que sí la hay. En cualquier caso, la respuesta mayoritaria, un 78,8,% considera que no es comparable, y algunas de las respuestas han sido muy interesantes:

- [EP6] Una persona con cáncer lleva un pañuelo por elección propia y pasa a ser parte de su vestuario.
- [EP29] También es un caso de libertad individual, aunque en este caso venga originado por una enfermedad.
- [EP41] No exactamente; aunque también se trata de una opción personal, el uso de velo no deriva de una situación penosa o relacionada con una situación como el padecimiento de una patología con posibles consecuencias sobre la imagen personal.

- [GD1] Igual que uno se pone un parche en un ojo que le falta, o simplemente te tapas una cicatriz que no quieres que se te vea, intentas pasar más desapercibido.
- [EP50] Porque una persona con cáncer puede cubrirse la cabeza por modestia, por no enseñar que no tiene pelo, pero es una asunción, no se lo he preguntado a nadie. Yo misma me quedé sin pelo por una intervención y utilicé una peluca para salir a la calle, creo que sí podría ser equiparable mi experiencia con el velo.
- [GD2] El velo es una prenda que forma parte del estilo de vida de una comunidad y por tanto afecta a aspectos colectivos de la persona como pueden ser la familia, la sociedad o la comunidad religiosa. El pañuelo de una persona con cáncer es una prenda que ayuda a un individuo a lidiar con los repentinos y grandes cambios que ha sufrido su identidad física. En resumidas cuentas, afectan a esferas personales distintas.
- [EP54] Porque en este caso la persona con cáncer solo lo hace por ocultar algo, no porque sea una decisión totalmente libre, sin condicionantes.
- [EP61] Es un símbolo de lucha.
- [GD3] Se vuelve una necesidad para protegerse de las miradas y/o el sol. No pretende condicionar la mirada sobre ti misma de los demás en cuanto a las creencias religiosas. Cara al centro educativo, para cada uno puede tener un significado especial...
- [EP64] Porque si alguien lo lleva puesto es porque ha pasado por una enfermedad muy grave y de esa manera puede ocultar la pérdida de pelo.
- [GD3] Esta pregunta es demasiado compleja, la respuesta no es ni sí ni no, pero si he de decantarme por una, me decanto por el no ya que no podemos mezclar una enfermedad con el poder de una religión.
- [GD3] La persona que lo elige lo hace impelida por circunstancias adversas buscando, de alguna manera, ser el centro de conmisericordia del entorno. Admitirlo es una cuestión de consideración humanitaria.

- [EP61] Porque en este caso es para no verse tan fea y tan distinta.
- [EP33] Porque su uso en sitios públicos se debe a que estas personas quieren mantener su intimidad.
- [EP29] No está bien visto que las mujeres sean calvas. A ellos les pasa más desapercibida.
- [EP31] Tiene que ver con el pudor. El pelo, o su ausencia, están muy marcados socialmente.

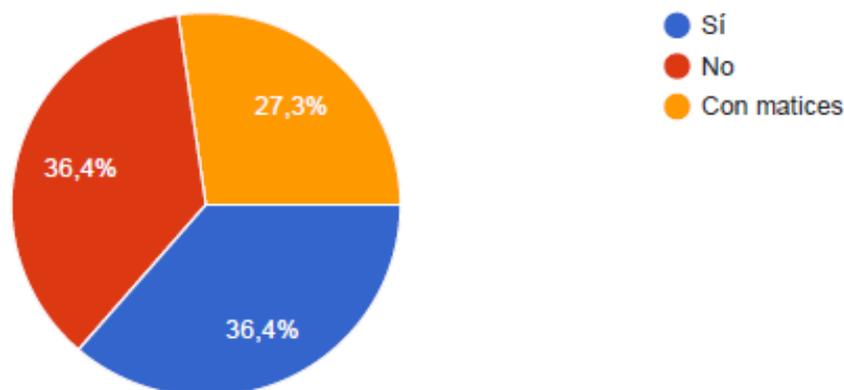
Tenemos que reconocer, antes de nada, que gran parte de las respuestas han sido mucho más meditadas y menos agresivas de lo que esperábamos y queremos dejar claro que en ningún momento se intenta minusvalorar el sufrimiento que genera el cáncer en todas sus variantes. Ahora bien, es de destacar que parece existir cierta relación entre utilizar un pañuelo para cubrir el cáncer, con la modestia y el pudor, y con la intimidad, para pasar desapercibida, aspectos que precisamente se critican a menudo cuando se trata del velo: ya sea porque se tapan demasiado; o bien, porque al utilizar el velo se visibilizan mucho más.

También es remarcable el hecho de que el pelo sigue siendo un elemento definitorio de las mujeres en cualquier parte del mundo, ya sea por tenerlo, y entonces hay que taparlo; o por su ausencia, que debe ser cubierta. Incluso hay quien ha planteado el hecho de que no es una decisión realmente libre el utilizar el pañuelo, sino condicionada por la situación.

Las siguientes preguntas están más relacionadas con la socialización de las menores musulmanas con velo y con la igualdad de género.

8. ¿Considera que el uso del velo afecta o influye en la socialización de las muchachas musulmanas con sus compañeros musulmanes y no musulmanes?

66 respuestas



Como se puede observar, el sí y el no están empatados, y la opción “con matices” es también bastante elevada.

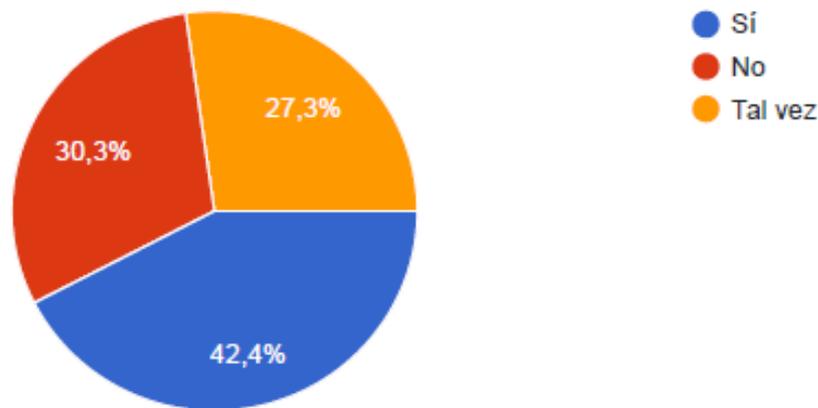
- [EP2] Puede que influya pero si ellas se sienten más cómodas, no importa la opinión de sus compañeros. Estos no deberían decir nada.
- [EP7] Cuanto más se critique su uso más expuestas y vulnerables se sentirán las mujeres que lo llevan.
- [EP9] A ver, yo trabajo en Suecia y lo que veo es que los “coles” con niños suecos y con niños musulmanes están muy segregados, al igual que los barrios en los que viven. Pero dicho esto creo que cualquier tipo de simbología, hacer que las personas que te observan asuman una serie de cosas sobre ti (puede ser un velo, pero también una camiseta del Ché) y por supuesto que eso tiene repercusiones en como la gente se relaciona contigo, que no tienen porqué ser necesariamente negativas.
- [EP13] Es una fuente de aislamiento y de control.
- [EP19] Sí, es posible que afecte o influya, pero la solución del centro no es prohibirlo, sino educar a los alumnos para que esto no suceda, del mismo modo que no sucedan otras formas de discriminación hacia la homosexualidad, el gordito de turno o la niña rara.
- [EP26] Quizá por lo que significa de no occidentalización.
- [EP34] En general las niñas musulmanas, lleven o no velo, tienden a relacionarse entre ellas.
- [EP44] Porque en su religión no ven a los chicos como aquí.
- [EP49] Sobre todo con los chicos, porque las obligan a llevar el velo y ellas tienen un comportamiento más distantes con ellos.
- [EP51] Porque están aisladas y señaladas en la clase. Las discrimina, son y aparecen como “diferentes”.
- [GD1] Percibo relaciones normales del alumnado con estas alumnas.
- [GD1] Los chicos lo ven con más normalidad que los políticos.

Podemos observar que no se trata de una situación homogénea, por lo que posiblemente influya más en la socialización de estas muchachas el contexto familiar y la forma de ser de cada una, que el hecho en sí de utilizar un velo.

Y como veremos en la siguiente pregunta, el hecho de socializar más o menos con compañeros masculinos, musulmanes, o no, nos remite a la cuestión de cómo viven estas chicas el tema de la igualdad de género: ¿el velo implica una (auto)minusvaloración de estas menores como mujeres frente a sus compañeros hombres? ¿Significa que una musulmana sin velo es mucho más partidaria de la igualdad de género que una que lleva velo? En caso de ser así, ¿es realmente el velo el que ha llevado a esa situación, o se trata de una cuestión familiar, contextual, cultural...?

9. ¿Cree que el uso del velo influye en la percepción que estas chicas tienen sobre la igualdad de género?

66 respuestas



En cuanto a las respuestas que han dado, es llamativo que las que lo consideran un símbolo machista y opresor, sin más alternativas, dan respuestas muy sencillas, mientras que quienes consideran otras opciones, buscan argumentos y dan respuestas más elaboradas:

- [EP11] Influye en la igualdad de género si la chica en cuestión se pone el velo porque un hombre se lo impone.
- [EP19] No debería. Obviamente, depende de cómo se viva esta práctica en el contexto sociofamiliar y del centro educativo.
- [EP23] Muchas personas a mi alrededor que no son musulmanas han expresado que para ellas el velo es un símbolo de dominación masculina. Pero he conocido muchas mujeres musulmanas que se lo ponen por decisión propia, y eso es lo que a mí me importa.
- [EP39] Creo que lo que más influye es la educación y el entorno cultural en que convivan.

- [GD3] Yo creo que para muchas de estas chicas el velo puede incluso ser un medio para poder acceder a un mundo al que a lo mejor no podrían acceder si no lo llevaran. Pero también llevar un velo es aceptar que el cuerpo de la mujer debe ser cubierto para protegerla del hombre, y por respeto a Dios, aceptando también que los hombres no pueden controlar sus actos. Sin embargo, al parecer los hombres no necesitan llevar velo (aunque también existen zonas que no deben ser enseñadas a la ligera). Creo que aceptar reglas desiguales para hombres y mujeres afecta su percepción de la igualdad.
- [EP63] Conozco una chica feminista de mi centro, incluso acude conmigo a los debates acerca de ello, y es musulmana y lleva velo. Nadie la obliga a ello.
- [GD1] Habría que preguntárselo a ellas, la reciprocidad y la consideración de su propio cuerpo, la auto o no imposición de terceros, su autovaloración o comparación con el otro género, las connotaciones que ellas mismas le quieren significar al propio velo...
- [EP28] Para mí todo símbolo religioso constituye un sometimiento de la mujer.
- [GD2] ¿Influye el uso de escotes o faldas en la percepción que tenemos las demás chicas sobre la igualdad de género? ¿Influye la obligación social de la depilación femenina en la percepción que tenemos sobre la igualdad de género? Sigo pensando que la solución a estos conflictos no está en prohibirlo, sino en educar para el respeto y la igualdad de género.
- [EP50] Consideran que tienen los mismos derechos que los demás.
- [EP54] Es una norma que sólo las afecta a ellas, porque su cultura es muy machista, son los hombres musulmanes las que les obligan a llevarlo.
- [EP61] Yo creo que llevar velo es estar sometida a un marido.

Desde luego, una de las más llamativas es la que dice: “Creo que la presión social hará que lo reflexionen más”.

Respecto al bloque **Velos y sociedad**, se plantean preguntas relacionadas con definiciones básicas, que parecen muy sencillas, pero que en ocasiones dan lugar a respuestas realmente curiosas.

Por ejemplo, ante la definición de “**mujer musulmana**”, si bien una parte importante responde que se trata de una mujer que profesa el islam, o respuestas similares, también hay quien directamente ve en una mujer musulmana:

- [EP10] Mujer de costumbres de una religión determinada. Eso sí, considero que la mujer musulmana esta infravalorada entre el sector masculino musulmán. Desigualdad.
- [EP14] Mujer al servicio del hombre musulmán.
- [EP25] En el ámbito cultural y social juegan un papel secundario, dependiente del hombre.
- [EP32] Oprimida, minusvalorada.
- [EP41] Muy aferrada a las tradiciones en comparación con las occidentales.
- [EP46] Mujer que practica la religión musulmana y que está oprimida por ella.
- [EP50] Mujer que es musulmana y es como un objeto.
- [EP53] Mujer de esa religión que está sometida al marido.

Cuando la definición es sobre “**hombre musulmán**”, ocurre algo parecido: la inmensa mayoría lo identifica como un hombre que profesa el islam, o definiciones similares. Pero también hay quien va mucho más allá y destaca de los hombres musulmanes su machismo, su intolerancia, y su radicalismo:

- [EP14] Hombre de costumbres de una religión determinada. Sobrevalorado en algunas religiones.
- [EP32] Hombre dispuesto a sacrificar todo, incluido la vida de las demás personas para cumplir con el deber de su religión. Representan la posición dominante en la sociedad musulmana desde el punto de vista de género.
- [EP41] Muy condicionado por la religión y muy aferrados a las tradiciones, en comparación con los hombres secularizados occidentales.
- [EP48] Que es musulmán, tiene todos los derechos y es dominante.

- [EP50] Es una religión cuyos adeptos llevan al extremismo más radical con mucha facilidad. Son muy intolerantes e irrespetuosos con el resto de las religiones.
- [EP57] Hombre de esa religión que está por encima de la mujer.

Finalmente, se pedía que definieran el **islam** y también hay respuestas de todo tipo, desde las más lógicas, que lo definen como una religión, hasta aquellas que sólo ven la parte de opresión sobre las mujeres musulmanas:

- [EP3] Secta. Religión monoteísta, que como las otras religiones, evita el avance de la sociedad y la ciencia.
- [EP21] Es una religión monoteísta [...] Es de corte patriarcal ya que hombres y mujeres disfrutan de diferentes derechos y obligaciones y los hombres pueden ocupar cargos religiosos pero no las mujeres.
- [EP41] Religión poco evolucionada, excesivamente relacionada con el poder.
- [EP43] Religión monoteísta surgida en la península arábiga en el siglo VII d. C., que defiende valores humanos muy importantes y que tiene varias sectas, como otras religiones. Actualmente es la que más se está expandiendo.
- [EP52] Una religión monoteísta que no acepta la pluralidad ni la diversidad. Es una amalgama de la judía y de la cristiana, unida a las tradiciones locales.
- [GD1] Una religión monoteísta que, al contrario que el cristianismo, todavía no ha iniciado un proceso de reformas que la hagan dar unos pasos detrás del poder político y los valores sociales: en los países musulmanes la religión lo impregna todo, al contrario de lo que, por ejemplo, ocurre aquí con el catolicismo desde el Concilio Vaticano II.
- [EP33] Religión machista, egoísta y nada social. Tiene sometida a las mujeres bajo los hombres.
- [GD2] Religión que es machista, con muchas restricciones, impone muchas reglas, incluso con aquellos que no la practican.

- [GD3] Religión con muchos dogmas, parecidos a los católicos de hace tiempo. Es una religión machista, y a las mujeres se las trata mal, y se las deja pocas libertades.

El hecho de plantear estas tres preguntas remite a poder comprender qué opinión tienen el profesorado y la comunidad educativa sobre la comunidad musulmana en su conjunto: las mujeres, los hombres y la fe, pues de esa imagen depende el trato que des a las mujeres y hombres musulmanes, así como la imagen que se transmita a las menores musulmanas, aunque sea inconscientemente, de su colectivo.

Ante la cuestión de si se considera el uso del velo por parte de las mujeres musulmanas como una forma de opresión sobre ellas, parece que la respuesta mayoritaria ha sido: “No, si es una elección libre y personal de la mujer”, al contar con un 42,4%; sin embargo, las respuestas afirmativas que consideran el velo como un elemento efectivamente opresor, están bastante repartidas entre: “Sí, es una forma de opresión impuesta por su religión” (33,3%); “Sí, es una forma de opresión impuesta por su cultura, que es una cultura machista” (27,3%); y “Sí, ninguna mujer debe ser obligada a vestirse de una forma determinada” (22,7%), teniendo en cuenta, además, que se podía seleccionar más de una opción.

Algunas de las respuestas que han ofrecido el profesorado y comunidad educativa han sido:

- [GD1] Si la mujer está obligada y no lo ha elegido libremente es una opresión religiosa o cultural.
- [GD2] Creo que el velo se ha convertido en el chivo expiatorio de los símbolos machistas quizá porque es más fácil acusar a los demás que hacer una lectura crítica de todos los símbolos machistas a los que nos sometemos todas las mujeres todos los días de manera personal, en todas las religiones y fuera de ellas.
- [GD3] Dudo entre las dos respuestas, en parte, opuestas. Me pregunto: ¿la mujer musulmana llevaría el velo en el caso de estar residiendo largos años en una sociedad en la que podría estar absolutamente segura de que en su entorno no cabría ninguna posibilidad de encontrarse con otro musulmán, familiar o no? Seguramente no, o quizás sí, como símbolo de identidad, sólo en este caso sería una elección libre y personal. Por otra parte está clarísimo que el velo se impone directa o indirectamente por

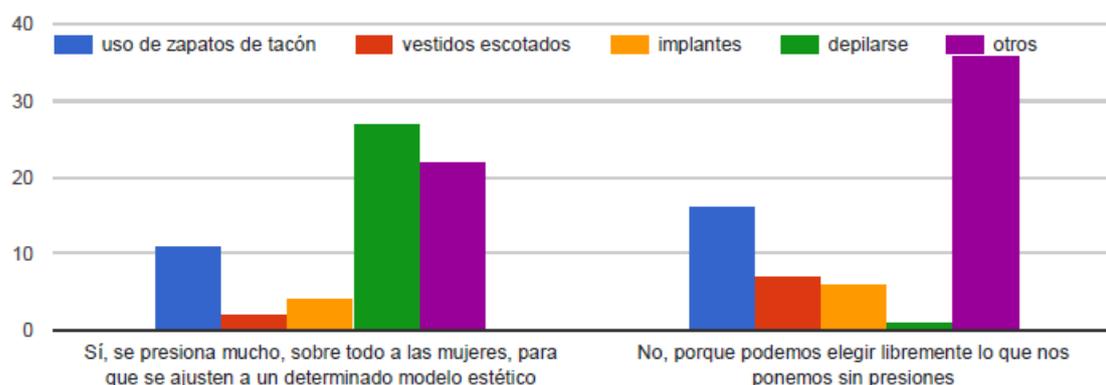
la tradición, y las tradiciones tanto cristiana, como judía, como islámica son machistas.

