

## LA INTERCULTURALIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO ESPAÑOL: UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

BEATRIZ SOUTO GALVÁN\*

**Abstract:** This article examines the ways to manage cultural diversity in public schools. An intercultural approach to education requires new principles and new methods including intercultural mediation. As an example of cultural diversity it analyzed the issue of symbols -usually religious symbols- in public schools. In Spain, in particular, this question mainly concerns the wearing of clothing that reveal the religious or cultural identity of belonging, especially the Islamic headscarf (*hijab*). The analysis of these aspects is done from a gender perspective in order to provide answers to the specific needs of girls and women during their education.

**Palabras clave:** educación, interculturalidad, igualdad de género, libertad de creencias.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo principal la identificación de las vías más adecuadas para gestionar la diversidad cultural en el ámbito escolar español. Una aproximación intercultural a la educación requiere nuevos principios y nuevos métodos, entre otros, la mediación intercultural. Como ejemplo de diversidad cultural se analizará uno de los supuestos que más dimensión mediática y social ha adquirido en relación con el tratamiento de la diversidad cultural en la escuela pública: el uso del velo islámico. Por último, se presentarán las posibles vías que ofrece la mediación intercultural para resolver conflictos como el descrito. El análisis de los aspectos mencionados se realiza desde una perspectiva de género que con el fin de ofrecer repuestas a las necesidades específicas de las mujeres en un ámbito tan sensible como es el de su formación integral.

**Key words:** education, interculturalism, gender equality, freedom of beliefs.

DOI: 10.7764/RLDR.2.17

### 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad española actual acoge un gran abanico de valores, creencias, ideologías, etc., en definitiva, distintos modos de vida propios de la diversidad cultural de nuestro Estado y de la generada por el progresivo aumento de la inmigración.

La gestión de la diversidad cultural se plantea principalmente en relación a situaciones sociales de multiculturalidad significativa, descritas por Giménez Romero como “aquellas situaciones en las que la distintividad sociocultural de los actores sociales se convierte, por el motivo que sea, en claramente relevante y central o, al menos, especialmente

---

\* Faculty of Law, University of Alicante, San Vicente del Raspeig, Alicante, 03690, Spain, Tlf.965901318

influyente. En dichas situaciones los actores sociales en interacción están dando importancia considerable –consciente o inconscientemente- a la diferenciación del Otro o a la propia respecto del Otro, en términos físicos, de conducta, de modo de vida, de lenguaje, de simbolización, de expresión de valores, etc.”<sup>1</sup>.

Este ensayo tiene como objetivo principal la identificación de las vías más adecuadas para gestionar la diversidad cultural en el ámbito escolar español. Para la consecución del mismo es necesario partir del marco jurídico y político previsto en el ordenamiento español para la gestión de la integración en supuestos de multiculturalidad significativa. En segundo lugar, se analizará, a modo de ejemplo, uno de los supuestos que más dimensión mediática y social ha adquirido en relación con el tratamiento de la diversidad cultural en la escuela pública: el uso del velo islámico. Por último, se presentarán las posibles vías que ofrece la mediación intercultural para resolver conflictos como el descrito. El análisis de los aspectos mencionados se realiza desde una perspectiva de género que con el fin de ofrecer repuestas a las necesidades específicas de las mujeres en un ámbito tan sensible como es el de su formación integral.

## 2. LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN ESPAÑA: ¿HACIA UN MODELO DE INTERCULTURALIDAD?

Los modelos de integración o de gestión de la diversidad cultural más habituales en el ámbito europeo son el multiculturalismo, el asimilacionismo y, de implantación más reciente, el denominado interculturalismo. El modelo de asimilación es propio de una concepción liberal que enfatiza la importancia de los derechos individuales y de una determinada organización política caracterizada esencialmente por la homogeneización desde una cultura dominante<sup>2</sup>. Las políticas multiculturalistas defienden y promueven la cultura y la lengua propias tanto de los inmigrantes como de otros grupos étnicos y/o culturales, a veces, incluso anteponiendo los derechos de los grupos –a través de políticas de reconocimiento- a los de los individuos. El interculturalismo tiende a crear un diálogo intercultural, incrementando el respeto, la participación y la convivencia pacífica en el espacio público, sin renunciar a la protección de los derechos individuales<sup>3</sup>.

El Consejo de Europa, buscando una vía para la gestión democrática de la creciente diversidad cultural, ha elaborado un marco de referencia para el desarrollo de una

---

<sup>1</sup> Giménez Romero, C (1997). La naturaleza de la mediación intercultural, *Migraciones* 2, 125-159, 133.

<sup>2</sup> Castro Jover, A. (2013), *Interculturalidad y Derecho*. Pamplona: Aranzadi, 24. Como ha indicado el Consejo de Europa “en el apogeo del “Estado-nación” en Europa, entre 1870 y 1945 aproximadamente, prevalecía la idea de que las personas que vivían dentro de las fronteras de un Estado debían asimilarse al modelo de vida predominante en el mismo, que servía de base para la socialización de las generaciones siguientes – en particular, a través de rituales nacionales, algunas veces nacionalistas” (*Libro Blanco sobre Diálogo Intercultural*, Lanzado por los Ministros de Asuntos Exteriores del Consejo de Europa en su 118ª Sesión Ministerial (Estrasburgo, 7 de mayo de 2008).

<sup>3</sup> Durán Muñoz, R. (2011). Modelos de gestión de la diversidad y conflictos multiculturales, *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, Granada, 1813-1823.

política de promoción de la diversidad y el diálogo intercultural. La interculturalidad es la opción elegida en cuanto integra los mejores principios de los otros modelos: de la asimilación, la prioridad que se concede a la persona, del multiculturalismo, el reconocimiento a la diversidad<sup>4</sup>.

