

# *Primum non nocere*

(Sobretot no fer mal)

**Educació i conflictes ètics interculturals**

Joan Canimas Brugué  
Francesc Carbonell Paris

S'atribueix a Hipòcrates (460-377 aC) l'elocució *primum non nocere*, és a dir: sobretot no fer mal. En l'àmbit de l'educació intercultural, aquest principi ens sembla especialment pertinent.

# S U M A R I

INTRODUCCIÓ.....	5
------------------	---

## PRIMERA PART

QUIN EMBOLIC ! .....	9
----------------------	---

PROCEDIMENTS PER A LA RESOLUCIÓ DE CONFLICTES ÈTICS INTERCULTURALS .....	16
--	----

1. RECOMANACIONS PER A UNA ACTITUD EFICAÇ .....	16
2. PROTOCOL.....	28
<i>Fase I. Legitimitat de la demanda o l'acció.....</i>	<i>29</i>
<i>Fase II. Acceptació (o no) de la demanda o l'acció.....</i>	<i>35</i>
<i>Fase III. Com trobar solucions mútuament acceptables? .....</i>	<i>41</i>
<i>Fase IV. Com prenem la decisió i en fem el seguiment? .....</i>	<i>48</i>

AQUELL EMBOLIC COMENÇA A DESFER-SE .....	51
--	----

## SEGONA PART

QUÈ ENS POT ANAR BÉ TENIR PRESENT ? .....	59
---	----

1. SOBRE ELS CONFLICTES .....	59
2. QUÈ ENTENEM PER CONFLICTES ÈTICS INTERCULTURALS EN L'ÀMBIT EDUCATIU? .....	61
3. PER QUÈ CAL TENIR EN COMPTE LA DIVERSITAT CULTURAL I RELIGIOSA?.....	64
3.1 <i>L'argument psicopedagògic .....</i>	<i>64</i>
3.2 <i>L'argument jurídic .....</i>	<i>67</i>
3.3 <i>L'argument professional.....</i>	<i>68</i>
4. ELS NOIS I LES NOIES DEMANEN EXPLICACIONS (O LES HAURIEN DE DEMANAR) .....	69
5. L'ÈTICA DIALÒGICA .....	72
6. HOSPITALITAT I ÈTICA DE LA COMPLEXITAT .....	74
7. EL PATERNALISME .....	76
8. HI HA VALORS, DRETS I DEURES, QUE S'HAN D'EXIGIR A TOTHOM?.....	78

## ANNEXOS

APUNTS PER A ABORDAR ALTRES CASUÍSTIQUES.....	84
RECURSOS .....	93
BIBLIOGRAFIA .....	96

## **PRIMERA PART**

## Introducció

Aquesta guia parteix del convenciment, gens retòric, que els conflictes ètics interculturals que es donen als centres educatius són una gran oportunitat pel diàleg crític amb les pròpies conviccions, per a l'aprenentatge de la convivència, per a la comprensió del món que ens ha tocat viure i per a la construcció d'una moral cívica que es vol universal. Com deia Eduard T. Hall «Entendre's un mateix i entendre els altres, són dos processos íntimament relacionats. Per portar-ne a terme un, has de començar per l'altre. I a l'inrevés.»

Va destinada al professorat, i especialment a les persones que s'ocupen de la gestió i l'assessorament educatiu, per ajudar-los a intervenir quan es donen conflictes de valors en l'àmbit educatiu. Ara bé, hi ha diferents maneres i diferents propòsits a l'hora d'abordar i resoldre els conflictes. No ho fa de la mateixa manera ni sol perseguir els mateixos objectius, posem per cas, un policia o un educador. Per aquest darrer, la resolució d'un conflicte ètic intercultural s'ha de convertir en una ocasió d'aprenentatge i transformació. En una oportunitat perquè els agents implicats exposin, es qüestionin i millorin les seves conviccions, per enfortir el centre educatiu com un espai de convivència i comunicació entre persones de diferents creences i opinions, i per ajudar als alumns i a les seves famílies a entendre la diversitat i la complexitat pròpies d'un món en procés de globalització. Els centres educatius, en tant que escoles de ciutadania, col·laboren així en la construcció i extensió d'una moral cívica que pugui donar resposta als reptes de la nostra època i ens permeti viure plegats.

Els llibres que volen ajudar a resoldre conflictes d'ètica aplicada a l'educació tenen la gràcia que passen de moda molt de pressa. Només cal consultar qualsevol obra d'aquestes característiques de fa uns anys, on es tracten *conflictes morals* com ara la llargada permesa del mitjons de les noies o dels cabells dels nois per tal que siguin respectuosos amb els altres. Per tant, estem convençuts que els exemples que trobareu en aquesta guia i que avui considerem conflictes ètics interculturals, d'aquí un temps ens faran riure. I no només els exemples, sinó fins i tot la manera d'abordar-los. Si fos així, voldria dir, segurament, que la nostra capacitat d'acceptació de la diversitat ha crescut i que l'*altre* ha passat a ser un *nosaltres*. És un repte que assumim i que volem contribuir a assolir.

Això no vol pas dir, ni de bon tros, que en aquestes pàgines es defensi el relativisme moral. Que la llargada dels mitjons o dels cabells hagi deixat de ser un problema ètic no té a veure amb el relativisme, sinó amb tot el contrari. Té a veure amb que som capaços d'aprendre i millorar; que en la moral, com en la tecnociència, deixem enrere qüestions que queden resoltes i passen a ser irrelevantes, per afrontar-ne de noves i explorar altres perspectives de les relacions humanes.

A partir de la proclamació de la Declaració universal de drets humans, la segona meitat del segle XX es va caracteritzar per l'extensió i aprofundiment dels drets i les llibertats de les persones, fins el punt que l'eclosió i reconeixement de la diversitat de conviccions i estils de vida dels ciutadans s'ha convertit en la característica fonamental de la democràcia. El dinamisme de les societats, sobretot les democràtiques, ha deixat enrere bona part de l'homogeneïtat moral interna que abans caracteritzava pobles i cultures. La diversitat de conviccions, de valors i d'estils de vida dels ciutadans no necessàriament va lligada a les noves migracions internacionals. També entre els autòctons hi ha col·lectius que prenen la paraula i exigeixen reconeixement i igualtat: joves, dones, persones grans, persones amb discapacitat física o intel·lectual, malalts, homosexuals... de vegades amb propostes tant o més sorprenents que «els d'altres cultures». Tot i això, no hi ha dubte que aquest debat intern, ric i complex, s'ha vist reforçat per *les diversitats* que aporten les persones provinents d'altres indrets a través del fluxos migratoris que, gairebé sempre i a casa nostra, acostumen a ser fruit de la desigualtat i la injustícia.

Els problemes ètics interculturals han situat al professorat en un *futur que empeny el present*. En una societat en la qual l'expressió «relacions interculturals» ja no farà referència «al tracte que tenim amb els que venen de fora», sinó simplement a la complexitat i pluralitat d'un món cada vegada més globalitzat. I aquest nou context requereix una actitud que eviti el manteniment rígid de les pròpies conviccions. Això només provocaria la ignorància recíproca, la marginació i la incomunicació. Cal, en definitiva, una actitud moral i educativa que eviti una societat, amb paraules d'Engelhardt, «d'estranyes morals» i que potencii l'empatia i la mútua comprensió. Tal i com va deixar escrit Publi Terenci, res del que és humà ens és aliè.

D'altra banda, constatem una preocupant absència de directrius legislatives i normatives en algunes qüestions susceptibles de generar conflictes ètics interculturals als centres educatius de Catalunya. Això fa que el professorat es vegi obligat, en ocasions, a prendre decisions i dictar normes sobre aspectes que els depassen, i que l'alumnat i les famílies, de vegades, es

puguin veure sotmesos a arbitriarietats. No es pot prolongar més el silenci del Departament d'educació sobre qüestions com ara l'ús del vel islàmic, que provoca reaccions i respostes diferents, fins el punt de provocar en alguns casos la desescolarització de les noies que es neguen a treure-se'l. I el vel islàmic, que hem acabat convertint en un tòpic que concentra pors i malentesos, no és, ni de bon tros, l'únic conflicte ètic intercultural al qual el professorat ha de fer front sense orientacions específiques del Departament d'educació.

Tanmateix i tal com s'ha advertit en alguna ocasió des del món del dret, correm el perill de demanar normatives sobre qüestions de les quals encara no tenim criteris ètics, és a dir, de demanar que siguin les lleis que ens diguin quines coses estan bé i quines no, abans que ho hagi decidit la comunitat.

Per sortir d'aquest cercle no se'ns acut altra manera que (a) afrontar col·lectivament el repte de trobar les millors solucions possibles als problemes ètics quotidians dels nostres centres educatius i (b) que l'administració educativa assumeixi la responsabilitat de fer-les seves i dicti les orientacions oportunes (sense que això vulgui dir regular les relacions educatives fins el darrer detall) i fomenti espais d'anàlisi i debat. El professorat hem de fer públics els problemes ètics interculturals amb què ens trobem, encetar un debat obert, rigorós i sense pors de cap mena (cal recordar que de prejudicis i dogmatismes n'hi ha de tots colors i arreu) i analitzar i implementar protocols de bones pràctiques. Aquesta guia vol ser una petita contribució a aquest debat.

No podem acabar aquesta introducció sense agrair la tasca del Seminari de treball *Conflictes ètics en contextos multiculturals; el cas dels espais educatius*. En aquest seminari, constituït precisament a iniciativa de la Fundació Jaume Bofill per a facilitar la tasca de confecció d'aquest llibre, hi van participar: Fàtima Ahmed; M. Àngel Alegre; Xavier Arbós; Fathia Benhammou; Xavier Besalú; Margarida Boladeras; Francesc Carbonell; Marta Casas; Rafa Crespo; Angeles De Palma; Joan Manuel Del Pozo; Lluís Duch; Miquel-Àngel Essomba; Albert Grau; Diego Herrera; Jordi Moreras; Enric Prats; Josep Maria Puig; Remei Sipi; Joan Subirats; M. Pilar Ugidos; Carles Vidal i Inongo Vi-Makomé. En Joan Canimas en va ser el coordinador. El seminari es va desenvolupar al llarg de 9 sessions, durant el primer i el segon trimestre del curs 2006-2007, més una trobada intensiva a finals de curs. Com ja és habitual en aquesta col·lecció, el Consell Assessor, ha participat també de manera significativa en la orientació i les matisacions al contingut. Agraïm especialment que n'hagin fet una lectura més

detallada, pel que fa als aspectes ètics i jurídics, en Joan Manuel del Pozo i Maria Jesús Larios, respectivament.

Malgrat les valuoses aportacions rebudes de totes les persones abans esmentades, els errors i imprecisions només han de ser atribuïdes als autors.



## QUIN EMBOLIC !

En Miquel i la Clara són professors de secundària i membres dels equips directius de dos IES. Fa temps que no es veien i es troben casualment. Decideixen fer un cafè i fer-la petar una estona. Com és costum entre docents, la conversa deriva aviat cap a temes de la feina.

MIQUEL: Fa un parell de mesos, un professor del meu Institut va prohibir a una nena marroquina de segon d'ESO portar *hijab* –aquell mocador que tapa el cabell, les orelles i el coll– a la classe d'educació física i la nena es va negar a treure-se'l. Aleshores el Departament d'Educació Física de l'Institut va abordar el tema i va decidir incloure en les condicions del vestuari de gimnàstica la prohibició de portar gorra, *hijab* o qualsevol altra peça al cap que dificulti la visibilitat o la transpiració.

CLARA: Vataua l'olla, si que són estrictes!

MIQUEL: Però resulta que el professor de biologia no hi va estar d'acord i ens ho va plantejar a l'equip directiu. Com que ja es veia que el tema portaria cua, vaig convocar una reunió dels coordinadors dels equips docents de cicle per parlar-ne. No hi va haver manera de posar-nos d'acord. Aleshores es va decidir que cada departament ho discutiria i faria propostes concretes. Un parell de setmanes després ja teníem el sarau muntat: un departament proposava estendre la prohibició de portar gorra, barret, *hijab* (no pas un mocador), *niqab*, *burka*<sup>1</sup> o qualsevol peça ostentosa al cap, a tot l'Institut; un altre prohibir-ho només a les classes; un altre prohibir només algunes d'aquestes peces; altres deixar-ho a mans de cada professor; altres que tothom anés com volgués... Davant d'aquesta varietat d'opinions i considerant que cada persona ja havia madurat la seva posició i proposta en les reunions de cicle i de departament, vam considerar que el millor era incloure aquest tema a l'ordre del dia del claustre.

CLARA: I què va decidir el claustre?

---

<sup>1</sup> *Hijab*: peça de roba que tapa el cabell, les orelles i el coll. Es veu el rostre. *Niqab*: peça de roba que tapa el cabell i la cara. Es veuen els ulls. *Burka*: peça de roba que tapa el cabell, la cara i els ulls amb un teixit reixat

MIQUEL: Després de molta gresca, no es va decidir res, tot i que la postura dominant era no deixar portar, a les classes, gorres, barrets, *hijab*, *niqab*, *burka* o qualsevol altra peça ostentosa que dificulti la visibilitat o la transpiració.

CLARA: Carai! I quines van ser les diferents postures?

MIQUEL: A grans trets, a una banda hi havia els que consideràvem que hi ha bones raons per prohibir portar aquestes peces; i de l'altra aquells que defensaven que és una qüestió que no ens incumbeix i que tothom s'ha de poder vestir com vulgui. Qui va defensar més bé aquesta darrera postura va ser en Salvi, un bon amic teu.

- «Si no deixem que l'Asma porti *hijab* –va dir–, acabarem prohibint-ho tot. Això, com s'està demostrant avui, és un pendent relliscós: la prohibició del *hijab* en una classe de gimnàstica ens ha portat a proposar la prohibició de qualsevol peça al cap i d'aquí quatre dies ens portarà a prohibir mocadors palestins al coll, ensenyar el melic, portar minifaldilla o qualsevol peça de vestir que surti d'allò que els professors considerem normal. Això ara us pot semblar exagerat, però dieu-me: què li contestarem al noi *rapero* quan ens retregui que ell no pot portar gorra a classe i en canvi els *hippies* poden portar mocadors palestins? I si aleshores prohibim els mocadors palestins, què respondrem a les noies *hippies* quan ens retreguin que elles no poden portar *palestí* però en canvi les *pijes* ensenyen el melic i les calcetes? Al final d'aquest pendent, creieu-me, només hi ha l'uniforme escolar.
- Aleshores –se'm va ocórrer preguntar– si tothom pot vestir com vulgui i algú ve despullat a l'Institut, segons tu li hem de permetre.
- Les persones, i entre elles els nostres alumnes –va contestar–, tenen més seny del que ens sembla. Ara bé, i ja que em demanes una resposta concreta a una pregunta concreta, et diré que per a mi no hi ha cap problema que un alumne vingui a classe despullat...»