- [GD3] En su país pueden hacer lo que su cultura considere oportuno. Aquí no.

Al principio de la entrevista planteábamos al profesorado y comunidad educativa: ¿Está de acuerdo con que las alumnas musulmanas puedan usar velo en las aulas de los centros educativos? Ahora la pregunta se plantea de forma negativa y se ofrecen una serie de opciones. Empatán con un 19,7% dos de ellas: “No, porque sería otra forma de imposición, igual que la obligación de llevarlo”; y “No, porque tienen derecho a mantener su cultural y sus costumbres”. A continuación, con un 13,6 %, está la respuesta: “Sí, porque es una imposición religiosa que cuestiona los principios de igualdad que defendemos en nuestra sociedad”.

Si les planteamos al profesorado y a la comunidad educativa una pregunta relacionada con nuestros propios velos en Occidente, a partir de los ejemplos del uso de zapatos de tacón, vestidos escotados, implantes, depilarse u otras opciones, podemos comprobar que la depilación y el apartado de “otros” son los que se valoran más ampliamente como elementos a los que la sociedad nos tiene ya acostumbrados, mientras que los zapatos de tacón y “otros” se encuentran entre los más consignados de aquellos que las mujeres en “Occidente” podemos elegir libremente.

15. ¿Cree que en Occidente tenemos velos ocultos que pasan desapercibidos porque los consideramos normales o nos hemos acostumbrado ya a ellos?



A la pregunta ¿Cree que la polémica del velo es una forma de alentar el choque de civilizaciones y construir una visión del musulmán como enemigo?, las personas participantes han ofrecido todo un abanico de respuestas, aunque algunas de ellas nos remiten a las ideas que comentábamos al principio de la tesis respecto a la valoración excesiva de nuestra cultura nuestros valores morales, así como a la idea, que no llegan a nombrar como tal, pero que se puede vislumbrar en alguna de las respuestas, del uso que se hace de las mujeres musulmanas con velo como arma arrojadiza contra el islam y la comunidad musulmana en su conjunto. Algunas de las respuestas más relevantes:

- [GD2] Sólo se habla de derechos de las mujeres musulmanas cuando se hace referencia al velo pero nunca cuando se trata de sus condiciones laborales, su situación social, sus derechos como migrantes... Además en el debate social pocas veces tienen voz sobre ellas mismas.
- [EP17] No es por el hecho de ser musulmán, es por el hecho de ser denigrante para la mujer.
- [GD2] Me parece más fácil utilizar el velo como chivo expiatorio que leer críticamente los símbolos machistas que aceptamos personalmente todos los días.
- [GD2] La polémica del velo tendría fácil solución si se hiciese el esfuerzo de conocer y acercarse a la otra cultura con el objetivo de construir una convivencia sana, lo cual me hace pensar que lo que ocurre es que no se quiere una convivencia sana, tal vez ni si quiera una convivencia.
- [GD3] Creo que se centra demasiado el debate en esta cuestión y nos olvidamos de la opresión de todas las mujeres en la sociedad patriarcal, con independencia de que sea cristiana, musulmana o judía.
- [EP20] En una palabra: islamofobia.
- [EP37] Desde Occidente hablamos como si estuviéramos en la cima de la civilización. No tenemos ni idea de quien es la mujer árabe y opinamos al respecto.
- [EP47] En vez de preguntarlas a ellas y tratar de entenderlas, decidimos por ellas que eso las oprime y debemos prohibirlo ya

que la religión islámica es machista, la católica no, esa hay que respetarla (véase la ironía).

- [EP52] Acostumbramos a considerar lo nuestro como lo “bueno” y lo de los demás “lo malo” esto, a lo largo de la historia, nos ha llevado a combatir todo lo que no se ajusta a nuestros patrones.
- [GD3] Porque no se adaptan a nuestras costumbres.
- [GD3] Porque solo se trata de ver el velo y de que las mujeres están sometidas. Si se tratara de algo “objetivo” se criticaría igualmente a las monjas.

Para finalizar, se preguntaba acerca de una serie de velos, para indagar en el conocimiento que tienen sobre ellos a la hora de entrar a valorar la sumisión, o no, de las mujeres y de las menores musulmanas, entre otras cosas porque criticar sin conocer no suele ser muy buena idea. Aunque no vamos a entrar a describir todas las opciones de respuesta que han dado, porque realmente no aporta nada al desarrollo de los resultados, sí que podemos confirmar que hay bastante desconocimiento ente unos velos y otros.

A continuación pasamos al punto de análisis del discurso.

8.1.2.

ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

Hemos seleccionado un pequeño fragmento de una entrevista con una profesora de educación física de un instituto de Madrid. Lo hemos analizado, y el resultado es el que sigue. La profesora dice (respondiendo a si el velo está permitido en el centro y cómo se había presentado la situación):

“absolutamente natural, absolutamente natural... En ningún momento nos ha planteado ninguna dificultad, ni hemos tenido que regular nada. Lo utilizan porque es su tradición y su cultura... es una cosa normal, natural... Mira, yo... mientras esto no produzca ningún incidente, como es el hecho en este instituto, es que es tan irrelevante el estar de acuerdo o en desacuerdo... que ya te digo, para nosotros no tiene ninguna importancia, no causa ningún altercado. De todas formas, sí considero... consideramos..., que el velo es una forma de oprimir a las mujeres, sí... sin duda [...] pero bueno, en este centro ya te digo que no tenemos ningún problema, y tampoco

en ese sentido, vamos, que el tema de la igualdad entre chicos y chicas, ¿eh?, lo trabajamos mucho, sí, porque... bueno, no es que los chicos nos den problemas... los chicos musulmanes, digo, pero bueno, ya sabes... de vez en cuando... pues... pues te encuentras con algún comportamiento machista... bueno... así es su cultura, y a veces con las profesoras... pues se niegan a obedecerlas. Pero ya te digo, que con las chicas ningún problema... en absoluto... uff, además..., no dan ningún problema, todo lo contrario, pasan totalmente desapercibidas... y es más, son muy buenas estudiantes... bueno... eso, que son muy aplicadas ellas, sí, sí... muy sumisas... los profesores nunca se han quejado de ellas, porque la verdad es que están integradas en las... en las clases... y vamos... eso, lo que te decía al principio... que es algo absolutamente natural...”

Si entramos en el contexto concreto del fragmento, éste se localiza en el ámbito educativo. La zona donde se ubica el centro está en la parte sur de Madrid y, por lo que me cuentan, tiene bastante población musulmana. El director me explicaba que la participación de las familias era mínima o nula, porque las madres apenas hablaban español y porque los padres, y en ocasiones también las madres (cuando no tenían que cuidar de niñas o niños pequeños), tenían jornadas de trabajo larguísimas y muy duras.

En concreto este centro es en realidad la suma de dos IES, que se habían unificado hacía unos años, por lo que el número de alumnas y alumnos era espectacular. Respecto al alumnado musulmán, debe haber cincuenta y pico alumnos y alumnas, de los cuales, 17 deben de ser chicas y, de ellas, 14 llevan velo.

Configuración formal/estructura que presenta

Se trata de un discurso oral más o menos espontáneo, puesto que no es un discurso formal, y por su propia esencia está caracterizado por un mayor número de interrupciones, correcciones, improvisación... Además se trata de un tema que no ha sido elegido por la persona entrevistada, sino que le viene impuesto por quien hace la pregunta, lo que implica que tiene que ir desarrollándolo sobre la marcha.

Respecto a la estructura que presenta, comienza con una presentación/resumen, en el que expone con dos palabras todo lo que quiere transmitir: “absolutamente natural, absolutamente natural”, antes de desarrollar toda la serie de secuencias textuales (para dar coherencia) explicativas-argumentativas. En cuanto a la progresión informativa, ésta va de la continuidad al contraste (cuando introduce el tema de los

chicos musulmanes y la igualdad de género, y para ello utiliza también conectores contrastativos o contraargumentativos como: “de todas formas”) y finaliza con una recapitulación exactamente igual que el comienzo, dando la sensación de que lo dicho entre ambos extremos del discurso podría haberse evitado, pues su postura no “ha cambiado”.

Se vislumbra una posible polifonía (Ducrot, 1984, citado en Calsamiglia y Tusón, 1999), al presentarse tanto la voz de la persona entrevistada, como la del resto del profesorado, la de la propia institución, e incluso parte del discurso social.

Función (dentro del contexto y del resto del discurso).

El fragmento seleccionado tiene una función de explicación o aclaración sobre el curso de unos acontecimientos: la aparición y uso del velo islámico por parte de muchachas musulmanas dentro del centro educativo. Pretende, así mismo, justificar esos acontecimientos, así como la postura adoptada por el centro educativo, dentro de un discurso aparentemente tolerante, tanto hacia la diversidad del alumnado como al uso mismo del velo, aunque los diferentes argumentos que da, así como las continuas contradicciones, parecen evidenciar que en realidad no es un tema con el que se sienta cómoda y como si tuviera que justificarse continuamente, intentando no salirse de un guión “políticamente correcto” (no en vano, al ser un contexto más o menos institucional, un centro educativo, lo que la obliga a mostrar una aparente neutralidad), ya que además se trata de un centro ubicado en una zona con bastante población musulmana y crear tensiones como ya ocurrió en otros centros, con la prohibición y/o la expulsión de las menores, no ayudaría mucho.

Por otro lado, hay una clara asimetría de poder, pues es el centro, y por ende, el profesorado, quien tiene la capacidad, y así la ejecuta, de decidir si se permite utilizar el velo o no, dentro del instituto, frente a la decisión de las alumnas de querer utilizarlo o no, que no es tenida en cuenta. Por lo tanto, el discurso actúa como una práctica social que establece jerarquías de valores y de posicionamiento entre el profesorado (nativo, “nosotros”) y las alumnas (nativas o no, pero consideradas como inmigrantes, “ellos”).

Se muestran, aunque sea de manera inconsciente, los valores entendidos como adecuados al contexto social e institucional (“el tema de la igualdad de género... lo trabajamos mucho”), aludiendo así a una argumentación basada en “principios morales generales o hechos sobre los que no hay controversia” (Martín, 2003): tanto la igualdad de género, como la opresión de las mujeres musulmanas a través del velo, que además se extienden al resto del profesorado (“considero... consideramos, que el velo es una forma de oprimir a las mujeres, sí... sin duda”). Con esta corrección

del “considero” a la primera persona del plural “consideramos”, se intenta diluir la responsabilidad personal bajo la autoridad y legitimidad que tiene el colectivo del profesorado en su conjunto como parte integrante de una institución mayor.

Estrategias discursivas y contradicciones que se observan:

Como vemos, el discurso comienza con una afirmación rotunda y redundante en la forma —“absolutamente natural, absolutamente natural...”—, que por un lado pretende que no haya ningún tipo de duda sobre el curso de los acontecimientos, de manera que no se les pueda achacar, ni al profesorado, ni a la propia institución educativa, ninguna participación, mucho menos negativa, en las connotaciones que el velo tiene en el centro.

Por otro lado, el uso del adjetivo natural, viene a enfatizar también que las cosas ocurren, sin más, como con un orden lógico interno, no sé si en referencia a la naturaleza, pero que más tarde se contradice con la percepción que hay del propio velo y de su uso por las menores musulmanas. Además, la omisión del verbo y del sujeto parecen ahondar más en esa percepción de ser algo ajeno al profesorado y a la institución como participantes.

La siguiente frase insiste en la misma idea, “En ningún momento nos ha planteado ninguna dificultad, ni hemos tenido que regular nada”; aunque se ve claramente que los que “plantean” los problemas son los otros: si bien se trata en singular, refiriéndose al velo, que aparece personalizado como si fuera capaz por sí mismo de hacer algo, pero encarna a las personas que lo llevan, que son las menores (y por extensión las mujeres) musulmanas. De este modo, sin decir directamente quién puede “plantear” los problemas, se puede comprobar que son las menores musulmanas las posibles causantes.

Además, se trataría de problemas o dificultades serias que pueden conllevar una regulación específica, que en este caso sí es puesta en práctica por un “nosotros” que representa al profesorado y a la propia institución educativa. De esta manera, la forma en que “nosotros” resolvemos los problemas es a través de la regulación (que implica legislación y posibilidad de penalización, más aún cuando va ligada a la idea de dificultad entendida como problema que necesita solución), en lugar de otras posibles alternativas de “solución de conflictos”. En este sentido es también importante señalar que se considera, de entrada, que el uso del velo puede ser causa de conflicto.

A continuación, “Lo utilizan porque es su tradición y su cultura... es una cosa normal, natural...” se mezclan términos y conceptos que, aunque relacionados, no son lo mismo, ni tienen las mismas implicaciones (no es lo mismo “tradición” que “cultura”, porque la tradición se refiere a elementos más o menos concretos y la cultura

es mucho más amplia, abarca muchos más elementos, entre ellos algunas tradiciones, aunque no todas las tradiciones de una zona tienen que responder a la concepción de cultura de esa misma zona. En este caso concreto, la cultura “musulmana” entendida en un contexto amplio como aplicación de la religión a cada situación social, tampoco es en sí misma homogénea, y en cada país o zona se alimenta de diferentes tradiciones locales que pueden no tener nada que ver con la cultura “musulmana”).

Su consideración como algo exclusivamente cultural limita la posibilidad de otras motivaciones que puedan tener las menores, a la vez que establece la cultura como algo cerrado y estático en la que no se pueden tomar otras decisiones que se salgan de lo establecido, lo que vuelve a limitar la capacidad de agencia de las muchachas a la hora de decidir si lo quieren utilizar o no, pues parece dar por sentado que es un elemento obligatorio de su cultura (algo que se refuerza con el uso posterior de “es una cosa normal, natural”).

Del mismo modo, hay una contradicción entre los términos “cultural” y “natural”, puesto que el primero viene determinado por la acción del ser humano, y el segundo por la naturaleza misma. Por otro lado, la consideración de “su tradición y su cultura” como algo de “ellos” que parece reforzar la idea de que esas muchachas forman parte de un grupo que viene de fuera, se perpetúa en parte la idea de eternos inmigrantes y de que su cultura y la nuestra no tienen nada en común. Finalmente esta imagen de su cultura permite enfrentar “su” cultura con la “nuestra”, lo que se suele utilizar para justificar que no son compatibles, y que por ese motivo, ignorando cualquier otro elemento identitario, es susceptible de poder prohibirse, regularse...

“Mira, yo... mientras esto no produzca ningún incidente, como es el hecho en este instituto, es que es tan irrelevante el estar de acuerdo o en desacuerdo... que ya te digo, para nosotros no tiene ninguna importancia, no causa ningún altercado.” En esta frase se insiste en la idea de la posibilidad de conflicto, enfatizado con el complemento circunstancial de tiempo “mientras”: mientras no lo haya, parece no tener relevancia. Da una sensación de neutralidad “es tan irrelevante el estar de acuerdo o en desacuerdo...” pero si hubiera algún “incidente” o “altercado” desaparecería tal neutralidad lo que vendría a señalar otra vez que el problema lo causa el velo, y por ende, la persona que lo lleva).

Por otra parte, el uso de términos como “incidente” (según la RAE, disputa, riña, pelea entre dos o más personas) o “altercado” (según la RAE, disputar o porfiar, siendo ésta última, entre otras cosas: importunar y hacer instancia con repetición por el logro de algo), refiriéndose al velo llevan implícita la idea de que quien causa esos conflictos es el velo y, por ende, la persona que lo lleva, es decir, las chicas musulmanas, tanto si es porque “insisten” en utilizarlo, importunando al resto, como si la pelea

o discusión la comienza otra persona a partir de algún prejuicio, ya que se entiende que el desencadenante es siempre el velo (dando a entender, quizás, que el origen del “conflicto” reside en el hecho de la decisión de llevar el velo, que me importuna y por eso provoca mi reacción contra ti que eres, al fin y al cabo, responsable por elegir llevarlo).

Ahora, que tal neutralidad, es sólo de puertas para afuera, porque “De todas formas, sí considero... consideramos..., que el velo es una forma de oprimir a las mujeres, sí... sin duda [...]”, despersonalizando la acción de quién es el que oprime (porque el velo, como objeto no ejerce ninguna acción), pero dando a entender que son los hombres, ya que a las que se oprime es a las mujeres, en una dicotomía hombre (musulmán en este caso) – malo; mujer (musulmana en este caso) – oprimida, pero al mismo tiempo sumisa, si aceptamos, como han dicho antes, que aceptan su utilización porque es “su tradición y su cultura”, en lugar de rebelarse contra algo que se considera opresivo. La propia no-neutralidad es escondida bajo la no-neutralidad de todo el colectivo del profesorado y de la institución educativa, además de ser una generalización que viene a remarcar el hecho de que al menos la mayoría opina igual.