El principio de interculturalidad se basa en un diálogo entre culturas, de convivencia en paz y en libertad, de comparación y contraste crítico entre culturas. Este principio implica que la integración se concibe como un “*proceso bidireccional, de adaptación mutua*” que requiere la participación activa de todos los ciudadanos, inmigrantes y españoles, así como de las instituciones del país de acogida, y que busca la consecución de una sociedad inclusiva que garantice la plena participación económica, social, cultural y política de los inmigrantes en condiciones de igualdad de trato e igualdad de oportunidades<sup>5</sup>.

La consecución efectiva de una convivencia “intercultural” requiere, entre otras medidas, la creación y desarrollo de un tipo de intervención social que solvete las dificultades derivadas de la diferencia cultural para lograr una integración efectiva tanto de las personas inmigrantes como de las pertenecientes a culturas autóctonas. Con esta finalidad nace precisamente la mediación intercultural, orientada no sólo a la resolución de conflictos sino también a la prevención de los mismos –aspecto en el que se distancia del resto de ámbitos propios de la mediación-. Es decir, se trata de “un proceso de intercambios que permite influirse, recíprocamente, por medio de la comunicación”<sup>6</sup>, o de forma más precisa, consiste en “una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados”<sup>7</sup>.

Los últimos datos publicados por el Observatorio Permanente de la Inmigración<sup>8</sup>, a 31 de diciembre de 2014, muestran un total de extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor de 4.925.089, de los cuáles 2.151.382 pertenecen al régimen general, que es el que más elementos presenta de diferenciación etnocultural. En el régimen general, en todos los tramos de edad se observa mayor porcentaje de hombres, con excepción de los intervalos de 25 a 29 años y de 65 y más años. Con respecto al total

---

<sup>4</sup> Castro Jover, A., *Interculturalidad y Derecho*, o.c., 36.

<sup>5</sup> Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2007-2010).

<sup>6</sup> García Castaño; J., Barragán Ruiz-Matas, C. (2004). *Mediación intercultural en sociedades multiculturales: hacia una nueva conceptualización*, *Portularia* 4, 123-142, 131.

<sup>7</sup> Giménez Romero, C. *La naturaleza de la mediación intercultural*, o.c., 142.

<sup>8</sup> *Extranjeros residentes en España a 31 de diciembre de 2014. Principales resultados*, Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Observatorio Permanente de la Inmigración, Marzo de 2015.

de extranjeros en este régimen, el 54,50% es hombre mientras que el 46,50% es mujer. El colectivo más masculinizado en términos porcentuales corresponde a los nacionales de Mali, alcanzando un 86,12% de hombres. Le siguen los nacionales de Mauritania, Guinea Bissau y Senegal, con porcentajes del 78,86%, 78,74% y 77,19% respectivamente. Por el otro lado, entre los países de nacionalidad con mayor porcentaje de mujeres se encuentran Kenia (82,86%), Nicaragua (79,46%), Guatemala (74,05%), Honduras (73,68%) y Paraguay (72,55%).

El progresivo aumento de la diversidad cultural –especialmente a partir del año 2005– determinó que el Estado y algunas Comunidades Autónomas elaboraran planes de integración, especialmente orientados a la inmigración. A nivel estatal, el I Plan estratégico de Ciudadanía e Inmigración (2007-2010) contó con un presupuesto de más de 2000 millones de euros y contemplaba doce áreas de actuación: acogida, educación, empleo, vivienda, servicios sociales, salud, infancia y juventud, igualdad de trato, mujer, participación, sensibilización y co-desarrollo.

Este primer Plan no contempló la figura de la mediación intercultural en todas las áreas de actuación enunciadas, pero sí hizo especial hincapié en la necesidad de hacerla efectiva en el ámbito educativo. Los buenos resultados obtenidos por las experiencias de mediación desarrolladas durante el periodo de vigencia de este Plan motivaron a que en el segundo y, por ahora, último (2011-2014) se apostara en mayor medida por la mediación intercultural como instrumento idóneo para la prevención y resolución de conflictos mediante el fomento de programas y proyectos de mediación intercultural sanitaria, laboral, socioeducativa, familiar, comunitaria, etc.

Lamentablemente la política migratoria del Estado español ha sufrido intensas reformas en los últimos años, motivadas inicialmente por la crisis económica iniciada en el año 2008. El Gobierno socialista adoptó ya medidas muy drásticas para reducir la población inmigrante en España –mediante el fortalecimiento del control de flujos migratorios y la progresiva disminución de sus derechos básicos–, pero esta situación se ha agravado todavía más debido al endurecimiento de las políticas migratorias junto a un importante retroceso en las políticas de integración social<sup>9</sup>.

Las acciones estatales destinadas a la inclusión de los inmigrantes se enmarcan ahora en un programa genérico destinado a erradicar la exclusión social: el Plan Nacional de Acción

---

<sup>9</sup> Gómez Gil, C. (2010) Inmigración, Crisis e Involución: el acelerado cambio de paradigmas en la política migratoria de España y sus efectos, en Cojenero Paz, E., Ortega Giménez, A., (dir) Inmigración, integración, mediación intercultural y participación ciudadana (23-41), Alicante: ECU, 33-34. Este retroceso va acompañado además de una constante que se da en la política migratoria española desde hace mucho tiempo y es que se desvía constantemente de sus objetivos oficiales (Sánchez Alonso, B. (2011) La política migratoria en España. Un análisis a largo plazo. Revista Internacional de Sociología, Monográfico 1, 243-268, 244).

para la Inclusión Social del Reino de España (2013-2016), que incorpora una sección destinada a la inmigración.

