

Monográfico sobre identidad y género

Análisis de los desafíos y de los límites de una educación intercultural y socio-afectiva en España

María Julieta Olaso



1- La construcción de la identidad en la era moderna

En Europa, antes del afianzamiento de los Estados modernos, las identidades tenían una esencia teocrática que constituía el principio integrador de las monarquías, que dominaban amplios territorios organizados en base a principios religiosos. Los reinos organizaban y dirigían sus territorios y poblados alrededor de un centro elevado, cuya legitimidad no derivaba de las poblaciones sino de la voluntad divina y los individuos no eran considerados ciudadanos sino súbditos. (Anderson: 1993:19). Dentro de los reinos las relaciones humanas eran personales, se establecían a nivel local, en la cotidianidad.

Hacia fines del siglo XVIII en Europa, tras un largo y virulento proceso, se consolidaron los Estados-nación. Éstos se definieron y delimitaron por fronteras, y dentro de éstas, los individuos adquirieron un nuevo estatus, el de ciudadanos, quienes se identificaban entre sí por compartir un territorio, una lengua, una historia, mitos, tradiciones, costumbres, solidaridades, derechos, obligaciones, etc. La territorialidad vertebró la unidad y la construcción de la identidad nacional, demarcada por una frontera, que define y divide un "nosotros" adentro, culturalmente homogéneo y con un proyecto común; de "un ellos", heterogéneo, fuera de estos límites.

En base a estas representaciones, se potenció el sentimiento identitario nacional y la idea de que los españoles viven y deben vivir dentro del territorio español, los franceses dentro del francés, los alemanes en el alemán, etc. El territorio fue un elemento fundamental para conseguir legitimar exitosamente la adhesión y la filiación de sus ciudadanos y legitimar la formación de la identidad a nivel nacional. Para ello fue necesario generar identidades supra locales, para lo que se consolidó un nuevo tipo de conciencia y sentimiento de pertenencia a nivel nacional, a partir del cual los individuos dejaron de ser súbditos, para pasar a ser ciudadanos cuya identidad comenzó a entenderse en términos políticos-territoriales.

Se instauró un nuevo orden social, ideológicamente liberal, gobernado por la burguesía y el modo de producción imperante fue el capitalista. A partir de su conformación, el Estado-nación fue simbolizado como el protector y garante de la seguridad de sus ciudadanos que se sentían identificados, emocionalmente implicados, y orgullosos de compartir una cultura, una historia, de tener derechos, libertades y de ser partícipes de un designio común.

Para Smith, una nación es una población humana que comparte un territorio, una historia, mitos y memorias, un nombre propio, una cultura pública de masas, una economía, como también derechos y deberes legales iguales para sus miembros. Se trata de un vínculo cultural y político, que aparece como algo que siempre ha existido. (Smith, 1991: 14 y sigs.) Afirma también que el nacionalismo es la ideología que legitima y ayuda a crear a las naciones, basándose en supuestos como que el mundo se divide en naciones que tienen su individualidad, su historia y destino; que la nación es la fuente del poder político y social, y que la lealtad a la nación es superior a otras lealtades; que es necesario que las personas se identifiquen con la nación si quieren ser libres y realizarse a si mismos. La meta del nacionalismo es el mantenimiento de la autonomía, unidad e identidad de una nación. Los elementos más poderosos y permanentes del nacionalismo son los símbolos, las costumbres y las ceremonias nacionales, hechos y actos que deben ser visibles y claros para todos sus miembros y comunicar los preceptos de una ideología en términos concretos y palpables que logren evocar respuestas emocionales. (Smith, o.c. 74 y sigs.)

Para Benedict Anderson en lugar de intentar definir objetivamente a las naciones, sería conveniente comprender que la nación se imagina, que sus integrantes se identifican con ella y sienten que tienen un destino común, un "nosotros". Las naciones son construcciones sociales, "comunidades imaginadas" ya que los habitantes imaginan una comunión entre sus compatriotas, con fronteras que suponen diferencias cualitativas con las naciones vecinas y una solidaridad y compañerismo horizontal profundo,

independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto pueden prevalecer en cada caso. (Anderson, 1993: 24,25)

Se encomendó a las instituciones educativas la tarea de desarrollar y fortalecer el sentimiento de comunidad imaginaria y de identidad nacional y, como en todos estos procesos, hubo que glorificar y generar un sentimiento patriótico, exaltar las cualidades y virtudes compartidas por “nosotros” y oponerlas a las “carencias”, “defectos”, y características repudiables de “ellos”, los de las naciones vecinas.¹

Barth señala que al hecho de compartir una cultura común se le atribuye generalmente una importancia central, y que mucho se ganaría si se considerase este rasgo como una implicación o un resultado, en vez de considerarse como una característica primaria y definitiva. La diversidad es una característica de todas las poblaciones, y la cultura es un concepto relacional; que pensar solamente en un grupo y su cultura, es como “intentar aplaudir con una sola mano”, ya que la realidad demuestra que no hay culturas aisladas ni cerradas, que todas las influyen y son influenciadas por otras. (Barth, 1976:12 y sigs.)

Desde sus orígenes hasta los años '40, los Estados-nación occidentales crearon exitosamente este imaginario y con él un sólido sentimiento y conciencia nacional, donde la ciudadanía se representa un mundo separado por fronteras, dividido en espacios diferenciados geográfica, histórica y culturalmente, a los cuales se pertenece por el hecho de nacer y vivir allí, de forma natural.

De todas formas, encontramos elementos simbólicos de las antiguas comunidades religiosas que han tenido importancia en la configuración de los estados nacionales. No se puede obviar el papel de la religión en la constitución de la identidad española donde, junto con la nación, resulta clave

¹ Se observa que en líneas generales el término Estado-nación se lo emplea en el sentido del de Estado y aunque se lo use como sinónimo de nación, cabe destacar que consideramos que una nación es, en resumidas cuentas, un colectivo, un grupo humano con personalidad y características propias que no están necesariamente ancladas ni territorial ni gubernamentalmente como en el caso de un Estado

como generadora de profundos sentimientos de pertenencia en el cual los símbolos, las iglesias, los templos, las cruces, los santos, las vírgenes, las fiestas religiosas forman parte de los íconos nacionales y se encuentran íntimamente relacionados con el Estado y sus simbología.

Según Stallaert, el eje vertebrador de la identidad española es el casticismo que identifica étnicamente al español con el cristianismo a través del nacional catolicismo. El fundamento histórico de su identidad colectiva es el anti-Islamismo. (Stallaert, 1988:14) Se aclara en este aspecto que España es mucho más diversa, rica y heterogénea que la “España oficial” y la representación que se tienen de ella.

La identidad se cimentó también sobre pilares como la familia y el trabajo, donde el lugar asignado al varón era medular. El “patriarca” era la máxima autoridad de la familia al ser el sostén económico, el transmisor del apellido, del status y del prestigio, con todo el poder familiar, económico, social y simbólico que ello representa.

La identidad es una construcción, una organización de sentido para encontrarse con otros. Históricamente ha dado seguridad a los ciudadanos, respondiendo a preguntas de carácter existencial como quién soy, a que grupo pertenezco, con qué valores y con qué forma de vida me identifico, con cuales no me identifico, entre otras.

A medida que el capitalismo fue avanzando, las bases sobre los que se asentaba el sentimiento identitario fueron perdiendo su eficacia. La globalización traspasó (o violentó) sus fronteras, y los Estados nacionales dejaron de garantizar la seguridad de sus ciudadanos, los fueron dejando a su suerte. El proyecto de vida basado en la consolidación y el reconocimiento social a través del varón fundado en el trabajo y la familia patriarcal entró en crisis, se desvanecía ante la implementación de medidas de flexibilización laboral, con bruscos descensos de amplios sectores sociales. La vida de los ciudadanos comenzó a estar plagada de nuevas y desconcertantes contingencias y riesgos.

En cuanto a estas crisis identitarias en contextos contemporáneos que han analizado autores como, Ulrich Beck, 1993, Alain Touraine, 1994, Zygmunt Bauman, 1991, Manuel Castells, 1999, Niklas Luhmann, entre otros, existe una intensa y riquísima discusión y replanteos de los enfoques teóricos. Algunos sugieren que los sujetos debido al avance de la globalización y sus crisis identitarias se han cerrado y aislado socialmente, otros plantean que se han impuesto las tendencias homogenizantes, mientras que otros que hablan del fortalecimiento de las identidades locales y de ciertos tipos de identidades colectivas, alternativas y de resistencia al proceso globalizador.

La identidad del hombre moderno entró en crisis debido a la incertidumbre y a la vulnerabilidad a la que se vio sometido, donde además, debió y debe buscar individualmente soluciones personales a problemas socialmente producidos (Bauman, 2006: 118-119).

Castells entiende por identidad:

“el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades. No obstante, tal pluralidad es una fuente de tensión y contradicción tanto en la representación de uno mismo como en la acción social. [...] Es fácil estar de acuerdo sobre el hecho de que, desde una perspectiva sociológica, todas las identidades son construidas. Lo esencial es cómo, desde qué, por quién y para qué. La construcción de las identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas. Pero los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales

y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal”²

El autor afirma que estas nuevas tendencias que individualizan las relaciones sociales y generan inestabilidad laboral han debilitado a la familia patriarcal sobre la que se sustentaba la seguridad, la sexualidad, la socialización y la identidad de los ciudadanos. Esta crisis se genera cuando las personas pierden el control de sus vidas, de sus destinos, de sus trabajos, de sus países, de su economía, de sus gobiernos, del destino planetario. En esta nueva sociedad que llama sociedad red, ve la posibilidad de resistir este proceso de individuación a través de las identidades colectivas (Castells, 1999, Vol. II, P. 89). Esta crisis ha abierto un abanico de oportunidades ya que los movimientos sociales que surgen de la resistencia social a la globalización (ecologistas, feministas, fundamentalistas religiosos, nacionalistas y localistas) son los sujetos potenciales de estas épocas, ya que el movimiento obrero no parece adecuado para generar a partir de él una identidad capaz de reconstruir el control social y las instituciones sociales en la era de la información (Castells, Ídem, p. 400).

2- De la Identidad nacional a la interculturalidad europea

Se ha descrito cómo se fue construyendo la identidad de los ciudadanos en las sociedades modernas y cómo con la llegada de la globalización, los pilares en los que se anclaba ya no dan la seguridad que se necesita, ni la ciudadanía encuentra sustitutos donde apoyarse. Para Castells la crisis de la identidad devino por el desmantelamiento de la sociedad civil moderna. El Estado, al entablar relaciones que viabilizan su inserción en el mundo globalizado, sacrificó intereses locales, lo que a su vez implicó el debilitamiento de la identidad ciudadana, es decir, la construcción identitaria típica de la modernidad. A partir de la crisis identitaria generalizada, comenzó la búsqueda

² Castells, 1999. Vol. II: 28-29



de “atributos culturales” y/o “fuentes de sentido” alternativos para encontrar salidas, llenar el vacío de sentido en la que la ciudadanía ha quedado inmersa dentro del sistema.

Al referirse a Europa, se está hablando de una pluralidad de naciones, lenguas, tradiciones históricas, identidades, herencias culturales, etc. A más de 50 años de la creación de la Unión, el macroproyecto europeo continúa teniendo serias dificultades y son pocos los ciudadanos que se sienten comprometidos e identificados con él. Para lograr un sentimiento identitario capaz de generar una nueva ciudadanía que se sienta partícipe de este rediseño político logrando una implicación y un compromiso ciudadano es necesario construir un imaginario muy diferente al que fueron educadas las anteriores generaciones de los países europeos. A mediados de los '90 se puso en marcha en todos los países miembros la tarea de generar a través de los programas educativos un sentimiento identitario a nivel europeo, es decir supranacional.

La educación intercultural pasó a ocupar un lugar fundamental. Se comenzó a exaltar la interculturalidad de los europeos como algo positivo, enriquecedor, pero siempre anclado en lo que se llamó el “patrimonio cultural común” de todos los europeos, que estaría formado por la religión judeocristiana, el derecho romano, la filosofía y el arte griegos, el humanismo renacentista, el racionalismo y la ciencia de la ilustración, los valores democráticos, el imperio de la ley y la economía de mercado.³ Se trata de una construcción desde arriba, sobre impuesta institucionalmente, con la finalidad de que se consolide en las representaciones colectivas la idea de la unión de los ciudadanos dentro de la Unión Europea.

Según la red europea de información sobre educación (Eurydice, 2004), la educación intercultural es una educación orientada a la aceptación del otro en el ámbito europeo se conforma principalmente en torno a tres ejes:

³ Rodríguez Lestegás, F. (2008). La construcción de identidades, tarea atribuida a la escuela y al profesorado. **REIFOP**, 11 (1), 11-18. Enlace web: <http://www.aufop.com/> - Consultada en fecha (07-07-12)

promover el respeto y la tolerancia a la diversidad cultural entre el alumnado; explicar las causas de los procesos migratorios; y expresar y conocer la complejidad social y cultural de Europa, mientras se difunde entre el alumnado un sentimiento de identidad europea.