El añadido “sin duda”, como afirmación rotunda, pretende también enfatizar que no hay posibilidad de elección en el uso del velo, porque “nadie” utiliza o hace algo que le hace daño o le “opprime”, por propia voluntad, de manera que necesariamente tiene que ser un uso obligado por “su” tradición, “su” cultura, y la parte masculina de “su” colectivo. Así se vuelve a quitar agencia a las propias chicas que lo utilizan. Sin embargo, entre este fragmento y el anterior, al culpárselas de poder causar “conflictos”, se las culpa también ahora de aceptar algo que las oprime, o viceversa: aceptan llevar algo que las oprime, y luego, además, causan problemas al insistir en querer llevarlo.

Se procura volver a la neutralidad dando un rodeo que unifique en sí mismo el velo y la igualdad de género, porque recordemos que se hacía una referencia “velada” a que son los hombres quienes imponen el velo a las mujeres: “pero bueno, en este centro ya te digo que no tenemos ningún problema, y tampoco en ese sentido, vamos, que el tema de la igualdad entre chicos y chicas, ¿eh?, lo trabajamos mucho, sí”, poniendo énfasis, además, en que el centro hace mucho: “lo trabajamos mucho”, por esos chicos y sobre todo por esas chicas musulmanas que eligen llevar velo, como si la desigualdad de género fuera inherente a ese colectivo, y no hiciera falta trabajar la igualdad entre chicos y chicas con el resto del alumnado y del profesorado.

Se vuelve también a repetir que “no tenemos ningún problema”, elemento que, con la negación categórica “ningún” parece redundar en la idea de la no existencia de ningún tipo de conflicto, al estilo de una falacia que se repite y se repite con la intención de que se convierta en realidad, porque, si no hay problemas tampoco con

la igualdad de género, y aún siendo un tema que hay que trabajar siempre con todo el alumnado, ¿por qué se enfatiza que se “trabaja mucho” cuando se habla del tema del velo?, ¿si no hubiera chicas con velo no habría que trabajarlo? ¿O el problema en sí son los chicos musulmanes, de manera que, aunque hubiera chicas musulmanas con velo si no hubiera chicos musulmanes no habría que trabajarlo?

Además, parece insistir en una idea de tolerancia al estar ausente el sujeto “nosotros” en la frase “no tenemos ningún problema”, como si, en el caso desistir alguno, fuera necesariamente intrínseco a los “otros”.

Siguiendo con el tema de los problemas y de la igualdad, aparecen más contradicciones: “porque... bueno, no es que los chicos nos den problemas... los chicos musulmanes, digo, pero bueno, ya sabes... de vez en cuando... pues... pues te encuentras con algún comportamiento machista... bueno... así es su cultura, y a veces con las profesoras... pues se niegan a obedecerlas”. La matización de “chicos musulmanes” como grupo que sí puede ser fuente de problemas, al menos en lo referente a la igualdad de género, frente al resto del alumnado, que parece tener asumida esa supuesta igualdad, ya va delimitando la imagen que se tiene de este alumnado.

El propio uso de un ejemplo concreto, y además negativo, apoya la idea de que no son como “nosotros” (Van Dijk, 2003), y es una estrategia camuflada de generalización y de evidenciación. Además, está el hecho de que “no hay problemas, pero...”, lo que esconde algún tipo de conflicto, real o imaginario. La puntualización “ya sabes” ahonda también en la creencia de que es algo sabido por todos, un tipo de generalización que pretende evidenciar que es algo obvio y que ocurre siempre. La presencia de este tipo de inferencias y presuposiciones pretende crear una ilusión de “comunidad” entre la entrevistada y la persona entrevistadora, una especie de complicidad, aludiendo a un tipo de fundamento común (Van Dijk, 2003).

Por otro lado, aparece nuevamente la vinculación de comportamiento machista asociado a estos chicos y asociado a “su cultura”, reiteradamente identificada con algo estático y siempre ajeno a la “nuestra”, que para eso el profesorado y la institución educativa trabajan tan duramente el tema de la igualdad. Se refuerza aquí la imagen de los hombres musulmanes como los que oprimen a las mujeres musulmanas, aunque sea de una forma tangencial en la imagen de éstos como machistas que no obedecen a las profesoras: si no tienen respeto por las mujeres que les dan clase, cómo van a respetar a sus propias mujeres y compañeras de clase.

A continuación se vuelve la mirada nuevamente a las chicas, en confrontación con la imagen que se tiene de sus pares masculinos, remarcando la dicotomía de género y roles asociados: hombre musulmán – machista y problemático (porque realmente sí hay problemas); mujer musulmana con velo – sumisa. “Pero ya te digo,

que con las chicas ningún problema... en absoluto... uff, además..., no dan ningún problema, todo lo contrario, pasan totalmente desapercibidas... y es más, son muy buenas estudiantes... bueno... eso, que son muy aplicadas ellas, sí, sí... muy sumisas... los profesores nunca se han quejado de ellas, porque la verdad es que están integradas en las... en las clases...”. Además de esa dicotomía, se podría decir que se desprende una consideración de lo que debe ser buen o mal estudiante y cómo la imagen de las chicas musulmanas, por su consideración de sumisas, ya entra dentro de la categoría de buenas estudiantes, aunque no obtengan, necesariamente, buenos resultados académicos.

El hecho de concebir a estas chicas como integradas en base a que “ningún profesor se ha quejado nunca de ellas”, ya las pone también en contra de la imagen de sus pares masculinos, y su apreciación como directamente “sumisas”, que “pasan totalmente desapercibidas”, refuerza el imaginario de esas chicas como realmente sumisas, tanto a “su cultura”, como a sus pares masculinos, sin ningún tipo de capacidad de agencia autónoma e independiente, al estilo efecto pigmalión. Además, la utilización de términos absolutos para realizar las afirmaciones pretende obtener ese efecto de veracidad y generalización, aplicable a todas ellas.

Finalmente el círculo se cierra igual que al principio, con una afirmación rotunda que viene a reivindicar la ausencia de conflicto aparente, y la neutralidad como eje del discurso. A lo largo del fragmento se puede ver que hay una clara atribución de responsabilidad (del posible desencadenamiento de conflictos) a las muchachas musulmanas, aunque de una forma sutil y escondida bajo la nominalización del velo como posible agente opresor, frente a un “nosotros” que lo/las tolera, lo que se ve reforzado por la constante pasivización de las chicas, que les resta capacidad de agencia, teniendo en cuenta, además, que excepto al final del fragmento, cuando hace mención explícita a las chicas o al pronombre personal “ellas”, antes no aparece ninguna mención directa a ellas, pasando las frases siempre por impersonales, “ausentándolas” de todo lo que tiene que ver con ellas: siempre son los demás quienes toman las decisiones en su lugar.

También hay un claro uso de estrategias predicativas que inciden en la reiteración de rasgos negativos que se atribuyen a los chicos musulmanes y de rasgos, al parecer considerados positivos (“sumisas”), en cuanto a las chicas musulmanas se refiere. Utiliza, por tanto, un procedimiento de exclusión (Martín, 1997) basado en la transmisión de una imagen negativa de estos chicos a través del deslindamiento (su comportamiento machista frente a nuestra igualdad). Así mismo, hay un uso evidente de generalizaciones a partir de la imagen que presenta de las chicas y chicos musulmanes (Martín, 2008).

Vinculación con un posicionamiento ideológico determinado

No sabría muy bien con qué ideología identificar el discurso, puesto que desde diferentes, e incluso contrapuestas, concepciones ideológicas se han manifestado posturas y argumentos similares, al menos en lo que respecta a la igualdad de género y la liberación de las mujeres musulmanas. Sin embargo, sí entiendo que hay una concepción de las mujeres musulmanas, de aquí y de allá, como oprimidas y necesitadas de liberación por parte de las mujeres europeas u occidentales, que se asumen más liberadas, y de los hombres también europeos u occidentales, que también se asumen menos machistas, y que aparece reflejado en el uso de topois referentes a la opresión del velo, lo machistas que son los musulmanes, la sumisión de las mujeres musulmanas... y como consecuencia, la necesidad de liberarlas.

Por lo tanto, se mantiene un discurso en cierto modo conservador, pero también colonial, que se apropia del discurso feminista y de la igualdad de género para pasar por progresista y, sobre todo, por tolerante, aunque esconde bastante paternalismo. Así, se podría considerar una expresión de supremacía cultural, al entender “nuestra” cultura y sociedad como más desarrolladas que la de “ellas”, aun siendo la misma.

8.2. ALUMNAS CON VELO

En el caso concreto de las menores musulmanas, dado que los momentos de entrevistarlas han sido más reducidos que con el resto de la comunidad educativa, las conversaciones y entrevistas en profundidad se han realizado en los momentos de observación participante. Este es uno de los motivos por los que se combinan ambos resultados en un mismo subapartado.

8.2.1. ENTREVISTAS Y OBSERVACIÓN PARTICIPANTE³⁴

Gran parte de las feministas occidentales de corte ilustrado, como Celia Amorós (Amorós, 2009) y otras, afirman que el uso del hiyab supone introducir a las jóvenes en una segregación de espacios y roles, ya que llevan las paredes de su casa a cuestras,

34. La primera parte de este subcapítulo fue publicado en: Salas, A., 2014. Procesos de socialización de las jóvenes musulmanas con velo en el contexto educativo. En P. Cucalón (ed.). *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad* (pp. 25-32). Traficantes de Sueños, publicación derivada del simposio sobre Etnografía de la escuela y la interseccionalidad, coordinado por Pilar Cucalón en el III Congreso Internacional de Etnografía y Educación celebrado en julio de 2013 en el CSIC, en Madrid.

y son las portadoras de la moral y la tradición machista y patriarcal, y que todo ello les impide relacionarse con normalidad con sus compañeros masculinos.

Me preguntaba si realmente esa distancia con los chicos era así de radical o si, por el contrario, se relacionaban con ellos con “normalidad” y, sobre todo, en caso de darse esa distancia, si influía en la visión que las propias chicas tenían de la igualdad de género.

También me interesaba conocer cómo se trasladaba esa socialización y esa supuesta distancia, a las relaciones con sus compañeras y compañeros dentro de los centros educativos, y también al tiempo de ocio (dentro —recreo, extraescolares, excursiones...— del centro educativo y fuera de él), conocer en qué actividades emplean ese tiempo libre y si el velo (o lo que éste significa para ellas y las implicaciones que como resultado de ese significado tiene en sus vidas) influye en la elección de las mismas.

De ahí que considerara la opción de la observación participante con estas menores como un complemento fundamental a la hora de conocer cómo se identifican (su proceso de identidad) y se sienten ellas a raíz de las expulsiones que se dieron en algunos centros de otras chicas musulmanas que llevan velo y de los estereotipos que continuamente se manejan sobre ellas: si habían tenido problemas en el centro, o en la calle y, si era así, cómo las afectaba y al mismo tiempo cómo lo solventaban.

La muestra de chicas con las que he trabajado no es representativa, en este trabajo sólo presento lo referente a unas trece chicas que estudian en tres institutos de Madrid, si bien cada uno pertenece a una zona que se podría asociar a una clase social predominante. Ahora bien, siguiendo a Alonso (1998, pp. 106-107, citado en Adlbi, 2010, p. 370):

“añadir indiscriminadamente unidades no aumenta la calidad de la información, sino, muchas veces, es redundante e incluso contraproducente al bloquear la capacidad de conocimiento razonable, conocimiento que se halla sometido a una especie de ley de la utilidad marginal que hace que, según se vayan añadiendo unidades informativas, éstas tengan menor valor añadido al conocimiento general de la investigación”.

Lo que se presenta es una exposición resumida de los diferentes contextos y situaciones que me he encontrado a lo largo del trabajo de campo, describiendo, muy *grosso modo*, por un lado el proceso de socialización que he observado en las adolescentes musulmanas que utilizan velo en el ámbito educativo tanto con sus compañeras y compañeros como con el profesorado en general (clases de educación física, cambios

de clase, recreos, y a la salida del centro); y, por otro lado, una parte del discurso de las propias chicas musulmanas y del profesorado de los institutos donde estudian.

Hay que tener en cuenta que el instituto, como institución educativa formal que es, tiene unas rutinas y unas normas que dificultan bastante el poder acceder a las menores, además de que los espacios y tiempos para hablar con ellas sin interrumpir las actividades académicas se limitan al recreo. De ahí la necesidad de quedar con ellas en otros contextos. Por este motivo, las observaciones se han complementado con otros registros fuera del ámbito educativo.

Pasamos a exponer las observaciones. Están redactadas en primera persona, a diferencia del resto de la tesis, por haber sido yo, personalmente, quien las llevó a cabo de manera individual.

Primer instituto:

El primer instituto que visité se encuentra en la zona sur de la Comunidad de Madrid, con bastante población musulmana, mayoritariamente de clase baja, con los padres trabajando jornadas muy largas y las madres, mayoritariamente, dedicadas al trabajo doméstico. La mayoría de las chicas de este instituto viven en pisos de protección oficial, en una urbanización de reciente construcción. Son en total 14 chicas con velo entre 13 y 19 años, que se dividen en tres grupos, cada uno con su lugar fijo en el patio y de los cuales dos de ellos no se llevan nada bien.

El primero de los grupos son 3 chicas, exclusivamente, de diferentes cursos, que se sitúan en un extremo del patio y suelen vestir de colores oscuros.

Los otros dos grupos, aunque se sientan casi al lado, en otro extremo del patio, y de vez en cuando hablan entre ellas, mantienen una separación bastante evidente. En uno de ellos, hay siempre dos chicas, de las más jóvenes de las que llevan velo, junto con dos chicas de piel muy blanca y pelo rubio y dos chicas de piel negra, y suele juntarse a ellas también un chico. Una suele llevar el velo recogido atrás y las dos visten colores muy alegres. En el otro se agrupan la mayor parte de ellas, en concreto 9, junto con alguna otra chica que no lleva velo. De vez en cuando pasa por el grupo un chico y habla un rato con ellas, pero no hay contacto de ningún tipo. Excepto dos de ellas que llevaban velos más coloridos, el resto los llevaban normalmente de color oscuro y había días que parece que todas se ponían de acuerdo para llevarlo negro.

En este primer instituto no pude entrar en las clases de Educación Física, porque de hecho, aun contando con la autorización de los padres, se me prohibió hablar con ellas en el centro educativo hasta que no me las presentara el propio director.

Cuando quedé con ellas fuera del instituto, aparecieron mucho más arregladas que en el centro, alguna maquillada y con velos muy elegantes. Me contaban que en su

tiempo libre se dedicaban a dar paseos por su urbanización o a ir a casa de alguna de ellas. No salían con chicos, en el sentido de que ellos no participaban en sus paseos, pero sí se relacionaban con ellos, y, por lo que me contaban, bromeaban con los chicos del barrio, tanto musulmanes, como gitanos y otros.

Sólo una de ellas forma parte de una asociación mixta de jóvenes musulmanes y participa en las actividades que se organizan, así como en los campamentos y encuentros mixtos. Pero todas asisten a la mezquita los fines de semana para aprender árabe.

Son las únicas que me han dicho que no se sienten españolas y que les gustaría volver a Marruecos, a pesar de haber nacido casi todas en España.

En el centro no han tenido problemas por utilizar el velo, aunque tanto en su barrio como en otras zonas sí que han oído insultos racistas y sobre todo muchos comentarios y miradas de desprecio.

Segundo instituto:

Se encuentra situado en la ciudad de Madrid, en la zona de Oporto, con bastante población inmigrante en general, de clase media y media-baja. En el instituto hay 7 chicas y tuve contacto con 4 de ellas. Iban también desde los 13 hasta los 19 años.

Dos de ellas juegan en el equipo de fútbol. Se sienten completamente españolas. Pude ver varias veces contacto con chicos, compañeros de clase, con los que bromeaban y había un contacto físico espontáneo a la hora de tocar el hombro o el brazo, e incluso darse dos besos. A pesar de ello, me comentan, como en el caso anterior, que hay que mantener las distancias con ellos. Pero también me dicen que, desde que utilizan el velo, sienten que las compañeras, pero sobre todo los compañeros de clase, las respetan más, precisamente por esa distancia que el velo impone.

Dos forman parte también de otra asociación árabe y participan en el mismo tipo de actividades que las del instituto anterior. En el tiempo de ocio no contemplan el ir de fiesta o a discotecas, porque entienden que “se va a lo que se va”. Aunque normalmente quedan entre chicas, pasean, van a las cafeterías, a comer por ahí, de compras al centro comercial o a casa de alguna de ellas; también pueden quedar en grupos en los que haya chicos, aunque esa parte no se la digan directamente a los padres. De hecho, una me ha dicho que su mejor amigo es un chico.

Han sufrido también algunos insultos e incluso alguna agresión, pero tienen claro que hacen lo que creen que deben hacer y no les importa lo que opinen los demás. En el ámbito educativo no han tenido graves problemas, pero sí conocen varios casos de chicas a las que han expulsado del centro educativo, o al menos amenazado de expulsión, por utilizar el velo. Si bien, en las prácticas externas, tienen más dificultades para encontrar empresas que las acepten, algo que se repite en todos los IES.

Tercer instituto:

Este centro se encuentra en el norte de Madrid, en una zona bastante joven y de clase media-alta y alta. Apenas hay población inmigrante en la zona y en el IES destacan las tres chicas con velo, una de ellas lo lleva atado atrás. Dos están juntas en clase y fuera, aunque se relacionan con otras compañeras y en clase de Educación Física también se dividen en los grupos. Sin embargo, no se llevan con la otra chica, que va a otra clase y cuyo grupo de amigas es español.

Mientras las primeras van a la mezquita a rezar y aprender árabe y no quedan con chicos ni salen hasta muy tarde, la tercera es todo lo contrario, ya que sí sale de fiesta con sus amigas y amigos, y no va a la mezquita. Sin embargo, es casi la única que lleva el velo a pesar de la opinión de sus padres.