Las actuaciones que contempla este Plan, en relación con la inmigración, se dirigen a la aplicación efectiva de la legislación específica sobre menores no acompañados y, en cuanto a la promoción de la integración, a la concesión de subvenciones al tercer sector de acción social que desarrollen programas de: a) acogida integral para la atención de necesidades básicas y de apoyo a la inserción de personas inmigrantes; b) Programas introductorios de acogida para inmigrantes; c) Programas de fomento de la participación, el asociacionismo, la cooperación y la mediación intercultural<sup>10</sup>.

Pese a que la mediación intercultural se ha contemplado en casi todos los programas de integración como un medio idóneo para facilitar las relaciones interculturales, su tratamiento jurídico es claramente deficiente. Este vacío institucional ha sido ocupado parcialmente por ONGs, aunque también hay que destacar algunos pasos dados por la Administración (autonómica o local) que han supuesto avances interesantes en el desarrollo de esta especialidad.

Como ejemplo de regulación autonómica tenemos la efectuada por la Generalitat Valenciana mediante la Ley 15/2008, de 5 de diciembre, de la Generalitat, de *Integración de las Personas Inmigrantes en la Comunitat Valenciana*. En sus artículos 13 y 14 define la mediación intercultural y la figura del mediador intercultural.

La mediación intercultural tiene como objeto, a través del diálogo y la comprensión mutua, facilitar la convivencia entre las personas o grupos pertenecientes a una o diversas culturas (art.13). La Administración autonómica favorecerá la formación especializada de mediadores interculturales, como instrumento de integración. Éstos deberán actuar en todo momento desde la imparcialidad, el diálogo y el acercamiento de posturas (art.14).

### 3. LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL EN LA ESCUELA PÚBLICA: EL CASO DEL VELO ISLÁMICO

#### 3.1 La regulación jurídica del uso del velo<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España (2013-2016)*, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, p.104.

<sup>11</sup> Este apartado constituye una revisión y actualización de un capítulo de un artículo de mi autoría: Souto Galván, B. (2014). El debate sobre simbología en la escuela pública, *Revista Laicidad y Libertades. Escritos Jurídicos*, 14, 117-152.

En España, los términos del conflicto se sitúan actualmente en el derecho a la educación, la neutralidad ideológica del Estado y la libertad de creencias, que en el supuesto del alumnado menor de edad incide también en el derecho de los padres a elegir la educación moral o religiosa de sus hijos/as de conformidad con sus propias convicciones. A lo anterior tenemos que añadir, tal y como ha manifestado el Consejo de Europa, que la gestión de la diversidad cultural no sólo debe tener en cuenta el marco de los derechos fundamentales sino que su interpretación debe comprender una perspectiva de género.

Esta perspectiva conlleva dos aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, que “el respeto de los derechos humanos de la mujer no es una base negociable de ningún debate sobre la diversidad cultural”. La rotundidad de esta protección no debe dar lugar, sin embargo, a estereotipos insidiosos. Y, en este sentido, subraya lo injustificado de establecer “una relación entre “comunidades minoritarias” y “desigualdad de género”, como si todo fuera perfecto en la comunidad “de acogida” y todo lo que está relacionado con las minorías y las personas que practican ciertas religiones planteara un problema. Si la experiencia de las mujeres coincide en parte de una comunidad a otra, esto es precisamente porque ninguna comunidad tiene el monopolio de la igualdad o la desigualdad de género”<sup>12</sup>.

En el examen del marco constitucional se ha de partir del artículo 27 de la Constitución española. Este precepto garantiza un haz de facultades que, desde mi perspectiva, han de ser comprendidas como un todo, precisamente en el sentido apuntado por Aláez Corral cuando afirma que “el derecho a la educación constituye un único derecho fundamental complejo, compuesto por diversas normas orientadas a garantizar su objeto”.

Se ha señalado también, y creo que acertadamente, que el tipo de educación que se atribuye al titular del derecho es una educación democrática en libertad, en aplicación del artículo 27.2 CE, que marca como objeto de la educación “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Estos objetivos educacionales constituyen, por un lado, un cierto “sustrato ideológico”<sup>13</sup> –llamado por Tomás y Valiente “ideario educativo constitucional”<sup>14</sup>– que debe materializarse en el contexto educativo, y, por otro, un límite aplicable al resto de libertades educativas consagradas en nuestra Constitución.

De las precisiones anteriores creo que puede deducirse que, a excepción de la promoción del ideario educativo constitucional –que no se tilda precisamente de adoctrinamiento–, el contenido de la educación en los centros públicos deberá transmitirse, en todo caso,

---

<sup>12</sup> *Libro Blanco sobre Diálogo Intercultural*, promovido por los Ministros de Asuntos Exteriores del Consejo de Europa en su 118ª Sesión Ministerial (Estrasburgo, 7 de mayo de 2008).

<sup>13</sup> Sánchez Ferriz, R. (2000) Inserción de las cuestiones planteadas en nuestro marco constitucional, en Cotino Hueso (coord.), *Derechos, deberes y responsabilidades en la enseñanza*, Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 45-56, 45.

<sup>14</sup> Voto Particular STC 5/1981, de 13 de febrero.

ofreciendo al alumnado una visión plural, debiendo evitarse una “orientación unidimensional” o adoctrinadora, vedadas por el principio de neutralidad ideológica del Estado.

Esta exigencia debe materializarse en el contexto educativo público con el máximo rigor precisamente por la posición que ocupan los destinatarios de la prestación de este servicio público, generalmente menores de edad.

Y precisamente porque, generalmente, son menores de edad, en el análisis de esta materia tenemos que tener también presente el reconocimiento constitucional del derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” (art.27.3 CE) y el propio derecho a la libertad de creencias de los educandos, cuyas garantías se han reforzado recientemente mediante la reforma de la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor<sup>15</sup>.