Mientras, a nivel global, en respuesta a las políticas neoliberales y a las crisis identitarias, se fueron gestando nuevos movimientos sociales como feministas, pacifistas, anti militares, de gays y lesbianas, ecologistas, de minorías raciales, fundamentalistas, Neo-nazis, nacionalistas, etc., que si bien son muy diversos, todos son autodefinidos, de resistencia y/o desvinculados de las identidades proyectadas e instituidas por el sistema dominante.

En cuanto a la divulgación de la diversidad cultural de Europa como una virtud, entendemos que fue considerada como una oportunidad para España, quien históricamente se ha sentido discriminada y excluida de la “civilización europea”. Su ingreso a la Unión representó la realización de un viejo anhelo, y la educación intercultural ofreció el camino a la aceptación de sus particularidades, ya que “esta voluntad de los españoles de integrarse a la comunidad de naciones europeas”, como afirma Nair (2006: 125) viene de muy atrás. Álvarez Junco (2006) afirma que desde hace siglos los españoles se han esforzado inútilmente por ser aceptados por el resto de los europeos, ya que históricamente han sido considerados “excéntricos”, “orientales”, “arcaicos”, acusados de ser un pueblo “contaminado” de población no cristiana, representada como una sociedad fanatizada con el flamenco, los toros, las procesiones, asociada con la “brutalidad” y la “depravación.” del garrote vil, la inquisición, los tercios de Flandes, la conquista de América, etc. En España a nivel educativo no se necesitaron grandes esfuerzos para difundir el sentimiento de identidad europea, esto se debe a que a la hora de ingresar en la Unión el objetivo identitario en cierta forma ya se había conseguido.

A pesar del sentimiento de “europeidad” español, esta nueva representación de Europa, no ha dado los resultados esperados. No ha logrado que los ciudadanos construyan lealtades ni sentimientos identitarios por

encima de los nacionales. Incluso en España -donde sí llegó a generarse un decisivo apoyo al proyecto europeo- en la actualidad la ciudadanía evidencia cierta indiferencia, e incluso se aprecia un fortalecimiento de las identidades nacionalistas al interior de los países. Sí se advierte que hay una “europeidad” en un sentido dualista y anclado en la frontera territorial como límite: europeo/no europeo.

Bauman destaca que “la intensa atención prestada hoy en día a la cuestión de la identidad es en sí misma un hecho cultural de gran importancia” (Bauman, 2002:51)

3- Representaciones sociales sobre los inmigrantes en España

Si bien la educación intercultural se diseñó e implementó para lograr que entre los europeos se forje un sentimiento identitario más allá de las diferencias culturales y de las fronteras nacionales, era un proyecto para hermanar, desde la “europeidad” a gente que excepcionalmente convivía en un mismo país.

En medio de estas crisis identitarias y de este intento de lograr un sentimiento de identidad europea, han llegado “otros”, los “no europeos” que han traído otra pluralidad, que no ha sido recibida de la misma manera. Con la llegada de inmigrantes extracomunitarios, el escenario se transformó, se debe convivir con “ellos” dentro de las fronteras: los que “no son como nosotros” están aquí y viven con nosotros.

Muchos españoles al obtener el status de “europeos” han cambiado sus representaciones y sus actitudes hacia países e inmigrantes extracomunitarios. Tras la delimitación de la frontera y la oposición identitaria “europeos/no europeos”, como también la proliferación de categorías que se incorporaron exitosamente a pesar de estar cargadas de prejuicios y hostilidad como “primer mundo/tercer mundo”; países “desarrollados/subdesarrollados”, se advierte como se debilitaron las relaciones con Latinoamérica y con los inmigrantes que de allí proceden a pesar de los vínculos históricos, culturales,

lingüísticos, afectivos, familiares, económicos que los han conectado por siglos y de ser España un país de tradición migratoria.

Todas las culturas en un momento u otro de la historia han migrado, se trata de una experiencia compartida, de un hecho universal que en la historia de la humanidad no tiene nada de novedoso. El caso español ha sido un claro ejemplo tanto de emigración como de convivencia de diferentes culturas y religiones a lo largo de los siglos. Si bien se trata de un país donde su población históricamente ha emigrado, la crisis del petróleo de los años `70, que llevó a una depresión a nivel mundial, trajo como consecuencia un retorno extraordinario de emigrantes españoles principalmente provenientes de países centroeuropeos. Sumado a esto, desde finales de los '80 y durante los primeros años del siglo XXI ha habido un notable aumento de inmigrantes de orígenes diversos, subsaharianos, árabes, latinoamericanos, europeos del este, etc., que ha transformado la estructura poblacional y que ha convertido rápidamente a España en un país con una sociedad multicultural y pluriétnica.

Son muchas las causas de que en los últimos años haya sido un país receptor de inmigración. Las principales son: su democratización, el ingreso a la Unión Europea, la demanda de mano de obra debido a las inyecciones de capital extranjero para mejorar las infraestructuras, sumado a los fondos estructurales de financiación, el apoyo al sector agrícola, el desarrollo de las pequeñas y medianas empresas.⁴ España no podía asumir esta demanda con su propia población debido a su constitución demográfica envejecida y a su baja tasa de natalidad.

Además las mujeres españolas con la modernidad se fueron incorporando al mundo laboral, lo que ha significado una necesidad de conseguir reemplazo para las tareas que realizaban anteriormente, como el cuidado de enfermos, de niños, de ancianos, tareas domésticas, etc., que han ido cubriendo generalmente mujeres inmigrantes. Otro factor para la llegada de inmigrantes es la cercanía con el continente africano, que hace que España sea una puerta

⁴ Véase Naïr, S. (2006) Y vendrán...Las migraciones en tiempos hostiles. Planeta. Madrid. P. 125.

de ingreso a Europa y una frontera con oportunidades cualitativamente diferentes de un lado y otro. (Deusdad, 2009:21, 22) además, la profunda crisis económica de los '90 en Latinoamérica, llevó a que muchos de sus ciudadanos, debido a las históricas relaciones familiares y lingüísticas vinculadas a un pasado colonial, decidieran migrar a España donde, además, la salud y la educación son (o eran) universales.

Vivir en un contexto de diversidad cultural no es fácil, sobre todo con la difusión de paradigmas que afirman que peligran "nuestros valores" y "nuestra cultura", que occidente se encuentra amenazado, que las civilizaciones "chocan", que "nos invaden" y una serie de visiones catastróficas, que se vieron reforzadas y manipuladas por los sectores dominantes a través de los medios de comunicación, lo que se agravó después de los atentados del 11S en New York, generando y legitimando representaciones y actitudes hostiles y xenófobas hacia los inmigrantes en amplios sectores sociales.

Necesitamos comprender estos procesos, qué es lo que realmente está sucediendo y qué es lo que está en juego para poder articular estrategias constructivas y minimizar, desarticular y oponernos a aquellas que dificultan la integración, dañan la dignidad y los derechos de las personas. Se necesita un análisis profundo e interdisciplinario para entender por qué se crean límites o muros para identificar a unos y categorizar a otros. Onghena propone como punto de partida emplear como metáfora la *frontera* entendida como un espacio de tensión: ilusiones identitarias con los de dentro, categorías conflictivas de diferenciación para los de afuera. Esta dimensión antagónica, este "nosotros no somos como ellos", está muy presente en las representaciones sociales, lo que se debe intentar es contrarrestar las tendencias de exclusión presentes en las construcciones colectivas de identidad (Onghena, 2008:12).

Según Bauman (2006: 77, 78) el sistema neoliberal despojó a los estados de sus prerrogativas y capacidades soberanas, por lo que sus gobernantes dirigieron a la opinión pública hacia la culpabilización de los inmigrantes,

quienes se habrían convertido en la válvula de escape, en un foco alternativo para las ansiedades, la ira y aprensiones nacidas de la súbita inestabilidad y vulnerabilidad de las posiciones sociales, temores que históricamente se absorbían a través de demonios, diablos y ahora a través de los inmigrantes, que encajan ahora en la categoría de villanos, lo cual es usado políticamente.

En cuanto a la legitimidad, se debe destacar la relación que tiene con los valores y las representaciones que se sustentan en grupos sociales determinados. No se puede dejar de resaltar en este tema al aporte original de Max Weber, quien dice que:

“La más simple observación demuestra que en todos los contrastes evidentes de destino y de situación entre dos hombres - por motivos de salud, económicos, sociales, o de cualquier otra naturaleza-, por clara que pueda ser la base `accidental´ de la diferencia, aquel que goza de la mejor situación siente la necesidad inflexible de considerar `legítimo´ el contraste que existe a su favor, de considerar `merecida su propia situación y la del otro, de alguna manera `causada por su culpa.´”⁵

En lo que se refiere a las representaciones, se trata de una categoría que tiene diferentes interpretaciones y significados diversos. Algunos autores clásicos como Durkheim y Mauss (1963: 61 y sigs.) han estudiado la relación entre representaciones individuales y colectivas subrayando que éstas últimas tienen un carácter específico, que se construyen socialmente y que no tienen como origen la experiencia de los hombres y que tampoco son lógicamente innatas, sino que su origen es social. Para estos autores, todos los conocimientos y formas de clasificación por categorías son construcciones sociales cuyo fin es, sobre todo, conectar ideas, unificar el conocimiento. A partir de aquí, las formas de clasificación son arbitrarias y socialmente determinadas, dejando atrás el supuesto de que son universales y trascendentales.

⁵ Max Weber, 1992:257-259.

Cuando se piensa en la inmigración la representación que surge es prácticamente automática: un varón joven, extracomunitario, trabajador de escasa preparación, con ropas viejas, pobre y un tanto temible y peligroso. Es una imagen prejuiciosa y cargada de tópicos, ya que se trata de un colectivo extremadamente heterogéneo.

En cuanto a las representaciones sobre las mujeres inmigrantes, se las imagina dependientes, económicamente inactivas, y dentro del contexto de la reagrupación familiar. También se las vincula con la violencia doméstica, los malos tratos y/o la prostitución. En ese sentido Mary Nash destaca que el imaginario colectivo ignora los itinerarios plurales de las inmigrantes que a menudo realizan solas la experiencia migratoria.

Nash afirma que

“Se trata de un modelo sustentado en un discurso de subalternidad dependencia y falta de capacidad propia. Sin embargo, frente a este modelo tradicional pasivo, se tiene que incorporar en las estrategias discursivas la figura de mujeres solas, emprendedoras y claras agentes de su proyecto migratorio. Existe una amplia gama de actividades, ocupaciones e iniciativas de mujeres inmigrantes, emprendedoras, solas, con gran iniciativa en su nueva sociedad de acogida. Las mujeres inmigrantes, aunque no reconocidas, ejercen como agentes económicos autónomos y en ningún caso desde la subalternidad transmitida de forma predominante en el discurso periodístico.”⁶

Lo cierto es que España nunca ha sido demandante de mano de obra cualificada y en este caso tampoco. Los sectores que necesitaron trabajadores y trabajadoras fueron los más precarizados y los económicamente sumergidos, como el de la construcción, el servicio doméstico y la agricultura.

La inmigración, como ya hemos explicado, comenzó a ser un problema cuando se comenzó a buscar culpables de los descensos económicos, de las medidas de flexibilización laboral impuestas por el neoliberalismo. Los

⁶Mary Nash, 2007:2

responsables políticos comenzaron a orientar a la opinión pública hacia los inmigrantes a través de los medios de comunicación.

Nash (2005) denuncia el papel de la prensa en la formación de estereotipos negativos sobre los inmigrantes. Afirma que el lenguaje no sólo sirve para designar la realidad, sino que también la construye, por lo que es un excelente vehículo ideológico. Al analizar el lenguaje periodístico, las categorías y los mensajes vertidos por los medios de comunicación alega que han dificultado su integración, mostrando una visión estática y estigmatizada del inmigrante, impidiendo la creación de una identidad multicultural mientras generan y refuerzan discursos discriminadores, homogenizantes de su diversidad. También afirma que los medios restan importancia y/o encubren las conductas racistas o negativas de la sociedad de acogida y magnifican las conductas impropias de los inmigrantes, asociándolos a la criminalidad, la delincuencia y la ilegalidad. Además, a través de las noticias son despersonalizados, invisibilizados y deshumanizándoles al hablar del número de pateras que se han hundido o han llegado a las costas, hablando de ellos en términos como "hordas", "avalanchas", "oleadas". Esta manipulación mediática daña profundamente la convivencia, evita la voluntad de inclusión y, por supuesto, la formación de una identidad multicultural. Como afirma Onghega (2009:194), el bagaje cultural que cada uno lleva tiene a veces problemas para acomodarse en un marco que no prevé su acomodación.