Aquí terminan las observaciones. Como podemos comprobar, las chicas musulmanas no son un grupo homogéneo, aunque compartan una forma de vida ligada a su fe, porque el islam es también una forma de vida. Evidentemente, su situación general en España difiere bastante de la situación de la juventud musulmana que vive en los guetos franceses, ya que en Francia todavía está más presente que en España el contexto colonial que estigmatiza a los jóvenes magrebíes, particularmente a los musulmanes, de manera que la juventud de segunda y hasta tercera generaciones no se sienten integrados.

Concretamente, respecto al velo, las chicas musulmanas con las que se ha hablado coinciden en que lo llevan por su religión y que lo asumen con naturalidad, aunque saben que hay gente que las mira mal y que incluso las insulta. Asumen que utilizar el velo implica, o debería implicar, “frente a las que lo llevan por moda o por las apariencias”, cierta modestia, no marcar las formas y dejar claro que no van a tener relaciones con los chicos, más allá de la amistad, y una amistad que limite el contacto, con unas distancias lo suficientemente claras como para que ellos no las “malinterpreten”.

Aparte de eso, consideran que son igual que los chicos, que tienen los mismos derechos y que no se sienten inferiores a ellos, ni hacen lo que ellos manden, porque además, el islam las reconoce unos derechos como mujeres, aunque son conscientes de que hay machistas en todas partes.

Ante el riesgo de que las pudieran echar del centro educativo, o tener dificultades para encontrar trabajo, todas han manifestado que antes se quedan en casa que quitarse el pañuelo, pero que no se rendirían, que seguirían buscando un trabajo en el que las acepten.

8.3. CATEGORÍAS ANALÍTICAS

Presentamos un resumen de las diferentes categorías y subcategorías identificadas a lo largo de todo el proceso de investigación.

1. Género:

Con esta categoría se pretende abarcar todo aquello relacionado con el género y la diferencia de género y cómo el tema y los discursos se vinculan con ello, ya que esta categoría es central en este trabajo de investigación.

1.1. Segregación por cuestión de género

Se refiere a todo aquello que vincula el velo islámico como un elemento de segregación o división social clara entre mujeres y hombres por el mero hecho de ser, en este caso, mujeres.

1.2. *Sumisión como cualidad inherente a las mujeres musulmanas que utilizan velo*: serían todas aquellas menciones a la mujer, en general, y a la musulmana, en particular, como sumisa, bien sea porque el velo es un símbolo de sumisión o porque se las considera a ellas sumisas. Del mismo modo, se incluyen todas aquellas posibles referencias a otras mujeres, aunque no sean musulmanas, por temas de sumisión, ya que así después se puede comparar.

1.3. *Feminismo y discurso de la igualdad*: el tema del feminismo y de la igualdad es una categoría básica siempre que se habla de género y, además, el tema del velo ha sido uno de los principales argumentos y es un tema recurrente. Se incluyen tanto los discursos que hablan de igualdad, como de falta de igualdad o de la lucha y los derechos de las mujeres. Tanto en positivo como en negativo y tanto referidos a mujeres musulmanas, como a mujeres de otros credos, países...

1.3.1. Derechos humanos: uno de los elementos fundamentales de reivindicación de las luchas feministas y por la igualdad es el respeto de los derechos humanos. Sin embargo, como tal, es pocas veces nombrada, por lo que se ha creído necesario crear esta microcategoría e incluirla aquí para reforzar la idea. Aunque aparece de refilón en otros

fragmentos, aquí sólo se han incluido aquellos que hagan mención directa a los derechos humanos o derechos fundamentales.

- 1.4. *Machismo como cualidad inherente a los hombres musulmanes*: se presentan todos aquellos verbatines que hacen referencia al género como elemento central. Y en este caso, destaca la figura de los hombres vinculada fundamentalmente a una serie de atributos, como es el machismo.
- 1.5. *Identidad*: aunque no es un tema muy repetido, es una categoría interesante para el análisis. En este caso se refiere, exclusivamente, al hecho de que las mujeres musulmanas utilicen el velo como un elemento de identidad, de identificación.
- 1.6. *Libertad*: aunque esta subcategoría también podría estar vinculada al feminismo, las referencias a la libertad, o a la falta de libertad, o cualquier otro término que sea sinónimo de ambos, da pie a crearla de manera independiente, aunque, dada la vinculación con la libertad de la mujer, o la falta de la misma, parece más oportuno situarla dentro de la categoría de “género”, aunque también aparece en otra categoría, pero con otro sentido.

2. Inmigración, religión y cultura de origen:

La intención con esta categoría es agrupar, dentro de una misma categoría, todos aquellos elementos que tienden a ver al colectivo musulmán en su conjunto, tanto a las y los menores, como a sus familias, así como a su cultura y su religión del país de origen, como algo ajeno, algo extraño que siempre viene de fuera, que parece que por naturaleza debe chocar con lo de aquí y que precisamente parece no ser nunca de aquí, porque además, parece que de manera inconsciente, son siempre los “inmigrantes”, de ahí el nombre de la categoría.

2.1. Cultura de origen como legitimación de la diferencia

En esta subcategoría se encuentran todos aquellos verbatines que hacen referencia a la cultura del país de origen como algo que, inevitablemente, es diferente, y por lo tanto, choca con la cultura del país de destino, hasta el punto de ser irreconciliables. A este respecto, se incluyen también aquellos fragmentos que parten desde el país de destino para marcar la diferencia.

2.2. Identidad

En esta ocasión, la categoría identidad hace referencia tanto a la cultura como elemento de identificación para las chicas musulmanas, igual que en la primera categoría, como a aquellos fragmentos que insisten mucho en la idea de relacionar unos determinados elementos culturales con la base de que sobre ellos se construye la identidad nacional del país que sea.

2.3. Cultura y religión islámica vs. Occidente

En esta subcategoría se viene un poco a resumir las ideas anteriores de choque entre dos culturas que se entienden diferentes. Por eso, y dado el binarismo que se asocia a cada una de ellas, y aun siendo consciente de que muchos de los verbatines se iban a repetir, he querido dividirlo en dos microcategorías: opresión y libertad, precisamente porque creo que es interesante analizar cada uno de ellos por separado, en lugar de en uno sólo, aunque suponga duplicar la información, ya que, cada una de ellas incluye elementos en positivo como en negativo.

2.3.1. Opresión: incluye toda referencia a modos de opresión, ya sea sumisión, segregación, machismo...

2.3.2. Libertad: incluye toda referencia a capacidad de toma de decisiones libremente, voluntariedad...

3. Adaptación:

Aunque el título de la categoría no es quizá el más preciso, es el que mejor refleja todo aquello que pretendo englobar dentro de ella: todas aquellas fórmulas o modelos de acomodación y ajuste que se pueden dar en la sociedad para facilitar, o no, la convivencia entre personas y culturas. Así, se han elegido aquellos que más han repetido las personas con las que se ha hablado. Incluimos una, la de “problemas”, que no es realmente un modelo de gestión, pero que su presencia o ausencia dice mucho de los modelos actuales. La última, la de “discriminación”, se incorpora ya que es otro modelo de gestión que puede derivar en otras formas.

3.1. Integración

Aunque normalmente se refieren a “asimilación”, la mayoría de la gente suele utilizar este término, cuando hay ciertas diferencias entre ellos, por

eso hemos decidido mantenerlo. Se refiere, principalmente, a los verbatines que hacen mención a los esfuerzos, o falta de ellos, que la gente, el colectivo musulmán en este caso, hace para incorporarse a la vida en la sociedad de destino. Es de los pocos modelos de gestión de la convivencia presentes en este trabajo en que la población que llega es la que realiza toda la acción.

3.2. Problemas

Esta subcategoría podría haberse incorporado a “integración”, o quizá haberse dividido en dos, una parte para “integración” y otra como subcategoría aparte de “normalidad”. Sin embargo, parece importante señalar las continuas menciones al término “problema” y todo aquello que se vincula a él. Es cierto que en sí no es un modelo de gestión ni nada por el estilo, pero permite hacerse una idea de los modelos que la gente imagina o pretende. Podría interpretarse quizá como un elemento intrínseco a la población que llega.

3.3. Respeto a la diversidad/inclusión

Es otro modelo de gestión de la población de destino hacia la que llega. Realmente no llega a ser un modelo intercultural, podría quizá identificarse con un modelo multicultural, pero las personas que han hecho mención a ello, lo han llamado así. Incluye tanto los aspectos en positivo, como en negativo, es decir, el no respeto dicho de una forma muy directa.

3.4. Tolerancia

Es también un modelo de gestión de la población de destino hacia la que llega. Aunque se parece al modelo anterior, en el fondo es diferente, por ese motivo los hemos querido separar, además de que había gente que hablaba concretamente de tolerancia. Además, es un modelo que dice mucho acerca de la superioridad moral, o no, de quien habla, y quién tiene la capacidad de “tolerar”.

3.5. Discriminación

En este modelo se incluyen dos tipos de discriminación: 1) tanto la que se asocia, como en la categoría anterior, al colectivo musulmán por ser de una cultura y una religión que se suponen ajenas y que debido a la cual se asume que precisamente discrimina a una parte de su población, particularmente las mujeres. Es decir, un modelo de gestión de su propia población

que favorece un tipo concreto de convivencia, por así decirlo. Es el único modelo de gestión que traen ellos, aunque también “traigan los problemas”. Y, 2) aquella discriminación que se entiende que Occidente ejerce sobre el resto de sociedades como otro modelo de gestión. También es un modelo de gestión de la población de destino hacia la población que llega.

4. Normas:

Todo tipo de normativas, desde las del centro educativo, hasta las legislaciones nacionales e internacionales, que aparecen en los verbatines de las personas con las que se ha hablado.

4.1. Normas del centro (RRI)

Aunque se refiere sobre todo al hecho de si el velo está permitido o no en el centro, también se incluyen menciones a temas de comportamientos o sanciones y, sobre todo, a si los profesores y profesoras consideran que debe estar permitido o prohibido el uso del velo en los centros educativos.

4.2. Derechos

Se incluyen aquellos derechos reconocidos por alguna de las legislaciones internacionales y que en mayor o menor medida han salido en las conversaciones, bien de modo explícito, bien de manera indirecta: libertad religiosa, derechos humanos, derecho a la educación, etc.

5. Institución educativa:

Bajo esta categoría aparecen todas aquellas subcategorías que tienen algo que ver con la educación o con el discurso que, como institución, pretenden dar al exterior.

5.1. Lo “políticamente correcto”

Incluye principalmente aquellos verbatines de los principales responsables de un centro educativo, en este caso un IES, o situaciones ligadas a ello.

5.2. Normas del centro (RRI)

La misma subcategoría que en la categoría 4 de “normas”, pero esta vez circunscrita al centro educativo.

5.3. Derecho a la educación

Dentro de una institución educativa, creemos que esta subcategoría no podía faltar, además de que ha sido mencionada, de manera más o menos directa por varias personas.

5.4. Espacio laico

Es otro de los temas recurrentes cuando se juntan los temas de velo islámico y educación. También ha salido por boca de algunas de las personas que participaban en las conversaciones.

5.5. Espacio público

Es un tema que suele ir unido al tema del laicismo, también ha salido aparte, aunque no en muchas ocasiones.

5.6. Educación física

No es un tema muy común y en un principio no se consideraba como una opción, pero que ha salido a colación de los propios informantes.

6. Comparaciones:

Simplemente, como su propio nombre indica, hago mención a comparaciones que elaboran las personas que participan en las conversaciones. Algunas han surgido exclusivamente de ellas.

6.1. Iglesia católica: hábito de las monjas, crucifijo

6.2. Otras imposiciones culturales

6.3. Gorras

6.4. Compañeras, chicas de su clase o centro

6.5. Homosexualidad

6.6. Otros países

7. Entorno:

Engloba todo aquello que supone el entorno social de las menores musulmanas con velo, tanto del colectivo musulmán, como sus familias, como la sociedad en su conjunto, donde se encuentran los medios de comunicación y las experiencias personales de la gente, o el boca a boca, y que todo ello, en conjunto,

puede terminar afectando, de un modo u otro, y de una manera más o menos directa, a las menores, pero también a las personas con las que se ha hablado, pudiendo modificar o influir en sus opiniones sobre el tema del velo islámico en la educación.

7.1. Colectivo musulmán: características que se les aplica

Se refiere tanto a las impresiones que la gente tiene sobre el colectivo musulmán en su conjunto como a las posibles presiones que se entiende que el colectivo, como tal, puede generar en las menores.

7.2. Familia: padres, madres y hermanos

Su entorno más cercano: tanto las impresiones de los informantes hacia ellos, como las que interpretan que la familia ejerce sobre las menores.

7.3. Medios de comunicación (*mass media*)

7.4. Experiencias, historias que se conocen... el boca a boca

PARTE IX: oportunidades y alternativas en educación³⁵

ENTENDEMOS QUE UNA educación intercultural es aquella que pone los medios para que las voces de los colectivos invisibilizados puedan ser escuchados, y para ello es necesario relativizar las realidades, especialmente la de la sociedad de acogida. Somos conscientes de las polémicas y sobre todo los miedos que genera el mal entendido multiculturalismo en nuestras sociedades occidentales.

Y entendemos que el mejor lugar para empezar este conocimiento mutuo es el ámbito educativo, con nuestras propias alumnas, conociendo sus propias problemáticas y realidades, escuchándolas y enfrentando las polémicas mediáticas como el velo y otras similares a través de herramientas epistemológicas como el relativismo cultural que la antropología nos ofrece, y que nos permite conocer y comprender a la “otra” desde su propio punto de vista, sin caer en el todo vale, ni tampoco en la imposición que acompaña a la asimilación cultural, muchas veces aplicada en la educación sin medir las consecuencias reales que tiene en el alumnado respecto a lo que al reconocimiento de sus identidades se refiere.

La escuela es, o debería ser, un lugar privilegiado para cambiar la sociedad, un entorno en el que desaprender y construir aprendizaje colectivamente, a partir de nuestras diversidades. Sin embargo, la propia estructura de las instituciones educativas las convierte en fábricas homogeneizadoras de niños y niñas en las que cualquier disidencia, del tipo que sea, es sancionada y reprimida.

35. Una parte de este capítulo y del subcapítulo ya fue publicada en: Salas, A. (2014). Theoretical Contributions of Peripheral Feminism and Queer Theory to Intercultural Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 161, n.º 19, pp. 29-33. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.006>

El currículum, tanto el establecido por la ley como sobre todo el oculto, genera en muchas ocasiones prácticas que excluyen a una parte importante del alumnado al no tener en cuenta su propia especificidad, su diversidad, su identidad personal. Cualquiera que se salga de los patrones de heteronormatividad vigentes en la sociedad española (y en Occidente en general): blanco, hombre, heterosexual, occidental, de clase media-alta, sin ningún tipo de discapacidad o diversidad funcional, y de tradición judeocristiana, es susceptible de ser invisibilizado.

Si en la sociedad se dan casos de racismo, lgtbqfobia y violencia de género, en la escuela también, no en vano se trata de un microcosmos que reproduce (en lugar de potenciar el cambio) las estructuras sociales. A factores como la clase social, el grupo étnico y el género, que denunciara la famosa feminista afroamericana Angela Davis en 1981, en su libro *Mujeres, raza y clase*, se han unido otros como la religión, la diversidad funcional o la sexualidad. Y las políticas públicas llevadas a cabo a lo largo y ancho de toda Europa (Agencia EFE, 2011; Redacción WebIslam, 2009; Teruel, 2010), todas ellas con claros tintes xenófobos, son sólo la punta del iceberg.

Por ese motivo, abogamos por una pedagogía antirracista y *queer* que permita abrir nuevas vías educativas que incluyan al alumnado y a la comunidad en su conjunto, de una manera efectiva y basada en el respeto y la construcción compartida de conocimientos, a partir de las identidades individuales y colectivas.

9.1. PEDAGOGÍA ANTIRRACISTA Y QUEER

Hemos visto antes lo necesaria que resulta una educación intercultural para llegar a crear una sociedad intercultural e inclusiva que tenga en cuenta las aportaciones de todas y todos los miembros de la sociedad. Sin embargo, como explica E. J. Díez (2012, p. 7), “[l]a educación intercultural es insuficiente si no va unida a una política general de igualdad de oportunidades, a todos los niveles, por parte del Estado y de la sociedad”, que profundice en las raíces de las desigualdades e injusticias.

En definitiva, una pedagogía intercultural que aspire a convertirse en una pedagogía radical, de corte antirracista y *queer*, que implique a toda la sociedad en su conjunto, que luche por la justicia social, la ciudadanía... Y esto sólo es posible si la población ve satisfechas sus expectativas de orden económico, social y político, en una sociedad que garantice la igualdad de derechos y de oportunidades para todos y todas.

Ya sabemos que en el ámbito educativo las formas de discriminación tienden a ser más sutiles, sobre todo en lo que a cuestiones de racismo se refiere respecto a ciertos colectivos como la etnia gitana o el alumnado procedente de países musulmanes. La forma de vida, cultura, religión... de estas minorías y de las personas migrantes, “están

definidas por una homogeneidad religiosa, racial y cultural bien definida” (Monge, 2009p. 106) que pone en peligro la integridad moral occidental, además de identificarlas con una cultura distante, patriarcal y machista más rigurosa que la “nuestra”, producto de una sociedad más atrasada.

Así se explica, por ejemplo, que el trato que se suele dar a las menores pertenecientes a estos colectivos sea de conmiseración y paternalismo, asociándolas a la eterna imagen de sumisas e incapaces de pensar por sí mismas y tomar autónomamente las riendas de su vida. Cargan de este modo con una doble culpa: pertenecer a una cultura “más machista” y, además, ser “sumisas”, una sumisión que parece chocar frontalmente con nuestra libertad occidental recientemente adquirida.