Quan en Salvi va dir això, es va aixecar un guirigall al claustre. Uns reien i els altres s'indignaven. Es va sentir una veu que deia "si algunes ja gairebé hi van!". I algú altre que cridava: "així que tothom foti el que vulgui!". Quan la cosa es va calmar un xic, no pas sense que jo insistís, en Salvi va continuar:

— «...els nostres alumnes, torno a repetir, tenen més seny del que ens pensem. Algú ha dit: “així que tothom foti el que vulgui!”. Doncs sí, que tothom faci el que vulgui, ara bé: amb responsabilitat. I per a mi la responsabilitat té una condició bàsica: no fer mal als altres. I torno a insistir: els alumnes tenen més seny i pudor del que ens sembla. I tornant a l'exemple extrem que ens ocupa i que fa riure, els alumnes no són beneïts: anar despullat a l'Institut té desavantatges... encara que sigui no tenir butxaca per posar el mòbil!»

Tothom es va posar a riure. Aleshores va prendre la paraula la Maria, que és la cap d'estudis i, com saps, una bona oradora:

— «Tu Salvi veus un atemptat allà on jo hi veig una defensa. Parles de respectar les decisions de persones lliures i autònomes, però resulta que les nenes que porten l'*hijab* no són, al meu entendre, ni lliures ni autònomes. A mi, aquest tema em remou una qüestió molt important: la lluita per la llibertat de les dones. A les dones ens ha costat i ens està costant molt enderrocar les imposicions de gènere com perquè ara hàgim de permetre actituds que ens retornen al segle XIX i abans. I la veritat, no tinc cap ganes d'haver de passar altra vegada per l'emancipació de les dones des del començament.

— I què et fa suposar –li va preguntar en Salvi– que “les nenes magrebines”, així, en general, no són lliures ni autònomes.

— Deixa'm que t'expliqui un cas. A l'Institut que estava abans, a la classe de ciències socials portàvem un parell de setmanes treballant el tema del moviment d'emancipació de la dona. Un dia, en acabar la classe, una nena del Marroc molt trempada em ve a veure i em diu que a ella li agradaria treure's el vel del cap, al menys a l'escola. La vaig animar a fer-ho. Doncs bé, al cap de quatre dies el tornava a portar perquè resulta que els nois magrebins del col·legi li feien boicot i ho havien explicat als pares, que la van obligar a posar-se'l.

Segurament a partir d'un cas no podem generalitzar —va continuar la Maria—, però hi ha una cosa que no podem oblidar: estem parlant d'infants i adolescents, és a dir, de persones que encara no tenen plena autonomia moral, plena capacitat d'autogovernar-se. De persones que només es faran autònomes si van tenint

l'oportunitat de prendre decisions cada vegada més importants. I només aconseguirem que esdevinguin autònoms si tenim en compte la seva opinió i els raonem per què els exigim algunes coses...

- ... i això –va interrompre-la en Salvi–, creus que ho aconseguirem prohibint que portin res al cap?
  
- ... els adults que som responsables de l'educació dels menors d'edat, i especialment dels menors de 16 anys –li va contestar la Maria–, tenim el deure de facilitar i promoure la seva educació en llibertat i responsabilitat. I això significa de vegades i pel que fa a alguns aspectes de la seva vida, que no els considerem plenament capacitats i hem de prendre la decisió per ells. I de vegades fins i tot pels pares. O és que respectem, per exemple, la decisió d'un infant de no anar a col·legi? O d'un pare de no escolaritzar el seu fill? O que faci l'ablació genital a la seva filla?»

Després d'això es va fer un silenci. Fins i tot els que sempre hi han de dir la seva van callar. Jo vaig preguntar a la Maria si podia explicar més bé la relació d'això que acabava de dir amb el tema que ens ocupava.

- «És molt fàcil, va dir ella. En el debat que hi va haver a França abans que s'aprovés la llei de 2004 que prohibeix portar signes religiosos ostentosos a l'escola, es van aportar molts arguments a favor i en contra. D'entre els arguments a favor de la prohibició i de la llei n'hi ha un que per a mi és molt encertat: l'escola, en tant que àmbit de construcció de la ciutadania, ha d'oferir un marc en el qual la llibertat que la fa possible es pugui tastar i aprendre.»

Aleshores va mirar molt seriosament en Salvi i li va dir:

«Salvi: jo també estic d'acord amb què tothom vesteixi com vulgui, però convindrà amb mi –va dir– que això ha de significar que tothom vesteixi com *ell* vulgui. No com vulguin el seus pares, o la comunitat, o l'Estat. I de ser lliure se n'ha d'aprendre. S'ha de poder tastar el fet de “ser d'una altra manera”. En aquests cas, s'ha de poder tastar “vestir d'una altra manera”. La llei francesa a mi m'agrada. D'una o altra manera diu això: “quan siguis gran podràs vestir i practicar la religió que *tu* triïs, perquè en aquest país tothom vesteix i practica la religió que *ell* vol. Ara bé: d'això se n'ha d'aprendre. Els teus pares i la comunitat et fan portar signes religiosos

ostentosos, t'acostumen i t'ensenyen a portar-los per raons religioses o d'identitat, i això és molt respectable. Nosaltres i durant l'estona que estiguis en aquesta escola, volem que tastis i aprenguis a anar sense ells i, sobretot, que sàpigues que quan siguis gran, si vols, no els hauràs de portar.”»

Vaig mirar en Quim, el professor de biologia, perquè m'estranyava que no digués res. I efectivament, en aquell mateix moment em demanava la paraula.

- «Entenc el que dius, Maria, però no hi puc estar d'acord. L'institut no és un àmbit asèptic en el qual puguem demanar als nois i noies que deixin alguns valors i costums de la seva vida a la porta de l'escola i que ja les recolliran quan surtin. Els valors, la identitat, les creences... no és quelcom que hom es treu una estona per tal de prescindir-ne o posar-se'n uns altres. Això sí que és típic d'una època que ja ha passat! Parlem contínuament de comunitat d'aprenentatge, d'escola inclusiva, arrelada al medi, d'una educació que té en compte la realitat dels infants i adolescents... i després volem que els nois i noies, i permeteu-me que continuï amb la broma d'abans, entrin despulats a l'institut per tal de mostrar-los un món que no és el seu... ni el nostre.

Quin fantasma veiem en el vel islàmic que, per tal de no fer-lo present, hem de prohibir portar qualsevol peça al cap?, va preguntar en Quim. Hi veiem un signe de submissió femenina. I si fos un signe d'obediència religiosa? O de tradició? I què farem amb aquelles noies que el porten perquè volen? I amb aquelles que no saben perquè el porten? I amb aquelles que ho fan perquè els agrada fer contents als pares? O és que els nostres minyons no fan moltes coses per totes aquestes raons?

Veig que totes les professores porteu arracades. Gairebé tots els pares catalans continuen fent forats a les orelles de les seves filles tan bon punt neixen. És un símbol de submissió? De dona objecte? De tradició? D'afirmació i identitat? De tenir-ne ganes? Farem treure totes les arracades a la porta de l'escola i que se les tornin a posar quan surtin? I què me'n dieu que les noies portin faldilles i els nois no? O pantalons i samarretes ajustades? També emprendrem amb elles una creuada de salvació?

— No comparis la *burka* amb unes arracades, ni el forat de l'orella amb l'ablació genital!  
Va cridar la Maria.

— Doncs potser nosaltres no hem d'igualar la gorra de beisbol amb la *hiyab*! Li va contestar en Quim.

CLARA: Carai, déu n'hi do amb el debat!

MIQUEL: Ja t'he dit que va ser intens. I això que només te'n faig cinc cèntims! Mira... ara que dius això de *déu n'hi do* em ve al cap la intervenció d'en Jaume Expòsit, que em penso que ja coneixes.

CLARA: No, no el conec.

MIQUEL: És professor de tecnologia. A en Quim el treu de polleguera, perquè cada vegada que ell parla d'interculturalitat i de respecte a les altres cultures, en Jaume Expòsit el contesta amb una lletania que ja s'ha fet famosa a l'Institut. Sempre diu: "Sí, ja ho veig: hem de respectar aquest tabú, i aquell altre i aquell altre. Aleshores ajuntem tots els tabús de totes les cultures del món i ja no ens queda res per poder criticar ni canviar." A mi, les intervencions d'en Jaume em fa més por que una pedregada, perquè és provocador de mena.

CLARA: Què va dir?

MIQUEL: Ens va recordar un vegada més que els immigrants s'han d'adaptar als costums del país d'acollida si no volem que Europa es converteixi en Euràbia. D'ençà el 2004, està obsessionat amb l'assassinat del cineasta holandès Theo van Gogh per haver filmat *Submissió*, un curtmetratge que diu que representa l'opressió de les dones en algunes famílies musulmanes projectant versos del Alcorà sobre cossos quasi nus de joves que expliquen les seves històries de maltractament. Sempre diu que totes les religions són un insult a la intel·ligència, però algunes menys que altres... i posa d'exemple que la cultura cristiana té, almenys, *La vida de Brian*. Per ell, Europa ha patit massa per culpa de la religió com perquè ara que estàvem emprenent la darrera batalla per instaurar un humanisme secular haguem de respectar lleis i morals escrites fa centúries o mil·lennis per pobles nòmades i ramaders.

CLARA: I tu Miquel com ho veus tot això?

MIQUEL: Jo, si vols que et digui la veritat, estic fet un embolic. Escolto en Salvi defensar que per fomentar la llibertat responsable hi ha d'haver les mínimes prohibicions possibles i que la manera de vestir dels nois i noies no sembla pas el principal perill que ens amenaça... i penso que té raó. Aleshores escolto els arguments de la Maria a favor de prohibir algunes formes de vestir que per a nosaltres són clarament ofensives, per exemple la *burka*, o que hem de preservar l'escola com un àmbit de ciutadania en el qual l'aconfessionalitat i la igualtat siguin possibles i els nois i noies les puguin tastar en el seu itinerari de vida... i també hi estic d'acord. I si escolto les raons d'en Quim sobre la interculturalitat, els malentesos, el desconeixement de les altres cultures, l'etnocentrisme amb què problematitzem unes coses i unes altres no... també em convenç. Et diré que fins i tot (i això no ho expliquis a ningú) estic d'acord amb algunes de les coses que diu en Jaume Expòsit!

CLARA: Doncs aquest debat rai! Al nostre centre sí que se n'ha plantejat un de mal resoldre si voléssim anar al fons de la qüestió.

MIQUEL: Ah sí? Quin?

CLARA: Un professor que ja comença a tenir un grupet que li fa costat, proposa iniciar una campanya per demanar al Parlament de Catalunya que es prohibeixi als infants menors de dotze anys participar en les construccions de les colles castelleres. El més curiós és que la iniciativa va partir de converses amb pares d'alumnat immigrant, que li van expressar la seva sorpresa i preocupació pel fet que un país civilitzat com el nostre posés en risc, per divertiment, la vida del enxanetes. Aquest professor, més a més, argumenta no sé quans articles dels drets dels infants i...

MIQUEL: Òndia tu, aquesta sí que és grossa! Però... vols dir que no en fan un gra massa? Els castells són autèntiques institucions catalanes, carregades de simbolisme, de significat identitari... cal ser respectuosos amb els símbols... no?

CLARA: Amb tots? O només amb els nostres? Vols dir que no hi ha moltes coses que les mesurem diferent en funció de si són o no de la nostra cultura?

# PROCEDIMENTS PER A LA RESOLUCIÓ DE CONFLICTES ÈTICS INTERCULTURALS

## 1. Recomanacions per a una actitud eficaç<sup>2</sup>

- 1) Prioritzar les tasques «proventives» a les pal·liatives.
- 2) Reconèixer l'altre i mantenir una actitud d'empatia i cortesia.
- 3) Procurar no donar una resposta immediata i prendre's el temps just.
- 4) Desdramatitzar les desavinences i els conflictes i descobrir el seu vessant positiu.
- 5) No confondre les persones amb el problema ni el problema amb el procés.
- 6) Ser sensible als «filtres culturals» a través dels quals construïm distorsionadament l'altre.
- 7) No totes les desavinences i conflictes tenen a veure amb la multiculturalitat.
- 8) Estar alerta amb el paternalisme.
- 9) Intentar definir la demanda o el problema en funció de les preocupacions comunes respecte de l'infant o adolescent.

### 1) Prioritzar les tasques «proventives» a les pal·liatives

*«El meu institut és una bassa d'oli. Evitem qualsevol conflicte i, si per desgràcia n'esclata algun, de seguida hi posem remei!»*

---

<sup>2</sup> Hem tingut en compte en la redacció d'aquest apartat alguns suggeriments del document Ministère de l'Éducation du Québec (2001): *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire*. Éducation interculturelle, Module de formation à l'intention des gestionnaires, cahier n° 8, juin 1995. Per no confondre al lector, aclarim que l'ordre de les recomanacions no respon a la seva importància, sinó al del seu possible desenvolupament temporal.



Més endavant ja hi haurà ocasió d'assenyalar amb detall la diferència entre *prevenció* i «*provenció*», un neologisme introduït per John Burton (1990). La *prevenció* es limita a fer tot el possible per evitar un conflicte, de vegades passant per alt les causes que el generen i aspectes importants de les relacions personals. Podríem dir que l'objectiu és esquivar-lo com sigui. La «*provenció*», en canvi, no defuig la possibilitat d'un possible conflicte, sinó que construeix les condicions necessàries per tal que no esclati, i si ho fa, que sigui abordat, discutit i resolt.

La millor *provenció* dels conflictes ètics interculturals és una nova manera de percebre i valorar la diferència i la normalitat. Hem d'aprendre a tractar amb naturalitat la diversitat, en tots els àmbits. Si les empreses postfordistes aconsegueixen adaptar-se als gustos dels consumidors i produir una enorme gama de productes a través de sistemes organitzatius molt creatius i flexibles, com pot ser que un càtering escolar es col·lapsi si ha de fer una oferta variada de menús? O que de vegades es consideri que la millor manera de resoldre «el problema del vestit» seria que tothom anés amb uniforme? O, en fi, que es defensi l'absoluta necessitat d'un mateix i únic currículum per a tots els infants i adolescents? La diversitat o bé ens espanta, perquè l'associem al caos, a la complexitat o fins i tot a la desigualtat, o bé ens incomoda, perquè ens dóna més feina.

Una acció *proventiva* molt important és que el centre educatiu reflexioni i es posicioni públicament, a través de la revisió dels seus documents bàsics, sobre les seves actituds institucionals davant la diversitat cultural, el reconeixement de la dignitat i els drets de totes les persones i, sobretot, en la manera amb què es plasmen en la tasca educativa i en la gestió de la vida quotidiana del centre. També és molt important promoure que les relacions interpersonals i interculturals al centre vagin en la línia d'aprendre a ser i a conviure, defugint en la mesura del possible la tendència a reglamentar-ho tot amb la intenció d'evitar els conflictes.

D'altra banda, també seria molt convenient que el professorat preveïés anticipadament la probable necessitat d'haver de gestionar malentesos i conflictes ètics interculturals que encara no s'han produït al seu centre. Aquesta gestió acostuma a ser molt més difícil si s'inicia quan ja s'està immers en alguna desavinença o conflicte sense haver tingut un temps de sensibilització prèvia. La transferència d'experiències d'un centre educatiu a un altre i la capacitat d'aprendre dels encerts i errors d'altres professionals, és una bona manera

d'estimular la reflexió, l'aprenentatge i l'elaboració de normatives i protocols de gestió de la diversitat.