Frente a posiciones doctrinales y jurisprudenciales que en España han tratado de configurar este derecho como una libertad de los progenitores, atribuida a éstos en función de su propio interés -como manifestación propia de la libertad de enseñanza o, en su caso, de la libertad de creencias- la Corte de Estrasburgo se decanta por una interpretación que lo sitúa en el epicentro del derecho a la educación del menor<sup>16</sup>.

El contenido esencial de la libertad del artículo 27.3 debe modularse, por tanto, en función del derecho-deber de los padres y las madres de asegurar la educación integral de sus hijos/as. El Tribunal Constitucional español ha afirmado, en este sentido, que frente a la libertad de creencias de los progenitores y su derecho a hacer proselitismo de las mismas con sus hijos/as (art.27.3 CE), “se alza como límite, además de la intangibilidad de la integridad moral de estos últimos, aquella misma libertad de creencias que asiste a los menores de edad, manifestada en su derecho a no compartir las convicciones de sus padres o a no sufrir sus actos de proselitismo, o más sencillamente, a mantener creencias diversas a las de sus padres, máxime cuando las de éstos pudieran afectar negativamente a su desarrollo personal. Libertades y derechos de unos y otros que, de surgir el conflicto, deberán ser ponderados teniendo siempre en cuenta el “interés superior” de los menores de edad”<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

<sup>16</sup> Artículo segundo del Protocolo Adicional Primero del Convenio Europeo de Derechos Humanos, que dispone: “A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas”.

<sup>17</sup> STC 141/2000, de 29 de mayo, F.J. 5º.

Partiendo de las premisas anteriores, para analizar adecuadamente la problemática referida al uso de simbología por parte del alumnado, -específicamente el velo islámico- lo primero que debemos tener en cuenta es que la manifestación personal de las creencias a través de símbolos identitarios de una religión o convicción ha sido garantizada por diversos instrumentos internacionales de derechos humanos como facultad inherente al derecho de libertad de pensamiento, conciencia y religión. Tal y como especificó en su momento el entonces denominado Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas en su observación al artículo 18 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, “La celebración de los ritos y la práctica de la religión o de la convicción pueden comprender no sólo los actos ceremoniales, sino también costumbres tales como la observancia de prescripciones alimentarias, el uso de vestidos o sombreros distintivos, la participación en los ritos a ciertas etapas de la vida y la utilización de una lengua común hablada por el grupo”<sup>18</sup>.

En el Informe del Relator Especial sobre la libertad de religión o de creencias de la ONU del año 2010 se ha llamado la atención específicamente sobre los símbolos religiosos en el entorno escolar poniendo de manifiesto la existencia de una presunción general del derecho de los estudiantes a llevar símbolos religiosos en la escuela, en interpretación del artículo 18 del PIDCP. Es más, en este Informe se insiste en la importancia de la diversidad religiosa en la escuela como un rasgo propio de las sociedades plurales modernas<sup>19</sup>.

En España, en ausencia de una normativa estatal que regule de forma unitaria el uso de símbolos en los centros docentes, la decisión ha sido tomada desde los propios centros a través de sus reglamentos de régimen interno.

Los casos que han suscitado más interés mediático han sido protagonizados precisamente por alumnas a las que se prohíbe usar el pañuelo islámico (*hiyab*) -que cubre el pelo pero no el rostro- en distintos centros educativos. En el año 2002 se inició esta polémica en un centro docente de San Lorenzo del Escorial (Madrid), le siguió Girona (2007), Ceuta y Melilla, Pozuelo de Alarcón (Madrid, 2010), Burgos y Artexo (2011). Aunque la prensa no se ha hecho eco de noticias de esta índole recientemente, en una reunión celebrada a finales de 2014 por la Federación de Entidades Islámicas de España con el Ministro Wert la entidad manifestó su preocupación por la prohibición del uso del velo en centros docentes españoles.

Las perspectivas desde las que se afronta este conflicto concreto son muy heterogéneas. Aquéllos que defienden la prohibición de esta prenda en el ámbito escolar lo hacen

---

<sup>18</sup> Observación general del Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, n.22 (48), de 20 de julio de 1993.

<sup>19</sup> A/HRC/16/53, ap. 43.

alegando la posible vulneración de la laicidad estatal, razones de seguridad pública<sup>20</sup> o la defensa de la igualdad de género.

Más allá de las divergencias doctrinales que suscita este debate, el único caso sobre el uso de símbolos religiosos por parte de estudiantes que ha sido resuelto en vía judicial data de 2010. El IES Camilo José Cela de Pozuelo de Alarcón (Madrid), sancionó a la menor Najwa, que entonces tenía 14 años, por acudir a clase con velo, lo que llevó a su familia a interponer un recurso contencioso frente a la resolución administrativa del Viceconsejero de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid. El Instituto establecía en su Reglamento de Régimen Interno el deber del alumnado de “acudir a clase correctamente vestidos, con objeto de evitar distracciones a sus compañeros. En el interior del edificio no se permitirá el uso de gorras ni de ninguna otra prenda que cubra la cabeza” (art.32).

El recurso fue desestimado en primera instancia, al no apreciar el juzgador vulneración de la libertad religiosa de la alumna sancionada<sup>21</sup>. En este caso se plantean dos cuestiones que, desde mi punto de vista, resultan esenciales para analizar adecuadamente el conflicto que plantea el uso de prendas identitarias en centros docentes. De una parte, si los centros docentes tienen competencia para prohibir a los educandos el uso de prendas que manifiesten su religión o convicción, y, de otra, si el uso del pañuelo islámico supone una extralimitación en el ejercicio de la libertad de creencias.

Los centros docentes efectivamente disponen de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro (art.120 LOE).