Desde una perspectiva antropológica lo importante no es estar de acuerdo o en desacuerdo con las tradiciones y culturas de los colectivos migrantes o de las minorías, apoyar o no sus diferentes prácticas, sino acudir al relativismo cultural como herramienta “para comprender las razones del otro y, de paso, desenmascarar nuestros prejuicios y estereotipos” (Monge, 2009, p. 107). No se trata de un relativismo moral, sino de una negociación constante en la que, al mismo tiempo que interrogamos a las “otras”, nos replanteemos nuestros propios “velos”, nuestras propias imposiciones y hasta nuestro propio proceso de construcción de nuestras identidades, procesos que comienzan en la infancia, influidos por el entorno y las expectativas que las personas e instituciones que nos rodean ponen en nosotros, pero sobre todo en nosotras.

Y esto sólo puede llevarse a cabo partiendo del reconocimiento de las “otras” como sujetos activos de su vida, en pie de igualdad con nosotras, con una historia única y personal tan compleja como la de cualquiera de nosotras, mujeres de las que poder aprender y no sujetos pasivos a los que dar lecciones de superioridad ni a las que salvar, porque no necesitan quién las salve.

La identidad personal de nuestras alumnas (y alumnos) no es tenida en cuenta, intentando en la medida de lo posible asimilarla a unos patrones heteronormativos (Díaz, S., Anguita, R. y Torrego, L., 2013) que vienen marcados desde arriba, en este caso desde la sociedad adulta, sin prestar atención a las demandas que la infancia y la juventud manifiestan, inclusive limitando, cuando no criminalizando los ejemplos adultos en los que estas y estos menores puedan verse representados: en el caso del colectivo gitano, perpetuando la imagen de los hombres como vagos y delincuentes; en el de los musulmanes, la de fanáticos machistas que esclavizan a sus mujeres; en el de los latinos, también machistas, que se pasan el día buscando “gresca”. En todos los casos está presente la idea de la mujer como sujeto sumiso y pasivo, cuando no culpables de las agresiones sexuales que sufren, en el caso de las negras y latinoamericanas.

Por este motivo, desde la escuela se hace imprescindible llevar a cabo “un proceso de deconstrucción de las prácticas sociales e ideológicas de exclusión racial, cultural y lingüística presentes en las instituciones educativas, económicas y políticas” de nuestro país (Guitart y Bastiani, 2010, p. 3). Se trata de ir más allá de lo que la teoría plantea sobre la educación intercultural, porque la realidad demuestra que su aplicación no está funcionando. Promover, de facto, una pedagogía antirracista que “capacite a las personas para dismantlar los discursos, prácticas y estructuras que reproducen el racismo” (Torres, 1997, p. 32) y otras formas de discriminación y opresión, y apoyarnos, para ello, en las aportaciones de los diferentes feminismos, como puede ser la pedagogía *queer* y su poder para visibilizar sutiles procesos de discriminación.

De hecho, si algo nos enseñan los diversos feminismos de la periferia es que la unión hace la fuerza, pero que éste debe hacerse desde la comprensión y el respeto. No es posible trabajar con un grupo de personas sin tener en cuenta sus antecedentes, su realidad, su(s) experiencia(s) vital(es), pues toda intervención es contextual, tanto en el tiempo como en el espacio. Y el respeto debe estar presente desde el primer momento en que tiene lugar el contacto entre colectivos.

Por eso se apuesta claramente por una pedagogía antirracista y *queer* que nos ayude a ampliar la mirada hacia otras dimensiones tan importantes como las relaciones de poder, las condiciones socioeconómicas, etc., “convirtiéndolas en eje central y vertebrador del análisis y la actuación, [al ser] la base de las situaciones de discriminación que perpetúan la exclusión e implica en acciones y compromisos educativos y sociopolíticos de cambio de esas estructuras injustas y discriminatorias”. Estas pedagogías permiten conectar los contenidos teóricos con la vida real, además de favorecer acciones reflexionadas por parte del alumnado en su conjunto y darles la oportunidad de verse “sujetos activos que pueden colaborar a mejorar la sociedad a través de la acción colectiva y el ejercicio crítico de la ciudadanía” (Díez, E. J., 2012, p. 67).

Otra de las funciones básicas de la pedagogía antirracista es la descolonización de los sentimientos, producto del clima de miedo con el que los medios de comunicación nos bombardean día tras día: juegan con nuestros sentimientos y emociones, generando en ellos un resorte que salta ante determinadas situaciones y despierta el rechazo y la desconfianza. Esta descolonización es necesaria porque en las emociones se encuentran las raíces profundas de la xenofobia: se instalan en nuestro inconsciente colectivo y son las que sirven para legitimar una desigualdad hacia los “otros” colectivos, al tiempo que justifican los privilegios que nos arrogamos (Terrén, 2004, citado en Díez, E. J., 2012, pp. 68-74).

“No olvidemos que los grupos con más poder son los que pueden estereotipar, mientras que los grupos con menos poder son los estereotipados. El «racismo» nos hace asumir que somos «superiores» a otras personas. Surge como respuesta ante la amenaza que nos provoca el miedo a perder nuestros «privilegios», si el «orden establecido» y asumido de forma «natural», fuera cuestionado e invertido. Conforme el grupo minoritario va creciendo, organizándose y reclamando derechos, la percepción como amenaza crece, ante la posible pérdida de esos privilegios del grupo mayoritario” (Díez, E. J., 2012, p. 78).

PARTE X:

discusión, conclusiones, limitaciones y nuevas vías de investigación

EN PRIMER LUGAR destacar que la participación ha sido mayor que en la investigación previa que llevé a cabo en el curso 2010-2011 (38 estandarizadas presecuencializadas y 7 no estandarizadas o en profundidad),³⁶ si bien aquella investigación se restringía a la ciudad de León. En cualquier caso, el porcentaje de mujeres que participaron en aquél momento llegaba al 83,10%, mientras que en esta ocasión es del 60,6% de mujeres y 39,4% de hombres. A pesar de que los porcentajes se han equilibrado algo más, aún hay hombres que declinan participar por considerar que se trata de un “asunto de mujeres”.

Debemos reconocer que, en cuanto a algunos de los temas planteados, esperábamos respuestas más radicales, sin embargo ha sido enriquecedor descubrir que de unos años hasta ahora, la comprensión de los acontecimientos relacionados con el islam y la mujer musulmana se han matizado mucho más, se responden en muchas ocasiones desde la reflexión pausada, e incluso desde cierta crítica a la cultura y sociedad europeas, y eso a pesar de la enorme influencia de los medios de comunicación y de la presión que ejercen actualmente en torno a todo lo relacionado con el islam y el terrorismo yihadista, creando situaciones de alarma y miedo constante.

Es cierto que también puede haber otros dos motivos que acompañan a ese proceso de maduración: por un lado, la polémica de los velos, tanto en el ámbito

36. La investigación que menciono se publicó en el siguiente artículo: Salas, A. (2013). La cultura islámica y el velo en la escuela: percepción del profesorado. En M. Montes (Coord.) *Negociaciones identitarias en contextos migratorios* (pp. 115-132). Madrid: Common Ground.

educativo, como en el espacio público, tuvo su momento culmen hace cinco años, aproximadamente, y aunque vuelve a salir en momentos puntuales, ya no tiene tanta presencia en los medios, mucho más ocupados en el terrorismo. Obviamente, el hecho de tener esos acontecimientos más asentados y no dentro de la vorágine alarmista que se generó, facilita los procesos de reflexión.

No obstante, consideramos que todo ello ha seguido un guión bastante premeditado: comenzó con el sector más vulnerable, las menores musulmanas; luego pasó a las mujeres adultas, en el espacio público, no tan vulnerables como las menores, pero sí más que los hombres musulmanes; y finalmente se ha llegado, después de tanta presión, al ataque directo a los hombres musulmanes como terroristas.

En cuanto al segundo de los motivos, es que probablemente una parte de las personas que han participado en la investigación sean personas ya interesadas en el tema, ya sea con una opinión o con otra, pero en cualquier caso, personas que ya han meditado sobre ello, lo que facilita que desarrollen razonamientos más amplios en sus respuestas.

Sin embargo, ello no implica que la islamofobia, o la imagen que se tenga de las mujeres musulmanas, sea del todo alentadora, aun cuando una parte de la comunidad educativa esté dispuesta a “tolerar” el velo, o precisamente por esa “tolerancia”.

Es más, a pesar de esa imagen de aceptación, las encuestas nacionales e internacionales, como ya se vio al principio de la tesis, demuestran que el rechazo hacia el colectivo musulmán no sólo no remite, sino que está creciendo —así como el apoyo a grupos políticos de derecha y extrema derecha—, aun cuando la imagen que se tenga de las mujeres musulmanas no sea tanto de rechazo como de compasión o pena por vivir “oprimidas”, y no somos conscientes que tanto la compasión como la pena no ayudan, sino que ahondan más en los procesos de discriminación y racismo, concretamente en ese racismo de baja intensidad del que hablábamos.

Y, de hecho, entre la comunidad educativa siguen destacando dos discursos: aquellos que consideran que es un símbolo que discrimina a la mujer y que por lo tanto debe prohibirse, porque además, según ellas y ellos, las chicas no se relacionan con el resto de su grupo (aunque muy pocos me dicen que hayan observado si se relacionan o no con los chicos); y el discurso de quienes lo respetan, mayoritariamente porque no les causa problemas. Sin embargo, todos destacan que sus alumnas son “muy buenas estudiantes, muy sumisas, no dan problemas”. Este punto me parece muy importante porque de esta imagen se derivan los comportamientos y actitudes que muestren hacia ellas, pudiendo ir desde un paternalismo bienintencionado, a un racismo de género, que favorezca su expulsión del sistema educativo y perpetúe la supuesta “sumisión”.

En otro orden de cosas, aunque se ha mencionado en el apartado de resultados el desconocimiento generalizado que existe en torno a los diferentes velos de las mujeres musulmanas, este desconocimiento se hace extensible a otras de las preguntas planteadas a lo largo de la entrevista y de los grupos de discusión, y salvo honrosas excepciones, que reconocen que no lo saben y no dan más vueltas, o aquellas que admiten que no se habían parado a reflexionar sobre el tema, otras personas no tienen reparos en opinar sin conocer, y si bien es cierto que en este momento esto es una investigación teórica, donde las respuestas pueden quedar sobre el papel, el problema viene cuando esa misma filosofía de vida se aplica a las relaciones sociales, y concretamente a la relación con menores musulmanas —lleven o no lleven velo—, que son el foco de la investigación, porque sin duda afectará a su percepción y actitud con ellas.

Por otro lado, el mero hecho de hacer que la gente se plantee cosas que antes nunca se le habían ocurrido o que se haga nuevos planteamientos, ya es todo un honor, más allá incluso de que la respuesta pueda coincidir, o no, con nuestros planteamientos. Al final y al cabo, concebimos la investigación como un proceso de aprendizaje y reflexión compartidos para crear conocimientos conjuntamente.

En lo que respecta a las jóvenes musulmanas, al igual que gran parte de la juventud que en Europa se considera musulmana de religión, tienen que adaptar su fe a su contexto nacional, y hay quien habla incluso de un “«islam de la juventud», que vendría a reflejar la ruptura generacional entre los musulmanes nacidos en Europa y sus padres” (Tietze, 2002a, citado en Andújar, 2008, p. 63).

Por otra parte, a pesar de compartir la fe como forma de vida, hay que tener en cuenta que “ser musulmán” no es un dato estático, “sino un proceso de construcción subjetiva de la identidad. Asimismo, las identidades en la diáspora se construyen en contextos muy marcados por la historia, las tradiciones sociopolíticas y las estructuras jurídicas existentes. En la mayoría de las encuestas de los diferentes estudios e informes oficiales, los jóvenes musulmanes en Europa se sienten discriminados, lo que les lleva a construir representaciones conflictivas de la relación «nosotros-ellos»” (Andújar, 2008, p. 62). A mayores, las jóvenes musulmanas sí suelen encontrarse con más problemas a la hora de acceder a un trabajo, precisamente por el velo, sin importar el nivel de estudios alcanzado, ni los méritos, ni nada.

En cierto modo, esto obliga a estxs jóvenes a tener que crear sus propios espacios de encuentro, muchas veces cerrados al exterior, con sus propias asociaciones, ampliando la utilidad de las mezquitas, que ya de por sí son utilizadas para más actividades que la simple oración o expresión de fe, y hasta tienen sus propios campamentos, algo similar a otras confesiones religiosas. Por lo que parece, en el caso de la juventud musulmana, a pesar de los estereotipos, hay mayoría de asociaciones

formadas por mujeres, con una mayor participación pública y política, mientras que en sectores de mediana edad suelen predominar, o al menos los medios visibilizan más a menudo, los hombres.

Centrándonos en las hipótesis planteadas, y si éstas se confirman o no, vamos a ir una por una.

H1. El profesorado en general tiene una visión estereotipada sobre el islam, sobre las relaciones con la comunidad musulmana, y sobre el uso del velo por parte de algunas jóvenes musulmanas, favoreciendo la construcción de una identidad sobre las mismas como sumisas.

Como hemos podido comprobar, sigue habiendo el doble discurso sumisión/libertad, si bien parece que tras unos años sin saltar la polémica a nivel nacional, y con otros problemas más “apremiantes” como el terrorismo, la comunidad educativa ha madurado más sus respuestas, y esa visión estereotipada se ha suavizado algo más, siendo mayor el número de personas que no considera a estas jóvenes y mujeres como sumisas.

H2. La visión estereotipada construye un enfoque xenófobo y defensivo en su relación con ellas .

Un poco en la línea de la hipótesis anterior, la gente es más consciente de las posibilidades de uso del velo por parte de las jóvenes y mujeres musulmanas, lo que suaviza su imagen respecto a la religión musulmana y a los varones musulmanes. Sin embargo, sí se mantiene cierto racismo de baja intensidad, que acompaña a los altos porcentajes de rechazo que sufre la comunidad musulmana. Es decir, aunque el velo en los centros educativos no sea ya el arma arrojada contra esta comunidad, y que incluso se llegue a tolerar, no implica que se comparta y se acepte plenamente, ni que no existan otros elementos asociados a esta comunidad, sean reales o no, que generen el rechazo.

H3. Las jóvenes musulmanas perciben ciertas conductas y actitudes de una parte del profesorado, como discriminatorias y/o paternalistas.

Aquí hay que matizar: en muchas ocasiones no son conscientes de esas actitudes, y por lo tanto no las consideran discriminatorias ni paternalistas. Sin embargo, al entablar conversación con ellas van saliendo a la luz determinadas actitudes y comentarios, y ellas mismas llegan a la conclusión de que efectivamente sí se pueden considerar paternalistas y discriminatorias.

- H4.** El hecho de llevar un velo no implica una dificultad a la hora de relacionarse con sus iguales chicas y chicos, sobre todo con estos últimos, sean musulmanes o no.

Como hemos podido comprobar, una parte del profesorado y de la comunidad educativa no observa dificultades; otra parte sí, aunque no es muy mayoritaria; y las propias chicas, cuando se habla del tema, declaran que no tienen problemas, ni para relacionarse con sus iguales, ni para considerarse igual que el resto, con los mismos derechos que sus compañeros masculinos. Aunque matizan, ya que para ellas la relación con los chicos es más “estricta”, al menos en lo que a las relaciones de pareja se refiere, pero no en el resto de relaciones sociales cotidianas.

- H5.** Muchas jóvenes hoy día llevan el velo como una actitud contestaría al rechazo y la discriminación que han sido objeto y lo hacen convencidas de que actúan de acuerdo a su religión, y que éste no es obligado por hombres ni familiares, ni supone un obstáculo para integrarse en la sociedad de acogida.

Si bien una parte de la comunidad educativa aún no concibe esta posibilidad, otra parte sí, como se ha explicado anteriormente. Y las respuestas que plantean las menores van también en esa dirección, la mayoría se sienten integradas. Otra cuestión sería que sea necesario pasar de la integración a la inclusión efectiva, para lo que deberían cambiar otras estructuras sociales.

- H6.** España sigue siendo un país con altos porcentajes de rechazo y exclusión hacia la comunidad musulmana.

Hemos visto que, de cara al exterior, no lo parece, y puede que con el velo en los centros educativos no se vea actualmente de forma tan evidente, ya que probablemente ha tomado la forma de un racismo de baja intensidad encubierto en actitu-

des paternalistas. Sin embargo, sí resulta más evidente cuando salimos de las paredes del centro educativo y se tienen que enfrentar a las prácticas profesionales, a la búsqueda de trabajo...

H7. Los centros educativos deben ser los primeros abanderados en educar en valores hacia una pedagogía antirracista.

Aunque nosotros consideramos que sí, lo cierto es que la comunidad educativa todavía no se encuentra en este punto. Se sitúan mayoritariamente en el nivel de educación multicultural, o rozando la interculturalidad. Falta todavía bastante trabajo.

H8. Asumir una mirada holística frente a las mujeres, sus creencias y el uso del velo ayuda a comprender el tema para la construcción de un nuevo paradigma.

Es algo que ya hemos comentado: si se las tiene en cuenta y se las pregunta, todo resulta mucho más sencillo y menos alarmista. Sin embargo este paso aún no es reconocido por casi nadie en el ámbito de la educación. De hecho, parte de la comunidad educativa se atreve a sentar cátedra aun reconociendo no conocer muchos aspectos que rodean al velo y a las mujeres musulmanas.