Aniria bé que els equips educatius es prenguessin un temps per respondre reflexivament a aquestes qüestions:

- a) S'ha reflexionat sobre la importància dels temes referits a la diversitat cultural, revisant el Projecte Educatiu de Centre i altres documents de convivència bàsics, en previsió de possibles conflictes i malentesos interculturals?
- b) Es disposa d'un Projecte Intercultural explícit? O bé, es disposa d'un Pla per a la Convivència que contempli les relacions interculturals?
- c) S'ha posat en marxa algun programa d'aprenentatge de mediació i gestió de situacions conflictives, contemplant també els aspectes culturals?
- d) S'ha dut a terme o la majoria del claustre ha participat en algun curs de formació permanent sobre educació intercultural?

## **2) Reconèixer l'altre i mantenir una actitud d'empatia i cortesia**

*«I quan et parlo, mira'm als ulls!»*

La primera norma per resoldre un malentès o un conflicte és reconèixer i respectar l'altre. El fonament per a reconèixer i respectar l'altre és la dignitat humana, que ens fa iguals a tots. Cal partir de la convicció que la dignitat de l'altre és tan gran com la meua. Reconèixer l'altre és, també, reconèixer-t'hi amb tota la teua pròpia dignitat.

Hi ha desavinences i conflictes que som capaços de discutir amb tranquil·litat i sospesant els arguments d'una i altra banda i en canvi en aquells que tenen a veure amb la moral i la cultura solem embolicar-nos en discussions apassionades i, de vegades i lamentablement, fins i tot de manera poc respectuosa amb els altres. Tot i que pot semblar paradoxal, cal evitar que les emocions interfereixin excessivament en la defensa de les nostres opinions, però ens n'hem de servir per comprendre les emocions i els sentiments de l'altre i per apropar-nos a aquelles postures que ens resulten racionalment incomprensibles.

S'ha dit que el respecte i l'ètica s'ocupen «del fons» de les persones i de les relacions, mentre que la cortesia i les bones maneres pertanyen a «la superfície». Fins i tot que els primers pertanyen al món de la sinceritat i els altres al de la comèdia i la hipocresia. Però «les formes» no només exterioritzen el reconeixement i el respecte que ens mereix l'altre, la qual cosa ja és importantíssima, sinó que el possibiliten i el faciliten. Ja en farem força d'una persona amb un «fons» molt bo que no és capaç d'exterioritzar-lo sinó donant patacades als del voltant. Tal com detallarem més endavant, per fer possible la convivència no només fa falta una *minima moralia*, sinó també i primàriament una *minima habitalia*, és a dir, unes condicions ambientals i relacionals mínimes sobre les quals viure i relacionar-se. I així com en la cortesia hi ha el primer àmbit de trobada i de reconeixement, en la descortesia hi ha el primer punt de topada i desconsideració.

Arthur Schopenhauer diu que en un gèlid dia d'hivern hi havia un grup de porcs espins apilonats per tal d'escalfar-se els uns als altres i no morir de fred. Al cap d'un moment, van sentir les punxades que es feien els uns als altres, la qual cosa va fer que se separessin. Però aleshores van sentir altra vegada l'amenaça del fred, i es van tornar a ajuntar, de tal manera que aquests dos patiments els llançaven ara cap aquí, ara cap allà, fins que van ser capaços de trobar la distància adequada. I a aquesta distància, diu, la van anomenar cortesia i bons costums, una manera d'estar amb els altres sense fer-nos mal.

Una característica bàsica del comportament afable és la flexibilitat: cada persona i cada situació requereix un tractament diferent, una distància precisa. Tractar de vostè una persona gran que acabem de conèixer genera respecte; fer-ho amb un jove, distància. El professorat ha estat sempre atent a aquestes qüestions, però ara ho ha d'estar més que mai, perquè el joc de distàncies i llenguatges de les cultures en contacte no ha de ser necessàriament el mateix. Per exemple, és ben conegut el fet que un infant no miri a la cara d'un adult que el renya o li demana explicacions, no es pot interpretar sempre com un signe de vergonya o fins i tot de desconsideració, perquè en alguns contextos culturals ho és de respecte. I la millor manera de fer front a les situacions d'incertesa en què inevitablement ens hem de moure en un context de relacions interculturals és practicar una altra característica bàsica del comportament afable: la prudència.

### **3) Procurar no donar una resposta immediata i prendre's el temps just**

*«La dificultat no està en trobar una solució, sinó en la rapidesa amb què cal trobar-la! Són tres quarts de cinc de la tarda, tinc quatre trucades telefòniques de pares que esperen una resposta i la professora em diu que se'n va a casa i que demà no pensa deixar entrar aquests quatre alumnes a classe!»*

Els conflictes de valors i normes és una qüestió complexa i, per tant, la resposta ha de ser fruit d'una reflexió informada, enraonada i coherent. Decisions massa ràpides poden portar a solucions discutibles o inoportunes en l'aspecte ètic, normatiu o organitzatiu. Aquesta necessària reflexió, evidentment, no sempre és fàcil de fer, perquè sovint les persones i les institucions involucrades pressionen per tal que hi hagi una resposta immediata. En situacions com aquestes, va bé preguntar-se si és absolutament necessari donar una resposta precipitada i recordar que molts d'aquells que la demanen seran els primers a reclamar responsabilitats per les conseqüències d'una decisió poc meditada i poc enraonada.

En la mesura del possible, per tant, cal evitar caure en la trampa de l'activisme immediatista, la qual cosa no és excusa per rodolar a l'altre extrem, és a dir, al de la política de la dilació o indecisió crònica, tant comuna en una determinada manera d'entendre i exercir l'administració pública i també en alguns gestors, que consideren que deixar podrir la situació sempre és millor que arriscar-se a prendre alguna decisió.

### **4) Desdramatitzar les desavinences i els conflictes i descobrir el seu vessant positiu**

*«Noi, n'estic ben tip de problemes i de conflictes! Des de fa uns anys, ens han ben canviat la feina. Abans sí que és podia treballar!»*

Com s'ha recordat moltes vegades, Kant enceta la seva obra *La pau perpètua* fent saber al lector que ha tret aquest títol d'un rètol amb el dibuix d'un cementiri que un hostaler holandès havia posat al portal de la seva fonda. La pau absoluta i perpètua només és als cementiris, perquè la vida és conflicte. I les institucions educatives són o haurien de ser llocs plens de vida... i per tant de conflictes que ajuden i fan que els nois i les noies creixin. Tal com veurem més endavant, Paco Cascón (2000) insisteix en el fet que és imprescindible adonar-nos que els conflictes són una oportunitat educativa per descobrir-nos a nosaltres i als altres, per aprendre

a construir noves formes de relació, per preparar-nos per a la vida aprenent a fer valdre i respectar els nostres drets. Una oportunitat, en definitiva, per transformar les relacions humanes i la societat cap a cotes més altes de justícia i qualitat de vida.

Potser hi va haver un temps en què l'escola es volia emmirallar en la pau perpètua dels cementiris, però aquest temps ja ha passat. Els malentesos i els conflictes de valors no són només i principalment una cosa que ha portat l'emigració, sinó una característica pròpia de les societats obertes i dinàmiques. Hem d'abandonar la fantasia de l'harmonia uniforme d'un paradís perdut que ha de retornar. Avui, els centres educatius han d'encaixar els conflictes que els nois i noies viuen i generen, i els han de gestionar aprenent noves competències, identificant els límits i les possibilitats d'aquesta aventura humana que és viure amb els altres i amb l'entorn, en una harmonia que incorpora la diferència.

##### **5) No confondre les persones amb el problema ni el problema amb el procés**

*«Aquest l'Ahmed, a sobre de suspendre-ho tot ara ens demana un espai per poder resar!»*

Diuen que alguns sobirans de l'antiguitat mataren els missatgers que portaven males notícies. Hauríem de procurar no fer com ells i acostumar-nos a considerar que el problema no és, per exemple, «L'Ahmed que insisteix a resar cinc vegades al dia», o «el pare de l'Aliou que no entén les informacions en català que li trametem» o «l'Alba, una professora hipersensible per les qüestions feministes». S'ha de fer l'esforç d'abordar les problemàtiques desempallegant-les, en la mesura que sigui possible i aconsellable, de les persones concretes, i després ja serem a temps d'aplicar la solució a aquella casuística concreta. Per exemple, les qüestions abans assenyalades també es poden formular de la següent manera: «Com podem conciliar les prescripcions religioses, per exemple l'obligació de resar, amb les necessitats de la vida escolar?»; o «Com podem promoure el català sense que això afecti la qualitat de la informació i la possibilitat de col·laboració familiar?»; o «Com podem trobar l'equilibri entre el respecte a la vida privada del nen i de la seva família i la tasca de propagació de models no sexistes que impartim a l'escola?»

D'entrada, aquesta distinció en la manera de formular la desavinença o la problemàtica pot semblar teòrica. Ara bé, per poc que ens hi fixem veurem que ajuda a evitar la confrontació

entre persones, a objectivar el problema i a no fer-ne responsables als portadors, la qual cosa facilita la recerca de solucions, sobretot en aquells casos que afecten persones envers les quals no sentim especial simpatia. Personalitzar els conflictes porta a confrontar les persones més que a afrontar el problema que tots comparteixen.

Fins aquí s'ha parlat de la necessitat d'aprendre a distingir les persones del problema. Ara bé, en l'anàlisi d'un conflicte no només cal tenir en compte les persones i el problema, sinó també el procés que s'ha seguit i el que es pensa seguir. Separar-ho permetrà, com diu Paco Cascón, ser sensibles i comprensius amb les persones, durs amb el problema i equitatius i participatius en el procés.

## **6) Ser sensibles als «filtres culturals» a través dels quals construïm distorsionadament l'altre**

«– *'Per què no ha vingut la mare? Segurament és a casa tancada. I aquest ve aquí a reclamar els seus drets culturals!'*

– *'Em pregunto si són mestres de debò. No saben ni fer-se respectar pels alumnes!'*»

Tota situació que posa en contacte persones de cultures diferents és susceptible de generar incomprendiments mútues, perquè la interpretació dels comportaments, de les demandes o dels arguments de l'altre es fa necessàriament i de manera més o menys conscient, a partir del propi «joc de llenguatge» i dels estereotips i prejudicis acumulats. Aquests «filtres culturals» de la comunicació, per tant, poden portar a mal interpretar l'altra part i, si no es va en compte, els interlocutors s'arrisquen a discutir no pas del problema comú que els convoca, sinó de la representació (més o menys distorsionada pels filtres culturals esmentats) que cada una de les parts se'n fa i, per tant, a embolicar-se en una espiral d'incomprensió mútua.

És evident que les parts que intervenen en el diàleg no es poden convertir en experts antropòlegs o semiòlegs descodificadors de llenguatges, però sí que poden augmentar la seva competència intercultural a través de lectures i cursos especialitzats. I sobretot cal identificar i desactivar els prejudicis de totes les bandes implicades en el diàleg i, com ja s'ha dit,

desdramatitzar el conflicte. Allò més important no és si tenim més o menys prejudicis, sinó l'actitud crítica per detectar-los i la disposició per desactivar-los.

L'alumnat i les famílies que provenen d'altres indrets ens subministren, si se'ls facilita un context comunicatiu, informacions, situacions i vivències de gran vàlua per a identificar i desactivar prejudicis, i una enorme informació sobre la seva cultura i sobre els malentesos amb l'escola i la societat catalana. El professorat té moltes oportunitats per establir relacions formals amb la família (reunions de pares i mares, entrevistes...). Als centres d'educació infantil i primària cal saber aprofitar les possibilitats que ofereixen les relacions informals (converses a la porta de l'escola, festes organitzades per la classe i l'escola, relacions interpersonals d'ajuda mútua, d'acollida...); i a l'institut, cal saber-les crear. En tot cas, és important no esperar fer-ho quan les situacions conflictives esclaten.

## **7) No totes les desavinences i conflictes tenen a veure amb la multiculturalitat**

*«Aquests salvatges tot ho arreglen a patacades!»*

Hi ha desavinences o conflictes que atribuïm a la diversitat cultural quan hi ha implicat algun infant o família d'una altra cultura i en canvi els considerem propis de l'edat o de la criatura quan pertanyen al nostre grup cultural. És necessari trencar o desconfiar de la relació directa entre la cultura i els comportaments de les persones («els alemanys són així, els mediterranis aixà, el africans...»), dels estereotips simplistes que durant molts anys va semblar que ens ajudaven a entendre el món i ara ens adonem que no fan altra cosa que distorsionar-lo i complicar la intervenció educativa. Com s'ha repetit en altres llibres d'aquesta col·lecció, hi pot haver més diversitat entre persones d'un mateix grup que entre persones de grups diferents.

Tanmateix, és molt important tenir en compte les discontinuïtats generacionals i considerar, com veurem més endavant, que la identitat dels infants i adolescents descendents de famílies immigrades no és quelcom que viatgi inalterable en les motxilles o en els gens, sinó quelcom que es construeix en el creuament d'influències. I que de totes aquestes influències la família n'és una part important, però no pas la única; el medi social del qual formen part el professorat i els companys i companyes del centre educatiu, per exemple, hi juga també un paper importantíssim.

Algunes vegades el malentès cultural és només un pretext, un motiu per tornar a posar en evidència el malestar o les dificultats de convivència entre el professorat, motivades, per exemple, per qüestions abordades amb anterioritat i que no van ser resoltes satisfactòriament en el seu moment. També pot ser que per alguna persona el conflicte que aparentment li provoca algun tret cultural, sigui degut, en el fons, a vivències o percepcions personals que tenen poc o res a veure amb un conflicte ètic intercultural. És per això que en aquestes situacions pot ser útil preguntar-se si la qüestió que s'aborda té importància real en les relacions interculturals del centre o només en l'escala de valors de la persona que ho planteja.

Altres vegades, la desavinença o el conflicte tampoc té res a veure amb les diferències culturals sinó amb el fet que alguna o algunes de les parts implicades tenen o comparteixen una mentalitat rígida i intolerant. A tot arreu hi ha persones que els atrauen els absoluts, les certes morals inqüestionables i les dicotomies simplistes entre bons i dolents, la qual cosa facilita molt les desavinences i els conflictes. Aquesta mentalitat se sol contraposar a aquella altra manera de pensar que qüestiona els absoluts, que considera que cap creença pot tenir la garantia metafísica de que no caldrà ser revisada mai i que el món i allò que hi passa és molt més complex i interessant que una lluita del bé contra el mal. Aquestes actituds estan presents en la majoria de les comunitats humanes i, en més o menys grau i a estones, en cada un de nosaltres.

## **8) Estar alerta amb el paternalisme**

*«Ho faig pel bé del nen. Ell i els seus pares, a la llarga, m'ho agrairan.»*

En les decisions que afecten l'infant o adolescent, els educadors i les educadores li han de demanar la opinió, tal com aconsella el bon criteri pedagògic i assenyala l'article 12 de la Convenció sobre els drets de l'infant (1989) i l'article 133.2 del Codi de família, que diuen, respectivament, el següent: «Els estats membres han d'assegurar a l'infant amb capacitat de formar un judici propi el dret a manifestar la seva opinió en tots els afers que l'afectin. Les opinions de l'infant han de ser tingudes en compte segons la seva edat i maduresa» i «Abans de prendre decisions que l'afectin, el pare i la mare sempre han d'informar i escoltar el fill o filla de dotze anys o més i el de menys de dotze si té prou coneixement».