En líneas generales los seres humanos siempre definimos nuestro entorno y trazamos líneas entre "nosotros" y "ellos". Así, al categorizar en la diferencia, se refuerza la identidad del nosotros. *"Ellos siempre son demasiados. "Ellos" son los tipos de los que debería haber menos o, mejor aún, absolutamente ninguno. Y nosotros nunca somos suficientes. "Nosotros" somos la gente que tendría que abundar más."*⁷

Ya hemos visto que los inmigrantes representan un sector novedoso en la sociedad española y demasiado heterogéneo como para categorizarlo. Hay

⁷ Bauman, 2006:51

diversos grupos, procedencias, nacionalidades, culturas, religiones; el tiempo de estancia en el país de acogida es un factor fundamental, tanto como la edad de llegada, el nivel de estudios, el país y la lengua en que se escolarizó, su extracción familiar, la clase social, el proyecto de vida y familiar, la edad, el género es también un componente esencial para el análisis; las edades son diferentes, algunos son jóvenes, otros son niños; unos vienen en familia, otros solos; hay quienes tienen experiencia laboral infantil y /o juvenil, otros que no. También sus proyectos de vida son diferentes: algunos aspiran a radicarse en el país; otros planean retornar en el futuro con ciertos objetivos cumplidos (una casa, ahorros, jubilación, educación de sus hijos, etc.); otros están regresando o pensando regresar porque el resultado en el país de acogida no fue el esperado, porque perdieron sus trabajos, sus derechos, porque decayó su calidad de vida, o porque las circunstancias que le llevaron a migrar de sus países de origen cambiaron. Los hay que vuelven porque necesitan de sus relaciones, desean estar con sus familiares, etc. Sin duda, los aspectos culturales, laborales y familiares y un sinfín de variables que hacen que este sector no sea realmente analizable como conjunto

Es importante partir de la base de que son las personas y no las culturas las que interactúan, con sus memorias, sus bagajes culturales, sus proyectos de vida, sus miedos, su género, sus pérdidas, sus esperanzas, y que poner barreras al conocimiento del otro rompe solidaridades y atenta contra la convivencia entre personas.

En la sociedad española básicamente se identifican tres lógicas analíticamente diferentes para representar al "otro" inmigrante⁸:

La lógica nacionalista, donde el estado-nacional es percibido como una realidad natural, y por lo tanto es incuestionable e inmodificable. Desde esta perspectiva no se trata de una construcción social e histórica. La nacionalidad se relaciona exclusivamente con el lugar de nacimiento y lo normal -según esta

⁸ Véase el análisis que realizan Pereda, Actis y de Prada. El desafío intercultural. Españoles ante la imaginación, (2000: 169-171)

postura- es que los ciudadanos vivan en el territorio donde nacieron. Los inmigrantes al no cumplir estos preceptos, alteran este orden natural, introduciendo una anomalía en los estados-nación donde migran, la cual puede ser tolerada mientras las necesidades de los autóctonos tengan prioridad y sea antepuesta a la de los inmigrantes. No se perciben alusiones a la raza, la etnia o la cultura dentro de esta lógica pero sí hay una oposición a los inmigrantes pobres ya que son representados como consumidores de los recursos que por derecho natural son de los autóctonos sin realizar ningún tipo de aporte. Estos argumentos parten de una falsedad ya que el informe "Inmigración y Estado de bienestar en España", demuestra que los inmigrantes suponen el 12 por ciento de la población actual y son responsables de un 5,6 por ciento del uso de servicios básicos como sanidad y educación. Por lo tanto, realizan una "contribución neta positiva" y "aportan mucho más de lo que reciben."⁹

La lógica culturalista, se basa en dos supuestos: que las culturas son universos cerrados, inmutables; y que existen culturas con las que no se puede convivir pacíficamente, que son incompatibles con la nuestra por ser "cerradas", "atrasadas" e "inferiores" por lo que sólo es posible la convivencia con estas culturas siempre que ellos se asimilen, o a través de la segregación.

A través de estas representaciones, se fue consolidando y reforzando un ordenamiento, cargado de prejuicios que representa para los inmigrantes una barrera estructural, un estigma y una desventaja insalvable que ha servido a los intereses particulares de los sectores dominantes, convirtiéndoles en el colectivo con mayor riesgo de exclusión social. Una observación simple permite ver que indicadores como los logros educativos, la remuneración, la formalización en el empleo, la calidad de la vivienda, nos dicen claramente que estos grupos ocupan hoy el lugar más bajo en la estructura social. Y si medimos en términos más simbólicos que materiales, son los que tienen menos poder político y los menos valorados culturalmente.

⁹ <http://www.lavanguardia.com/vida/20110504/54150346490/los-inmigrantes-aportan-al-estado-del-bienestar-mucho-mas-de-lo-que-reciben.html#ixzz28j5qKXUV>. Consultado el 12 de septiembre de 2012

Esta forma de “racismo cultural” fundamentada en el rechazo hacia la cultura de los “otros” por considerarla incompatible con la nuestra¹⁰, en España es evidente sobre todo con el colectivo magrebí y con la comunidad gitana.

La lógica igualitaria refuta e impugna los criterios de discriminación planteados por la lógica que hemos descrito. Parte de la igualdad básica de las personas y en la universalidad de los derechos humanos, que va más allá de las fronteras de los estado-nación. Los que adhieren a esta lógica son necesariamente críticos con el ordenamiento social.

Si bien hay que destacar que estos “otros”, los “de fuera” no constituyen tampoco una representación tan homogénea para la sociedad receptora. Algunos grupos y culturas son percibidos como menos “de fuera” que otras, ya que son más como “nosotros”. Peter Wade afirma que sólo algunos aspectos físicos se traducen en significantes raciales y suelen ser los que durante los períodos coloniales funcionaban para distinguir a los europeos de las poblaciones que encontraban en sus exploraciones. Por lo el “fenotipo” puede relacionarse con una historia particular. (Wade, 2002:4) Se advierte que si un inmigrante está étnicamente asociado al pasado colonial, será más “de afuera” que los que no porten físicamente ese marcador.

Los inmigrantes forman parte de esta nueva realidad social, plural, multinacional y multicultural, y sus hijos e hijas forman parte del nuevo alumnado y del sistema educativo, el cual necesita y debe hacer frente a esta nueva situación generada por la globalización.

4- La (co) educación intercultural

Se han descrito y analizado las transformaciones profundas de nuestra sociedad en los últimos años, donde indudablemente la multiplicación de la diversidad cultural ha sido de gran impacto. Sobre este novedoso panorama social, se necesitan generar propuestas metodológicas y teóricas, ya que faltan

¹⁰ Cuando hablamos de la cultura y de la identidad española si bien nos referimos a la nos referimos a la “España oficial”, la católica y “castiza” es la que se ha impuesto a través de los siglos por sobre las demás, negándolas y dominándolas. Somos conscientes de que España es mucho más diversa, heterogénea y multicultural que la imagen identitaria que se tienen de ella.

modelos de intervención que permitan identificar y distinguir los orígenes de las disfunciones de sus síntomas en esta realidad. (Carbonell, 2000:100)

Partiendo del modelo intercultural, democrático y fundado en los derechos humanos, el reto de la diversidad cultural y la pluralidad debería afrontarse en los centros educativos desde una visión no eurocentrista y poscolonial, valorando e interpretando a las culturas en igualdad, e incluir transversalmente la dimensión de género. (Said 2003; Parekh, 2000, en Deusdad 2009)

Es necesario hablar también de coeducación y de igualdad de género. El término coeducación se utiliza generalmente para referirse a la educación en conjunto de dos o más grupos de población diferentes. En este trabajo se utiliza en el sentido que le da Marina Subirats (1994) cuando hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos específicos, los hombres y las mujeres, en nuestro caso, adolescentes. Se trata de una manera de entender la educación, de una postura ideológica y política que considera que los varones y las mujeres deben educarse conjuntamente, recibir el mismo tipo de educación y tener el mismo tipo de oportunidades.

Las actividades públicas desde sus inicios han estado manejadas por hombres. La educación y la ciencia no son excepciones. Desde ambas disciplinas han surgido argumentaciones que legitimaron y reforzaron posturas discriminatorias y sexistas. Algunas de éstas se basaron en diferencias naturales entre los sexos como la musculatura, en el peso del cerebro, las diferencias hormonales, etc., que fueron aprovechadas para aseverar cuestiones como que la naturaleza ha dotado a ambos sexos de diferentes capacidades e intereses, que la mujer es el "sexo débil" y por lo tanto, dependiente del hombre, que debido a estas diferencias deben ocupar roles distintos para los cuales deben recibir diferentes contenidos educativos. (Subirats, 2004:7,8)

La opción coeducativa aspira a una búsqueda de mayor igualdad, y se enfrenta y opone a las concepciones (sexistas) que consideran que se debe

educar a los varones con unos contenidos y a las mujeres con otros, ya que los lugares asignados para unos y otras en la sociedad son diferentes. Durante el franquismo, sin ir más lejos, la educación de las niñas se limitaba a una instrucción básica, esencialmente religiosa y destinada al aprendizaje de labores domésticas y reproductivas. En España fueron los sectores progresistas los que lucharon por la opción coeducativa. Sus oponentes sectores vinculados a la iglesia (institución manejada por hombres y profundamente antifeminista) y con otros sectores retrógrados de la política, esgrimían (y hoy han vuelto a la carga) con argumentaciones religiosas y morales sobre la importancia de los roles de los géneros dentro de la sociedad, y también de lo pernicioso que es mezclar a varones con mujeres, que se baja el rendimiento educativo alertando del peligro que esto supone para ambos sexos. A partir de los años `70 se desarrollaron en los países anglosajones investigaciones sobre la desigualdad social por razón de sexo, las cuales pusieron en evidencia el papel de la escuela y del sistema escolar en la formación de los estereotipos sexuales.¹¹

Un reciente estudio realizado por Maite Garaigordobil y Jone Aliri concluyó que las personas que presentan actitudes sexistas también serían racistas, ya que se trata de procesos mentales muy próximos que se fundan en prejuicios y creencias generales sobre grupos sociales. Afirman que el sexismo y el racismo son características propias de personas que aceptan las jerarquías y las desigualdades sociales. Afirman que “los resultados muestran que las personas con puntuaciones altas en sexismo hostil y benevolente presentaron bajas puntuaciones en sensibilidad intercultural así como en todas las variables asociadas a la misma (implicación en la interacción, respeto por las diferencias, confianza, placer en la interacción y atención en la interacción hacia personas de otras culturas)” (Garaigordobil, M. y Aliri, J., 2011: 346).

Las (co)educación intercultural debe orientar y lograr un compromiso personal y social en la búsqueda irrenunciable de la igualdad, la aceptación de

¹¹ La socióloga Marina Subirats en Revista Iberoamericana de Educación nº6, sept-Dic. De 1994, realiza un esclarecedor análisis sobre las luchas históricas en torno a la coeducación y sus resultados en la actualidad.

la alteridad, la comprensión de la complejidad social y cultural, cuyas bases son el respeto y la tolerancia a la diversidad. No se pueden tratar estos temas aisladamente o en una asignatura formativa como Educación para la Ciudadanía. Se deben gestionar en toda la estructura educativa, debe impregnar todo el currículo y necesita de un profesorado formado para ello. La educación debe entenderse como una actividad con una función transformadora de las realidades sociales (Deusdad, 2009: 62, 63).

Formalmente la educación en igualdad se ha alcanzado, pero la realidad muestra que no es tan así, que esta igualdad no es real, en la práctica se continúan ejerciendo y sosteniendo formas de discriminación que implican desventajas socialmente "normalizadas" y "naturalizadas". (Subirats, 1994: 17-19)

Para Carbonell (2000) la igualdad de los seres humanos es (o debería ser) un punto de partida innegociable de nuestra civilización. Educar en el convencimiento y en los valores asociados de la igualdad es una tarea mucho más compleja y difícil que educar en la valoración de la tolerancia y la diversidad.

La educación en igualdad está relacionada con pilares con poca tradición escolar y difíciles de transmitir como son: un *saber ser* y un *saber convivir*, no sólo porque se carece de modelos y métodos de enseñanza-aprendizaje en valores, sino que además, para lograr su eficaz transmisión, estos valores deben estar internalizados y consolidados en los y las educadoras ya que se aprenden y se transmiten con mayor eficacia por imitación de actitudes de las personas que son modelos conductuales, es decir que se comunican por canales socio-afectivos y emocionales. Por este motivo los temas relacionados con contenidos procedimentales y actitudinales se ubican en los *ejes transversales*, ya que son más que asignaturas y contenidos conceptuales; son valores y actitudes que deben impregnar transversalmente el currículo educativo en su totalidad y a lo largo de toda la escolaridad. (Carbonell, 2000: 109-110).

En este sentido, no se puede dejar de lado la importancia de la familia en su rol educador primordial, tiene un papel fundamental y por lo tanto una responsabilidad fundamental en la educación en valores y en la constitución de la identidad, por ello aspiramos a que las nuevas generaciones tengan ese sustrato primario, ya que es dentro de la familia donde los niños y las niñas comienzan a construir sus representaciones y a forjar sus valores.

En cuanto a la interculturalidad hay cuestiones que son necesarias atender y resolver de forma urgente. Ahora bien, las transformaciones educativas profundas llevan su tiempo y representan todo un reto. Las instituciones educativas en general y los institutos en particular son de los pocos y verdaderos enclaves interculturales. Por lo que se considera al instituto un lugar y una actividad central de la vida de los adolescentes, un eje esencial en la conformación de la subjetividad, del crecimiento personal, intelectual y social, como también clave en la construcción de sus identidades,

La educación intercultural es una herramienta fundamental para generar cambios en las representaciones sociales que consigan transformar la estructura de esta sociedad. Es una excelente vía para lograr una sociedad madura, con un pensamiento crítico, reflexivo y constructivo tanto de la propia cultura como de las que (todavía) son ajenas, comprometido en reconocer y superar las estructuras y los mecanismos que legitiman las desigualdades como el patriarcado, el machismo, el racismo, la exclusión y cualquier otra forma de desigualdad que atente contra la dignidad de las personas, los principios democráticos y los derechos humanos.