Podríamos concluir, por lo tanto, que si bien el discurso parece más tolerante y, efectivamente, una parte de la comunidad educativa ha reflexionado sobre el tema, todavía existe una rémora de superioridad moral que nos permite decidir cómo se sienten y deben sentirse las demás, aunque el discurso haya bajado el tono radical y se haya suavizado. Probablemente también algunas de las respuestas obtenidas hayan tenido cierto sesgo de responder lo políticamente correcto.

En el fondo, la cuestión principal es que si consideramos a nuestras propias alumnas como sumisas, como sujetos pasivos de su vida, es muy complicado que se puedan generar procesos de cambio en sus propias vidas y sobre todo en sus propios contextos. Aquí radica la importancia que los feminismos periféricos, como el feminismo islámico, el feminismo gitano, el feminismo negro o la teoría *queer*, tienen a la hora de conocer a nuestras propias alumnas y ser conscientes de que la cultura, lejos de ser algo estático, es como la propia identidad, algo que se construye a lo largo de la vida, y en la que se cruzan e interseccionan muchos elementos, como apuntábamos al principio.

Para estas jóvenes resulta muy difícil ver representaciones de otras mujeres de los márgenes como exitosas, con estudios, liderando procesos de cambio y manejando las riendas de su vida de manera libre y autónoma, ni de mujeres que rompen los esquemas en cuanto a la etnia, la sexualidad y la religión se refieren, porque todos estos elementos se cruzan una y mil veces en su propio ser. Parece evidente que no interesa mostrar otros modelos de ser persona, mujer en este caso, porque si no, ¿a quién salvaría el progresista, desarrollado y civilizado mundo occidental?

Ésta podría ser una línea de investigación a seguir: presentar ejemplos de mujeres de los márgenes, representantes de los movimientos feministas periféricos, de(s) coloniales, *queer*, negros, chicanos, indígenas, islámicos, gitanos... que permitan a las jóvenes acercarse a otras formas de ser mujeres y de sentirse mujeres.

Otra posible línea de investigación, aunque se sale del ámbito educativo, podría encaminarse a analizar la corporalidad y la sexualidad de las mujeres musulmanas con velo, ya sea un simple hiyab, hasta los velos integrales, cómo la sienten y la viven, dado que se asume con total normalidad que son mujeres que no disfrutan de las relaciones sexuales sólo porque van cubiertas y porque no parecen tener relaciones prematrimoniales.

Igual que en esta tesis el centro han sido las muchachas musulmanas con velo, resultaría interesante conocer la opinión y experiencias vitales de las muchachas musulmanas que no llevan velo e indagar más aún en la relación entre musulmanxs de cultura y musulmanxs de religión, y cómo adaptan su fe o su cultura a los diferentes contextos sociales.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, ya en la introducción se comentó que seguramente quedaban muchos palos sin tocar y que serían básicamente pinceladas las que se iban exponer de toda la complejidad que este tema abarca.

Es evidente que hay limitaciones en lo que respecta al planteamiento de las entrevistas, si bien se han organizado a partir de los resultados de investigaciones previas, y en base a las lecturas realizadas de las diferentes áreas que se aquí se han tratado. Probablemente otras personas hubieran seleccionado otro tipo de preguntas.

bibliografía y webgrafía

- Abdelaziz, M. (2006). Feminisme islàmic i immigració. *Actas 2º Congreso Internacional de Feminismo Islámico*. [Consultado de <http://feminismeislamic.org/es/2congres/actescongres2/>].
- A. G. V. (17 de mayo de 2017). La ropa revoluciona el IES. *Diario de León*.
- Abella Vázquez, C. M. (2007). La aparición de los discursos sobre el multiculturalismo en España: el debate del velo en la prensa escrita. *Athenea Digital*, 11, (pp. 83-103). [Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/324/327>].
- Adlbi, S. (2010). Jóvenes universitarias musulmanas en Madrid. Identidad y convivencia (pp. 357-391). *Revista Española de Educación Comparada*, 16.
- Adlbi, S. (2012a). La cooperación no gubernamental española en Marruecos y la construcción de la “islamofobia” en las relaciones internacionales. *Revista de Relaciones Internacionales, UAM-GERI*. [Consultado en http://www.relacionesinternacionales.info/ojs/index.php?journal=Relaciones_Internacionales&page=article&op=view&path%].
- Adlbi, S. (2012b). Colonialidad, feminismo e islam. [Consultado en <http://www.rebellion.org/docs/150680.pdf>].
- Aguado, T.; Gil, I. y Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid.

- Aguado, T. (2010). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. del Olmo, *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 13-28). Madrid: Ed. Ramón Areces.
- Ahmed, L. (1992). *Women and Gender in Islam: Historical Roots of a Modern Debate*. New Haven y Londres: Yale UP.
- A.I. (s/f) Los derechos de tercera generación. [<http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/dh-futuros.html>].
- Alegri1, Z., (2011). La mujer en el islam. *Webislam*. [Consultado en https://www.webislam.com/articulos/61525-la_mujer_en_el_islam.html Webislam].
- Alí, Z. (2012). Mujeres, feminismo e islam: Descolonizar, liberalizar y liberar el Feminismo. *Vientosur.info*. [Consultado en <http://www.vientosur.info/spip/spip.php?article7052>].
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Ed. Fundamentos.
- Álvarez, I. (2004). Islam y laicismo en Francia. La *laicité* republicana y el conflicto del hiyab. *Revista Mugak*, n.º 26 [Consultado en <http://mugak.eu/revista-mugak/no-26/islam-y-laicismo-en-francia-la-laicite-republicana-y-el-conflicto-del-hiyab>]
- Álvarez, P. (29 de abril de 2010). ¿De verdad hace falta regular el velo en clase?. *El País*. [Recuperado de http://www.elpais.com/articulo/sociedad/verdad/hace/falta/regular/velo/clase/elpepusoc/20100429elpepusoc_1/Tes].
- Álvarez Méndez, J. M. (1986). Investigación cualitativa/Investigación cuantitativa: ¿Una falsa disyuntiva?. En T. D. Cook, Ch. S. Reichardt (eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 9-23). Madrid: Ediciones Morata.
- Amara, F. (2004). *Ni putas ni sumisas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ámbar, G. (2013). Los derechos humanos de tercera y cuarta generación. *Encuentro Jurídico*, 4 de enero de 2013. [<http://www.encuentrojuridico.com/2013/01/los-derechos-humanos-de-tercera-y.html>].
- Amirian, N. y Zein, M. (2009). *El islam sin velo*. Ediciones del Bronce (Planeta).

- Amorós, C. (1990). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Buenos Aires: Editorial del hombre –Anthropos.
- Amorós, C. (2005). Feminismo y multiculturalismo. En C. Amorós y A. de Miguel (eds.), *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo* (pp. 214-264). Madrid: Minerva Ediciones.
- Amorós, C. (2009). *Vetas de ilustración: Reflexiones sobre feminismo e islam*, Madrid: Ed. Cátedra.
- Amorós, C.; Cobo, R. (ed.); Miyares, A.; Sánchez, A. y Posada, L. (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid.
- Andújar, N. (2005). El velo, ¿principio fundamental del islam? *Webislam*. [Recuperado de <http://www.webislam.com/?idt=468>].
- Andújar, N. (2007). Debate sobre feminismo e islamismo. Ni putas ni sumisas y la instrumentalización política de la batalla contra el velo. *Rebelión.org*. [Consultado en <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=47147>].
- Andújar, N. (2008). El papel de los jóvenes musulmanes en la transformación del islam. *Revista de estudios de juventud*, 80, pp. 61-75.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Arrogante, V. (21 de abril de 2014). El laicismo en España. *Laicismo.org*. [Consultado en <https://laicismo.org/2014/el-laicismo-en-espana/61315>].
- Ayllón, D. (27 de abril de 2010). Otro instituto modifica sus normas para vetar a Najwa. *Público*, p. 11.
- Azaola, B. (2008). Activismo Político en Culturas. *Revista digital de análisis y debate sobre oriente próximo y el mediterráneo*, pp. 30-40. [Consultado en <http://revistaculturas.org/activismo-politico/>].
- Baach, Y. (2 de febrero de 2017). La mujer musulmana en el mundo laboral. [Consultado en <http://esracismo.com/2017/02/02/la-mujer-musulmana-en-el-mundo-laboral/>].
- Badrán, M. (2002). Islamic feminism is on the whole more radical than Muslims' secular feminisms, argues. [Consultado en *Al-Abram Weekly Online*].

- Badrán, M. (2006a). Feminisme Islámico: Una evaluació. *Actas 2º Congreso Internacional de Feminismo Islámico*. [Disponible en <http://feminismeislamic.org/es/2congres/actescongres2/>].
- Badrán, M. (2006b). Le féminisme islamique en mouvement. En *Commission Islam et laïcité y UNESCO (2006) 'Existe-t-il un féminisme musulman?'* Unesco.
- Badrán, M. (2010). Feminismo islámico en marcha. *Clepsydra*, 9; enero 2010, pp. 69-84.
- Badrán, M. (2002). Islamic feminism: what's in a name? En *Al-Abram Weekly Online*, n.º 569 [Disponible en <http://weekly.ahram.org.eg/2002/569/cu1.htm>].
- Balsells, F. (28 de junio de 2010a). Cunit prohíbe el “burka” en instalaciones municipales. Roses, Mollet, Santa Coloma y Balaguer también votan hoy. *El País*, p. 11.
- Balsells, F. (30 de junio de 2010b). Cambiaré el “burka” por gorra y gafas de sol. *El País*, p. 16.
- Banks, J. A. (1989). Multicultural Education: Characteristics and goals. En J.A. Banks y C.A. Banks (eds.), *Multicultural Education: Issues and perspectives* (pp. 3-28). Boston: Allyn and Bacon.
- Baráibar, J.M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid.
- Barbería, J. L. (9 de julio de 2007). Musulmanes en España. *El País*. [Consultado en http://elpais.com/diario/2007/07/29/domingo/1185681153_850215.html].
- Barbero, I. (2011). El tratamiento jurídico de las migraciones internacionales a través de las regulaciones globalistas de gestión de mano de obra. *Oñati Socio-Legal Series*, v. 1, n.º 3 (2011), pp. 1-19 [Consultado en <http://opo.iisj.net/index.php/osls/article/viewFile/8/201>].
- Barlas, A. (2005). *Actas 1º Congreso Internacional de Feminismo Islámico*. [Consultado en <http://feminismeislamic.org/es/1congres/actes/>].
- Barlocchi, A. (19 de agosto de 2014). Hillary Clinton admite que el Estado Islámico (ISIS) es “nuestra creación”. *Ciudad Nueva*. [Consultado en <http://www.ciudadnueva.org.ar/areas-tematicas/internacionales/hillary-clinton-admite-que-el-estado-islamico-isis-es-nuestra-creacion>].

- Bartolomé, M. (2004). Educación intercultural y ciudadanía. En J. Jordán, X. Besalú, M. Bartolomé, T. Aguado, C. Moreno y M. Sanz, *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 93-122). Madrid: MEC.
- Bartolomei, M. L. (2008). Género y derechos humanos: reconocimiento de la pluralidad e intersección de las diferencias. *Novum Jus*, vol. 2, n.º 1, pp. 183-204.
- Baubérot, J. (20 de enero de 2005). Laicismo en Francia. *Laicismo.org*. [Consultado en <https://laicismo.org/2005/laicismo-en-francia/21987>].
- Bélgica se convierte en el segundo país europeo que prohíbe el velo integral. (24 de julio de). *Eldia.es*. [Disponible en <http://eldia.es/2011-07-24/sociedad/1-Belgica-convierte-segundo-paiseuropeo-prohibe-velointegral.htm>].
- Belgrano, M. (2006). Ni putas ni sumisas. Fadela Amara: Una mujer sin velo [Consultado en http://www.mediterraneas.org/article.php3?id_article=499].
- Benach, N. y Tello, R. (2005). Reseña de Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos. *Mary Nash. Lectora*, 11, pp. 283-289.
- Bernete, F (2007). Culturas juveniles como aperturas de espacios, tiempos y expresividades. *Revista de estudios de juventud*, 78, pp. 45-62.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid.
- Bessis, S. (2002). *Occidente y los Otros. Historia de una supremacía*. Madrid: Alianza.
- Binder, C. y Richman, N. (s/f). Movimientos Feministas en Turquía. [Consultado en <https://amargigroupistanbul.wordpress.com/feminism-in-turkey/feminist-movements-in-turkey/movimientos-feministas-en-turquia>].
- Blanco, D. (27 de octubre de 2013). Los derechos humanos de segunda generación son derechos fundamentales y deben constitucionalizarse. *Sinpermiso.info*. [Consultado en <http://www.sinpermiso.info/textos/los-derechos-humanos-de-segunda-generacin-son-derechos-fundamentales-y-deben-constitucionalizarse>].
- Blogueras musulmanas: estilo y religión (2013). *Cartelurbano.com* [Consultado en <http://www.cartelurbano.com/content/blogueras-musulmanas-estilo-y-religion> el 24 de Abril de 2014].

- Bonet, A. M. (2016). Consecuencias de la clasificación de los derechos humanos en generaciones en relación a la justiciabilidad de los derechos sociales. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*. (En línea): 2390-0016, vol. 46, n.º 124, enero-junio. Medellín, Colombia, pp. 17-32.
- Bonet, P. (11 de junio de 2013). Rusia aprueba casi por unanimidad la ley que prohíbe hablar sobre homosexualidad. *El País*. [Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/06/11/actualidad/1370934612_041697.html].
- Brisam, S. (27 de marzo de 2008). El Corán y los derechos de la mujer. *Webislam.com*. [Consultado en https://www.webislam.com/articulos/33188-el-coran_y_los_derechos_de_la_mujer.html].
- Buendía, P. (1 de diciembre de 2004). La declaración de los Derechos Humanos en el islam. *Gees.org*. [Consultado en <http://gees.org/articulos/la-declaracion-de-los-derechos-humanos-en-el-islam>].
- Bustamante, J. (2001). La Sociedad de la Información. Hacia la cuarta generación de Derechos Humanos: repensando la condición humana en la sociedad tecnológica. *Revista CTS+I*, n.º 1, septiembre-diciembre. [Disponible en <http://www.oei.es/historico/revistactsi/numero1/bustamante.htm>].
- Burón, V. (12 de marzo de 2011). La Xunta anula el traslado de la alumna arteixana con velo. La niña seguirá escolarizada en el CEIP Novo de Arteixo hasta que los padres pidan el cambio de centro, se modifique el reglamento interno o se imponga una sanción si procede. *La opinión de A Coruña*, p. 29.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós.
- Canclini, N. (2004) ¿Ser diferente es desconectarse? Sobre las culturas juveniles. En N. Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados*. Gedisa, pp. 167-179.
- Cañas, G. (1 de julio de 2014). La justicia europea respalda la ley francesa que veta el velo integral. *El País*. [Disponible en https://elpais.com/sociedad/2014/07/01/actualidad/1404207730_001837.html].
- Carabaña, J. (2008). El impacto de la inmigración en el sistema educativo español (ARI). *Real Instituto Elcano*. [Disponible en http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/web/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/Elcano_es/Zonas_es/ARI63-2008].

- Carbonell i Paris, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid.
- Cardoso, L. (15 de junio de 2017). Una nueva perspectiva para los Derechos Humanos: la contribución crítica de Joaquín Herrera Flores. *Ámbito Jurídico*. [Consultado en http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12979&revista_caderno=29].
- Casado, I. (17 de agosto de 2016). Cannes sanciona a tres mujeres por llevar ‘burkini’ en sus playas. *Diario de Córdoba*. [Consultado en http://www.diariocordoba.com/noticias/sociedad/cannes-sanciona-tres-mujeres-llevar-burkini-sus-playas_1068932.html].
- Cataluña prohibirá el uso del burka en espacios públicos. (4 de agosto de 2011). *Intereconomía*. [Recuperado de <http://www.intereconomia.com/noticias/intereconomia/intereconomia/catalunaprohibira-uso-burkaespacios-publicos-20110804>].
- Céspedes, G. (2009). Buscando las fuentes de la sabiduría para regar nuestras vidas. Espiritualidad feminista en tiempos de globalización. En *Cultura para la esperanza: instrumento de análisis de la realidad*, n.º 75, pp. 38-45 [Disponible en www.eurosur.org/acc/html/revista/r75/75sabi.pdf].
- Cerbino Arturi, M. (2009). *La Nación imaginada de los Latin Kings, mimetismo, colonialidad y transnacionalismo*. Tesis Doctoral, Universitat Rovira I Virgili, Tarragona, España.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid.
- CIDE (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colectivo IOÉ (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y el alumnado*. Madrid: CIDE. Colección CREADE.
- Colectivo IOÉ (2007). *Género, inmigración y educación. Exploración de los discursos del profesorado y el alumnado*. Madrid: CIDE. Colección CREADE.

- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres, n.º 24. Isis Internacional-Flacso. Chile.
- Cook, T. D. y Reichardt, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cortázar, C. (2016). La crisis de los refugiados: la hora de Europa. *Real Instituto Elcano*. [Disponible en http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/web/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari5-2016-gortazar-la-crisis-de-los-refugiados-la-hora-de-europa].
- Council of Europe (s/f). Islamophobia and its Consequences on Young People. [Consultado en <https://rm.coe.int/16807037e1>].
- Csordas, T., (1990). Embodiment as paradigm in Anthropology, *Ethos*, 18(1), pp. 5-47.
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo anti-racista. *Nómadas*, núm. 26, 2007, pp. 92-101. Universidad Central Bogotá, Colombia.
- Davis, A. (2005). *Mujeres, raza y clase*. Akal.
- De la Chica, M. (11 de agosto de 2016). Mujeres musulmanas, el grupo más discriminado en el mercado laboral de Reino Unido. *El Español*. [Consultado en http://www.elespanol.com/mundo/europa/20160811/146985974_0.html].
- De Miguel, A. (2001). *Feminismo.es...y será*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- De Miguel, A. (2003). El movimiento feminista y la construcción de marcos de interpretación: el caso de la violencia contra las mujeres. *Revista Internacional de Sociología -RIS-*, 35, pp. 127-150.
- De Miguel, A. (2005). *El feminismo a través de la historia I. Feminismo premoderno*. [Disponible en <http://www.nodo50.org/mujeresred/spip.php?article1309>].
- De Sousa, B. (2002).Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El otro derecho*, n.º 28, ILSA, Bogotá D.C., Colombia.