En relación con la competencia de los centros docentes para establecer una prohibición que, por lo expuesto anteriormente, afecta al contenido esencial de un derecho fundamental, en la Sentencia de primera instancia que resolvió el caso de Najwa se invocó la jurisprudencia del TEDH sobre la aplicación de los estándares mínimos de protección de los derechos fundamentales garantizados por el CEDH, esto es, que las restricciones al ejercicio de derechos fundamentales estén previstas por la ley y constituyan medidas necesarias, en una sociedad democrática, para la protección del orden, la seguridad

---

<sup>20</sup> En el Instituto Juan de Herrera (2002) se prohibió el velo en las clases de educación física, alegando que suponía un peligro para la integridad física de las alumnas debido al uso de alfileres para sujetarlo.

<sup>21</sup> Sentencia del Juzgado de lo Contencioso-administrativo nº 32 de Madrid 35/2012, de 25 de enero. Frente a la Sentencia de dicho Juzgado se interpuso recurso de apelación que fue inadmitido por el Tribunal Superior de Justicia de Madrid en Sentencia 129/2013, de 8 de febrero.

pública, la salud o la moral públicas, o la protección de los derechos o las libertades de los demás.

En cuanto a la primera condición, la decisión del centro, arguye el Juzgado, cumple con las exigencias de protección de los derechos fundamentales puesto que la prohibición de emplear el velo islámico en el recinto escolar se encontraba regulada en el Reglamento de Régimen interior, *prevista*, en consecuencia, *por ley* según la interpretación que a esta primera exigencia le otorga el TEDH, esto es, que la medida restrictiva tenga una base en el derecho interno, que sea accesible a las personas afectadas y contenga una formulación precisa para permitir prever, en un grado razonable en las circunstancias del caso, las consecuencias que puedan resultar de un acto determinado<sup>22</sup>.

En nuestro ordenamiento jurídico, no obstante, se han establecido determinados mecanismos de protección de los derechos fundamentales, entre otros, el principio de reserva de ley orgánica para los derechos contenidos en el Capítulo II del Título I. El Tribunal Constitucional interpreta que la regulación de los límites de los derechos fundamentales es una forma de desarrollo del derecho fundamental por lo que tan sólo la Ley puede fijarlos y únicamente cuando sean necesarios para lograr el fin legítimo previsto, proporcionado para alcanzarlo y, en todo caso, respetuoso con el contenido esencial del derecho fundamental restringido<sup>23</sup>.

El segundo aspecto a tener en cuenta es si la restricción del uso del velo resulta proporcional y necesaria para la consecución de los fines legítimamente previstos, esto es, la protección del derecho de los demás al ejercicio de sus libertades públicas y derechos fundamentales, así como la salvaguarda del orden público en una sociedad democrática.

En el supuesto que examinamos, el Juzgado de lo Contencioso de Madrid sostuvo que la laicidad constituye un valor constitucional que se vincula con la protección de los valores democráticos y de los principios de religión y de igualdad, de modo que la manifestación de la propia religión puede ser restringida con el fin de preservar dichos valores.

Sin embargo, el artículo 16.3 CE no establece un modelo de estricta laicidad sino un modelo aconfesional acompañado de un mandato dirigido a los poderes públicos de tener en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y cooperar con la Iglesia Católica y las demás confesiones.

Incluso acogiéndonos a la interpretación minimalista del apartado tercero del artículo 16 CE, no podemos neutralizar el espacio público al estilo del modelo de laicidad francesa

---

<sup>22</sup> Kervaci v. Francia, STEDH de 4 de diciembre de 2008 (TEDH/2008/98).

<sup>23</sup> STC 292/2000, de 30 de noviembre, F.J.11. Sobre esta cuestión vid. Álvarez Conde, E. (2004). El sistema constitucional español de derechos fundamentales. Anuario de Derecho Parlamentario, 15, 115-146.

ISSN 0719-7160

porque, en todo caso, la Constitución española parece haber planteado el sistema desde el pluralismo. El deber de neutralidad en nuestro ordenamiento jurídico no puede exigirse a los usuarios de los servicios públicos y, en consecuencia, se trataría de una medida desproporcionada, lesiva, por tanto, de la libertad de manifestación de una religión o convicción, salvo en los supuestos en los que realmente se produzca un claro atentado contra el orden público.

Precisamente en relación con los elementos del orden público susceptibles de limitar la manifestación propia de las creencias o convicciones, el Juzgado de lo Contencioso-administrativo de Madrid manifestó que el velo islámico constituye un símbolo religioso fuerte, capaz de ejercer un efecto proselitista impropio y un elemento difícil de conciliar con el principio de igualdad de género.

Se presume, en consecuencia, que el uso de este tipo de prenda es discriminatoria y que quienes lo portan ejercen proselitismo sobre un valor que resulta contrario al principio de igualdad consagrado por la Constitución, incurriendo en una extralimitación en el ejercicio del derecho de libertad ideológica y religiosa.

La conclusión precedente no es, sin embargo, adecuada si consideramos que el uso del pañuelo islámico (*hiyab*) puede tener distintas connotaciones que dependen de las convicciones personales de las mujeres que deciden hacer uso de dicha prenda. Djaouida Moualhi, actualmente investigadora *Juan de la Cierva* en el Instituto Universitario Ortega y Gasset, en un trabajo muy crítico sobre la versión estereotipada occidental de las mujeres musulmanas, responde así a la cuestión planteada:

“Actualmente su utilización corresponde con frecuencia a convicciones personales de índole ética, puesto que está prescrito en el Corán, de suerte que para quienes lo visten no representa un acto de sumisión a los hombres, sino una expresión voluntaria de su fe y su sumisión a Dios. También ha ocurrido que el movimiento independentista argelino contrapuso al discurso colonizador francés el uso del velo como símbolo de identidad musulmana frente al invasor, de tal suerte que muchas activistas argelinas lo llevaban con fines políticos. El uso que actualmente hacen algunas jóvenes francesas de origen magrebí quizá vaya también en esta dirección, como reivindicación de una identidad social diferenciada. No es menos cierto, sin embargo, que cediendo a las presiones sociales del entorno, otras lo llevan para no ser juzgadas ni ser molestadas en lugares públicos, y en otros casos por imposición familiar”<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Mohualhi, D. (2000) Mujeres musulmanas: estereotipos occidentales versus realidad social. *Papers* 60, 291-304, 298.