Se debe ser extremadamente precavido en este fangoso y frágil terreno, ya que a menudo, se ha observado que involuntariamente se contribuye a aumentar la confusión, a esconder e incluso a negar las relaciones reales y conflictivas de poder y de dominación presentes. Esta negación, afirma Carbonell, es uno de los componentes más importantes de los conflictos de las relaciones interculturales, y es también un transmisor fundamental de ideología en muchos centros docentes. Agrega que el enfoque folclorizante,

siempre acaba ahogado, oculto, sepultado bajo el simulacro de relaciones interculturales descontextualizadas, vacías de referentes y de sentido, mientras se desvía la atención del objetivo educativo fundamental que es identificar y desactivar los prejuicios, los discursos y los mecanismos legitimadores de la exclusión (Carbonell, 2000:112).

Luz Martínez Ten afirma que la escuela puede ser una institución de reproducción de las relaciones sociales o un poderoso instrumento de transformación (Martínez Ten, 2012:27).

Es en la relación entre los centros educativos y los alumnos, en este caso instituto/subjetividad donde está la clave para la transformación estructural con vistas al futuro ya que éstas son las generaciones que pueden llevarnos a ser una sociedad comprometida, igualitaria y madura. El instituto no es sólo un centro educativo, es un enclave de encuentro, de convivencia multicultural y de género, por lo tanto clave desde donde se puede y se debe trabajar reflexivamente para conseguir transformaciones personales y cambios cualitativos de nuestra sociedad. Es en esta intersección de lo individual con lo social donde el sistema educativo logrará ser mediador, un vehículo eficaz que pueda abrir las posibilidades de realización de este proyecto, que parece tan sencillo, pero que es todo un reto: de la aceptación del otro y la comprensión de que los derechos son para todos y todas, autóctonos e inmigrantes, comunitarios y extracomunitarios, varones y mujeres, cristianos y musulmanes, ricos y pobres, etc., y de la necesidad de construir una alternativa superadora de las desigualdades y asimetrías. O en caso de no implementarse exitosamente, continuar con éstas, cerrando el paso a las posibilidades de transformaciones de fondo, y perdiendo una oportunidad histórica clave para intentar construir un sistema más justo e igualitario.

Si bien la pretensión es la de formar a los alumnos interculturalmente, se advierte que hay poco reconocimiento de la alteridad, para mostrar los orígenes, la multiculturalidad y la interculturalidad. No es algo que se suela hacer y si se hace es destacando aspectos y costumbres desde una perspectiva

folclórica; y a veces el tratamiento inadecuado termina aumentando los prejuicios y fortaleciendo las fronteras que la educación intercultural intenta superar.

Para tener alguna posibilidad de éxito en la tarea que va mucho más allá de conseguir la aceptación de la diversidad cultural y el hipotético enriquecimiento que esto supone, se necesita educar en la comprensión de que todos somos iguales en dignidad y derechos. Parece simple, pero es un reto importante en el cual es necesario que toda la comunidad educativa y las administraciones se involucren (Carbonell, 2000:101).

Es saludable enjuiciar las culturas, incluida la nuestra, y considerar sin miedo que no todas las aportaciones culturales son igualmente valiosas para la libertad, la igualdad y el bienestar de la humanidad, y reconocer que todas las sociedades (la nuestra también) tienen grietas por donde se ponen en peligro los valores democráticos y los derechos humanos. La defensa de los derechos humanos, el respeto de la diversidad cultural, la comunicación, el intercambio y la convivencia son puntos clave de partida que invalidan las opciones que atenten contra estos principios (Martínez Ten, 2012:28).

La negociación es una herramienta fundamental para resolver conflictos garantizar la convivencia y la integración, y que todos y todas se sientan partícipes e integrantes de la sociedad. Es necesario un compromiso solidario, una sincera y activa implicación personal y social en la lucha contra toda forma de exclusión, tener la capacidad de gestionar, negociar y transformar actitudes y actuaciones en pro del respeto, la igualdad, la libertad, la solidaridad y la dignidad de todos y todas.

La interculturalidad opta por promover la cohesión social y la convivencia pacífica, por educar desde el interés por el otro, lejos de los estereotipos y los prejuicios (siempre malintencionados), otorgando al alumnado herramientas teóricas, intelectuales y prácticas que le permita comprender e interpretar este nuevo fenómeno estructural de las sociedades modernas.

Hoy se puede valorar cuán intercultural es la sociedad española, sobre todo en el sector de la adolescencia en las aulas y en las actividades de los institutos; comprobar si es necesario fomentar y mejorar las relaciones interculturales, y estudiar cómo se integra el alumnado extranjero en los centros de educación secundaria y con qué inconvenientes y dificultades se encuentra. (Deusdad, 2009:57)

Si bien en España se han realizado estudios sobre cómo se atiende desde el sistema educativo al alumnado procedente de la inmigración reciente, se ha producido un acercamiento formal al tema desde el ámbito teórico de la interculturalidad y desde el análisis de las políticas educativas, pero que no parece que se haya profundizado ni indagado lo suficiente para ver cuál es la verdadera realidad de las aulas y su complejidad, ya que se han elaborado algunas actividades que incluyen la perspectiva intercultural, con materiales didácticos destinados a la promoción de valores que fomenten el rechazo a los prejuicios y a los estereotipos, aunque no se ha logrado transmitir una historia no etnocéntrica (Deusdad, 2010: 114).

Los estudios actuales y nuestra experiencia revelan una realidad realmente preocupante que exponen la complejidad de los problemas que se están tratando y que sin duda es necesario corregir con celeridad, ya que las relaciones de los adolescentes -tanto dentro como fuera de la escuela- a pesar de los esfuerzos educativos, siguen determinados por el género y la etnicidad. Generalmente, los alumnos y alumnas se juntan con alumnos de su propio origen étnico y cultural. También se aprecia una territorialización de los espacios según la etnicidad y el género. Según la división dominante "nosotros" europeos comunitarios /"ellos" extracomunitarios, se aprecia que "ellos" no tienen acceso al "nosotros" oficial (Deusdad, 2010; Carbonell, 2000, entre otros).

Para Carbonell (2000) es a los miembros del grupo mayoritario a quien les corresponde poner en marcha la resolución del problema e iniciar las transformaciones para que se puedan dar las condiciones para el diálogo, ya

que son los que poseen los recursos necesarios para generar cambios de actitudes, que incluye romper con “inercias simplistas e inmovilistas de quienes creen que sólo se trata de que ellos se adapten”, y se generen unas relaciones interculturales basadas en la igualdad, lo cual no significa respetar unas tradiciones y unas costumbres diferentes, sino estar realmente dispuestos a compartir tanto nuestros privilegios como también la pobreza de los otros, es decir, compartir verdaderamente el poder y hacer posible la igualdad de derechos y de oportunidades entre todos los seres humanos, y estar dispuestos a practicar una auténtica democracia. La integración debe entenderse como un proceso que nos implica a todos, los excluidos y los excluyentes, para liberarnos colectivamente de los mecanismos de exclusión social vigentes.

5- Identidad de género, adolescencia e interculturalidad

La perspectiva antropológica (y femenina) de Margaret Mead demostró que los comportamientos de hombres y mujeres en diversas sociedades no están relacionados con la esencia sino con la cultura. En todas las sociedades analizadas se hace distinción entre aquello que se considera propio de varones y aquello que se considera propio de mujeres, concluyendo que lo que en una sociedad puede ser considerado propio de hombres, en otra sociedad puede considerarse propio de mujeres y viceversa.

En todas las culturas nacer hombre o mujer es definitorio en cuanto a la manera de ser, las enseñanzas recibidas y la imposición de roles preestablecidos socialmente. No es posible comprender la política de las culturas, de las “razas”, de las religiones, de las desigualdades, de los géneros, mientras no se superen las concepciones biologicistas y las teorías esencialistas basadas en la idea de que el sexo es algo natural y que es ahistórico, inmutable, fisiológico, instintivo, hormonal, etc. Los humanos construyen la sexualidad. Aunque se trate de una construcción no se pretende decir que no esté sustentado en la biología, pero no puede concebirse ni analizarse en esos términos. Se pueden analizar diferencias culturales en

torno a la sexualidad, al género, tanto desde las transformaciones históricas y sociales de la prostitución, de la homosexualidad, de las relaciones de género, los roles, las relaciones de poder. Ello pone en evidencia que no se está hablando de algo determinado por la naturaleza, ya que la historia de estos colectivos en las diferentes sociedades está plagada de conflictos, luchas, condenas, reclamos, avances y retrocesos a nivel político, social, religioso, familiar, laboral, científico, etc.

Si bien el sexo y el género están relacionados, no son lo mismo. Marta Lamas afirma que lo que determina la identidad y el comportamiento de género es el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidas a cierto género. Éste es internalizado y a la vez exteriorizado en todas las expresiones, sentimientos, actitudes juegos, comportamientos, etc. Una vez que la identidad de género es reconocida y asumida, atraviesa todas las experiencias personales. Las distinciones socialmente aceptadas entre hombres y mujeres es justamente lo que da fuerza y coherencia a la identidad de género. Considera que la categoría de género permite precisar cómo la diferencia se transforma en desigualdad. La asimetría fundamental del género es permanente ya que invariablemente son los hombres quienes ejercen el poder sobre las mujeres. (Lamas, 1986: 188 y sigs.)

Analizar la sexualidad y la construcción de la identidad en contextos multiculturales como los institutos, y con adolescentes, es una tarea compleja, que está atravesada por la cultura, el sexo, el género de adscripción, la edad y si se trata de inmigrantes de la cultura de procedencia, el tiempo de estancia, la edad de arribo, el grado de integración, la sociabilidad del individuo, las presiones culturales, religiosas, morales y familiares, entre tantos factores.

Cada individuo trae consigo un capital cultural, y está envuelto en lo que para su sociedad representa ser hombre y mujer. Por ello, al detenernos en entornos multiculturales como son los institutos, donde hay adolescentes de diferentes procedencias que necesariamente deben interactuar debemos

preguntarnos y preguntarles cómo impacta en sus universos simbólicos, los de sus familias y los de sus grupos, ya que la cultura de origen, el género y el contexto son marcadores fundamentales en el despliegue de la subjetividad.

La identidad de género es un vector esencial y transversal de la identidad social. Este complejo proceso de adquisición de una clara y definida identidad de género comienza muy tempranamente en la vida. La cultura de pertenencia es la que asigna una serie de características, roles, conductas a la categoría femenina o masculina como un elemento constitutivo de lo personal y de lo social. Es un deber constituirse como hombres o como mujeres, dado que se exige a cada ciudadano poseer una identidad reconocible dentro del orden social que permanentemente a través de la vida diaria y social, de instituciones como la familia, el Estado, la educación formal, la iglesia, los medios de comunicación, etc., implícita y/o explícitamente procura señalar una asimetría de poder entre los géneros y la subordinación del femenino.

Dentro de este enfoque que incluye a las relaciones de género dentro de relaciones de poder, la historiadora Joan Scott afirma que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales que se basa en las diferencias que distinguen los sexos, y el género. Se trata de una forma primaria de relaciones significantes de poder. Según la autora, los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a transformaciones en las representaciones del poder. El género es de carácter relacional ya que los dos géneros están necesariamente implicados, eliminando así la ficción, diría Scott, de que la experiencia de un sexo no tiene que ver con el otro, aunque a veces lo parezca, debido a la dependencia de las mujeres hacia los hombres. (Scott, 1986:289-290)

6- Relaciones afectivo-amorosas en la adolescencia, inmigración y educación

La adolescencia es un proceso de vitalidad, de curiosidad, de profundas transformaciones físicas, psíquicas, familiares y sociales. Se encuentra atravesada por relaciones de poder y de género, donde el sexo suele ser un

tema de fundamental interés. Es una etapa complicada, de confusión, de rebeldía, de crisis identitaria. También es una fase compleja para los padres y las madres de adolescentes, que atraviesan este proceso con temor y preocupación, fundamentalmente a que sus hijos e hijas cometan errores que afecten su vida y su porvenir, como por ejemplo, cuestiones como la continuidad de sus estudios, otras relacionadas con embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, el consumo de alcohol, de drogas, la “mala influencia” de sus amigos, la violencia, la accidentalidad, etc.

Las crisis identitarias que se describen e interpretan como propias de la adolescencia podrían agravarse y multiplicarse con la tensión y los conflictos que implican tener dificultades de aceptación e integración, de tener la representación y el sentimiento de “no encajar” en esta sociedad como sucede por ejemplo con inmigrantes y homosexuales.

Para Hannerz, la inmigración entraña una discontinuidad, una ruptura con el origen y un acercamiento a lo desconocido, por lo que se debe hacer una doble operación adaptativa, realizar una negociación de significados, valores y formas simbólicas, ya que, por una parte debe esforzarse en intentar la aceptación de la sociedad de acogida, y a la vez mantener el vínculo y la identidad de origen (Hannerz, U. 1996:116), aunque no se considera aquí que la inmigración implique una ruptura con el origen.