És obvi que els nois i noies no tenen plena capacitat d'autogovernar-se (això, juntament amb altres característiques, defineix la infància i adolescència), que no els considerarem plenament capacitats per prendre decisions sobre alguns aspectes de la seva vida (per exemple prendre o no un medicament) i que, per tant, algú haurà de fer-ho per ells. Ara bé, també ho és que només aconseguirem que esdevinguin autònoms moralment si cada vegada els tenim més presents a l'hora de prendre decisions que els afecten; si els demanem l'opinió; si els expliquem per què els demanem que facin una cosa i no una altra; si cada vegada els fem ser més responsables, en la mesura de les seves possibilitats. I no fer-ho només està justificat en aquelles situacions en què li pot ocasionar un mal evident<sup>3</sup>. I per tal que això sigui possible, els adults que en són responsables tenen el deure de facilitar i promoure la seva educació en llibertat i amb responsabilitat.

Pel que fa a l'autorització dels pares, mares o tutors, en aquelles decisions importants que afecten l'infant, el professorat els ha de demanar sempre l'opinió i l'autorització, tal com assenyalen els costums, les convencions internacionals<sup>4</sup> i el Codi de família (art. 132). En el moment que la família matricula el noi o la noia al centre educatiu, es fa palesa una delegació i autorització educativa en aquelles qüestions que afecten l'estructura curricular, el projecte educatiu i la vida quotidiana del centre, la qual cosa no vol dir que la família no pugui manifestar desacords al llarg del curs amb algunes d'aquestes qüestions. En aquest sentit,

---

<sup>3</sup> En aquest sentit, cal fer una menció especial a la Llei 21/2000 sobre els drets d'informació concernent la salut i l'autonomia del pacient, que diu: «En el cas de menors, si aquests no són competents, ni intel·lectualment ni emocionalment, per a comprendre l'abast de la intervenció sobre la pròpia salut, el consentiment l'ha de donar el representant del menor, havent escoltat, en tot cas, la seva opinió si és major de dotze anys. En la resta de casos, i especialment en casos de menors emancipats i adolescents de més de setze anys, el menor ha de donar personalment el seu consentiment» (art. 7.2d).

<sup>4</sup> «Els estats membres han de respectar les responsabilitats, els drets i els deures dels pares i, si fos el cas, els dels membres de la família extensa o de la comunitat d'acord amb els usos locals, dels tutors legals o altres persones que en tinguin la responsabilitat, i, d'acord amb el desenvolupament de les capacitats de l'infant, donar-li la direcció i la guia adequades perquè pugui exercir els drets reconeguts en aquesta convenció» (art. 5 de la Convenció sobre els drets de l'infant)

caldria tenir especial cura en el procés de matriculació, que hauria d'esdevenir un autèntic *consentiment informat*<sup>5</sup> respecte del Projecte Educatiu del Centre.

### **9) Intentar definir la demanda o el problema a partir de les preocupacions comunes respecte al bé de l'infant o adolescent**

*«Els principis estan per sobre les persones!»*

En qualsevol negociació hi ha preocupacions compartides i interessos comuns entre els interlocutors i és important que aquestes coincidències, per banals que puguin semblar, es facin explícites, perquè possibiliten un àmbit d'encontre des del qual partir. En l'origen de tota conversa hi ha un interès comú (una preocupació, un objectiu, un interès...), que crea el vincle mínim i indispensable per conversar. Fer explícites les preocupacions o interessos comuns és fer explícita la finalitat de la conversa, amb la qual cosa la negociació ja no té a veure amb els fins, que sempre és un àmbit que genera passions i controvèrsies, sinó amb els medis per aconseguir-los, que de vegades esdevé una qüestió merament tècnica. I en els centres educatius, aquest mínim a partir del qual els interlocutors (família, professorat, infants i adolescents...) inicien la conversa ha de ser les preocupacions i interessos comuns relatius als nois i noies. Per exemple, la seva felicitat, el seu progrés escolar, l'èxit escolar, l'aprenentatge de la llengua del país d'acollida, etc.

Al principi pot semblar que els interessos, els objectius de la conversa, no siguin els mateixos per a uns i altres. Ara bé, si la discussió s'encarrila correctament, les possibilitats d'entesa i els interessos comuns comencen a aflorar i poc a poc cada part reconeix les preocupacions i les raons de l'altre. Evidentment, aquesta recomanació tampoc aporta solucions màgiques, però segurament permetrà distingir millor allò que podríem considerar «l'essència» de la

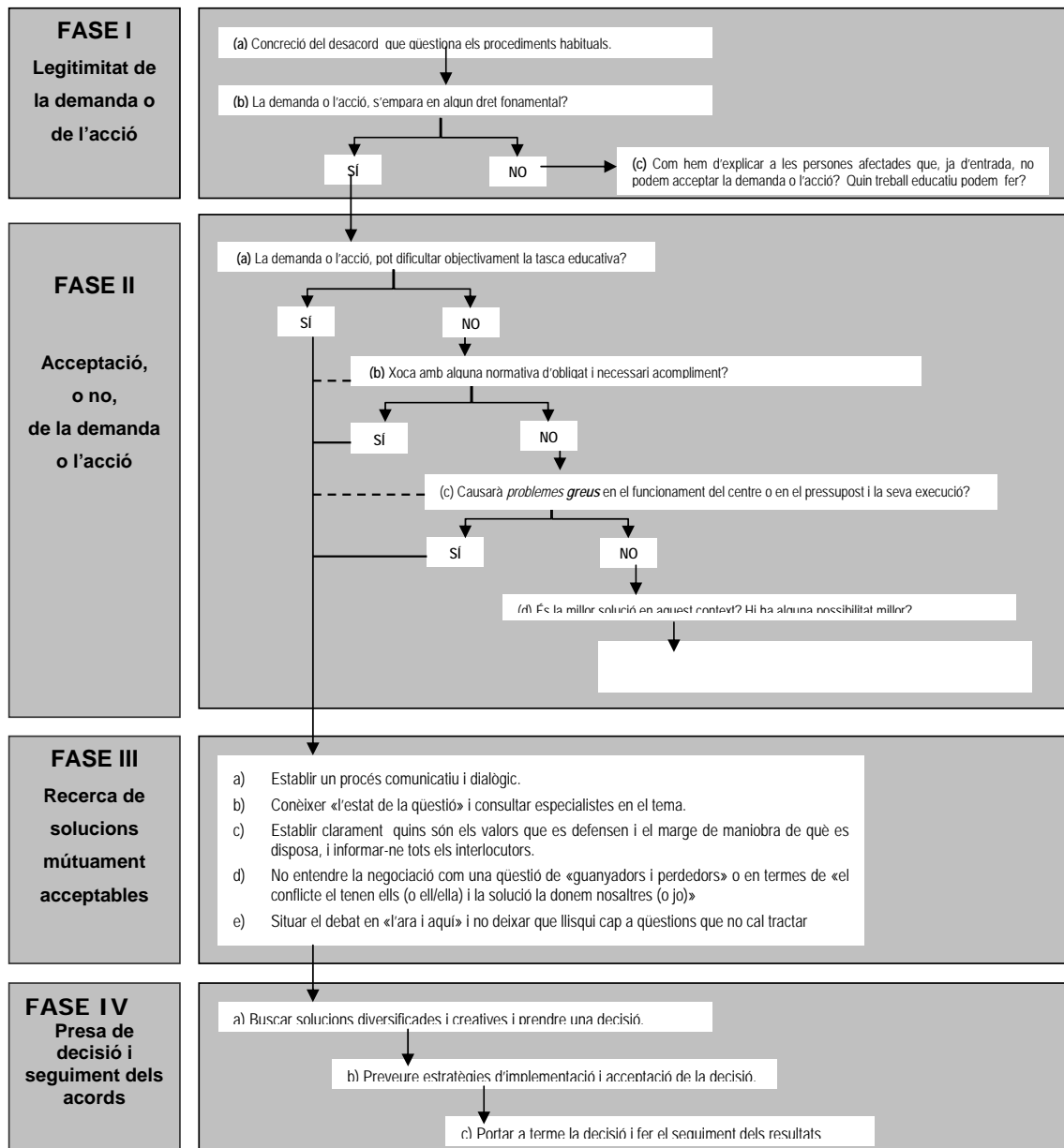
---

<sup>5</sup> Salvant totes les distàncies, el concepte *consentiment informat* prové del camp la medicina. La deontologia i les lleis sanitàries assenyalen que els professionals sanitaris no poden fer cap intervenció en un pacient sense el seu *consentiment* explícit, llevat dels casos que assenyalen la llei (urgència, epidèmia o incapacitat). Implica informar de forma rigorosa, comprensible i tranquil·la el diagnòstic, les diferents mesures terapèutiques possibles, els resultats esperats de cada una d'elles i aconsellar la que, a parer del facultatiu, és la millor.

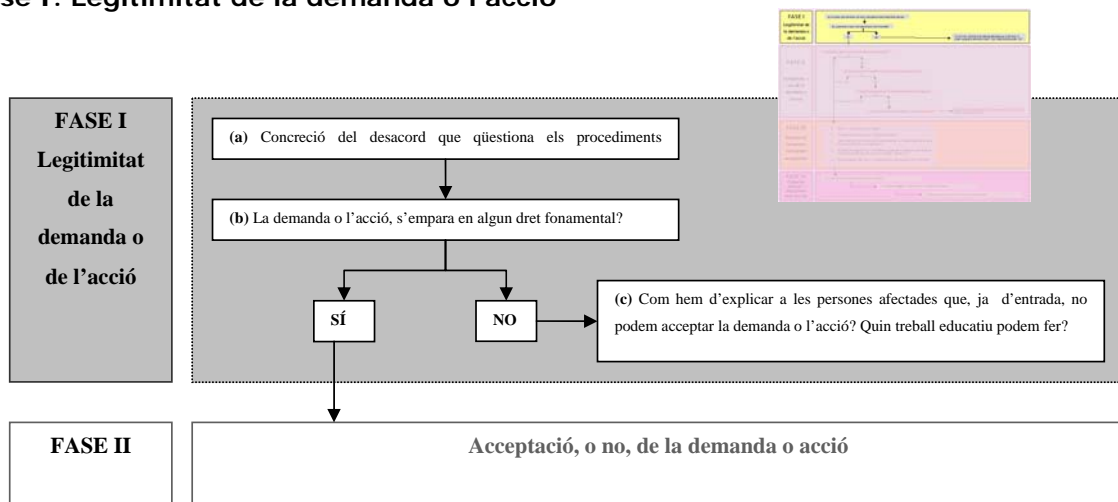
qüestió, l'assumpte que realment ens convoca, d'allò «accessori» en el conflicte, condició necessària per trobar una solució acceptable per a totes les parts.

## 2. Protocol

Per ordenar una seqüència de presa de decisions, s'acostuma a recórrer a protocols. Aquest apartat es destina a comentar en detall el protocol que en forma d'esquema us oferim a continuació per tenir una visió global de tot el procés.



## Fase I. Legitimitat de la demanda o l'acció



Hi ha demandes o accions derivades de la convivència entre persones amb referents culturals diversos que qüestionen els procediments habituals dels centres educatius, per exemple quan un infant és vegetarià estricte, o la família no autoritza la vacunació, o porta *hijab*, o no accepta estudiar la teoria evolucionista... De vegades, el fet que siguin insòlites respecte als costums i valors de la cultura hegemònica, a allò que ens sembla que s'ha fet o pensat «tota la vida», pot fer que la primera reacció sigui desestimar-les, sense parar-se a analitzar la seva legitimitat ni la manera d'abordar educativament la qüestió. «Fins aquí podríem arribar!», «ara només ens faltaria això!» o fins i tot «però aquests que s'han cregut!», són manifestacions freqüents d'aquesta actitud de desconcert. Ara bé, en els centres educatius trobaríem pocs exemples de demandes i accions que tinguin a veure amb les relacions interculturals que no mereixin ser considerades, la qual cosa no vol dir que totes hagin de ser acceptades.

Precisament, aquesta Fase I té per objectiu ajudar a discernir si hi ha o no motius per considerar la demanda o l'acció realitzada, és a dir, si estem èticament obligats a examinar-la curosament en tots els seus aspectes o, en canvi, l'hem de rebutjar d'entrada per improcedent. En aquesta fase cal distingir tres aspectes: la concreció de la demanda, la possible vulneració de drets fonamentals i, en cas que no sigui acceptada, com s'ha d'explicar aquest rebuig a les persones afectades.

### a) Concreció del desacord que qüestiona els procediments habituals

Quan per part de l'alumnat o de la seva família es plantegen demandes o es fan comportaments inusuals en el context cultural hegemònic, el primer que ha de fer un educador és fer l'esforç d'escoltar amb deteniment les raons de l'altre i intentar entendre correctament la demanda o el comportament, i allò que realment ho motiva. En la mesura que sigui possible, cal posar-se en la pell de l'altre. No pas per justificar la seva conducta, sinó, com dèiem, per comprendre les seves raons. En tot cas, la comprensió acurada de la situació és un requisit indispensable per abordar correctament tot el procés.

Un exemple de comunicació intercultural complexa entre família i escola que requereix deteniment en el procés de comprensió de la demanda familiar podria ser aquest: el pare de Gurbaj, un nen sikh de 12 anys, demana que el seu fill pugui portar el *kirpan* a l'escola. El sikhisme, una religió d'origen indi que fusiona doctrines de l'hinduisme i l'islam, té cinc articles de fe que cal que els seus seguidors portin sempre: un turbant que recull els cabells que no es tallen (*kesh*); el *kirpan*, una daga penjada a la cintura; la *kanga*, una petita pinta als cabells; la *kachhera*, que és una roba interior i la *kara*, una polsera. Cada article té una funció i simbologia. El *kirpan* simbolitza poder i llibertat d'esperit, autorrespecte i la lluita constant del bé i la moralitat sobre la injustícia.

Per en Gurbaj la opinió familiar és molt important, i també ho és la religió sikh, que practica amb diligència i convicció. Portar o no *kirpan* no és una qüestió banal per en Gurbaj, sinó que té a veure amb el desenvolupament de la seva personalitat com a bon sikh, amb la seva autoestima i amb els seus sentiments de pertinença. La qüestió de fons que es planteja, per tant, és com podem conciliar les prescripcions religioses, per exemple portar alguns objectes rituals, amb les necessitats de la vida escolar. L'exemple d'en Gurbaj el retrobarem més endavant, en les diferents fases d'aplicació d'aquest protocol, i tractarem la qüestió plantejada.

Algunes vegades, interpretar detingudament la demanda familiar ja desfà el possible malentès. Per exemple, el pare d'una alumna xinesa d'incorporació tardana a ESO es nega a que la seva filla faci un examen. Telefona esverat a les autoritats educatives perquè considera improcedent que el centre educatiu avaluï a la seva filla la primera setmana d'incorporar-se al

centre. Pare i filla estan molt angoixats per la possibilitat que els resultats d'aquest examen, que preveuen que anirà malament perquè creuen que serà en català, condicioni l'històric acadèmic de la noia. En l'escolarització xinesa, els resultats dels exàmens són molt decisius. Quan se'ls informa que l'objectiu de la prova només és conèixer el nivell acadèmic de la noia per adaptar-li el currículum, es desfà l'equívoc.