- Debate sobre jóvenes musulmanes y la construcción de nuevas identidades (2014). *Instituto Europeo del Mediterráneo*. [Consultado en http://www.iemed.org/actualitat-es/noticies/debat-sobre-joves-musulmans-i-la-construccio-de-noves-identitats?set_language=es].
- Delphy, C. (2010). Género, raza y racismo: la prohibición del velo islámico (hijab) en Francia. En D. Heim y E. Bodelón (coords.), *Derecho, género e igualdad. Cambios en las estructuras jurídicas androcéntricas*, vol. 1, Universidad Autónoma de Barcelona: Grupo Antígona y “Donas y Drets”.
- Denzin, K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Desrués, T. y Pérez, M. (2008). Percepciones y actitudes hacia el islam y los musulmanes en España. [Consultado en http://www.academia.edu/9737389/Percepciones_y_actitudes_hacia_el_islam_y_los_Musulmanes_en_Espa%C3%B1a].
- Detenido en Alemania un segundo soldado de ultraderecha que pretendía atentar contra personalidades políticas. (9 de mayo de 2017). *RTVE.es* [<http://www.rtve.es/noticias/20170509/detenido-alemania-segundo-soldado-ultraderecha-pretendia-atentar-contrapersonalidades-politicas/1542260.shtml>].
- Díaz, S., Anguita, R. y Torrego, L. (2013). De la teoría a la práctica: profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proyecto de innovación sobre la igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual en las aulas de secundaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. 17-1, pp. 111-127.
- Díez, E. J. (2003). La construcción del racismo a través del discurso social: el caso de la inmigración. [Consultado en <http://www.equintanilla.com/articulos.php>].
- Díez, E. J. y Salas, A. (2011). Migración y crisis como factor de riesgo en el retroceso del imaginario romántico de una sociedad mestiza y multicultural: la construcción de una ciudadanía mundial, *ÁNFORA*; julio-diciembre, 31, pp. 53-74.
- Díez, E. J. (2012). *Educación Intercultural: Manual de Grado*. Editorial Aljibe.
- Díez, M. (4 de enero de 2015) Religión. 3 modelos de gestión de la diversidad religiosa. [Consultado en <https://es.aleteia.org/2015/01/04/3-modelos-de-gestion-de-la-diversidad-religiosa/>].

- Dijk, T. van (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- Doria, S. (2011). Wassyla Tamzali: «El feminismo islámico no existe». *Nodo50.org*. [Consultado en <http://www.nodo50.org/mujeresred/spip.php?article1912>].
- Durán Muñoz, R. (2011). Modelos de gestión de la diversidad y conflictos multiculturales. Un apunte sobre casos. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1813-1823). Granada: Instituto de Migraciones.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea. Madrid.
- El Consejo de Europa, en contra del veto al “burka”. Defiende “la libertad de la mujer” para elegir su ropa “sin interferencias”. (9 de marzo de 2010). *El País*. [Recuperado el 20 de julio de 2011, de http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Consejo/Europa/veto/burka/elpepusoc/20100309elpepisoc_7/Tes].
- El Morabet, M. (2011). El nuevo otro a integrar. *Webislam*. [Recuperado el 28 de agosto de 2011 de <http://www.webislam.com/?idt=20328>].
- El texto, presentado por el PP, expone que su utilización dificulta la identificación y plantea un problema de seguridad. *El País*. [Recuperado el 11 de abril de 2011, de http://www.elpais.com/articulo/espana/Martorell/prohibe/uso/burka/edificios/publicos/elpepuesp/20100721elpepunac_22/Tes].
- El Tribunal Superior de Justicia de Cataluña aprueba la prohibición del burka en las dependencias municipales de Lérida. (10 de junio de 2011). *Mundodigital.com*. [Recuperado de <http://www.minutodigital.com/2011/06/10/el-tribunal-superior-de-justicia-de-cataluna-apruebalaprohibicion-del-burka-en-las-dependencias-municipales-de-lerida/>].
- Escolar, I. (9 de febrero de 2012). Compre la mezquita de Córdoba por 30 euros. [Consultado en <http://www.escolar.net/MT/archives/2012/02/compre-la-mezquita-de-cordoba-por-30-euros.html>].
- Escudero, M. (2005). *Actas I^{er} Congreso Internacional de Feminismo Islámico*. [Consultado en <http://feminismeislamic.org/es/1congreso/actes/>].

- Espinosa, A. (23 de junio de 2016). Vuelve el debate sobre el “burkini”. *El País*. [Disponible en http://elpais.com/elpais/2016/03/23/estilo/1458745542_742927.html].
- Espinosa, A. (14 de marzo de 2017). La moda abraza el “hiyab”, *El País*. [Disponible en http://internacional.elpais.com/internacional/2017/03/14/mundo_global/1489498997_875491.html].
- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. En T. van Dijk (ed.), *Discourse. Studies: A Multidisciplinary Introduction*. (2). Londres.
- Fanjul, E. (2008). Definiendo el multiculturalismo: la experiencia de Canadá (ARI). *Real Instituto Elcano*. [Disponible en http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/web/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari22-2008].
- Feminismo e islam. (30 de octubre de 2010). *Informe Semanal*. [Recuperado el 5 de Mayo de 2011, de <http://www.rtve.es/alcanta/videos/informe-semanal/informe-semanal-feminismo-islam/916422/>].
- Fernández Plaza, J. A. (2010). El uso de símbolos religiosos en la escuela: el caso del velo islámico. Granada. [URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-199114>].
- Fernández Sierra, J. y Santos Guerra, M. (1992). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Figueras, A. (16 de abril de 2011). ¿Prohibir el burka? El velo islámico integral en España, la excepción mal vista. *El Mundo*. [Recuperado en <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/04/15/espana/1302851060.html>].
- Figueras, A. (12 de febrero de 2012). Musulmanas redefiniendo la moda. *El Mundo*. [Recuperado en <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/02/08/internacional/1328730851.html>].
- Forcada, A. (2005). Crítica a la Declaración de los Derechos Humanos. [Consultado en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=20428>].
- Francia debate si se debe prohibir el velo islámico en la universidad. (9 de agosto de 2013). *20minuts.es* [Consultado en <http://www.20minutos.es/noticia/1892209/0/francia/velo-islamico/universidad/#xtor=AD-15&xsts=467263>].

- Francia defiende la prohibición del uso del “burkini” en las playas. (16 de agosto de 2016). *Las Provincias*. [Consultado en <http://www.lasprovincias.es/internacional/union-europea/201608/16/francia-defiende-prohibicion-burkini-20160816214211-rc.html>].
- Francia traslada el debate sobre el velo islámico a las faldas largas en las aulas. (29 de abril de 2015). *Deia.com*. [Disponible en <http://www.deia.com/2015/04/29/sociedad/estado/francia-traslada-el-debatesobre-el-velo-islamico-a-las-faldas-largas->].
- Franzè Mudanó, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, enero-abril, pp. 111-132.
- Fructuoso, S. (12 de julio de 2010). El IES Vila-roja de Almassora veta el velo sin tener alumnas musulmanas. *Levante* [Recuperado el 27 de julio de 2011, de <http://www.levante-emv.com/comunitatvalenciana/2010/07/11/ies-vila-roja-almassora-veta-velo-alumnas-islamicas/721938.html>].
- Fundación de Cultura Islámica (2 de agosto de 2016) Las nueve mujeres musulmanas que han gobernado un país. [Consultado en <http://twistislamophobia.org/2016/08/02/las-nueve-mujeres-musulmanas-que-han-gobernado-un-pais/>].
- Fundación BBVA (2010). Transatlantic Trends: Inmigración. [Recuperado el 1 de agosto de 2011, de http://www.fbbva.es/TLFU/dat/resultados_transatlantic_inmigracion_2010.pdf].
- Fundación BBVA (2009). Estudio European Mindset de la Fundación BBVA. [Consultado el 16 de julio de 2011, de <http://www.fbbva.es/TLFU/tlfu/esp/areas/econosoc/investigacion/fichainves/index.jsp?codigo=369>].
- Garbayo, I. (3 de julio de 2014). Del burka al chador: los velos que cubren a las mujeres musulmanas. *El Correo*. [Consultado en <http://www.elcorreo.com/bizkaia/sociedad/201407/03/-20140702120129.html>].
- García, J. (2 de junio de 2010). La cruzada contra el “burka” se extiende a otros seis municipios. Los musulmanes acusan a algunos partidos catalanes de usar el velo para ganar votos. *El País*, p. 15.
- Gayo, M. (2013). La teoría del capital cultural y la participación cultural de los jóvenes. El caso chileno como ejemplo. *Última década*, 38, CIDPA, Valparaíso, julio, pp. 141-171.

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded Theory*. New Jersey: Aldine de Gruyter, Ed.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, S. (27 de mayo de 2010). Las mujeres también tienen voz sobre el velo. *Diagonalweb*. [Recuperado de <http://diagonalperiodico.net/Las-mujeres-tambien-tienen-voz.html>].
- Graeber, D. (2012). *En Deuda: una historia alternativa de la economía*, Barcelona: Ariel.
- GRUPO INTER (2006). *Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC/CIDE.
- Guardi, J. y Bedendo, R. (2011). *Teólogas, musulmanas, feministas*. Narcea, S.A. de Ediciones .
- Guerra, M. J. (2007). ¿Es inevitable el etnocentrismo? Aportaciones feministas a un debate en curso. *Thémata. Revista de Filosofía*, 39, pp. 59-64.
- Guitart, M. E., y Bastiani, J. (2010). ¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia? *Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social*, n.º 17, pp. 3-16. [Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/500>].
- Hernández, R. A. (2000). Gender/Bodies/Religions. Género/Cuerpos/Religiones. En *Desacato*, n.º 4. [Reseña de S. Marcos (ed.) (2000). *Gender / Bodies / Religions*. México: Aler Publications].
- Hernández, R. A., (2008). Feminismos poscoloniales: reflexiones desde el sur del Río Bravo. En L. Suárez Navas (coord.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*, Cátedra, pp. 75-116.
- Herrera, J. (2012), Colonialismo y violencia. Bases para una reflexión pos-colonial desde los derechos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 75, 2006, [URL: <http://rccs.revues.org/897>; DOI: 10.4000/rccs.897].
- Huguet, M. A. (1998). Hacia una comprensión de la teología feminista. Cristo y el Dios de los cristianos. En J. Morales (*et al.*), *Hacia una comprensión actual de la teología: XVIII Simposio Internacional de Teología de la Universidad de Navarra*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 105-123.

- Huntington, S. (1997). *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- Ibnkafka (2012). Amina, l'article 475 et l'ancien droit français. [URL: <https://ibnkafkasobiterdicta.wordpress.com/2012/03/15/amina-larticle-475-et-lancien-droit-francais/>].
- Jiménez, A. (12 de noviembre de 2009). El laicismo militante de Francia. *El País*. [Consultado en http://elpais.com/diario/2009/11/12/sociedad/1257980403_850215.html].
- Jiménez, A. (21 de abril de 2010). El Gobierno francés presentará en mayo un proyecto de ley para prohibir el “burka” en los lugares públicos. *El País*, p. 13.
- Jordán, J. A. Ortega, P. y Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la educación*, 14, pp. 93-119.
- Juliao, C. G. (2012). Culturas juveniles y tribus urbanas: ¿homogeneización o diferenciación? *Praxis Pedagógica*, 13, pp. 144-164. Bogotá, Colombia.
- Junta Islámica Catalana (2008). *La emergencia del feminismo islámico. Selección de ponencias del Primer y Segundo Congreso Internacional de Feminismo Islámico*. Oozebap.
- Kaplún, G. (2007). *Culturas juveniles y educación: Conflictos culturales y conflictos pedagógicos*. Tesis Doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.
- Kayani, A. y Zein, M. (2010). *La mujer en los países musulmanes*. Barcelona: Flor del viento ediciones.
- Kinchenloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- La India reconoce a los transexuales como un “tercer género”. (15 de abril de 2014). *Público.es*. [Recuperado de <http://www.publico.es/514599/la-india-reconoce-a-los-transexuales-como-un-tercer-genero>].
- La integración de los musulmanes (s/f). [<http://www.musulmanesandaluces.org/hemeroteca/19/integracion.htm>].

- La Semana Santa de Alicante prohíbe los escotes y la falda corta en las procesiones. (10 de marzo de 2015). *ABC.es*. [Disponible en <http://www.abc.es/localalicante/20150310/abci-escote-alicante-201503101429.html>].
- Labaca, M. L. (2008). La prohibición del velo islámico en los centros educativos de Francia: límite el principio de laicidad de la República. *Cartapacio de Derecho: Revista Virtual de la Facultad de Derecho*, 15.
- Lagarejos, M. (2004). Mary Nash: “El modelo de feminismo occidental no puede convertirse en la única medida del avance de las mujeres del mundo”. *Pueblos. Revista de información y debate* [Consultado el 14 de agosto de 2012, en <http://www.revistapueblos.org/spip.php?article49>].
- Laguna, M. (2008). La construcción del sujeto feminista en el contexto postcolonial. *Webislam*. [Consultado en <http://www.webislam.com/articulos/34803-la-construccion-del-sujeto-feminista-en-el-contexto-postcolonial.html>].
- Lamrabet, A. (2008). *Aisha, esposa del Profeta. El islam en femenino*. Barcelona: Junta Islámica.
- Lamrabet, A. (2011). *El Corán y las mujeres*. Madrid: Icaria Editorial.
- Lamrabet, A. (2013). El velo, el hiyab de las mujeres musulmanas: entre la ideología colonialista y el discurso islámico... una visión decolonial. *Conferencia Granada Summer University Junio 2013*. [<http://www.asma-lamrabet.com/articles/el-velo-el-hijab-de-las-mujeres-musulmanas-entre-la-ideologia-colonialista-y-el-discurso-islamico-una-vision-decolonial/>].
- Lamrabet, A. (2014). El velo (el hiyab) de las mujeres musulmanas: entre la ideología colonialista y el discurso islámico: una visión decolonial. *Tabula Rasa*, n.º 21, julio-diciembre, pp. 31-46. Bogotá, Colombia.
- León, E. y Amorós, C. (2008). El feminismo filosófico en España: entrevista a Celia Amorós. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política* 38, pp. 197-203.
- Ley francesa sobre la laicidad. [https://es.wikipedia.org/wiki/Ley_francesa_sobre_la_laicidad].
- L'Hospitalet prohíbe el uso de burka y el niqab en las dependencias municipales. (22 de junio de 2010). *20 minutos*, p. 8.

- Llorent, V. (2013). *El velo islámico: controversias ante su uso en los centros escolares españoles*. Universidad de Sevilla. [Consultado en <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/2819/2323>].
- López, A. M. (2006). Pasar la línea. El Estado en la regulación migratoria desde una perspectiva comparada. *RIFP*, 27, pp. 71-100. [Consultado en http://pendientedemigracion.ucm.es/info/gemi/descargas/articulos/32ANALOPEZSALA_Pasarlalinea.pdf].
- López, J. (2007). El feminismo gitano. *Agenda de las mujeres*. [Recuperado de <http://agendadelasmujeres.com.ar/notadesplegada.php?id=4610>].
- López, J. M. (2010). Melilla: lecciones inadvertidas de integración (ARI). *Real Instituto Elcano*. [Disponible http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/web/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/mediterraneo+y+mundo+arabe/ari150-2010].
- M. D. (2007). Al-Muslima, la voz de jóvenes musulmanas. *El correo.com*.
- Maanen, J. V. van (1983). *Qualitative Methodology*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Manresa y Hospitalet se suman a la lista de municipios que prohíben el burka. Se unen a Barcelona, Tarragona, Lérida y El Vendrell, que ya prohíben la prenda. (23 de junio de 2010). *ABC*, p. 17.
- Marcos, S. (2010). *Cruzando fronteras: Mujeres indígenas y feminismos abajo y a la izquierda*. México: CIDECI-Universidad de la Tierra, Chiapas.
- María (8 de febrero de 2012). *¿Son compatibles el feminismo y la religión?* [Consultado en <http://www.movimientosdegenero.com/articulos/son-compatibles-el-feminismo-yla-religion>].
- Marín, G. (2007). *Crónica del Segundo Congreso Internacional de Feminismo Islámico* www.nodo50.org/feminismos. [Consultado el 26 de junio de 2012 en <http://feminismeislamic.org/es/2congres/actescongres2/>].
- Martín, M. (19 de enero de 2014). “Mipsterz”, la nueva tribu urbana que incomoda a los musulmanes. *El Mundo*. [Disponible en <http://www.elmundo.es/internacional/2014/01/19/52dbb14bca4741a0458b456c.html>].
- Martínez, J. (2011). Representaciones de género en el contexto global. El diálogo entre culturas y la democracia sexual: conflictos éticos y políticos. *Art, Emotion and Value. 5th Mediterranean Congress of Aesthetics, 2011*, pp. 509-518.