La identidad se construye en las interacciones sociales. Los y las adolescentes tienen la atención puesta en lo que hacen sus amigos; la intención de agradar esta presente, se interesan por su imagen, la apariencia física, las modas. La identificación con sus pares es fundamental en este período y esta íntimamente relacionada con la autoestima y la aceptación. Se advierte que la identidad también se construye a través de las desigualdades, las asimetrías, y que es en las aulas donde -al interactuar diferentes colectivos- los y las estudiantes de diferente procedencia u orientación sexual se enfrentan, a veces por primera vez, a actitudes y comportamientos discriminatorios.

Puede ocurrir que cuando un o una adolescente siente que no “encaja” su autoestima se vea afectada, también que sufra agresiones, ridiculizaciones y burlas o, si es temido, que sea evitado, sea por sus características “raciales”, culturales, por sus dificultades para expresarse en la lengua oficial, su acento, su aspecto, sus modos de vestir, su identidad sexual, y un sin fin de etcéteras. Cuando quien padece alguna manifestación discriminatoria es un o una inmigrante, un gay o una lesbiana, generalmente es portador de pérdidas y /o heridas previas por lo que suele ser más difícil sobrellevar emocional y/o psíquicamente este tipo de conductas y actitudes.

En cuanto a los y las adolescentes producto de la inmigración, el sentimiento identitario y de pertenencia a la cultura de origen también puede reforzarse por la imputación identitaria de la sociedad de acogida, ya que puede suceder que se identifiquen con ella, aunque se los considere “de afuera” o que no sientan ni perciban como suyo el entorno en el que viven.

Durante la adolescencia la sexualidad cobra una significativa importancia. Los mandatos culturales, familiares, sociales y religiosos inciden en la asunción y en las expresiones de la sexualidad.

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS) la sexualidad humana es:

“Un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de

factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales."¹²

En las sociedades occidentales la sexualidad ha sido estructurada en un marco social punitivo, y ha estado sujeta a rígidos controles formales e informales, donde el sexo ha sido considerado por la tradición cristiana como algo sospechoso, peligroso, negativo, pecaminoso, salvo que se realice dentro del matrimonio y cuya finalidad sea la procreación. Esta manera de ver la sexualidad está tan arraigada, que no depende ya de la religión para su supervivencia. Esta cultura, afirma Rubin, mira al sexo siempre con sospechas, juzgando toda práctica sexual en términos de su peor expresión posible (Rubin: 1989: 134-135).

España ha sido siempre una sociedad moralmente "vigilada", y quienes más han sufrido presiones y controles han sido las mujeres y las minorías sexuales. Durante el franquismo, sin ir más lejos, el Estado y la iglesia católica impusieron el modelo patriarcal basado en la preeminencia absoluta de los hombres sobre las mujeres. Ellas eran seres totalmente dependientes. Las niñas y adolescentes eran tuteladas por el varón más cercano y de mayor jerarquía, sea éste su padre, hermano, tío, abuelo o incluso el cura del lugar; y al casarse, la tutela era transferida al marido. El patriarcado familiar se transformó no sólo en el modelo del orden social, sino también del "orden moral".

Si bien los estereotipos han cambiado en las últimas décadas, se destaca que en España existe un sector (minoritario) muy poderoso de la derecha llamativamente retrógrado y profundamente religioso, vinculado con altos cargos políticos y de la jerarquía eclesiástica y dueño de ciertos sectores clave como los medios de comunicación que intentan imponer una representación absolutamente arcaica de la sociedad en general y del género femenino en particular.

¹² Organización Mundial de la Salud (OMS). 2006. Defining sexual health Report of a Technical consultation on sexual health 28-31 January 2002. Ginebra: OMS

En este sentido Bourdieu dice que:

“Los dominados aplican a las relaciones de dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores, haciéndoles aparecer de este modo como naturales...La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone, para imaginarlo o para imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador...” (Bourdieu, 2000: 50, 51)

Hace unos días, mientras se realizaba este trabajo, el 5 de octubre de 2012, ha trascendido que el presidente del Consejo General de la Ciudadanía en el Exterior ha dicho que “Las leyes son como las mujeres, están para violarlas”. Luego este dirigente de Partido Popular dimitió “por razones personales.”¹³

Los sectores conservadores también se han movilizado en contra del aborto, se han presentado un recurso de nulidad a la ley que permite el matrimonio entre personas del mismo sexo, a la educación sexual en los colegios e institutos, y hace unos años lograron que en los colegios públicos se dé la asignatura de religión (católica) de forma optativa.

Hace pocas semanas, se generó una polémica porque el Tribunal Supremo ha sentenciado que si bien el sistema educativo español admite que los alumnos y alumnas estudien por separado, “se excluye a esos centros de la posibilidad de concertar con la Administración competente su sostenimiento con fondos públicos”.¹⁴

Otro caso paradigmático sobre cómo tratan los varones de este sector a las mujeres progresistas es el del periodista del canal Intereconomía, Eduardo García Serrano, que insultó desde un programa en 2010 a la consejera de

¹³ <http://www.lavanguardia.com/politica/20121005/54351667218/cargo-pp-leyes-son-como-mujeres-estan-violarlas.html>

¹⁴ Véase Manuel Planelles, “El supremo rechaza los conciertos en los colegios que segregan por sexos.” El País. 21-08-2012. http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/08/21/andalucia/1345580657_858256.html

Salud de la Generalidad de Cataluña porque en la página web del departamento se daban recomendaciones a los adolescentes sobre cómo abordar la sexualidad. Allí, entre otras cosas, se aconseja el sexo oral antes de la iniciación de relaciones sexuales completas y también se recomienda la masturbación quitándole los arcaicos estigmas que pesan sobre esta práctica sexual. El periodista le llamó "guarra", "puerca", "zorra repugnante", la acusó de estar "fabricando degenerados". La consejería presentó una querrela criminal contra el periodista, quien luego se disculpó públicamente pero la realidad es que esta página WEB ya no se encuentra en la red porque *"Estamos trabajando en una nueva web con contenidos y servicios renovados. Próximamente volveremos a estar con todos vosotros. Mientras tanto, puede seguir poniéndose en contacto con nosotros a través del correo electrónico y del chat."*¹⁵

Además, este periodista calificó al escritor Antonio Gala como "maricona vieja" y trato de "maricón" a Pedro Zerolo, un líder del movimiento homosexual que se sumó a las filas del PSOE. Este periodista continúa formando parte del staff del canal Intereconomía, y es director del periódico La Gaceta.

La organización católica Foro de la Familia puso en marcha el Observatorio contra el Adoctrinamiento de Género para demandar judicialmente cualquier iniciativa en favor de la formación afectivo-sexual de los menores.¹⁶

En el curso 2012-2013 de un colegio público de la provincia de Tarragona, en la que se fomenta una alimentación sana y prohíben por escrito que se les den "chuches" a los niños para consumir en el colegio, ha habido casos de niños de 6 años que han pedido a sus padres que los anoten a las clases de religión (católica) porque allí les daban caramelos. Los padres alarmados han ido a hablar con la directora quien dijo que la profesora de

¹⁵ http://www.sexejoves.gencat.cat/ics_webjove/

¹⁶ Véase: Javier Salas. La falta de regulación genera el caos en los talleres de sexo. 07-06-2010. <http://m.publico.es/318230>. Consultado el 10-07-2012.

religión de este curso tiene un estilo más cariñoso y cálido que el profesor que daba el curso el año anterior, que no creía que fuese una manera de atraer a los niños, pero que de todas maneras iba a hablar con ella. Nada ha cambiado, los caramelos siguen siendo un premio a los que asisten y una tentación para los demás niños en este colegio.

Todas estas estrategias y argucias han tenido su efecto: la educación sexual no es una asignatura en los institutos, la página de educación sexual de la Generalitat de Catalunya esta hace meses en construcción, mientras la educación religiosa entró nuevamente en los colegios públicos. Además se da en talleres, sin regulación, con personal que asegura no estar preparado.

Sería positivo que en lugar de luchar por mantener una estructura arcaica y caduca, colaboraran acompañando y guiando responsablemente a los y las adolescentes en algo tan importante como es su sexualidad.

Hechos de esta naturaleza necesitan una profunda reflexión sobre el poder -y su ejercicio y circulación- por parte de ciertas minorías sobre la población, como también sobre los márgenes y los niveles de tolerancia que tiene la sociedad en la que vivimos ante el sexismo, la violencia y la imposición enmascarada de ideologías. Estos comportamientos y actitudes intervienen e interfieren en los contenidos educativos, en las investigaciones, en la ciencia, en los medios de comunicación, en los estereotipos sociales, etc., convirtiendo los currículums escolares y los programas educativos, los derechos civiles, y miles de etcéteras en territorios de batallas, y en ocasiones logrando inmovilizar a los disidentes ideológicos y políticos.

7- Educación y sexualidad en la adolescencia

Una educación sexual integral y desde una perspectiva de género, en igualdad, debe aspirar a que niños y adolescentes sepan cómo acceder a la información necesaria, que dispongan de las herramientas y recursos que les permitan conocer, elegir y decidir frente a los estímulos, a la erotización y a las presiones familiares, de sus pares.

Además, los alumnos y las alumnas deben ser conscientes y aprender de qué tipo de sociedad venimos, de un sistema dictatorial, patriarcal y sexista, plagado de injusticias y que esa estructura está aún presente y que hay que estar decididamente dispuestos a enfrentar muchas presiones para lograr transformar esta estructura. El modelo patriarcal sigue siendo predominante.

En esta sociedad se atribuye a los varones un rol activo, heterosexual, independiente, con un inicio temprano de las relaciones sexuales. Para las mujeres se espera una sexualidad vinculada al amor, a la pareja estable y a los roles reproductivos, más tardía y alejada del erotismo. Así, las expectativas acordes al género y los condicionamientos familiares y sociales operan de manera decisiva en los estereotipos y también a la hora de la iniciación sexual.

Los analistas coinciden en que en España la edad de inicio de relaciones sexuales es de 16 años en España.¹⁷

Monique Wittig dice que la heterosexualidad es la única relación legítima y por lo tanto obligatoria, por lo que una "Mujer" representa al mismo tiempo un ser heterosexual como también un ser sometido, subordinado, secundario y dependiente. Afirma que *"lo que creemos que es una percepción directa y física, no es más que una construcción sofisticada y mítica, una `formación imaginaria´ que reinterpreta rasgos físicos (en sí mismos tan neutros como cualquier otro, pero marcados por el sistema social) por medio de la red de relaciones con que se los percibe. (Ellas son vistas como negras, por eso son negras; ellas son vistas como mujeres, por eso son mujeres. No obstante, antes de que sean vistas de esa manera, ellas tuvieron que ser hechas de esa manera)."*¹⁸

Ésta es la educación que han recibido los padres y las madres de los alumnos y alumnas "autóctonos" de los institutos, y que la Iglesia, una institución estructuralmente sexista tuvo (y tiene) una presencia muy importante en este país, y que siempre se interesó en manejar los hilos de la

¹⁷ La Razón. 04 de Junio de 2011. *La edad de inicio de las relaciones sexuales se mantiene en los 16 años*. Salud Sexual. Consultado el día 27 de septiembre de 2012.

¹⁸ Wittig, 2006b: 34

educación. Se evidencian los problemas que acarrea la escasa (e inadecuada) formación que han recibido en estos temas los padres y madres de los adolescentes de hoy, de los inconvenientes y conflictos que se les presentan para compartir sus experiencias y vivencias emocionales, de las dificultades que tienen para expresarlas, para hablar y aconsejar a sus hijos sobre la sexualidad, un tema tabú, reprimido y demonizado.

Los adultos, padres, profesores, orientadores, tíos, etc., deberíamos aprender a hablarles con naturalidad sobre la sexualidad, los deseos, el amor, las sensaciones, el cuerpo, el placer, desde pequeños, para que se construya la sexualidad desde otra perspectiva, menos vergonzosa, menos graciosa, y más respetuosa, responsable y comprometida.

En cuanto a la educación sexual, tomamos la definición de Boix, quien la define como *"el conjunto de aprendizajes que permiten el buen desarrollo de las capacidades sexuales, su coordinación con las demás facultades y la consecución de una buena interrelación con las otras personas que resulten estimulantes por su condición sexuada y sexual, consiguiendo altos niveles de espontaneidad y comunicación, y también de respeto y estima."*¹⁹

La educación sexual es novedosa y se encuentra en permanentes marchas y contramarchas debido a las presiones de los sectores dominantes. De todas maneras, el proyecto intenta poner en práctica conocimientos sobre áreas tan diversas como la biología, la construcción de la identidad de género, la preferencia sexual, la autoestima, las relaciones afectiva-amorosas, etc. Todavía existen barreras para tratar estos temas y profundizar en aspectos emocionales y afectivos. El diálogo abierto, sincero y desprejuiciado es hoy un deseo pero no una realidad.

Lo cierto es que esta generación de adolescentes es la que dispone de más medios y recursos tecnológicos, culturales e informativos de toda la historia, pero de las entrevistas y consultas surge que en temas referidos a la sexualidad utilizan estas herramientas para explorar en un nivel más

¹⁹ Boix, 1976:116

pornográfico y erótico que para informarse sobre métodos anticonceptivos, sobre cómo se utiliza un preservativo, sobre la excitación, los factores y las fases del placer, sobre la identidad y la diversidad sexual, etc. Lo cierto es que los adolescentes no suelen recurrir a la familia, ni consultar con los educadores, salvo que existan síntomas de alarma.