#### **b) La demanda o l'acció, s'empara en algun dret fonamental?**

El primer que cal preguntar-se és si la demanda o l'acció s'empara o respon a l'exercici d'un dret fonamental o, dit d'una altra manera, si rebutjar-la d'entrada suposaria una clara conculcació d'algun dret fonamental recollit a la Declaració universal de drets humans, a la Declaració universal dels drets de l'infant, a la Constitució espanyola i a l'Estatut d'autonomia de Catalunya. Aquests drets han de ser necessàriament el nostre marc de referència, perquè objectiven valors morals amb voluntat d'universalitat. De tots ells, cal destacar el dret a la vida i a la integritat física i moral, la igualtat, la dignitat, el lliure desenvolupament de la personalitat, la llibertat personal, ideològica, religiosa i d'expressió, la seguretat, la intimitat personal i familiar, el dret de reunió i de participació, la llibertat d'ensenyament, el dret a l'educació i el dret de petició individual i col·lectiva.

La segona qüestió que cal abordar en aquest punt és si la demanda o l'acció atempta obertament i sense cap mena de dubtes contra algun altre dret fonamental que, en aquelles circumstàncies, és sense cap mena de dubte superior. Per exemple, hom no pot recórrer al dret a la llibertat d'expressió per insultar un company o per cridar «foc, foc, foc!» en una sala d'actes plena a vessar, perquè en aquesta situació no hi ha cap dubte que la dignitat i la seguretat dels altres són valors molt superiors a la llibertat d'expressió. Ni podríem admetre a consideració, per exemple, el fet que una mare ens demanin educar al seu fill a bufetades.

El principis i les lleis fonamentals solen estar formulades en termes generals, la qual cosa permet la interpretació i acomodació a cada cas. En aquest sentit, cal estar alerta de no interpretar-los a partir d'allò que ens agradaria, que pot estar marcat per generalitzacions inadequades, prejudicis o altres filtres culturals. Per exemple, podríem arribar a considerar erròniament que cap noia ha de portar *hijab* perquè estem convençuts que és un símbol religiós de submissió que té conseqüències nefastes en la seva socialització i, instal·lats en

aquest desig i presumpció, considerar directament que el *hijab* atempta en tots els casos contra el dret a la llibertat, la igualtat i l'autonomia de la noia que el porta.

De vegades la demanda o acció no atempta obertament i sense cap mena de dubte contra un altre dret fonamental, però col·lisiona amb algun altre valor o dret que, en principi, té la mateixa importància. Per exemple, el valor de dir la veritat i el d'ajudar a les persones entren en conflicte en aquelles situacions en què és necessari mentir per ajudar o, al menys, per no fer mal. Quan passa això, cal una anàlisi a fons que ens permeti prioritzar entre els diferents valors i drets en joc, la qual cosa proposem fer-ho més endavant, a les fases III i IV d'aquest protocol. Com que no és possible jerarquitzar clarament, d'antuvi i per sempre, tots els valors i drets fonamentals, s'han de respectar per igual fins que, si entren en contradicció, les situacions concretes i l'anàlisi obliguin (i ens ajudin) a jerarquitzar-los. Els valors i els drets fonamentals no són absoluts.

Seguint amb el cas de Gurbaj, algú pot considerar que qualsevol persona amb dos dits de front s'adona que la simple demanda que un nen, sigui qui sigui, porti un punyal a l'institut és una bajanada, amb la qual cosa la qüestió seria bandejada ja només de començar. Ara bé, si ho considerem més fredament i ho portem a l'àmbit dels drets fonamentals, hi ha motius raonables per considerar que hi ha drets fonamentals que, en una primera aproximació, emparen la demanda. Vegem-ho més detalladament.

1. Pel que fa a la qüestió de si **hi ha algun dret fonamental que, en principi, empari la proposta o acció**, tenim el dret a la llibertat de pensament, de consciència i de religió, que inclou la llibertat de manifestar en públic o en privat la pròpia religió o creença, proclamat a l'article 18 de la Declaració universal de drets humans i a l'article 16.1 de la Constitució espanyola. I també la dignitat de la persona i el lliure desenvolupament de la seva personalitat proclamats a l'article 10 de la CE. Aquests tres articles ens haurien de fer considerar que potser no és el mateix portar una navalla per gust o per defensar-se –que és la forma que potser estem acostumats a tractar la qüestió de «les armes en els centres educatius»–, que portar un *kirpan* pel fet de ser un ritus de la seva religió. Algú podria qüestionar si en Gurbaj realment porta el *kirpan* perquè vol o per imposició, però és una qüestió interessant que ens obligaria a qüestionar-nos si els nens parlen català o fan la primera comunió catòlica perquè volen. Una altra cosa seria si en Gurbaj manifestés obertament la seva oposició a l'obligació familiar i religiosa de portar-lo.



2. Pel que fa a la segona qüestió, és a dir, **si el fet d'admetre a consideració la demanda** de portar *kirpan* en el centre educatiu **atemptaria obertament contra altres drets fonamentals**, es pot considerar, amb raó, que la resta de l'alumnat té dret a la seguretat (art. 17 CE), i que aquest dret es veuria amenaçat pel fet que en Gurbaj portés *kirpan*. En una primera consideració i pel que fa als altres alumnes, no sembla pas que el fet que en Gurbaj porti *kirpan* atempti contra algun altre dret fonamental. Pot anar en contra d'algunes normatives i pot comportar alguns problemes en el funcionament del centre educatiu, però això caldria tractar-ho en fases posteriors i podria ser motiu per no acceptar la proposta, però del que ara es tracta, recordem-ho una vegada més, és de considerar si hem de reflexionar sobre la demanda o de si l'hem de rebutjar ja d'entrada.

Ara bé, tothom convindrà que el dret a la seguretat no és pas el dret a una seguretat absoluta, perquè això és impossible d'aconseguir i fins i tot contrari al mateix fet educatiu, que comporta l'aprenentatge de les possibilitats i els límits de la nostra relació amb els altres i amb l'entorn. En aquest sentit, les escoles són plenes de situacions i objectes amb riscos potencials (sortides, jocs al pati, escales, tisores, cúters, ganivets i forquilles al menjador...) i no pas per això els traiem o prohibim, sinó que ensenyem als infants i adolescents a fer-ne un bon ús. Hi ha professionals de l'educació que se les han de veure de vegades amb famílies sobreprotectores que estan tan obsessionades amb la seguretat absoluta pels seus fills que arriben fins i tot a veure els altres nois i noies com un perill potencial. ¿Això vol dir que hem de deixar entrar a tothom amb ganivets i punyals a l'escola? És evident que no. Però vet aquí que, en principi, hi ha raons que aconsellen pensar de diferent manera les tisores de la classe, el ganivet del menjador, la navalla per defensar-se de la *banda* rival o el *kirpan* d'en Gurbaj per prescripció religiosa, la qual cosa és motiu suficient per prendre la demanda a consideració.

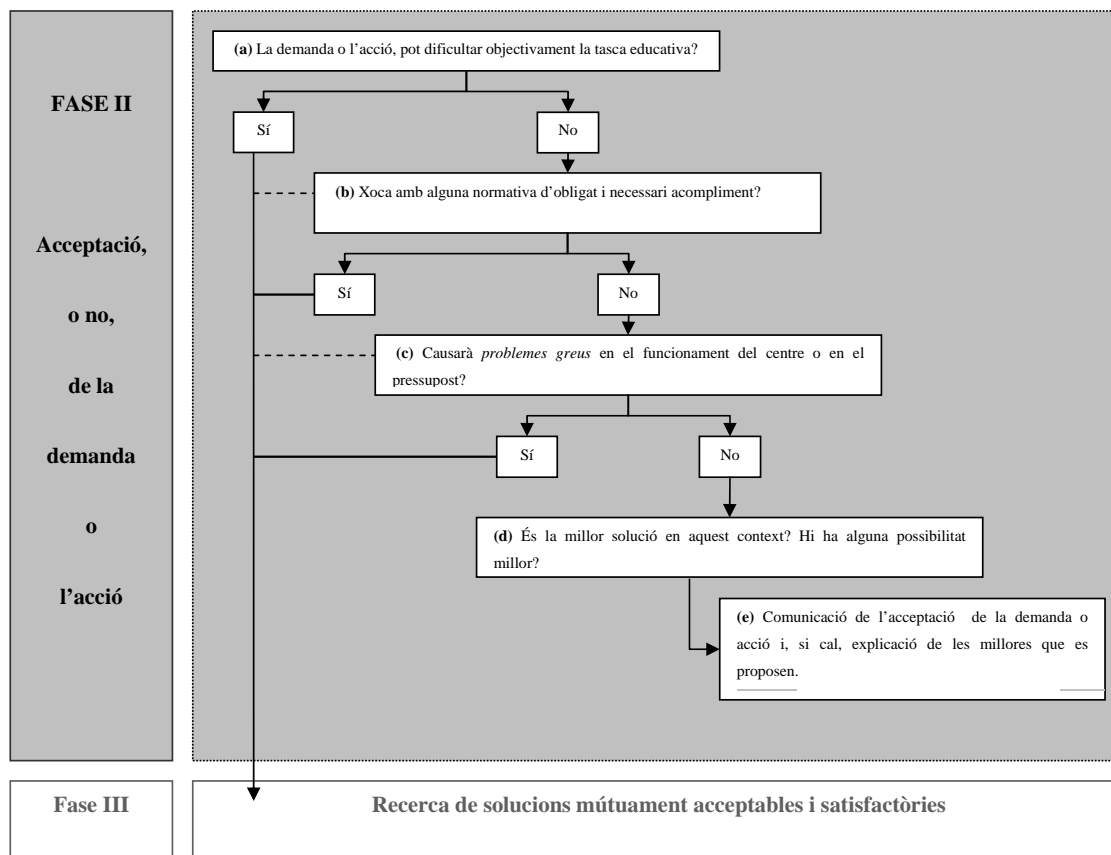
**c) Com hem d'explicar a les persones afectades que, ja d'entrada, no podem acceptar la demanda o l'acció? Quin treball educatiu podem fer?**

En el supòsit que es considerés que hi ha motius per no tenir en compte la demanda o que no es pot permetre una acció perquè atempta obertament contra algun dret fonamental (per exemple desescolaritzar una noia en edat escolar perquè ha d'ajudar la família), cal fer

l'esforç de pensar la manera de trametre aquesta decisió a la persona o persones afectades per tal que l'entenguin i, en el mesura del possible, la comprenguin i facin seva. L'ètica, i encara més l'ètica aplicada a l'educació, no només s'hauria d'ocupar de l'estudi i dels conflictes de valors, sinó també de la cordialitat i les maneres de fer a través de les quals els valors es manifesten o prenen forma i dels processos a través dels quals es fa possible l'aprenentatge de nous. Aquestes situacions no sempre són fàcils, sobretot quan hom té la sensació que les dues parts "parlen llenguatges diferents". Ara bé, hi ha moltes maneres de dir no, i és sempre aconsellable acompanyar-ho –sobretot en àmbits educatius– de comprensió, explicació, argumentació, recursos i possibilitats alternatives...

Les persones dedicades a l'educació no han de ser jutges que, una vegada determinada la bondat o no d'una acció, la permeten o la castiguen i es desenten del cas per abordar-ne un altre, sinó professionals especialitzats en provocar i acompanyar processos d'aprenentatge i de transformació personal. Per tant, la seva responsabilitat no s'acaba rebutjant o prohibint una demanda o acció il·legítima, sinó que cal estar atents a la influència que aquesta demanda o acció pot continuar exercint en el noi o la noia. El rebuig o la prohibició ja sol provocar processos d'aprenentatge i transformació, en tant que assenyala uns límits que no es poden traspasar sense conseqüències. Ara bé, les persones dedicades a l'educació que es queden aquí han escollit malament el seu ofici, perquè la seva tasca consisteix precisament en ensenyar que hi ha camins que val la pena recórrer i en estimular i acompanyar els nois i noies a recorre'ls. No admetre a consideració que una mare ens demani educar al seu fill a bufetades ens obliga a iniciar processos que l'ajudin a establir una relació educativa diferent amb el seu fill i, al mateix temps, a estar atents a situacions de maltractament.

## Fase II. Acceptació (o no) de la demanda o l'acció



Si la demanda o acció passa a aquesta segona fase, vol dir que hem considerat que es pot emparar en algun dret fonamental i que, per tant, estem obligats a considerar-la, la qual cosa no vol pas dir encara que s'hagi acceptat. Abans de fer-ho caldrà respondre a les següents qüestions:

- La proposta o acció, pot dificultar objectivament la tasca educativa?;
- Xoca amb alguna llei o amb alguna normativa d'obligat i necessari compliment?;
- Causarà problemes greus en el funcionament del centre o en el pressupost i la seva execució?

Si la resposta a aquestes tres qüestions és negativa, gairebé segur que la divergència inicial ja haurà estat resolta al llarg d'aquest procés, perquè l'anàlisi i la deliberació ens hauran ajudat a desfer els malentesos inicials i, per tant, no hi haurà cap impediment per acceptar la proposta o acció. Si és així, només caldrà un darrer esforç de considerar si és la millor solució o si n'hi ha alguna altra de més creativa i encertada.

En canvi, si la resposta a alguna de les tres qüestions assenyalades ha estat positiva, vol dir que tenim un problema ètic intercultural, la qual cosa requerirà una deliberació i negociació entre totes les parts afectades, que és allò que aborda la fase III d'aquest protocol. Tot i que en el diagrama de fluxos la resposta positiva a una de les tres preguntes ja porta directament a la fase III, és aconsellable plantejar-se-les totes tres, perquè facilitarà molt la tasca de definir el problema.

#### **a) La demanda o l'acció, pot dificultar objectivament l'educació?**

En aquest punt es tracta d'analitzar, de forma objectiva i desapassionada, si la demanda o l'acció pot dificultar i en quin grau la tasca educativa que el professorat ha de realitzar amb els nois i noies. Aquí és important tenir en compte la diferència entre «allò que dificulta l'educació dels nois i noies», que és el que cal analitzar aquí, de «allò que complica la feina», que s'analitzarà més endavant (concretament al punt c). Aquesta diferenciació és important perquè tot i que una complicació dels processos habituals de la feina pot repercutir negativament en l'educació dels infants i adolescents, no necessàriament han d'estar relacionats.

Per respondre a aquesta qüestió cal sospesar detingudament tots els factors psicopedagògics i socials que intervenen en la situació. Perquè l'educació no és un paradís platònic que cada un construeix en el seu imaginari, sinó les condicions concretes i reals en què els infants i adolescents viuen i que les persones encarregades de la seva educació tenen l'obligació de millorar. Entre el conformista que sempre considera que no hi ha res a fer perquè tot continuarà igual, i aquell que els vol salvar sense adonar-se que ho fa a costa d'empitjorar la situació, hi ha tots aquells que són capaços de percebre la realitat i donar respostes prudentes i sàvies que augmentaran el grau de justícia i benestar de les persones afectades.