En el mismo sentido se ha pronunciado la presidenta de la sección de la mujer de la Federación de Organizaciones Islámicas de Europa, Rachida El Nafzi, quién afirma que “si en España que la mujer lleve pañuelo es algo negativo es porque no hemos sabido explicar bien el significado y el valor de nuestra cultura y religión”.

Dada la imposibilidad de determinar de modo genérico si se trata de una prenda que conculque la igualdad de género, creo que lo relevante en este caso es tener en cuenta la voluntariedad en el empleo de dicho símbolo. La imposición familiar en disconformidad con las convicciones de las menores no es aceptable, puesto que las convicciones ideológicas o religiosas en las que los padres decidan formar a sus hijas deben respetar su libertad de creencias.

Sin embargo, en el supuesto de menores que hayan alcanzado un grado de madurez suficiente para ejercitar su derecho a la libertad de creencias y decidan voluntariamente utilizar prendas o signos que impliquen manifestación de sus propias convicciones, mientras éstas no constituyan un atentando al orden público o derechos y libertades de terceros, difícilmente podremos llegar a la conclusión de que la prohibición prescrita por los centros docentes tiene acogida en nuestro ordenamiento jurídico.

La manifestación de las propias creencias en el ámbito educativo público no debería ser restringida al alumnado más allá de los supuestos que impliquen una evidente extralimitación en el ejercicio del derecho. El pluralismo constituye un valor en nuestro ordenamiento jurídico y, como señalaba al inicio de este estudio, el principio de interculturalidad ha de ser tenido en cuenta en el desarrollo de las políticas públicas de gestión de la integración, y, de manera especial, en el contexto escolar, en cuanto la educación constituye un factor esencial de la integración social<sup>25</sup>.

Como indica García Martínez la apertura de la escuela a las cuestiones interculturales debe ampliarse, “no puede limitarse al aprendizaje de las lenguas, sino que deben tender a reconocer la diversidad de códigos culturales, a comunicar en un contexto intercultural, a tomar conciencia de la propia identidad cultural sin prefigurar por ello su desarrollo, a ser capaces de ir más allá de los estereotipos y los prejuicios, a conocer mejor las instituciones y las características sociales, a negociar con lo poco conocido, etc.”<sup>26</sup>.

### **3.2. LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL SOCIOEDUCATIVA: UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

---

<sup>25</sup> Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, artículo 9.3.

<sup>26</sup> García Martínez, A., (2008). La influencia de la cultura y las identidades en las relaciones interculturales. Kairos. Revista de Temas Sociales 22. (Online) Available: <http://www.revistakairos.org>, (10 de octubre, 2015).

El Comité de los Derechos del Niño, en relación con el uso de simbología en la escuela, ha recomendado el uso de medios alternativos a la prohibición, entre ellos la mediación, para asegurar el carácter laico de las escuelas públicas, al mismo tiempo que se pueda garantizar que no se produce una vulneración de los derechos individuales ni la exclusión o marginación de los niños en el sistema escolar.

En mi opinión, el recurso a la mediación intercultural educativa resultaría mucho más efectivo que las prohibiciones señaladas a través de los reglamentos internos de las escuelas, que, desde luego, carecen de la eficacia de una política de integración intercultural abierta a los desafíos que plantea la sociedad actual.

Pero antes de examinar este aspecto, conviene detenerse en las especificidades que se deben tener en cuenta en las mediaciones interculturales en las que participan mujeres o niñas inmigrantes.

Aproximadamente un 20% del total de inmigrantes son menores de edad<sup>27</sup>. De hecho, en el Curso 2014-2015 el total del alumnado extranjero en enseñanzas de régimen general no universitarias era de 712.098, es decir, un 8,5% del total. La procedencia del alumnado extranjero es de un 30,6 % de origen africano y de un 28,6% americano<sup>28</sup>.

Los estudios sobre migración femenina por motivos económicos han destacado un aspecto esencial a tener en cuenta y, es, precisamente, el elevado porcentaje en que la procedencia de las mujeres se encuadra en contextos caracterizados por una fuerte vinculación de la mujer a la familia<sup>29</sup>, en los que perviven construcciones sociales que realizan representaciones culturales de la diferencia sexual desigualitarias.

El déficit en la incorporación de la perspectiva de género en las políticas de gestión de la diversidad cultural es uno de los obstáculos que ha de ser superado si se pretende lograr una integración que permita garantizar la igualdad de género, ya que de otro modo, se mantendrá intacta la reproducción de “esquemas de subalternidad, falta de subjetividad femenina y visiones culturales estereotipadas de diversidad cultural en clave femenina”<sup>30</sup>.

---

<sup>27</sup> Rahona López, M, S. Morales Sequera, S. (2012) Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades. Madrid: OEI y Fundación Alternativas.

<sup>28</sup> Datos y cifras Curso escolar 2015/2016, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015).

<sup>29</sup> Terrén E., Veredas, S. (2007). Género e Inmigración: El más difícil todavía de las mujeres inmigrantes extracomunitarias, *Tavira* 23, 79-102, 85-86.