También es cierto que en análisis tan complejos, la perspectiva antropológica tiene sus limitaciones. Se necesita un trabajo multidisciplinar para trabajar estas problemáticas. Es difícil que los adolescentes revelen a través de las entrevistas, en un "cara a cara", información sobre, por ejemplo, sus relaciones afectivo-sexuales. Las encuestas, los cuestionarios, el anonimato, son en ocasiones más efectivos, sinceros y reveladores sobre ciertos temas, aunque a veces también las respuestas son tímidas y/o sesgadas. Para acceder a sus pensamientos, sus emociones, sus sentimientos, sus temores y demandas, la entrevista puede ser fructífera si se dan ciertas condiciones, como la privacidad, y que el informante se sienta cómodo con el entrevistador. Otras disciplinas como la sexología, la psicología, el trabajo social, la sociología, la biología, la historia, la investigación sexual, los estudios de género, desde sus diferentes escuelas y abordajes son fundamentales para un acercamiento integral del tema.

Un ejemplo paradigmático sobre cómo afrontar la educación sexual y los sistemas de prevención es el de Holanda, que desde hace años ha servido de modelo en varios países de Europa, Allí, la formación es parte de los planes de educación obligatorios e incluye mecanismos para inculcar valores, actitudes, habilidades comunicativas y de negociación, para resistir las presiones del entorno, y mantener la propia personalidad dentro del grupo de iguales. Además, en estos programas la sexualidad es explicada desde los aspectos biológicos, afectivos y de reproducción y participan, además del alumnado, los familiares y los medios de comunicación (García-Tornel et al, 2011: 130).

Partiendo del ejemplo holandés y viendo las particularidades de España, se proponen algunos ejercicios reflexivos, reconociendo que cada contexto, cada colegio, cada aula y cada relación, tendrá sus particularidades.

Ya se ha mencionado un estudio que afirma que la estructura sexista se mueve por los mismos canales y sintonías que el racismo, y quienes tienen estas representaciones son personas que aprueban las jerarquías y las desigualdades sociales. Un ejercicio reflexivo que se propone es que -a través de la historia, la teoría, las experiencias personales- entre todos se analice cuáles son los elementos de la socialización que lleva a que a ciertos grupos como el de los y las inmigrantes, el de las mujeres y el de las minorías sexuales se les asignen papeles secundarios dentro de la sociedad.

El lenguaje es un elemento central para detectar las discriminaciones, un vehículo ideológico y estructurador del pensamiento por excelencia. Desde los institutos sería recomendable que se realice un ejercicio de profundo análisis, control y transformación del vocabulario. La lengua castellana es sexista y una poderosa herramienta, ya que a través de ella se le da existencia a aquello a lo que se hace referencia o se le niega a aquello que se deja de nombrar. Es necesario aprender a leer lo que está y estuvo ausente, reflexionar sobre las razones y las consecuencias de la ausencia de las mujeres, los inmigrantes, las clases bajas y otros grupos no sólo a través de la historia, sino también de aquellas actividades de las que quedaron excluidos.

El género masculino es usado genéricamente para referirse a ambos sexos, mientras que para hablar en femenino necesita estar aclarado, debe ser manifiestamente expresado. Definiciones como zorro, verdulero y aventurero son muy diferentes a las de zorra, verdulera y aventurera. Por ello es necesario cambiar esta forma de enunciar sexista, emplear alternativas más igualitarias para referirse a categorías que tienen genéricos masculinos, por ejemplo, abandonar expresiones genéricas masculinas como "señores", "alumnos", "maestros", etc., y reemplazarlos por "señores y señoras", "alumnos y alumnas", "maestros y maestras", etc. No aceptar ningún gesto,

palabra, actitud o expresión discriminatoria, por pequeña que parezca, por graciosa que intente ser.

El reino de la sexualidad posee también su propia política interna, sus propias desigualdades y sus maneras de oprimir. Se necesita identificar, describir, explicar y denunciar la injusticia erótica y la opresión sexual. Se deben construir descripciones ricas sobre la sexualidad, tal como existe hoy y como ha existido. Se requiere un lenguaje crítico, claro, convincente que refleje y transmita la crueldad de la persecución sexual, que se encuentra tan arraigada en la cultura que pasa inadvertida y permanece en el tiempo sin ser cuestionada y por lo tanto, tiende a reaparecer en diferentes contextos (Rubin, 1989: 114 y 130).

Resulta preocupante que muchos de los adolescentes que se han entrevistado consideran que las medidas en torno a la igualdad de género son excesivas. Incluso se han quejado porque consideran que la igualdad es un tema del pasado, que ya se ha conseguido y que, en muchos casos, las medidas tomadas son discriminatorias hacia los varones; y lo que es peor, que el feminismo es igual que el machismo pero al revés.

En cuanto a las transformaciones conductuales y actitudinales, es fundamental que los hombres reflexionen sobre la masculinidad, que tomen conciencia del sufrimiento y del daño que han podido causar directa e indirectamente a las mujeres, a sus pares y a ellos mismos.

También necesitan entender que la masculinidad no les compromete a tener comportamientos y/o actitudes reprobables, que oponerse a ellas y negarse a hacer cosas que van contra sus principios es correcto y necesario; que comportamientos y valores relacionados a la masculinidad como la valentía y el honor no deben protagonizar los encuentros, ni la violencia ser su manifestación: que pueden (y deben) rechazar una riña, quitar el pie del acelerador del coche; que una mujer tiene derecho a rechazar sus propuestas, que puede ocurrir que una pareja decida terminar una relación -nos ha pasado a todos-, que hay que respetar y aceptar las decisiones de los otros, aunque

no nos gusten, aunque no queramos; que no se es menos hombre (ni más mujer) por ser precavido; que la negociación es una alternativa madura y pacífica para llegar a soluciones y a acuerdos pacíficos; que se puede vivir, convivir, tener relaciones sin someterse y sin someter a nadie. También deben saber que tienen derecho a pedir ayuda, a expresar sus sentimientos, sus emociones. Que hay otras manifestaciones emocionales, más allá de la ira, que parece ser la única emoción masculina socialmente aceptada.

En cuanto a las relaciones afectivo-amorosas, uno de los objetivos urgentes es la prevención de riesgos, tanto de embarazos no deseados como de enfermedades de transmisión sexual (ETS de ahora en adelante).

Los colegios no enseñan en los colegios la legislación vigente relacionada con la sexualidad. Si bien en estos momentos hay disputas políticas y legales sobre el derecho al aborto, el uso de la píldora del día después, etc. García-Tornel et al, afirman que el 80% de los embarazos en las adolescentes en España son no deseados²⁰, y en más de la mitad de los casos no se ha utilizado ningún método anticonceptivo. Otro dato llamativo es que más de la mitad de los abortos que se realizan en la comunidad de Madrid son practicados en jóvenes inmigrantes.²¹

Si bien en la mayoría de los casos en que no han utilizado métodos anticonceptivos los y las adolescentes corrían el riesgo pensando que no les iba a pasar, todos saben que el coito puede conducir al embarazo y/o a ETS, y saben también que la mejor manera de prevenir ambas consecuencias es mediante el uso del preservativo. Entonces, ¿por qué corren esos riesgos? Se cree que se debe principalmente a dos factores: el primero es la falta de una educación sexual que les permita reflexionar sobre los efectos no deseados de una relación sexual. Estos riesgos, se perciben como lejanos y/o de fácil resolución. Evidentemente el discurso preventivo y reflexivo de la familia, el colegio, el entorno y de la sociedad en su conjunto ha fracasado en estos

²⁰ García- Tornel et al, 2001:132

²¹ http://www.adimeco.org/sexualidad/ponencias/luis_enrique_sanchez_acero.pdf Consultado el 25/09/2012.

casos. El segundo factor es que el sexo es un vector de opresión, y la realidad es que en una relación heterosexual son ellas las que principalmente corren los riesgos en caso de embarazo. Las asimetrías entre los géneros son evidentes en la cultura española y en muchas de las que conviven aquí. Cuando hay una relación asimétrica, de subordinación, se presentan serios inconvenientes a la hora de poder plantear o negociar el uso de preservativos. Esta situación se agrava cuando la relación asimétrica es a nivel estructural, cuando la discriminación es un hecho social, como sucede con muchas inmigrantes, homosexuales, etc., que se encuentra en una compleja situación socio afectiva, donde el sometimiento define las relaciones amorosas cuando la alternativa que se ofrece es la ruptura y el abandono.

También es cierto que se deben superar los mitos románticos e idílicos, como los del “amor eterno”, el de “la media naranja”, el del que “el amor es ciego”, que “amar es sufrir”, etc. En las relaciones sexuales “ideales” no aparece el preservativo. En esto los medios de comunicación y, sobre todo, la TV tienen su alto grado de responsabilidad, ya que nunca en una película, una serie o una telenovela aparece el condón a la hora del coito. Siempre se presentan las relaciones sexuales como algo maravilloso, como un encuentro inolvidable, pero nunca aparecen los otros desenlaces ni sus consecuencias no deseadas.

Si bien la pastilla postcoital es muy útil en la prevención de embarazos, ha relajado a los adolescentes en cuanto al uso del preservativo, y por lo tanto se han incrementado los riesgos a las ETS. Durante las salidas, muchas veces las conductas de riesgo aumentan, se consume más alcohol, drogas, se corre más con el coche. En caso de haber tenido relaciones sexuales sin preservativos, la pastilla resolvería una parte de estos riesgos. De todas maneras, ha habido adolescentes que la han tomado y han tenido nerviosismo y ansiedad hasta la llegada de la menstruación, por lo que el preservativo sigue siendo el más recomendable de los métodos de prevención según los sexólogos.

Cuando una adolescente se embaraza, debe tomar decisiones en las que intervienen diversos factores y condicionantes personales, familiares, sociales, económicos, habitacionales, emocionales, etc. En la España multicultural de hoy, debemos entender que hay una diversidad de formas de entender y de afrontar un embarazo como también de entender el aborto. En España, debido a las condiciones sanitarias y legales, la interrupción del embarazo no conlleva prácticamente riesgos. En la población, que es (o era) predominantemente de clase media, los embarazos no representan un riesgo importante para la salud física, mental y emocional de las chicas. Si en sus horizontes tienen un proyecto, tienen expectativas de hacer una carrera, viajar, tener una profesión, el embarazo truncaría estos propósitos y por lo tanto la interrupción de mismo es la opción elegida.²²

Lo que hace que un embarazo sea riesgoso son las circunstancias que lo rodean, su contexto. Si bien en sentido religioso la culpa no es un determinante a la hora de decidir si asumir la maternidad o interrumpir el embarazo, sí lo es el miedo a la incompreensión del entorno, sobre todo el más cercano, que lleva a algunas chicas a interrumpir el embarazo secreta y clandestinamente. Existen familias donde un embarazo durante la adolescencia puede vivirse como una "vergüenza", un "deshonor", una "gravísima falta"²³, como algo que hay que resolver urgentemente y con absoluta discreción.

Las circunstancias en las que el embarazo ocurre pueden ser altamente preocupantes y problemáticas cuando se produce en familias "desestructuradas" y carentes de recursos. Según García-Tornel et al, el 20% de los embarazos adolescentes son deseados y proceden de relaciones afectivas estables, cuyo denominador común es una carencia afectiva en el entorno familiar de origen y una necesidad de sentirse amado/a, deseado/a. Los y las inmigrantes pueden

²² Informe elaborado por CIMOP para el Observatorio de Salud de la Mujer: Págs. 72, 73.

http://www.msc.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/IVES_Juventud_Monografico_Profesionales_Educadores_Sanitarios.pdf

²³ Ver informe elaborado por CIMOP para el Observatorio de Salud de la Mujer: Pág. 73. La educación y promoción de la salud sexual. Problemas y pautas de intervención con vistas a reducir los embarazos no deseados. El punto de vista de los profesionales.

http://www.msc.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/IVES_Juventud_Monografico_Profesionales_Educadores_Sanitarios.pdf

presentar carencias afectivas a nivel familiar y social que se reflejan en una baja autoestima.²⁴ Así, la carencia de soportes y apoyos emocionales, las dificultades de integración y de aceptación, sumado a una autoestima baja puede conllevar a que una relación afectiva-amorosa y el embarazo sean representados, en ocasiones, como una salida que necesaria e inevitablemente llevará a un cambio radical a su (desdichada) vida. El embarazo en estos contextos, -aunque muchas veces no planeado- puede llegar a ser deseado, ya que a través del mismo se “resolvería” a la vez una necesidad afectiva, emocional, y también representa una vía de escape, un anhelo de una transformación hacia una vida mejor, aunque esto suponga el pasaje súbito a la adultez.

A esto hay que sumar que la adolescencia también es cultural, y que en muchas culturas la maternidad puede estar normalizada a esas edades o a otras no tan lejanas. Hay diferentes maneras de entender el amor, los deseos, las relaciones interpersonales, la sexualidad, la orientación, la identidad. Si bien la variedad es una característica humana, se supone que la sexualidad debe adaptarse a un modelo único, el heterosexual.