Respondre a la qüestió de si la demanda o l'acció dificulta objectivament l'educació també vol dir respondre a la qüestió de si el fet de no acceptar-la pot dificultar o repercutir negativament en l'educació de l'infant. Hi ha situacions en què no es pot oblidar de cap manera que el primer objectiu de l'educació és procurar el bé a l'infant i que, per tant, fa falta pensar les conseqüències que poden tenir determinades actituds o normatives que tot i estar inspirades en grans principis, poden provocar un mal a l'infant. No ens podem precipitar en el qüestionament de valors que la família considera bàsics, si no volem córrer el risc de deixar el noi o la noia orfes de referents morals.

Pel que fa a les dificultats educatives que pot suposar que un noi sikh porti *kirpan*, segurament només cal valorar el perill que pot representar a les classes d'educació física i al pati. En canvi, portar auriculars o ulleres de sol a classe, sí que pot impedir la tasca educativa, que exigeix una qualitat de comunicació interpersonal (auditiva en un cas i visual en l'altre) que aquest elements impedeixen.

Tanmateix, cal considerar la importància que pot tenir per a la construcció de la identitat de l'adolescent sikh el fet de no poder portar *kirpan* i la importància que pot tenir per a la seva integració escolar no harmonitzar els valors de l'escola amb els de la família. En canvi, ni els auriculars ni les ulleres de sol atempten greument, en principi, contra la construcció identitària o els valors familiars.

#### **b) Xoca amb alguna normativa d'obligat i necessari acompliment?**

En aquest punt del protocol, cal contrastar la demanda o l'acció que s'analitza amb la normativa que regula la vida en els centres educatius. Tanmateix, en l'anàlisi de l'acceptabilitat o no de la demanda formulada s'ha d'anar alerta de no caure en una perspectiva legalista rígida i inflexible, perquè la majoria de les lleis i reglaments permeten i necessiten, per a una correcta aplicació, interpretacions i acomodacions als casos concrets. A tall d'exemple, si bé és cert que la llei impedeix eximir a un alumne o un grup d'alumnes pertanyent a minories religioses cursar una matèria obligatòria que l'alumnat o la família consideren inadequada segons el seu criteri, excepcionalment i amb els assessoraments oportuns (inspecció, EAP...), es pot valorar si una adaptació curricular individualitzada (ACI) resoldria la demanda sense perjudici educatiu per l'alumnat. Considerant el bé de l'infant, això sempre serà millor que entestar-se en fer valdre principis o interpretacions estrictes de la llei o reglaments que, a la pràctica, no faran altra cosa que provocar un perjudici a l'alumnat,

tot i que som conscients que els ACIs no han estat regulats per a resoldre conflictes ètics interculturals.

Pel que fa a l'exemple del *kirpan* a l'escola, caldria tenir en compte la prohibició de portar armes. El Reial Decret 137/1993, de 29 de gener, pel que s'aprova el Reglament d'armes (com veurem més endavant es pot argumentar que el *kirpan* no és cap arma, sinó un objecte religiós), prohibeix la tinença “de punyals de qualsevol mena i [de] les navalles anomenades automàtiques” (art. 4). I s'estableix una sanció d'entre 301 i 30.0000 euros en funció de diverses circumstàncies, per exemple la seva exhibició a prop dels centres educatius. També s'hauria de tenir en compte el dret fonamental a la integritat física de totes les persones que estableix la Constitució espanyola (art. 15). I també les disposicions que estableixen el deure de respectar la integritat física dels membres de la comunitat educativa, concretament l'article 11 del Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris, on s'estableix que l'alumnat té dret al respecte de la seva integritat física (lletra a) i a dur a terme la seva activitat acadèmica en condicions de seguretat i higiene adequades (lletra c).

### **c) Causarà problemes greus en el funcionament del centre o en el pressupost i la seva execució?**

Imaginem-nos que hem considerat que la demanda de l'alumnat, de la família o del professorat del centre educatiu o d'alguna altra institució és acceptable en l'àmbit dels drets i de la normativa educativa, però que la seva posada en marxa requeriria un esforç organitzatiu i/o financer. És evident que aquí caldrà valorar amb estricta objectivitat la magnitud d'aquest esforç, les possibilitats per fer-lo efectiu i les repercussions que tindrà en la tasca educativa del centre.

Tot i que el cost financer, les limitacions de les instal·lacions i fins i tot la complexitat organitzativa poden ser motius que dificultin la implementació d'una proposta (per exemple ensenyar totes les llengües maternes presents al centre), les institucions educatives tenen el deure de cercar solucions i, si aquestes són inviables, de justificar-ho objectivament. La indiferència, la mandra de trencar la rutina escolar, el temor a la complexitat o al canvi... no poden ser mai motius, explícits o implícits, per negar un dret o una necessitat educativa.

Un exemple, que reprendrem més endavant al capítol *Apunts per a altres casuístiques*, pot il·lustrar la diferència entre aquelles propostes acceptables que demanen un esforç organitzatiu, i aquelles que de moment no són acceptables. Ens referim a que no hi hauria d'haver cap problema greu que l'alumnat d'una minoria religiosa facin alguns dies de festa fora del calendari oficial sempre que s'acompleixin aquestes condicions: (a) s'hauran aprovat uns dies de festa abans de l'inici del curs i després d'haver consultat el calendari interreligiós o les autoritats religioses d'aquesta comunitat i (b) la família haurà expressat al començament de curs la seva voluntat de seguir aquest calendari per la seva pertinença a aquesta religió. Això permetrà que els mestres i professors tinguin en compte en la seva programació l'absència d'alguns alumnes durant unes dates, la qual cosa pot suposar algunes restriccions i acomodacions, però no pas fins el punt d'afectar l'educació de l'alumnat, sobretot si ens atenim, una vegada més, a la importància d'harmonitzar els valors de l'escola i la família en l'educació dels infants i adolescents. La mandra de modificar o acomodar programacions, o l'argument de que si comencem així tothom farà festa el dia que vulgui no poden ser en cap cas arguments que justifiquin la negativa a la demanda o l'acció plantejada. Contràriament, no es poden respectar totes les festes religioses reals o suposades que un alumne, sense previ avís, desitja fer, perquè això faria impossible la gestió de la classe i de l'escola i, per tant, la tasca educativa que té encomanada.

**d) És la millor solució en aquest context? Hi ha alguna possibilitat millor?**

Si la resposta a totes les qüestions anteriors ha estat negativa, això vol dir que la demanda o acció

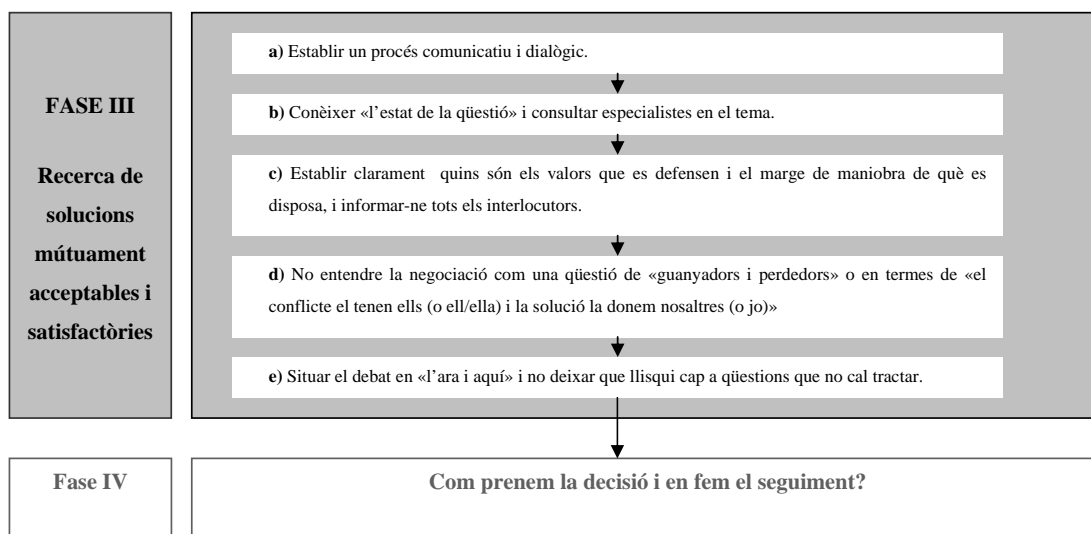
- a) no impedeix o dificulta objectivament la tasca educativa,
- b) ni xoca amb cap dret fonamental ni amb cap llei o normativa d'obligat compliment,
- c) ni causarà problemes greus en el funcionament del centre o en el pressupost.

És a dir, que no hi ha cap problema per acceptar-la. En aquest cas, cal fer un últim esforç per veure si la demanda o acció és la millor o si som capaços de trobar-ne una altra que encara ho sigui més, per exemple que també sigui beneficiosa per a tot l'alumnat i, per tant, pot generalitzar-se. Aquesta actitud de considerar-nos tots més iguals que diferents i de donar un tractament *normalitzat* a les excepcionalitats, és més que recomanable.





### Fase III. Com trobar solucions mútuament acceptables?



Si s'ha arribat fins aquí, vol dir que tenim un problema, una contraposició de valors o interessos. Aquesta tercera fase del protocol, dedicada a trobar solucions mútuament acceptables, és decisiva per a la bona gestió del conflicte. Abans d'iniciar-la, però, és recomanable tancar i ordenar el camí recorregut (concretar la problemàtica i analitzar la situació en què ens trobem) i, si no ho hem fet encara, designar la persona o persones responsables de gestionar el procés que queda per recórrer. Pot ser el tutor de l'infant, un membre de l'equip directiu, professorat format en mediació escolar, membres de l'AMPA, d'alguna associació cultural que col·labori amb el centre educatiu... Ha de tenir la confiança de totes les parts i s'ha de garantir la seva imparcialitat.

#### **a) Establir un procés comunicatiu i dialògic**

La democràcia no és un estat en el que hom es pot instal·lar còmodament i en silenci. És, tal com deia Aranguren, una conquesta ètico-política de cada dia que només es pot mantenir a través d'una autocrítica sempre vigilant. En democràcia es confia en la força productiva de la

comunicació i l'argumentació. I els centres educatius són, primer de tot, escoles de ciutadania. Per resoldre malentesos i conflictes, només disposem d'un mètode epistemològicament, èticament i políticament acceptable: el diàleg entre totes les parts implicades.

Només podem acceptar que una norma és èticament vàlida

- a) si hi han participat o s'han tingut en compte els interessos de tots els afectats en un diàleg lliure i respectuós,
- b) en el qual es fa valdre el millor argument;
- c) si en la decisió final i en la manera de portar-la a terme es té en compte i es practica la comprensió, és a dir, la capacitat de posar-se en la situació de l'altre amb una actitud afectuosa.

La persona o persones encarregades de conduir el procés han de crear un espai dialògic. Al menys en una primera etapa, aquest espai no hauria de ser l'equip de direcció, ni el claustre, ni el consell escolar, si aquests organismes són els que finalment hauran de prendre una decisió, sinó un grup de treball especialment creat per analitzar aquesta o aquestes problemàtiques, on hi tinguin veu totes les parts interessades. Tractar els conflictes ètics interculturals en un comitè o grup diferenciat dels òrgans decisoris del centre educatiu facilita la participació, permanent o esporàdica, de totes les persones afectades i també d'especialistes aliens al centre i permet un cert distanciament, que és necessari per guanyar objectivitat<sup>6</sup>.

#### **b) Conèixer «l'estat de la qüestió» i consultar, si cal, especialistes en el tema**

Malauradament i a diferència de la bioètica, l'ètica aplicada a l'àmbit educatiu està molt poc desenvolupada i, per tant, no és fàcil trobar textos que analitzin casuístiques concretes que

---

<sup>6</sup> En l'àmbit sanitari, d'aquests tipus de grups de treball (independents, pluridisciplinats i pluralistes) en diuen Comitès d'ètica assistencial (CEA) o Comitès d'ètica aplicada. Els objectius dels CEA són (a) detectar i analitzar els problemes ètics que desplega un cas; (b) aconsellar la millor actuació o, almenys, arribar al punt que totes les posicions consideren moralment respectables i, si n'hi haguessin varies, (c) procurar ordenar-les en una jerarquia desitjable i assenyalar aquelles problemàtiques sobre les quals de moment no hi ha resposta i, per tant, queden obertes.

puguin ajudar-nos a resoldre la nostra. Tot i això, disposem de familiars de l'alumnat i professionals del centre educatiu, que solen ser una font importantíssima de recursos i contactes, de col·legues d'altres centres que han viscut situacions similars, de mediadors i mediadores escolars i culturals o persones que poden exercir aquesta funció, de la inspecció dels Serveis Educatius, dels Serveis socials d'atenció primària... També hi ha organismes i professionals que poden ajudar a conèixer el marc referencial que cal tenir en compte, a aclarir malentesos, a descobrir «filtres culturals», a adoptar estratègies més eficaces per arribar a acords, a conèixer les exigències reals de les religions... De vegades hom creu que tal cultura o religió exigeix tal o qual precepte pel fet que li han explicat o perquè sempre ho ha vist fer així. Per exemple, un pare musulmà que s'adreça al director d'un centre educatiu demanant que s'eximeixi la seva filla de l'assignatura de música, perquè la seva religió ho prohibeix. La intervenció de l'imam de la comunitat aclareix que és una interpretació inadequada, la qual cosa desactiva el conflicte, el minora o el situa en un altre registre.

Trobar informació de situacions iguals o semblants facilita trobar solucions o, si més no, a concretar i ordenar els arguments d'una i altra banda. Per exemple i continuant amb el cas del noi *sikh* que vol portar el *kirpan* a l'escola, a internet<sup>7</sup> es pot trobar la sentència del Tribunal Suprem de Canadà (del 2 de març de 2006) sobre un cas real en la qual es descriuen amb detall les posicions i arguments dels agents implicats i es pren una decisió raonada.

Pel tribunal, la seva sentència no qüestiona, ni de bon tros, la prohibició de portar armes a l'escola. Ara bé, considera que l'acomodació raonable d'aquesta normativa a la situació concreta obliga a considerar que el *kirpan* no és percebut pels *sikhs* com una arma, sinó com un objecte religiós (de la mateixa manera, diu, que no es consideren armes les tisores o els cúter); que el fet de portar-ho o no és molt important per a la persona i per a la religió *sikh*; que cal tenir en compte les circumstàncies precises en les quals l'infant ha de créixer i fer-se gran i que el fet que l'adolescent practiqui la religió *sikh*, i per tant porti el *kirpan*, no és un caprici o una decisió de fa poc temps.

En el procés de cercar informació i opinions d'especialistes cal no oblidar que la persona que pateix els conflictes ètics interculturals (el noi o la noia de famílies immigrants o de grups minoritaris), és probablement una experta a l'hora de trobar sortides a aquests tipus de

---

<sup>7</sup> <http://scc.lexum.umontreal.ca/fr/2006/2006csc6/2006csc6.html> (consulta realitzada el 28.07.2007).

conflictives. Si bé la capacitat per fer explícites les seves estratègies d'adaptació variarà segons l'edat i/o el temps que faci que és a Catalunya, és una persona que viu quotidianament en diferents sistemes de valors i, per tant, és possible que tingui propostes pertinents, encara que no pugui jutjar totes les implicacions legals i pedagògiques de la situació. Tenir en compte la seva opinió és un requeriment ètic, legal i pedagògic, que atorga a l'infant i adolescent un estatus de subjecte de dret, en lloc de considerar-ho com un simple «objecte de litigi entre adults».