<sup>30</sup> Nash, M. (2001). Diversidad, multiculturalismos e identidades: perspectivas de género, en Nash, M., Marre, D. (eds.), *Multiculturalismos y género: perspectivas interdisciplinarias*, Barcelona: Bellaterra, p.3.

Desde mi punto de vista, son precisamente los programas educativos específicos sobre igualdad de género y el recurso a la mediación intercultural los instrumentos esenciales para dar visibilidad a las niñas y/o adolescentes inmigrantes en el espacio educativo, evitando de esta forma su constante homogeneización religiosa y cultural y la construcción de estereotipos, afrontando al mismo tiempo, no obstante, los déficits que puedan representar sus propias concepciones culturales en la consecución de la igualdad.

Para llevar a cabo esta labor resulta necesario, por tanto, tener en cuenta el entorno familiar del alumnado que como ponen de relieve Rahona y Morales constituye “un factor explicativo fundamental de su integración en el sistema educativo y de su éxito dentro de él. Por consiguiente, la atención educativa al alumnado inmigrante no puede llevarse a cabo de forma adecuada sin poner en marcha ciertas medidas dirigidas al apoyo de las familias de este tipo de alumnado extranjero”<sup>31</sup>.

En España, especialmente en algunas Comunidades Autónomas, se han impulsado programas de implementación de la mediación escolar, incluyendo algunos proyectos tanto de mediación intercultural<sup>32</sup> como de mediación con perspectiva de género<sup>33</sup> pero creo que, en este ámbito, queda un largo camino que recorrer.

En relación con la perspectiva de género, Domínguez y Villela, partiendo de las propuestas formuladas por Sales y García, sugieren la incorporación de los siguientes valores y capacidades en los planteamientos pedagógicos:

- “Capacidad para participar activamente en la sociedad y en la lucha por los Derechos Humanos, identificando a quienes discriminan los Derechos Humanos de las mujeres.
- Adquisición de una conciencia de las causas de la inmigración, de su contribución a la construcción social y de las discriminaciones de las minorías, sin considerarlas problemas exclusivamente culturales, sino sociales y económicos.

---

<sup>31</sup> Rahona López, M., Morales Sequera, S. (2012), o.c., 67.

<sup>32</sup> Los programas de educación intercultural, no establecidos en todas las comunidades, como es el caso de la Comunidad de Madrid, pretenden que se reconozcan y respeten las diferencias culturales aportadas por el alumnado, y que se potencie el diálogo crítico, la interrelación y la interacción entre las personas de diverso origen, cultura, etc. En Cataluña se ha contado con el “Plan de Lengua y Cohesión Social” (LIC), que incluye planes de intervención y evaluación del alumnado desde un enfoque intercultural. Existen también guías especialmente dirigidas a los profesores para que incrementen su formación y capacidad pedagógica con un enfoque intercultural (Guía de Buenas Prácticas en Educación Intercultural y Escuela inclusiva, 2014, <http://aulaintercultural.org/materiales/experiencias-interculturalidad/>, 1/06/2015))

<sup>33</sup> Proyecto “Círculos de convivencia y la educación sexual como parte de la prevención de conflictos”, IES Isabel de Villena; Guía Didáctica: Voces de Mujeres Inmigrantes. La educación intercultural desde una perspectiva de género, 2004.

ISSN 0719-7160

- Valor de compromiso, respeto y cooperación por la lucha contra las situaciones de racismo, xenofobia y sexismo, huyendo de falsas premisas culturalistas que atentan, especialmente contra la discriminación de las mujeres”<sup>34</sup>.

Volviendo al ejemplo que he elegido para ilustrar las posibilidades que ofrece la mediación intercultural en el ámbito educativo para la prevención y resolución de los conflictos culturales, antes de nada, se ha de poner de relieve que el Islam es una de las religiones con más seguidores entre la población residente en España, constituyendo, después del catolicismo, la religión con un número mayor de fieles<sup>35</sup>. Como ya he señalado, las motivaciones para utilizar el velo difieren considerablemente según la procedencia de las mujeres que lo portan y del propio significado que ellas deciden otorgarle. En un estudio que analiza precisamente los usos y significados del velo islámico teniendo en cuenta exclusivamente la opinión de mujeres musulmanas marroquíes, la mayoría atribuye al velo un significado religioso, “una señal de que la mujer vive su religión de forma profunda, que se somete a Dios, un signo de que es una musulmana comprometida y devota”<sup>36</sup>, se trata desde esta perspectiva, de una obligación religiosa. Esta no es, no obstante, la única razón alegada: el respeto al marido, no ser molestadas, la comodidad la tradición o costumbre o la seña de su identidad son otras de las explicaciones más comunes<sup>37</sup>.

Se desprende también de este estudio que su uso, en ocasiones, deriva de la presión de los maridos, de la familia o de la comunidad. Pero también su no uso, a veces, obedece a la presión de la sociedad de acogida porque se sienten observadas, criticadas e incluso acosadas cuando lo llevan<sup>38</sup>.

La decisión de usar o no usar el velo debe ser personal, sin injerencias ni de terceros ni de los poderes públicos. Y, precisamente, en estos casos, son las voces de las mujeres – en este caso, niñas o adolescentes- las que deben ser escuchadas para poder analizar

---

<sup>34</sup> Domínguez González, M. D., Villela Rodríguez, E. (2005). Cambios en las relaciones sociales: identidad y ciudadanía (online), I Jornadas de Sociología 'El Cambio Social en España. Visiones y retos de futuro. Available: [www.centrodeestudiosandaluces.es](http://www.centrodeestudiosandaluces.es), (2 de junio, 2015), 5.