Así, los criterios morales y las inclinaciones sexuales de los sectores dominantes definen éticamente la virtud a sus representaciones y formas, relegando al vicio a las que se alejan de ese estricto marco. Se trata de una moralidad sexual que poco tiene de ética y que se acerca mucho a las ideologías racistas. En la cúspide de esta jerarquía erótica se encuentran los heterosexuales reproductores casados, un poco por debajo están los heterosexuales monógamos no casados con parejas estables y todos los heterosexuales. Estas formas de enjuiciamiento sexual, como les llama Rubin, definen un “lado bueno” y un “lado malo” para determinar moralmente los actos sexuales. La heterosexualidad está en el lado bueno, mientras que todos los actos del lado malo, como la homosexualidad, la prostitución, etc., son desde esta lógica, repulsivos, están desprovistos de cualquier tinte emocional y

²⁴ García- Tornel et all, 2001:132

son incapaces de afectividad. Esta jerarquía sexual funciona recompensando el reconocimiento con el estatus que otorga gozar de salud mental, respetabilidad, apoyo institucional, legalidad y movilidad social. De igual manera, cuanto más alejado de la cúspide se está, más se es castigado con un estigma radical y punitivo, se es considerado menos respetable, más insano y depravado, menos apoyado institucionalmente. Así, dentro del sistema se garantiza un bajo status a quienes osen alejarse del “lado bueno”. Las raíces de este sistema jerárquico y punitivo provienen de la tradición cristiana, y en la actualidad la medicina y la psiquiatría le dan legitimidad científica. (Rubin, 1989:133-142)

Innumerables ejemplos se pueden dar sobre las presiones de la Iglesia española en cuanto a esta jerarquía sexual y su tratamiento:

El caso del Obispado de Alcalá de Henares, Reig Pla que publicó en su página Web una guía con lecturas y consejos para curar la homosexualidad. Además, afirmó que los matrimonios católicos son menos dados a la violencia que los que viven “inestablemente”, que “España es una sociedad postrada”, “enferma” ante las “lacras” del divorcio, la Ley del Aborto y los diferentes modelos de familia.²⁵

El obispo de Córdoba acusó a la Unesco de tener un plan para “hacer que la mitad de la población mundial sea homosexual”. También dijo cosas como que “uno no nacería varón o mujer, sino que lo elige según su capricho, y podrá cambiar de sexo cuando quiera según su antojo”. Afirma que se trata del “último logro de una cultura que quiere romper totalmente con Dios, con Dios creador, que ha fijado en nuestra naturaleza la distinción del varón y de la mujer.”²⁶ Este mismo obispo aprovechó la misa en memoria de Ruth y José Bretón, los niños presuntamente asesinados por su padre, para atacar a los

²⁵ Ver la nota de Susana Hidalgo “*El Obispado de Alcalá edita una guía para curar la homosexualidad*” <http://www.publico.es/espana/384946/el-obispado-de-alcala-edita-una-guia-para-curar-la-homosexualidad-del-01-07-2011>. Consultado el 15 de agosto de 2012.

²⁶ Planelles, M. “*El obispo de Córdoba: “La Unesco quiere hacer que la mitad de la población sea homosexual.”*” Sociedad, El País. 02-01-2011. sociedad.elpais.com/sociedad/2011/01/02/actualidad/1293922805_850215.html. Consultado el 21 de agosto de 2012.

derechos civiles y sobre todo los de las mujeres con una particular manera de relacionar hechos de esta naturaleza, afirmando que “ningún padre ni ninguna madre tiene derecho a matar a sus hijos”. Luego dijo: que “Ningún crimen tan horrible como el del aborto, cuando una madre se ve en la situación de matar al niño que ha concebido en sus entrañas. Que el seno materno, el lugar más seguro y más cálido para el ser humano, no sea nunca más un lugar de amenaza para el ser humano naciente, ya desde su concepción, incluso antes de su anidación en el útero materno. No vale invocar el derecho de la madre para matar a su hijo. ¡Ningún padre, ninguna madre tiene derecho a matar a su hijo! Que Ruth y José nos lo hagan entender a todos”.²⁷

Gayle Rubin afirma que en la cultura occidental el sexo es tomado demasiado en serio, ya que una persona no es tachada de inmoral, ni se le envía a prisión, ni se le expulsa de su familia porque le guste la cocina con muchas especias (Rubin, 1989: 188).

Asumir una identidad no heterosexual es un proceso complejo. La presión es tal, que muchos se angustian por tener fantasías, sentirse atraídos o experimentar con personas de su mismo sexo. Algunos y algunas adolescentes se aíslan y caen en depresiones, ya que se culpabilizan de su orientación, e incluso se sienten incomprendidos y rechazados por sus padres, sus amigos, sus compañeros de instituto, por el entorno.

Hay adolescentes que “no encajan” con lo que la sociedad les indica como la orientación “correcta”. La problemática de definirse y aceptarse a sí mismos se complejiza en adolescentes con una orientación sexual diferente a la dominante. Hay quienes se definen como gays, lesbianas, transexuales, bisexuales, también hay otros que no se han autodefinido.

Muchos padres y madres, al enterarse de que su hijo o hija es gay o lesbiana, tienen dificultades para aceptar su condición. Incluso pueden creer

²⁷ Albert, M. “El obispo de Córdoba equipara la muerte de Ruth y José con el aborto.” Sociedad, El País. 03-10-2012. http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/10/03/actualidad/1349278685_154910.html. Consultado el 28 de diciembre de 2013

que han hecho algo mal, que han fracasado en la educación de sus hijos, lo que aumenta los problemas de autoestima del o la adolescente.

Un gran número de adolescentes homosexuales prefieren mantener en secreto su identidad sexual debido a la presión social, que especialmente en la adolescencia se impone, para cumplir con los mandamientos que exige la jerarquía heterosexual. Generalmente la condición de gay o lesbiana se asume a edades posteriores y cuando se ha logrado cierta independencia.

Una relación consentida entre dos personas del mismo sexo es visto por muchos sectores sociales como algo pavoroso. La frontera parece levantarse entre el orden sexual y el caos, afirma Rubin, y es tan temida que si se cruza "se derrumbará y ocurrirá alguna catástrofe inimaginable." (Rubin, 1989:141)

Tanto los padres, como los profesores y los profesionales de los institutos deben estar alerta a señales como aislamiento, alejamiento de sus amigos, estados depresivos, falta de concentración, baja autoestima, ya que el sentimiento de no encajar, de rechazo social y la falta de apoyos emocionales tornan a estos jóvenes extremadamente vulnerables, expuestos a desarrollar abuso de sustancias y otras conductas de riesgo. Estudios recientes afirman que los jóvenes homosexuales y lesbianas tienen un alto índice de suicidios.²⁸

En cuanto a la asociación entre homosexualidad y consumo excesivo de alcohol y otras sustancias, se debe ser cuidadoso, ya que en general las formas de socialización de los jóvenes en España giran alrededor de la bebida y las drogas. No se trata sólo de un recurso de los homosexuales.

Rubin (1989:42) afirma brillantemente que una moralidad democrática debería juzgar desde otra perspectiva muy distinta los actos sexuales: por cómo se tratan quienes participan, por el nivel de consideración, por la presencia o no de coerción y por la cantidad y calidad de placeres que aporta,

²⁸ Véase: American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP) Los Adolescentes Homosexuales Nº 63. <http://www.aacap.org/page.wv?section=Informacion+para+la+Familia&name=Los+Adolescentes+Homosexuales+No.+63>

y no por si son homosexuales o no, si son una pareja o no, si se aman o no, etc.

El sistema de enseñanza debe promover el desarrollo del autoconocimiento, del control de las emociones y de las competencias comunicativas en los alumnos y las alumnas, teniendo en cuenta la perspectiva de género, el análisis de las masculinidades; evidenciando, explicando y resolviendo las dificultades que presenten muchos varones para expresar sus emociones e incluso para reconocerlas.

Es necesarios que los adolescentes (y la sociedad en su conjunto) dispongan de las herramientas culturales e intelectuales que permitan identificar, criticar y denunciar las expresiones sexistas, racistas, xenófobas, homófobas y cualquier tipo de discriminación e injusticia. Es fundamental institucionalizar los proyectos y las acciones acerca de la educación afectivo-sexual, que debe tratarse integralmente, a través de modalidades formales y no formales. La educación sexual no puede desatenderse ni ser dictada por quienes no se sienten capacitados para dictarla.²⁹

Como punto de partida para reflexionar sobre la opresión sexual, el sistema jerárquico heterosexual y el tratamiento a las minorías sexuales, se propone desde aquí un debate teórico entre dos autoras que puede ser muy enriquecedor para tratarse en las aulas: Gayle Rubin y Monique Wittig.

Wittig plantea que la relación heterosexual, como relación obligatoria entre mujeres y hombres, no ha sido cuestionada, debido a que está representada como natural, a través de la cual se ha diseñado y organizado toda la actividad humana tanto a nivel social como individual, con sus efectos opresivos. A partir del diseño fundado en las relaciones heterosexuales, se pregunta: *“¿Qué es una mujer? Pánico, zafarrancho general de la defensa activa. Francamente es un problema que no tienen las lesbianas, por un*

²⁹ Ver Informe elaborado por CIMOP para el Observatorio de Salud de la Mujer: Pág. 77, 78. La educación y promoción de la salud sexual. Problemas y pautas de intervención con vistas a reducir los embarazos no deseados. El punto de vista de los profesionales.

cambio de perspectiva, y sería impropio decir que las lesbianas viven, se asocian, hacen el amor con mujeres porque "la- mujer" no tiene sentido más que en los sistemas heterosexuales de pensamiento y en los sistemas económicos heterosexuales. Las lesbianas no son mujeres".³⁰ La autora considera que el lesbianismo es la única forma de sexualidad que se ha liberado del poder opresivo del sistema heterosexual, ya que ocupa un lugar externo al mismo, mientras que para Rubin, como hemos explicado, toda variante sexual que se aleje de la oficial, se encuentra estratificada dentro del sistema jerárquico opresivo, y por lo tanto, ninguna forma de sexualidad se encuentra liberada, ya que todas se organizan a partir del mismo régimen. La sexualidad, para Rubin, es política y se organiza de la misma forma que el capitalismo, a través de la distribución de recompensas y poderes para unos y castigos y sanciones para otros, pero aunque las disputas entre trabajo y capital están mistificadas en el capitalismo, los conflictos sexuales están completamente camuflados. (Rubin, 1989: 187)

Los niños y adolescentes necesitan educarse en aspectos primordiales de la vida como la sexualidad humana. La educación sexual no puede dejarse en segundo plano, necesita un debate abierto, activo, participativo, debe analizarse en todas las esferas sociales y sobre todo comenzando por las aulas y las familias, donde si bien hay mucho diálogo y libertad para expresarse, la sexualidad sigue generando pudores y pocos márgenes para el diálogo sincero y abierto. Urge la creación de ámbitos de comunicación, de contacto, de diálogo, un lugar de entendimiento donde los adolescentes puedan aclarar sus dudas, sus contradicciones, sus inclinaciones, sus confusiones y temores.

La ciencia y los científicos deben reflexionar y hacer una profunda autocrítica sobre algunos aspectos y enfoque que como investigadores son a todas luces inadmisibles. El discurso científico se encuentra plagado de prejuicios y estigmas culturales, raciales, sexuales y de género, lo cual resulta alarmante. La presencia en el ámbito académico de análisis sobre la

³⁰ Véase Mónica Wittig, 2006^a:57

interculturalidad, los embarazos de adolescentes inmigrantes y los gays y lesbianas, en los que se ha analizado e interpretado la problemática de estas minorías desde una lógica etnocentrista, empleando términos para referirse a España como una “sociedad moderna”, “avanzada”, “igualitaria”, frente a las “otras” culturas que someten a las mujeres, característica de los bagajes culturales que portan los inmigrantes, o el problema de los y las homosexuales debido a infancias tormentosas, familias desestructuradas y miles de etcéteras que, como ya se ha visto, no resisten el menor de los análisis.

También se advierte que muchos de los estudios pasan por alto lo que se considera que es el vector central del problema: el aspecto emocional y afectivo. Se trata de adolescentes que generalmente se encuentran en un contexto en el que se sienten extraños, que en ocasiones ni han elegido, enfrentados al rechazo, portando un estigma y una serie de desventajas estructurales, económicas, familiares, sociales, emocionales, afectivas, educacionales, lingüísticas (y aquí también se señala no sólo el hecho de no hablar fluidamente la lengua del país, sino también el de portar acentos no oficiales), donde se tiene la sensación de no “encajar”, sin más afectos que el de su familia y en algunos casos, como algunos homosexuales ni siquiera cuentan con ese soporte afectivo. Muchas veces se ven solos en una edad donde las relaciones con sus pares son esenciales y la necesidad de amar y/o sentirse amado se vuelve central y los torna aún más vulnerables a relaciones riesgosas y /o asimétricas.