**c) Establir clarament quins són els valors que es defensen i el marge de maniobra de què es disposa i informar-ne tots els interlocutors**

Un centre educatiu no parteix mai de zero. Tampoc pel que fa a la normativa sobre temes de convivència. Hi ha un marc normatiu del qual cal partir i que és obligat tenir en compte, sense que això vulgui dir que en un Estat de dret, no s'hagi d'ensenyar a discutir i criticar, amb rigor i honradesa, aquells valors i lleis que considerem injustes.

En les fases anteriors d'aquest protocol ja s'haurà establert el marc ètic, jurídic i psicopedagògic de referència i maniobra. Pel procediment deliberatiu és molt important que tothom conegui clarament quins són els valors, drets, deures i pràctiques educatives que es defensen en el conflicte i també quin és el marge de maniobra de què es disposa, és a dir, quins són els límits que no es poden traspasar i per què. En el procés d'explicar-los, cal tenir especial cura de no donar explicacions massa abstractes o tècniques a l'alumnat jove i a aquelles persones que els pot costar entendre-les.

Establir clarament i informar-ne tots els interlocutors, quins són els principis que es defensen i que justifiquen el conflicte ètic que s'està abordant, quin és el marge de maniobra de què es disposa i per què, és important per diverses raons:

- a) perquè clarifica i objectiva els valors que han motivat el conflicte ètic (per exemple l'aconfessionalitat de l'escola i la llibertat religiosa);
- b) perquè dóna seguretat a aquells que els defensen, en el sentit que la deliberació ja no hauria de qüestionar els valors o drets, sinó que perseguirà trobar la manera de defensar-los, fer-los efectius o compaginar-los (per exemple quina solució pot fer

compatible que un alumne o una alumna pugui exercir la seva llibertat religiosa sense que un professor vegi amenaçada l'aconfessionalitat institucional);

- c) perquè mostra i imposa, ja només de començar, les regles del joc democràtic i, per tant, no enganya a aquells que les desconeixen o no en volen fer ús (per exemple persones que volen imposar una confessionalitat religiosa al centre o persones que volen imposar l'aconfessionalitat a l'alumnat); i
- d) perquè fa possible un marc en el qual la resolució del conflicte ètic intercultural pot esdevenir un procés d'educació democràtica, de creixement personal i de millora de la qualitat educativa del centre.

**d) No entendre la negociació com una qüestió de «guanyadors i perdedors» o en termes de «el conflicte el tenen ells (o ell/ella) i la solució la donem nosaltres (o jo)»**

En la perspectiva d'abordar la desavinença o el conflicte intercultural sense guanyadors ni perdedors, les parts implicades han d'estar profundament convençudes que la única manera de «guanyar» és trobar una solució que respongui el millor possible a les preocupacions de tots i que la pitjor manera de «perdre» és no trobar-la. Diuen que una de les regles d'or de la gestió eficaç és que «Val més una solució imperfecta que funciona que una solució perfecta que a ningú agrada.»

Encara que el desenvolupament d'un esperit de negociació «sense perdedors» sigui un procés llarg, hi ha diverses tècniques que el poden afavorir. De totes elles cal destacar el fet d'utilitzar, en la mesura del possible i sense arribar a l'extrem de fer incomprendibles o ridícules les expressions, un llenguatge inclusiu, un llenguatge que no utilitzi la polarització entre «nosaltres» i «ells». Per exemple, ens podem acostumar a substituir expressions com ara «No són *ells* [la família o el professorat] qui ens han de dir a *nosaltres* [al professorat o a la família] què hem de fer [a l'escola o a casa]!» per aquesta altra: «Si enraonem [família i professorat], serà més fàcil harmonitzar el que fem a l'escola i a casa». O bé substituir «Si els hi fem cas [a les persones immigrades o a les autòctones], desapareixerem o serem completament assimilats», per «Si intercanviem [catalans i catalanes de tots els orígens] elements de les nostres cultures d'origen familiar, desenvoluparem la cultura catalana, que serà molt més rica». Aquesta recomanació pot semblar, tal vegada, simplista, però per trobar bones respostes cal fer bones preguntes i bones reflexions, i tothom sap que per fer-les la

precisió del llenguatge és molt important. Per tant, un llenguatge inclusiu aporta dues qüestions inestimables: d'una banda, les bones maneres amb aquells amb qui cerquem respostes i, de l'altra, preguntes i reflexions que orienten el pensament cap allò que ens convoca, que no hauria de ser altra cosa que trobar respostes que satisfacin totes les parts.

**e) Situar el debat en «l'ara i aquí» i no deixar que llisqui cap a qüestions que no cal tractar**

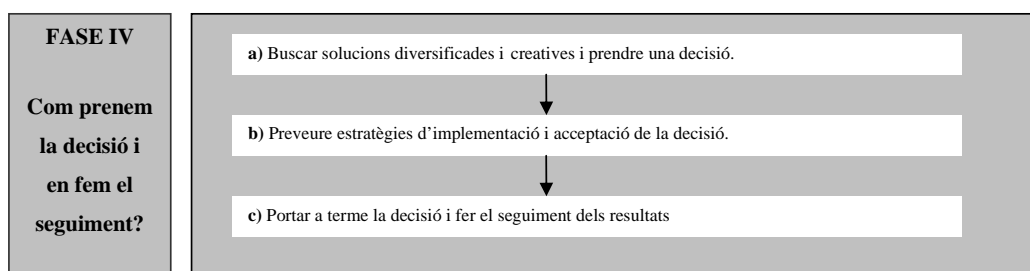
En els conflictes ètics relacionats amb la diversitat cultural i religiosa de vegades es toquen dimensions que sobrepassen –i de lluny!– allò que pot i ha d'escometre una institució educativa. Per exemple, és normal escoltar arguments com ara «Si no vigilem, la immigració ens farà tornar a postures i debats propis de la premodernitat que Occident ja havia superat», «Europa esdevindrà Euràbia», o «Aquí el que ens hi juguem és la oportunitat o el fracàs de les societats interculturals del futur!». Aquest tipus de preocupacions apareixen i interfereixen la resolució del problema que s'aborda, ja sigui a través d'arguments explícits o de resistències amagades. Si passa això, és aconsellable mostrar respecte cap a aquestes preocupacions, però no deixar-s'hi arrossegat ni permetre que una negociació sobre un conflicte d'un valor o una norma es converteixi en un debat sobre assumptes que el transcendeixen. Si hi ha interès intel·lectual i social per tractar aquestes qüestions, no cal fer-ho coincidir amb el moment d'abordar una problemàtica ètica concreta que afecta nois i noies del nostre centre educatiu i a la qual cal donar resposta.

Un educador no pot permetre que un noi o una noia esdevingui, un estereotip, una icona que concentra i representa la separació del «nosaltres» i el «ells», la premodernitat de la modernitat, la superstició de la racionalitat, la religió de la ciència, el patriarcat de la igualtat de sexes, l'autoritarisme de la democràcia,

També és important en aquest sentit, no deixar-se emportar per la *fal·làcia del pendent rellescós*. Aquesta fal·làcia consisteix en una cadena d'arguments o inferències del tipus «A causarà inevitablement B; B causarà inevitablement C; C causarà inevitablement D, etc. » en un pendent rellescós que porta des d'un començament aparentment innocu a un final clarament indesitjable o espantós. Per exemple: «si s'autoritza una alumna a portar *hijab*, aviat totes les dones n'hauran de portar» o «si deixem que els nois sihk portin *kirpan*, haurem

de permetre que tothom vingui armat a l'institut». Aquesta fal·làcia dona per fonamentades conseqüències que no són segures i de vegades ni tan sols probables; s'empara en un il·lusori resultat final; considera únicament les possibilitats desfavorables (s'està convençut que les coses aniran malament perquè només poden anar malament) i confon la realitat amb els nostres temors.

## Fase IV. Com prenem la decisió i en fem el seguiment?



### a) **Buscar solucions diversificades i creatives i prendre una decisió**

Si finalment no s'arriba a cap mena d'acord, el gestor del conflicte hauria de sistematitzar i ordenar les solucions raonables que han anat apareixent. Si ha mantingut una actitud positiva i respectuosa amb totes les parts, el fet de fer aquest esforç de clarificació serà apreciat per tothom, segurament fins i tot per aquells que mantenien actituds més rígides.

Tanmateix, el reguitzell de recomanacions que s'han anat donant fins aquí no han de donar la impressió que la negociació d'un conflicte es pot eternitzar. Si després d'un temps prudencial no s'aconsegueix trobar una solució mútuament acceptable i és imprescindible donar una resposta, la direcció, el claustre, el consell escolar o l'administració –depenent de la magnitud de la problemàtica abordada– haurà de prendre una decisió, que sempre ha de ser respectuosa amb els drets fonamentals de les persones i ha de perseguir el bé superior de l'infant o adolescent.

### b) **Preveure estratègies d'implementació i acceptació de la decisió**

Fins i tot si la solució ha estat fruit del consens de totes les parts, hi haurà persones que se sentiran descontentes o que tindran dificultat per adaptar-se a la nova situació. Per tant, és important preveure estratègies que facilitin que la decisió tingui bona acollida i que, a llarg termini, obtingui el consens més ampli.



D'altra banda, no cal oblidar que la integració del pluralisme cultural al centre és un procés a mig termini, que es realitza a ritmes diferents segons els individus. Cal, per tant, ser pacients, la qual cosa no vol pas dir que no s'hagi de ser exigent en aquelles qüestions que afecten drets fonamentals de les persones i normes bàsiques de la convivència democràtica. Des de fa anys vivim en un context social en plena mutació, i no només ni principalment pel fet que arribin persones d'altres cultures. En les institucions educatives es concentren algunes manifestacions de les problemàtiques ocasionades per aquests canvis, però també poden aprofitar-ne les seves enormes possibilitats per aconseguir una societat més plural i cohesionada, fonamentada en la llibertat, la democràcia i el respecte als drets humans.

### **c) Portar a terme la decisió i fer el seguiment dels resultats**

La feina de les persones involucrades en el conflicte ètic intercultural no s'acaba ni quan s'ha trobat una solució ni en preveure estratègies d'implementació i acceptació. És necessari assegurar-se que es porten a terme i fer-les realitat amb la implicació dels afectats, fer el seguiment dels resultats assolits, comprovar si ha estat una bona decisió i introduir-hi les modificacions o adaptacions que calguin.

Pel que fa al seguiment dels resultats, és important destacar que les decisions morals tenen conseqüències que es poden i s'han de conèixer. D'ençà Kant s'ha insistit en la separació entre el món del coneixement i el món de l'ètica, entre els *enunciats descriptius*, que ens diuen com són les coses, i els *enunciats prescriptius* o *de valor*, que ens diuen com han de ser o ens agradaria que fossin les coses. Ara bé, la radical separació entre «el món del coneixement» i «el món de la moral», entre «els fets» i «els valors», porta al dogmatisme o al nihilisme, perquè aleshores la moral no es pot conèixer, raonar, justificar ni criticar. De la mateixa manera que en l'àmbit de la salut podem conèixer que hi ha decisions que són bones per a la salut (per exemple, podem determinar que quan una persona té una aturada cardíaca, si vol viure, és millor fer-li un massatge cardíac que encendre un ciri a la Verge), en l'àmbit de la moral també és possible conèixer quines són les actuacions o decisions que fomenten el bé dels infants o adolescents i quines no.

Les normes, els valors i les decisions morals que prenem tenen conseqüències que coneixerem (gaudirem o patirem). I la reflexió sobre aquestes conseqüències ha de permetre la crítica i la

correcció prudent dels valors i de les normes morals, la qual cosa dóna un sentit dinàmic a la moral i la cultura.

## AQUELL EMBOLIC COMENÇA A DESFER-SE

Han passat tres mesos des de la darrera trobada d'en Miquel i la Clara. Avui han tornat a retrobar-se casualment, sortint de veure la mateixa pel·lícula. Decideixen anar a fer un toc i fer-la petar una estona. Després de posar-se al corrent dels darrers esdeveniments familiars, acaben parlant, com sempre, de temes relacionats amb la feina malgrat, com cada vegada, es proposen no fer-ho mai més... La Clara demana a en Miquel si han tingut darrerament gaires incorporacions tardanes d'alumnat estranger, i la conversa aviat deriva cap al tema de la seva darrera trobada:

CLARA: Ah, Miquel, per cert: com va acabar aquell embolic de la nena del mocador? Em va dir en Salvi que us ha tingut distrets una bona temporada...

MIQUEL: ... i encara no s'ha acabat! Recordaràs que l'equip directiu ja havíem fet una reunió amb els coordinadors dels equips docents sobre aquest tema i que els departaments també n'havien parlat. Tampoc no en va sortir la llum d'aquella animada sessió de claustre que et vaig explicar. Per tot plegat, a l'equip directiu ens va semblar que potser necessitàvem un cop de ma per posar ordre a les idees abans de prendre un determini. Així que li vam demanar a l'Anna, l'assessora LIC, si ens hi podia ajudar. Justament ens va dir que estava treballant en aquest tema en un seminari d'aprofundiment, i ens va proposar posar a prova un protocol que estaven elaborant.

CLARA: D'això se'n diu estar de sort... és eixerida l'Anna... I com us ho vareu manegar?

MIQUEL: Vam constituir una comissió per treballar el tema i poder portar-lo més elaborat al proper claustre. De fet va ser la comissió d'atenció a la diversitat, ampliada amb els membres de l'equip directiu. L'Anna ens va recomanar que calia, abans que cap altra cosa, concretar el tema en qüestió, formular-lo amb precisió i veure si algun dret fonamental l'emparava, en el cas de tractar-se d'una demanda o una actuació que no tenia encaix en la normativa vigent o bé en les pràctiques i costums habituals al centre.



**Comentario [Canimas1]:**

Possibilitat que, si al maquetador li sembla bé, hi hagi una representació a petita escala de l'esquema del protocol per tal que el lector detecti més fàcilment quan es passa d'una fase a l'altra.

CLARA: Es clar... perquè ben mirat, quin era el tema? L'actitud del professor d'educació física, que volia prohibir gorres i mocadors al cap, o la de la nena de voler portar l'hijab?

MIQUEL: Va anar bé demanar l'ajut de l'assessora perquè el primer que va dir va ser: *ja li heu preguntat a la noia què en pensa ella de tot plegat?* Tenia raó. Vam quedar una mica confosos en constatar que ningú no havia tingut una conversa assossegada amb ella sobre els motius del seu entossudiment.

CLARA: Això ens passa sovint a tots. A vegades en fem un drama, un conflicte greu d'un malentès que es podia haver resolt enraonant tranquil·lament amb la persona implicada. Però em temo que en aquest cas parlar-ne amb l'Asma més que simplificar-les us les devia complicar les coses...