- Martínez, S., Monjas, R. y Torrego, L. (2017). Hunger and Prejudice. A study of Development Education in Teachers Training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, pp. 950-955.
- Martorell prohíbe el uso del ‘burka’ en edificios públicos. (21 de julio de 2010). *Europa Press*.
- Melero, S. (22 de junio de 2017). Culturas invisibles. Mujeres musulmanas en los medios: ¿sumisas y con velo? *Eldiario.es (El Asombrario)*. [Consultado en <http://elasombrario.com/mujeres-musulmanas-medios/>].
- Méndez, J. (14 de marzo de 2015). Las mujeres musulmanas cada vez estudian y trabajan más... y los números lo prueban. [<https://es.express.live/2015/03/14/las-mujeres-musulmanas-cada-vez-estudian-y-trabajan-mas-y-los-numeros-lo-prueban/>].
- Mernissi, F. (1995). *El poder olvidado. Las mujeres ante un islam en cambio*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Mernissi, F. (1999). *El harén político. El Profeta y las mujeres*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Mernissi, F. (2001a). Sobre la autonomía del feminismo árabe. *Webislam*. [Consultado el 13 de Junio de 2011, en <http://www.webislam.com/?idt=1923>].
- Mernissi, F. (2001b). El velo y el terror. *Webislam*. [Consultado el 7 de mayo de 2011, en <http://www.webislam.com/?idt=2369>].
- Mernissi, F. (2001). Sobre la autonomía del feminismo árabe. *Webislam*. [Recuperado de <http://www.webislam.com/?idt=1923>].
- Miquel, LL. (28 de enero de 2014). Estados Unidos aprueba en secreto armar a los rebeldes de Siria. *El Mundo*. [Consultado en <http://www.elmundo.es/internacional/2014/01/28/52e79a88268e3e66258b4570.html>].
- Miralles, R. (1997). Islam y Mundo árabe en la escuela y medios de comunicación. *Mundoarabe.org*. [Recuperado el 23 de julio de 2011, de http://www.mundoarabe.org/estudio_sobre_el_islam_y_mundo_%Elrabe.htm].
- Moghadam, V. (2005). *Actas 1^{er} Congreso Internacional de Feminismo Islámico*. [Consultado el 26 de junio de 2012 en <http://feminismeislamic.org/es/1congres/actes/>].

- Mohanty, Ch. (2008). Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales. En L. Suárez Navaz y R. A. Hernández Castillo (eds.) (2008). *Descolonizando el feminismo* (pp. 117-163). Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer.
- Monge, F. (2009). A vueltas con el relativismo cultural. En T. Aguado y M. del Olmo (coords.), *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 105-118). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S. A.
- Multi Culti Club (2016). 4 stycznia 2016 Hidjab i irokez. Tesnim Sayar i jej punk-muslim style. [<http://multiculticlub.com/hidzab-i-irokez-tesnim-sayar-i-jej-punk-muslim-style/>].
- Mumbrú, J. (15 de junio de 2010). Barcelona veta el burka en los locales municipales. *Público*, 26.
- Nash, M. (2004). *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos* Barcelona: Alianza Editorial.
- Napoleoni, L. (8 de mayo de 2016). La producción de opio es la principal fuente de financiación de los talibanes. [<http://www.bez.es/611005769/La-produccion-de-opio-es-la-principal-fuente-de-financiacion-de-los-talibanes.html>].
- Niza se suma al veto al “burkini” en las playas. (19 de agosto de 2016). *ABC*. [Consultado en http://www.abc.es/sociedad/abci-niza-suma-veto-burkini-playas-201608191511_noticia.html].
- Nussbaum, M., (2013). *La nueva intolerancia religiosa*. Paidós Ibérica.
- Oyewumi, O. (1997). *The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Pámies, J. (2011). Las identidades escolares y sociales de los jóvenes Marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*. (10)1, pp. 144-168.
- Pérez, C. (2011). Diez claves para conocer el derecho islámico. [Consultado en <http://noticias.juridicas.com/conocimiento/articulos-doctrinales/4625-diez-claves-para-conocer-el-derecho-islamico-/>].
- Pérez, O. (2010). La polémica del velo islámico: algunas estrategias feministas en el laberinto de las identidades. *Papeles el tiempo de los derechos*, n.º 19.

- Pérez, S. (2008). Ndeye Andújar: Las musulmanas han adoptado el discurso del feminismo islámico sin ser conscientes. *Webislam*. [Consultado el 15 de octubre de 2011, en http://www.webislam.com/articulos/34794-ndeye_andujar_las_musulmanas_han_adoptado_el_discurso_del_feminismo_islamico_sin.html].
- Picazo, B. y Sánchez, R. (22 de marzo de 2016). El 87% de los atentados yihadistas desde el año 2000 han sido en países de mayoría musulmana. *Eldiario.es*. [Consultado en http://www.eldiario.es/internacional/atentados-organizaciones-islamistas-mayoria-musulmana_0_497301265.html].
- Polémica por el uso del pañuelo en centros educativos. (7 de mayo de 2010). *Alternativa Laica*. [Recuperado el 11 de marzo de 2011, de <http://www.alternativa-laica.es/articulos/pol-mica-por-el-uso-del-pa-uelo-en-centros-educativos>].
- Posada, L. (2014). Teoría queer en el contexto español. Reflexiones desde el feminismo. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, n.º 63, pp. 147-158. [Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/190041>].
- Prado, A. (2005). *Actas I^{er} Congreso Internacional de Feminismo Islámico*. [Consultado el 26 de junio de 2012, en <http://feminismeislamic.org/es/1congreso/actes/>].
- Prado, A. (2010). *El islam como anarquismo místico*. Virus editorial.
- Prado, A. (2012). ¿Es el hiyab de una niña una amenaza para el orden público? [Disponible en <http://abdennurprado.wordpress.com/2012/02/04/es-el-hiyab-de-una-ni...>].
- Preciado, B. (2007). Mujeres en los márgenes. [Recuperado de <http://parolede-queer.blogspot.com.es/2012/03/mujeres-en-los-margenes-beatriz.html>].
- Prohibir el burka fomenta la exclusión social de las mujeres. (20 de julio de 2011). *El País*. [Recuperado de http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Prohibir/burka/fomenta/exclusion/social/mujeres/elpepusoc/20110720elpepusoc_13/Tes].
- Oyewumi, O. (2010). Conceptualizando el género: Los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana. *Africaneando. Revista de actualidad y experiencias*, 4, 4º trimestre de 2010. [Recuperado de <http://africaneando.wordpress.com/2011/01/24/hfh1294490528/>].

- Quiroga, L. (2017). La islamofobia detrás de la lesbofobia. [Consultado en <http://www.locarconio.com/2017/05/la-islamofobia-detras-de-la-lesbofobia/>].
- Redacción WebIslam (2009). Suiza prohíbe la construcción de minaretes. *WebIslam*. [Recuperado de http://www.webislam.com/dosieres/67738-suiza_prohibe_la_construccion_de_minaretes.html].
- Reflexiones sobre el velo islámico (I). ¿Prohibición, tolerancia y mediación? (2007). *Revista "Razón y fe"*. [http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14_paginas_opinion/sp_10000382.pdf 243-248].
- Reguillo, R. (2012). Navegaciones errantes. De músicas, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa. *Comunicación y Sociedad, Nueva época*, 18 (julio-diciembre), ITESO, pp. 135-171.
- Reinares, F. (2014). Eclosiona el yihadismo español. *Real Instituto Elcano*. [Disponible en http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/web/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/reinares-eclosiona-el-yihadismo-espanol].
- Reyes, X. (2009). El desafío de la integración de los inmigrantes musulmanes. *WebIslam*. [https://www.webislam.com/articulos/35883-el_desafio_de_la_integracion_de_los_inmigrantes_musulmanes.html].
- Rivera, V. (2012). El feminismo islámico y dos discursos sobre la mujer musulmana. *WebIslam*. [Consultado en http://www.webislam.com/articulos/75749-el_feminismo_islamico_y_dos_discursos_sobre_la_mujer_musulmana.html el 9 de Agosto de 2012].
- Roca, J. M. (23 de mayo de 2013). El Concordato sigue vigente. *Nueva Tribuna*. [Consultado en <http://www.nuevatribuna.es/articulo/espana/el-concordato-sigue-vigente/20130523122406092505.html>].
- Rodríguez, L. (28 de febrero de 2011). La dictadura de los cuerpos perfectos. [<http://mlaurerodriguezquiroga.wordpress.com/2011/02/28/la-dictadura-de-los-cuerpos-perfectos/>].
- Rodríguez, L. (2011a). El velo en el punto de mira: género y racismo. [Consultado el 11 de julio de 2012, en <http://mlaurerodriguezquiroga.wordpress.com/2011/04/13/el-velo-en-el-punto-de-miragenero-y-racismo/>].

- Rodríguez, L. (2011b). Interlocución desde el feminismo islámico con otros grupos de mujeres. [Consultado el 11 de julio de 2012 en <http://mlaurerodriguezquiroya.wordpress.com/2011/05/23/interlocucion-desde-elfeminismo-islamico-con-otros-grupos-de-mujeres/>].
- Rodríguez, L. (2012a). Mujer y revolución: Reflexiones para la descolonización ideológica. [Consultado el 15 de agosto de 2012, en <http://mlaurerodriguezquiroya.wordpress.com/2012/04/13/mujer-y-revolucion-reflexiones-para-la-descolonizacion-ideologica/>].
- Rodríguez, L. (2012b). No creo en “Dios”. [Disponible en <https://mlaurerodriguezquiroya.wordpress.com/2012/04/11/no-creo-en-dios/>].
- Rodríguez, R. M. (1997). *El modelo Frankenstein, de la diferencia a la cultura post*, Madrid: Ed.Tecnos.
- Rodríguez, M. R. (2006). Feminismo islámico. [Consultado en www.creatividadfeminista.org/articulos/2006/feminismo_islamico.htm].
- Rubio, Á. y San Martín, M.^a Á. (2012). Subculturas juveniles: identidad, idolatrías y nuevas tendencias. *Revista de estudios de juventud*, 96, pp. 197-213.
- Ruiz, A. (1 de junio de 2017). Las fronteras en manos de la industria militar. *Eldiario.es*. [Disponible en http://www.eldiario.es/catalunya/adios_a_las_armas/frontera-neoliberalismo-privatizacion-seguridad_6_649245094.html].
- Saíd, E. (2003). *Orientalismo*. Debolsillo.
- Saintout, F. (2012). Medios y juventud. *Cuadernos de Inadi*, 6, mayo, Argentina.
- Salas, A. (2011a). Racismo, percepción del inmigrante en la sociedad, los mass media, y la educación en contextos de crisis. *Revista PI MAGAZINE*, 2. [<http://www.revistapimagazine.com/imagesnew2/0/0/0/0/2/1/7/3/6/4/PIMAGAZINE2-2011-SALAS-A-RACISMO-PERCEPCION-INMIGRANTE.pdf>]
- Salas, A. (2011b). La cultura islámica y el velo en la escuela: percepción del profesorado. Ponencia presentada al *Congreso: International Conference: Negotiating Identity in Migration Processes*. Madrid: Centro de Ciencias Humanas y Sociales, 26-28 de octubre de 2011.

- Salas, A. (2012). *Aportaciones del feminismo islámico como feminismo poscolonial para la emancipación de las mujeres musulmanas. Revisión bibliográfica de fuentes*. Tesis. Trabajo Fin de Máster. Universidad Complutense de Madrid. [Disponible en <http://eprints.ucm.es/16838/>].
- Salas, Ana (2012a). Percepciones del profesorado sobre el velo islámico: estudio exploratorio. Ponencia presentada al Congreso: *II Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación. "Gestión de la diversidad cultural en un mundo digital en red"*, Jaén: Universidad de Jaén, 8-10 de marzo, 2012.
- Salas, Ana (2012b). Derecho a la educación vs sumisión patriarcal: el caso del velo islámico en la escuela. *VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación: "Educación, Libertad y Cuidado"*. Madrid, 27-29 de junio de 2012. Modalidad On-Line.
- Salas, A. (2013). La cultura islámica y el velo en la escuela: percepción del profesorado. En M. Montes (coord.), *Negociaciones identitarias en contextos migratorios* (pp. 115-132). Madrid: Common Ground.
- Salas, A. (2014). Theoretical Contributions of Peripheral Feminism and Queer Theory to Intercultural Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 161, n.º 19, pp. 29-33 [Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.006>].
- Sánchez, A. (s/f). La triple discriminación que sufre la mujer musulmana. Conferencias en Centro Cultural Islámico de Valencia. [Disponible en <http://www.webcciv.org/Actividades/Conferencias/triplediscriminacion.html>].
- Sánchez, L. (23 de febrero de 2014). El país más laico del mundo es EEUU, lo de Francia es un mito. Entrevista a Víctor Vázquez Profesor de derecho de la universidad de Sevilla. *Diario de Sevilla*. [Consultado en http://www.diario-desevilla.es/sevilla/laico-mundo-EEUU-Francia-mito_0_782921937.htm].
- Serra, D. (2006). *Joyas del África Oriental. arttribal. Kumbi Saleh. Mercedes + David Serra. 2006*. Catálogo de la exposición. [<http://www.davidserra.es/imagesftp/catalogos/catalogo3/catalogo3.pdf>].
- Silvestri, L. (2010). Las políticas del sexo y del deseo. Entrevista a Beatriz Preciado. *Ñ, Revista de cultura*. [Recuperado de http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/06/19/_-02203127.htm].

- Solans, P. (22 de mayo de 2017). Feminismo, política, exilios. La emergencia de las artistas en el mundo islámico. [Consultado en <http://www.m-arteyculturavisual.com/2013/10/16/feminismo-politica-exilios-la-emergencia-de-las-artistas-en-el-mundo-islamico/>].
- Stolcke, V. (1994). Europa: nuevas fronteras, nuevas retóricas de exclusión. En AA.VV., *Extranjeros en el Paraíso*. Barcelona: Virus.
- T. Hull, G., Bell Scott, P. y Smith, B. (1982). *All the Women are White, All the Men are Black, But Some of us are Brave: Black Women's Studies*. Nueva York: Feminist Press.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tekeli, S. (2007). El movimiento de mujeres turco: una breve historia de éxitos. *Quaderns de la Mediterrània*, pp. 193-198.
- Téllez, J. A. (2008). *Educación intercultural. Miradas multidisciplinares*. Madrid.
- Téllez, V. (2011). “Musulmán/a de cultura” y “musulmán/a de religión”. Significados políticos de categorías religiosas. *XII Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español (F.A.A.E.E.) “Lugares, Tiempos, Memorias. La Antropología Ibérica en el Siglo XXI”*. León, 6-9 Septiembre, 2011. pp. 3343-3358.
- Teruel, A. (18 de agosto de 2010). Francia inicia la polémica expulsión de 700 gitanos. *El País*. [Recuperado de http://elpais.com/diario/2010/08/18/sociedad/1282082402_850215.html].
- The Runnymede Trust (1997). *Islamophobia: A Challenge for Us All*. Informe de la Comisión para los musulmanes británicos y la islamofobia (Commission on British Muslims and Islamophobia).
- Tohidi, N. (2006). *Actas del 2º Congreso Internacional de Feminismo Islámico*. [Consultado en <http://feminismeislamic.org/es/2congres/actescongres2/>].
- Torres, J. (1997). Multiculturalidad y antidiscriminación. *Cuadernos de Pedagogía*. 264, diciembre, pp. 30-34.

- Triana, J. (26 de febrero de 2017). Turquía se pone el velo. *El Periódico*. [Disponible en <http://www.elperiodico.com/es/noticias/internacional/turquia-pone-velo-5861542>].
- Triguero, L. A. (2009). La nueva reforma de la Ley Orgánica 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros y su integración social: notas clave para su comprensión. *Revista de Estudios Jurídicos*, 9/2009 (Segunda Época), pp. 1-11. [<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rej/article/view-File/124/111>].
- Una banda heavy de jóvenes indonesias desafían los estereotipos. (30 de mayo de 2017). *ABC.es*. [Disponible en http://www.abc.es/internacional/abci-banda-heavy-jovenes-indonesias-desafian-estereotipos-201705301143_noticia.html].
- Vasallo, B. (4 de diciembre de 2014). Burkas en el ojo ajeno: el feminismo como exclusion. *Pikara Magazine*. [<http://www.pikaramagazine.com/2014/12/velo-integral-el-feminismo-comoexclusion>].
- Vázquez, M. A. (2006). *Proyecto de creación del Centro: “Nantú, el que dice”*. (Tesis de pregrado). [Consultado en <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/305> el 5 de Mayo de 2014].
- Vázquez, V. (29 de noviembre de 2015). El problema religioso de la Francia laica. *El Diario*. [Disponible en <https://laicismo.org/2015/el-problema-religioso-de-la-francia-laica/138355>].
- Velasco, H. M. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.
- Velasco, S. (2013). Al Qaeda: origen, evolución y su presencia hoy en el mundo. *Cuadernos de estrategia*, n.º163, (número dedicado a: Islamismos en (r)evolución: movilización social y cambio político), pp. 155-184
- Velos Islamicos: Hiyab, Al-Amira, Shayla, Khimar, Chador, Niqab, Burka, Burkini, Sport Hiyab (27 de marzo de 2017). [<http://www.arabeparatodos.com/velos-islamicos-hiyab-alamira-shayla-khimar-chador-niqab-burka-burkini-sport-hiyab/>].
- Wadud, A. (2005). *Actas Iº Congreso Internacional de Feminismo Islámico*. [Consultado el 26 de junio de 2012 en <http://feminismeislamic.org/es/1congreso/actes/>].

Znaniecki, F. (1934). *The method of sociology*, Nueva York: Rinehart & Company, Inc.

Žižek, S. (2005). Contra los derechos humanos. *New Left Review*, julio-agosto, 34, [Disponible en https://newleftreview.org/article/download_pdf?id=2573&language=es].



universidad
de león