<sup>35</sup> Población estimada en un millón de habitantes según el estudio de Planet Contreras, A. I. (2013). La organización del Islam en España, en Olivia Orozco de la Torre y Gabriel Alonso García (eds.), El Islam y los musulmanes hoy. Dimensión internacional y relaciones con España., Madrid: Cuadernos de la Escuela Diplomática, 48, 265-280, 268.

<sup>36</sup> Hernández Serrano, M<sup>a</sup>, Dolores Pérez Grande, M<sup>a</sup>, Parra Nieto, G. (2012). Discursos de mujeres musulmanas marroquíes acerca de los usos y significados del velo islámico, VIII Simposi: Diversitat religiosa, educació integral i cultura democrática, Universitat de Girona. Girona: Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach, 3.

<sup>37</sup> Ibídem, 8.

<sup>38</sup> Ibídem, 7.

adecuadamente el significado y las consecuencias del uso del velo en relación con la igualdad de género.

En el ámbito educativo es imprescindible poder detectar, en primer lugar, si el uso del velo es impuesto o no. Y, en el caso de que sea voluntario, se debe involucrar al resto del alumnado con el objetivo de integrar la realidad de las alumnas que deciden utilizarlo voluntariamente. La ausencia de integración de las perspectivas del otro se revela en distintos aspectos: “falta de reconocimiento (registrar que hay otros con distintas necesidades e intereses), de empatía (capacidad de ponerse en el lugar del otro), y de aceptación (asumir que los otros son diferentes y se puede coexistir con ellos), respecto de los otros actores escolares”<sup>39</sup>.

La mediación escolar intercultural, desde su acción preventiva, permite transformar las relaciones y crear nuevos espacios de comunicación. Este tipo de intervención debe contemplar no sólo al alumnado sino también a otros actores, fundamentalmente, las familias y el profesorado. Por último, y como es lógico, la mediación podrá utilizarse como vía de resolución de conflictos específicos que se planteen en relación con la convivencia intercultural en general, y, de manera específica, en supuestos en los que se vean implicadas niñas o adolescentes, en cuanto supone un instrumento esencial para evitar los estereotipos de género y escuchar las voces de las mujeres que, en muchas ocasiones, son silenciadas tanto desde sus propias culturas de origen como por parte de la sociedad de acogida.

## REFERENCIAS

Álvarez Conde, E. (2004). El sistema constitucional español de derechos fundamentales. *Anuario de Derecho Parlamentario*, 15, 115-146.

---

<sup>39</sup> *Conflicto y mediación en el medio escolar*. Documento elaborado para el Instituto Nacional de la Juventud por el Centro de Investigación y Desarrollo la Educación CIDE, septiembre de 1999, 6.

Castro Jover, A. (2013), Interculturalidad y Derecho. Pamplona: Aranzadi.

Domínguez González, M. D., Villela Rodríguez, E. (2005). Cambios en las relaciones sociales: identidad y ciudadanía (online), I Jornadas de Sociología 'El Cambio Social en España. Visiones y retos de futuro. [Available: www.centrodeestudiosandaluces.es](http://www.centrodeestudiosandaluces.es), (2 de junio, 2015),

Durán Muñoz, R. (2011). Modelos de gestión de la diversidad y conflictos multiculturales, Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía, Granada, 1813-1823.

García Castaño; J., Barragán Ruiz-Matas, C. (2004). Mediación intercultural en sociedades multiculturales: hacia una nueva conceptualización, Portularia 4, 123-142, 131.

García Martínez, A., (2008). La influencia de la cultura y las identidades en las relaciones interculturales. Kairos. Revista de Temas Sociales 22. (Online) Available: <http://www.revistakairos.org>, (10 de octubre, 2015).

Giménez Romero, C (1997). La naturaleza de la mediación intercultural, Migraciones 2, 125-159

Gómez Gil, C. (2010) Inmigración, Crisis e Involución: el acelerado cambio de paradigmas en la política migratoria de España y sus efectos, en Cojenero Paz, E., Ortega Giménez, A., (dir) Inmigración, integración, mediación intercultural y participación ciudadana (pp.23-41), Alicante: ECU.

Hernández Serrano, M<sup>a</sup>, Dolores Pérez Grande, M<sup>a</sup>, Parra Nieto, G. (2012). Discursos de mujeres musulmanas marroquíes acerca de los usos y significados del velo islámico, VIII Simposi: Diversitat religiosa, educació integral i cultura democrática, Universitat de Girona. Girona: Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach.

Mohualhi, D. (2000) Mujeres musulmanas: estereotipos occidentales versus realidad social. Papers 60, 291-304.

Planet Contreras, A. I. (2013). La organización del Islam en España, en Olivia Orozco de la Torre y Gabriel Alonso García (eds.), El Islam y los musulmanes hoy. Dimensión internacional y relaciones con España., Madrid: Cuadernos de la Escuela Diplomática, 48, 265-280

Rahona López, M, S. Morales Sequera, S. (2012) Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades. Madrid: OEI y Fundación Alternativas.

Sánchez Alonso, B. (2011) La política migratoria en España. Un análisis a largo plazo. *Revista Internacional de Sociología, Monográfico 1*, 243-268.

Sánchez Ferriz, R. (2000) Inserción de las cuestiones planteadas en nuestro marco constitucional, en Cotino Hueso (coord.), *Derechos, deberes y responsabilidades en la enseñanza*, Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 45-56.

Souto Galván, B. (2014). El debate sobre simbología en la escuela pública, *Revista Laicidad y Libertades. Escritos Jurídicos*, 14, 117-152.

Terrén E., Veredas, S. (2007). Género e Inmigración: El más difícil todavía de las mujeres inmigrantes extracomunitarias, *Tavira* 23, 79-102.