Para concluir, se destaca una reflexión de Gayle Rubin, quien acertadamente dice que *“Ni la sexología ni la investigación sexual han sido inmunes al sistema de valores sexuales imperante. Ambas incluyen supuestos e informaciones que no debieran ser aceptadas sin crítica, pero proporcionan a la vez abundantes detalles, una bienvenida calma y la capacidad de tratar la variedad sexual como algo que existe, y no como algo a exterminar.”*³¹

³¹ Rubin, 1989:144

Bibliografía

- Álvarez Junco, J. (2006) La Nación Post-imperial. España y su Laberinto Identitario. Circunstancia. Revista de Ciencias Sociales del Instituto de Investigación Ortega y Gasset. Año III, Número 9. Enero.
- Anzil, F. (2012) "Si yo cerrara los ojos y la tuviera delante, o sea, sin mirarla...sería una niña totalmente española, catalana, de aquí" Representaciones, identidades y filiaciones en la adopción internacional en Cataluña. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/73969>
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry Los Adolescentes Homosexuales N° 63. <http://www.aacap.org/page.ww?section=Informacion+para+la+Familia&name=Los+Adolescentes+Homosexuales+No.+63>. Consultado el 7 de agosto de 2012
- Amorós, C. (1990) "Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales" en MAQUIEIRA, V. y SÁNCHEZ, C. (comps.) 1990: Violencia y sociedad patriarcal. Pablo Iglesias. Madrid.
- Anderson, B. (1993) Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2000.
- Barth, F. (Comp.) (1976) Los Grupos Étnicos y sus Fronteras. La organización social de las diferencias culturales. FCE. México.
- Bartolomé, M. & Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. Revista de Educación, núm. extraordinario, 33-56.
- Bauman, Z. (1991): Modernity and Ambivalence, Cambridge, Polity Press.
- Bauman, Z. (2002): La cultura como praxis. Paidós. Barcelona.
- Bauman, Z. (2003): Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Siglo XXI. Madrid.
- Bauman, Z. (2004): Modernidad Líquida. Paidós. Barcelona.
- Bauman, Z. (2006): Vidas Desperdiciadas. La modernidad y sus parias. Paidós. Buenos Aires.
- Beauvoir, S. de (1987): El segundo sexo. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte. 2 volúmenes. 9.
- Beck, Ulrich (1995): Ecological enlightenment. Essays on the Politics of Risk
- Berger, P y Luckmann, T. (1987) La Construcción social de la realidad. Amorrortu. Buenos Aires.
- Boix, F. (1976): De la repressió a la psicopedagogia sexual. Ed.: Nova Terra. Col. Noves Actituds. Barcelona.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1996) La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara. México.
- Bourdieu, P. (1988) La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Taurus.

Madrid.

- Bourdieu, P. (1999): «Conferencia magistral para la Cátedra Michel Foucault de la Universidad Autónoma Metropolitana (Valle de México), sustentada el martes 22 de junio de 1999». Publicada en La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 de SNTE (<http://www.latarea.com.mx/articu/articu15>)
- Bourdieu, P. (1999) La miseria del mundo. FCE. Bs. As.
- Bourdieu, P. (2000) La dominación masculina. Anagrama. Barcelona.
- Bourdieu, P. (2000) "Sobre el poder simbólico", Intelectuales, política y poder. Eudeba, Buenos Aires.
- Butler, J. (2001) El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. México: Paidós-Universidad Nacional Autónoma de México-PUEG.
- Castells, M. (1999) La era de la Información, Vol. II, El poder de la Identidad, Siglo XXI. "Globalización, Identidad y Estado en América Latina" PNUD.
- Carbonell, F. (2000) "Desigualdad social, diversidad cultural y educación." En La Inmigración extranjera en España. Los retos educativos. Págs., 99-118. Colección Estudios Sociales. Núm. 1. Fundación "la Caixa".
- CIMOP Informe elaborado para el Observatorio de Salud de la Mujer. http://www.msc.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/IVES_Juventud_Monografico_Profesionales_Educadores_Sanitarios.pdf
- Deusdad Ayala, B. (2009) Immigrants a les escoles. Pagès Editors, Lleida
- Deusdad, B. (2010) La educación intercultural en las ciencias sociales en Cataluña: nuevas propuestas didácticas. Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia nº 64 (Ejemplar dedicado a: Ciudadanía), págs. 111-120.
- Durkheim, E. (2000) Las Formas Elementales de la Vida Religiosa. Colofón S. A. México.
- Durkheim, E. (2004) Las Reglas del Método Sociológico. Editorial Colofón S.A., México.
- Durkheim, E. y Mauss, M. (1963) Primitive Classification. The University of Chicago Press, USA.
- EURYDICE. La red europea de información en educación. (2004). La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa. Brusel·les, Madrid: EURYDICE.
- Ferrándiz, F. y Feixa, C. (Eds.) (2005) Jóvenes Sin Tregua. Culturas y políticas de la violencia. Págs. 209-232. Edit. Anthropos. Barcelona
- Expósito, F., Moya, M. y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. Revista de Psicología Social, 13 (2), 159-169.

- Foucault, M. (1978) El Discurso del Poder. SXXI. México.
- Foucault, M. (1979) Microfísica del Poder. La Piqueta. Madrid.
- Foucault, M. (1982) Un Diálogo Sobre el Poder. Alianza S. A. Buenos Aires.
- García, J. L. (1996) Les biens culturels dans les processus identitaires. En: Fabre, D. (Ed.) L'Europe entre cultures et nations. (pp. 41-52) Ministère de la Culture, France.
- García-Tornel, S., Miret, P., Cabré, A., Flaquer, L., Berg-Kelly, K., Roca, G., Elzo, J. y Laila,, J. M. (Coords.). (2011) El adolescente y su entorno en el siglo XXI. Instantánea de una década. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. Enlace WEB: www.faroshsjd.net/adjuntos/1877.1-Faros_5_cast.pdf Consultado el 20 de julio de 2012.
- Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con autoconcepto, racismo y sensibilidad intercultural. Revista de Psicodidáctica, 16(2), 331-350.
- Gellner, E. (2001) Naciones y nacionalismo. Alianza Universidad, Madrid.
- Glick, P. y Fiske, S. (1996). The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. Journal of Personality and Social Psychology, N° 12, 1323-1334.
- Glick, P. y Fiske, S (1997). Hostile and benevolent sexism: measuring ambivalent sexist attitudes toward women. Psychology of Women Quarterly, N° 21, 119-135.
- Goffman, E. (1970) Estigma. La identidad deteriorada. Amorrortu. Buenos Aires.
- Grupo Inter (2005) Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. UGT. FETE-UGT. URL: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/guia_racismo.pdf Consultado el 20 de julio de 2012
- Hannerz, U. (1996) Conexiones transnacionales. Cultura, gente, lugares. Madrid: Ediciones Cátedra. Frónesos. Universitat de València.
- Hidalgo, S. "El Obispado de Alcalá edita una guía para curar la homosexualidad" En Público.es. 01-07-2011.
- Hobsbawm, E. (2000) Naciones y nacionalismo desde 1780, Crítica, Barcelona.
- Lévi-Strauss, C. (1977) L'identité, Séminaire interdisciplinaire, PUF, Paris.
- Llobera, J. (1996) El dios de la modernidad. El desarrollo del nacionalismo es Europa occidental. Anagrama. Barcelona.
- Luhmann, N. (1991). Sociología del riesgo. Universidad Iberoamericana-Universidad Guadalajara. Col. Laberinto de cristal. México.
- Martínez Ten, L. (2012) La Educación Intercultural desde la perspectiva de

género. En López & M. Tuts, Orientaciones para la práctica de la educación intercultural. Wolters Kluwer. Madrid.

- Memmi, A. (2000). Racism. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Nash, M. (2004) Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos. Alianza Editorial. Madrid.
- Nash, M. (2005) Inmigrantes en nuestro espejo. Inmigración y discurso periodístico en la prensa española, Icaria Editorial, Barcelona.
- Nash, M. (2007) "Repensar las representaciones mediáticas de las mujeres inmigrantes". Institut Europeu de la Mediterrània (2007) [en línea]. Quaderns de la Mediterrània, N. 7. [Consulta: marzo de 2008]. http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/7/e059_Nash.pdf. P. 56-62. Consultado el 21 de junio de 2012
- Olaso, M. J. (2011) "Las "Rojas" de España". Zona Franca, N° 20, 130-140. Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre las Mujeres. UNR. Rosario.
- Onghena, Y. (2008) ¿Voluntad de nuevas fronteras, ausencia de viejas fronteras? Revista CIDOB d'afers internacionals. Any: 2008 Núm.: 82-83 Fronteras: transitoriedad y dinámicas interculturales. Págs. 11-17.
- Onghena, Y. (2009) Frontera o Límite de la Diferencia. En Nash, M y Torres, G (eds.) Los Límites de la Diferencia: Alteridad, género y prácticas sociales. Icaria. Barcelona.
- Reguillo, R. (2000) Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Grupo Norma.
- Rodríguez Lestegás, F. (2006). Cultura escolar, ideología y geografía: de la «identidad nacional» a la «identidad europea», o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza. Revista de Educación, 339, 837-858. Enlace Web: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_36.pdf Consultado el 10 de julio de 2012.
- Rodríguez Lestegás, F. (2008). La construcción de identidades, tarea atribuida a la escuela y al profesorado. REIFOP, 11 (1), 11-18. Enlace web: <http://www.aufop.com/> - Consultado el 07 de julio de 2012
- Rubin, G. (1989) Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. Revolución. Madrid.
- Rubin, G. (2000): "El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo". En Marta Lamas (comp.): El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: Universidad Nacional Autónoma de México-PUEG, pp. 35-96.
- Scott, J. (1986) El Género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Género. La construcción cultural de la diferencia sexual. Marta Lamas (Comp.). UAM.
- Smith, A. (1997) La identidad nacional, Trama Editorial, Madrid.
- Solé, C. & Parella, S. (2003). Identidad colectiva y ciudadanía supranacional.

Papeles de Economía Española, 98, 166-181.

- Stallaert, C. 1988 Etnogénesis y etnicidad en España: una aproximación histórico-antropológica al casticismo. Proyecto A Ediciones. Barcelona.

- Stallaert, C (2004) Perpetuum Mobile. Entre la balcanización y la aldea global. Antrhopos. Barcelona.

- Subirats, M., Brullet, C., Rosa y Azul (1988). La transmisión del género en la escuela mixta. Instituto de la Mujer. Madrid.

- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 48-78.

- Subirats, M. (1996) introducción a la edición Castellana de Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1996) La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Págs. 7-11. Fontamara. México.

- Touraine, Alain (1994). Crítica de la modernidad. FCE. México.

- Weber, M. (1992) "Sociología de la dominación", Economía y Sociedad. FCE. México.

- Wade, P. (2002) Race, nature and culture: an anthropological perspective. Pluto Press, London.

- Wieviorka, M. (1992). El espacio del racismo. Barcelona: Paidós.

- Wittig, M. (2006a): "El pensamiento heterosexual". En: Monique Wittig: El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Madrid: Editorial Egales, pp. 45-57.

- Wittig, M. (2006b): "No se nace mujer". En Monique Wittig: El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Madrid: Editorial Egales, pp. 31-43.

Artículos de Prensa

- Adolescentes, homosexuales y sin hogar en Estados Unidos. 15-06-2011 <http://periodismohumano.com/sociedad/discriminacion/adolescentes-homosexuales-y-sin-hogar-en-estados-unidos.html> Consultado el 12-09-2012.

- El País. 10-07-2011. "Las cifras de abortos se mantienen estables en Madrid el 1er año de la nueva ley". Sección Sociedad. http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/10/07/actualidad/1317938409_850215.html. Consultado el 14 de septiembre de 2012.

- La Razón. 04 de Junio de 2011. La edad de inicio de las relaciones sexuales se mantiene en los 16 años. Salud Sexual. <http://www.larazon.es/noticia/8889-la-edad-media-de-inicio-en-relaciones-sexuales-se-mantiene-en-los-16-anos>. Consultado el 27 de septiembre de 2012.

- La Vanguardia. 04-05-2011. "Los inmigrantes aportan al Estado del bienestar "mucho más" de lo que reciben." Sección Vida.

<http://www.lavanguardia.com/vida/20110504/54150346490/los-inmigrantes-aponan-al-estado-del-bienestar-mucho-mas-de-lo-que-reciben.html>,
Consultado el 17 de agosto de 2012

- La Vanguardia. 05-10-2012. "Un cargo del PP: "Las leyes son como las mujeres están para violarlas. "Dimite el presidente de los españoles en el exterior, José Manuel Castelao, tras el escándalo provocado al trascender su comentario."

<http://www.lavanguardia.com/politica/20121005/54351667218/cargo-pp-leyes-son-como-mujeres-estan-violarlas.html>

- Planelles, M. "El obispo de Córdoba: "La Unesco quiere hacer que la mitad de la población sea homosexual." Sociedad, El País. 02-01-2011. sociedad.elpais.com/sociedad/2011/01/02/actualidad/1293922805_850215.html

Planelles, M. "El supremo rechaza los conciertos en los colegios que segregan por sexos." El País. 21-08-2012. http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/08/21/andalucia/1345580657_858256.html

- Salas, J. "La falta de regulación genera el caos en los talleres de sexo". 07-06-2010. <http://m.publico.es/318230>. Consultado el 10-07-2012.

Página WEB

- http://www.sexejoves.gencat.cat/ics_webjove/

- OBSERVATORIO PERMANENTE DE LA INMIGRACIÓN (2011) Extranjeros residentes en España, a 31 de diciembre de 2010. Ministerio de Trabajo e Inmigración, Gobierno de España.

URL: <http://extranjeros.mtin.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/>
Consultado el 11 de julio de 2012.

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2006). Defining sexual health Report of a technical consultation on sexual health 28–31 January 2002. Ginebra: OMS