MIQUEL: Segons com t'ho miris. A vegades veure la complexitat d'una situació determinada, ajuda a entendre-la millor i, per tant, et situa en una millor posició per solucionar la problemàtica. I a la inversa: un excés de simplificació acostuma a anar acompanyada de tòpics, prejudicis i suposicions subjectives. Sigui com sigui, de moment ens va permetre donar aquell primer pas que recomanava el protocol de l'assessora: *concreció de la demanda o de l'acció que qüestiona els procediments habituals*. De manera que, amb una certa discreció, la seva tutora s'ho va fer venir bé per parlar una estoneta amb la noia. Entre altres coses, li va preguntar si portava l'hijab perquè li obligava algú o si ho feia perquè ella volia (recordaràs que la llibertat d'elecció de la noia va ser un dels temes centrals en la discussió d'aquella reunió de claustre). Segons la tutora, la resposta va ser immediata, contundent i sense deixar lloc a cap dubte: *era ella qui havia decidit portar-lo, perquè volia ser*

*una bona musulmana com la seva àvia i com la seva mare. N'estava tant orgullosa de portar-lo que li agradaria que, si un dia tingués filles, elles també es decidissin a portar-lo. També va dir que a casa seva n'estaven contents que el portés però que li havien dit que si li ocasionava algun problema a l'escola, que se'l tragués. Ella però, no se'l volia treure, i defensava la seva tossuderia argumentant: *per què unes cosines meves que van a un altre institut i porten l'hijab des del primer dia, mai ningú no les ha obligat a treure-se'l?* A tots ens va semblar evident que en l'origen del debat, no hi havia d'haver la decisió del professor d'educació física sinó la de la noia, de manera que el tema que calia elucidar quedava plantejat en aquests termes: *Una alumna de confessió musulmana, per propi convenciment vol portar un vel al cap quan està a l'institut, ja que considera que els usos i costums morals familiars així li ho recomanen.**

CLARA: Doncs crec que vàreu fer un pas ben important, ja que, plantejada d'aquesta manera, sembla bastant evident que la demanda de la noia, com a mínim, cal "acceptar-la a tràmit". No estem davant d'un caprici en la indumentària d'una adolescent, com ara portar una gorra de beisbol a classe, sinó d'un comportament que respon a unes conviccions religioses, o al menys, morals. I el dret a practicar una religió determinada el recullen totes les declaracions de drets fonamentals.

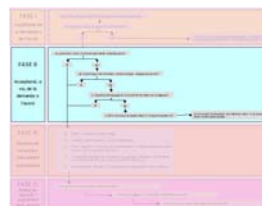
MIQUEL: Exactament. Així ens ho va semblar també a la comissió, i d'aquesta manera quedava resposta la segona qüestió de la primera fase del protocol: la demanda s'emparava en els drets fonamentals a la llibertat ideològica, religiosa i de culte i al lliure desenvolupament de la personalitat. I cal senyalar que no vam considerar rellevant la qüestió de si a l'Alcorà hi és o no aquesta obligació vestimentària per *acceptar-la a tràmit*, com dius tu. A més dels llibres sagrats, totes les religions tenen altres fonts que disposen i ordenen allò que és o no lícit de fer.

CLARA: És clar... Tampoc tots els preceptes d'obligat compliment pels catòlics deriven directament de la Bíblia... Però em sembla recordar que, la darrera vegada que ens vam veure, em vas explicar que alguna professora del teu claustre opinava que portar el mocador va en contra de determinats drets fonamentals de la dona, no? Què li vàreu contestar?

MIQUEL: La seva contundència en afirmar que el portava per voluntat pròpia, deixava fora de lloc les observacions a que et refereixes que, efectivament, ho veien com una probable imposició de caire fonamentalista o simplement masclista. Pel que fa als drets dels altres, no sembla pas que n'afecti cap.

CLARA: Jo encara diria més. Ben mirat, semblaria ben bé el contrari: que, pel que diu la noia, amb aquesta pràctica es reforça positivament la seva autonomia, la seva autoestima, els seus sentiments de pertinença i, en definitiva, la seva dignitat personal. De manera que, en cas de prohibir-li, sí que hi hauria hagut raons per suposar que podria ocasionar-li perjudicis personals en l'àmbit sòcioafectiu.

MIQUEL: Així doncs, varem passar a la segona part del protocol de l'assessora, que ens demanava que responguéssim a quatre preguntes ben concretes. La primera, si *aquesta demanda de la noia podia dificultar objectivament la tasca educativa*.



CLARA: Bona qüestió! Jo crec que és evident que no la dificulta en res.

MIQUEL: Així ho vam veure també tots nosaltres, però amb alguns matisos pel que fa a la classe d'educació física. Si l'alumna transpira més o menys amb el mocador, la *pudor de suat* pot arribar a dificultar la tasca educativa de la classe següent... Però, això té fàcil solució: en darrer terme es tracta de tenir-ne un de net, de recanvi, i posar-se'l després de rentar-se en acabar la classe d'educació física, oi?

CLARA: Així doncs vareu enllestir ràpid aquesta qüestió.

MIQUEL: No tant com et pot semblar a primer com d'ull, perquè alguns membres de la comissió van assenyalar que, efectivament, tot i que l'*hijab* no dificulta la tasca educativa amb les noies que el porten, permetre que el portin provocaria dificultats i enfrontaments amb aquelles persones a les quals no se'ls permet portar algunes formes de vestir, per exemple gorres, caputxes o ulleres de sol a classe.

CLARA: Ostres! Però sembla evident que les ulleres de sol dificulten la tasca educativa. I em sembla que portar gorra –encara que sigui amb la visera al darrera– o caputxa en un lloc de treball, potser “no dificulta l'educació”, però és un costum que no

beneficia l'alumnat i, per tant, és poc o gens educatiu. O que algú digui renecs a tota hora; això no dificulta pas la tasca educativa. Simplement el fa un mal educat.

MIQUEL: Hi estic completament d'acord i és precisament el que va considerar la comissió: que un centre educatiu té l'obligació d'ensenyar als nois i noies les pautes de conducta que el seu entorn cultural considera acceptables o fins i tot necessàries i les que considera inacceptables o de mala educació. Tot i que de vegades és difícil, sobretot en una societat tant canviant com la nostra, els educadors tenim l'obligació d'ensenyar a distingir unes coses de les altres.

CLARA: Em sembla evident: per exemple, tenim l'obligació d'ensenyar que no és el mateix portar *hijab* que portar gorra i caputxa en un lloc de treball. L'*hijab* forma part d'una tradició cultural que mereix ser respectada i, en canvi, portar gorra o caputxa en un lloc de treball es considera una falta de respecte als altres o un signe de deixadesa. I això els joves ho saben molt bé, perquè portar-ne forma part d'una cultura juvenil amb un component de protesta. Els educadors han d'ensenyar i habilitar als nois i noies que, quan siguin grans i decideixin portar gorra o caputxa a l'oficina, no els serà permès, o que això tindrà repercussions en la seva vida laboral.

MIQUEL: Fent un altre pas seguint el protocol, vam coincidir en que (*sortosament* en opinió d'una part dels reunits), aquí no hi ha pas encara cap normativa que prohibeixi portar *hijab*.

CLARA: I no hi va haver algú a qui calgués recordar-li que la famosa llei francesa no és d'aplicació als nostres centres?

MIQUEL: No vam arribar a tant! Atès, doncs, que era ben bé per decisió pròpia que el duia, i que per tant vam considerar que no es vulnerava cap dret fonamental, i que tampoc no vulnerava cap normativa d'obligat compliment, aleshores vam abordar la tercera pregunta d'aquesta fase del protocol: *causarà problemes greus en el funcionament del centre o en el pressupost?* La resposta també va ser negativa, ja que ens va semblar evident que l'*hijab* en cap cas es pot considerar que porti problemes greus d'aquest ordre. De manera que la comissió va arribat a un acord,

que s'explicarà i discutirà al proper claustre, que, més o menys i si no recordo malament, diu:

- 1) que s'accepta l'*hijab* com una peça més del vestuari ordinari en les alumnes de l'IES que vulguin dur-lo, sempre que no hi hagi coaccions explícites i constatables en l'ús d'aquesta peça de vestir i la noia la porta perquè vol, fins i tot en el cas que el professorat hagués establert la normativa d'anar amb el cap descobert a les seves classes;
- 2) que es respectaran les normes bàsiques d'higiene en acabar les classes d'educació física, i caldrà que les noies que porten mocador se'l canviïn quan calgui.

CLARA: I si quan ho proposeu al claustre hi ha qui no hi està d'acord? Pot ser que algun professor o professora continuï, malgrat tot, creient que sí que dificulta la tasca educativa o que va contra un dret fonamental...

MIQUEL: No se pas a quines dificultats o drets fonamentals podria recórrer. Però ja ho hem previst. En aquest cas, i si després de discutir-ho tant com calgui no arribem a un acord, convidarem a aquests professors o professores que no hi estiguin d'acord a incorporar-se a la comissió per desenvolupar la tercera i la quarta fase del protocol. En aquesta fase es tractarà de buscar solucions mútuament acceptables, si convingués parlant amb els pares i amb algun mediador, a partir de les cinc consideracions metodològiques previstes a la tercera fase del protocol, per tal de fer-ho amb el màxim de garanties.



CLARA: Home, déu n'hi do el ben endreçat que teniu ja el tema...

MIQUEL: Si vols que et digui la veritat, parlar tranquil·lament amb la noia va ser determinant per veure les coses més clares tots plegats. També ho va ser el criteri de cercar la solució que menys mal pogués fer al seu desenvolupament personal, tenint sempre clar que la tasca de l'escola, ara i aquí, no sembla que hagi de ser ni *convertir infidels*, ni fer cap mena de proselitisme, ni tan sols del laïcisme, sinó que és educar en el respecte i per a la convivència a ciutadans autònoms i crítics, sí, però també responsables.



CLARA: Ara, a veure què hi diran la resta del professorat...: Jo crec que seria important aprofitar l'avinentsa per revisar el projecte educatiu del centre a partir de la nova mirada sobre els valors, les actituds i la diversitat que ens aporten unes societats més plurals. I val la pena fer-ho quan no hi ha conflictes sobre la taula. Sempre és més fàcil i més útil la "*provenció*" que la cura...

## SEGONA PART

# QUÈ ENS POT ANAR BÉ TENIR PRESENT ?

## 1. Sobre els conflictes

El conflicte, en aquest cas el conflicte ètic intercultural, cal veure'l com un procés i no com un moment puntual de confrontació. Tenir aquesta actitud és molt important per descobrir, acceptar i aprofitar la part positiva dels conflictes ètics interculturals. Paco Cascón<sup>8</sup> assenyala que el procés de tot conflicte té tres grans fases: la primera és el moment originari, és a dir, de l'expressió de necessitats no satisfetes. Si aquestes necessitats no s'aborden o satisfan (de vegades ni tan sols es reconeixen), el conflicte entra en una segona fase caracteritzada pel xoc d'aquestes necessitats amb altres necessitats o interessos, amb la intervenció d'elements com ara la desconfiança, la incomunicació, els temors, els malentesos, les invencions o tergiversacions sobre els propòsits de l'altre... Aquest enterboliment de les relacions pot anar augmentant fins arribar a la crisi (la tercera fase), que sol manifestar-se en una confrontació oberta i violenta i és allò que molta gent identifica com a conflicte pròpiament dit. De les tres fases, no hi ha dubte que la tercera és el pitjor moment per iniciar la resolució del conflicte d'una manera creativa i encara menys per aprofitar el seu cabal educatiu, perquè no es dona cap de les condicions que ho possibiliten: el conflicte s'ha complicat, amb la qual cosa és més difícil manejar-lo o gestionar-lo; s'han destruït relacions i ferit persones; no hi ha temps, ni tranquil·litat, ni distància...

En l'àmbit de la gestió alternativa i educativa dels conflictes (també dels interculturals) es considera que el conflicte forma part consubstancial de la vida de les persones. La diversitat és un valor que comporta necessàriament el contrast i, per tant i de vegades, la divergència, les desavinences i els malentesos. En aquest sentit, tots els conflictes ètics interculturals que es donen als centres educatius i que s'aborden en les fases primera i segona, són oportunitats d'aprenentatge i de transformació de les relacions humanes cap a formes de convivència més justes i creatives. I ho són perquè permeten contrastar valors i encetar un diàleg que, si és

---

<sup>8</sup> En la redacció d'aquest capítol s'han tingut molt en compte els treballs de Paco Cascón assenyalats a la bibliografia, que el lector interessat farà bé en consultar. Tot i això, s'expressen punts de vista que no necessàriament han de coincidir amb la seva opinió.

crític i honest, possibilita adquirir, aprofundir, canviar i veure nous matisos respecte d'allò que creiem. Tots els valors i pautes morals que (encara) avui considerem irrenunciables han aparegut del contrast i del diàleg amb altres. I això, que és evident en la història de la moral, és important no oblidar-ho en aquest procés de construcció de la pròpia personalitat que anomenem educació. Es tracta, per tant, de descobrir la perspectiva positiva d'alguns conflictes interculturals i de saber aprofitar el seu cabal en la tasca educativa i en la millora de la convivència escolar.

Si s'accepta això, alguns autors han considerat que sembla un contrasentit intentar prevenir els conflictes, i encara més en l'àmbit educatiu, perquè ens privaria d'un instrument cabdal per a l'aprenentatge. John Burton va intentar superar aquesta contradicció a través del neologisme *provenció* de conflictes en lloc de *prevenció* de conflictes. Prevenir és preveure un esdeveniment per intentar impedir-lo, per evitar-ne els efectes, amb la qual cosa es reforça o subratlla el caràcter negatiu de l'esdeveniment. El prefix *pre-* ens situa en el temps anterior a allò que pot venir per tal d'evitar-ho; en canvi, el prefix *pro-* ens situa més aviat en la posició d'aquell que es fa càrrec d'allò que vindrà. La *prevenció* es limita a evitar, negar o no afrontar un conflicte. La *provenció*, en canvi, seria la construcció de les condicions necessàries per tal que el conflicte no es generi i, si ho fa, sigui abordat, discutit i resolt.

John Burton i Paco Cascón consideren la *provenció* com un procés d'intervenció abans de la crisi del conflicte a través del desplegament d'habilitats, actituds i competències específiques que intenten controlar o eliminar les causes que l'han generat. En aquest sentit, alguns crítics han apuntat que la necessitat del neologisme respon més aviat a la pèrdua del significat original de la paraula *prevenció*, a la necessitat de fer una *prevenció* ben feta amb un altre nom. En tot cas, la *provenció* no s'ha d'entendre mai com una apologia del conflicte.

D'entre les habilitats i actituds per fer *provenció* del conflicte cal destacar:

- a) crear grup en un ambient d'estimació i confiança (per exemple, un sentiment de pertinença a la classe, escola, poble, país, món, i una identificació amb els valors de la Declaració universal de dret humans);
- b) afavorir la comunicació (canals de comunicació fàcil i sincera, construir codis comuns, practicar una escolta activa...);
- c) prendre decisions per consens; i
- d) treballar la cooperació.

Treballar la *provenció* no significa que alguns o molts conflictes no es desenvolupin i esclatin. Per tant, és important també aprendre a analitzar, negociar i buscar solucions creatives i satisfactòries per totes les parts en conflicte.

Un altre aspecte bàsic que cal considerar és, com diu Paco Cascón, que no tota disputa o divergència implica un conflicte. Per tal que hi hagi conflicte hi ha d'haver contraposició d'interessos (tangibles), necessitats i/o valors en pugna. És a dir, hi ha d'haver un problema, una situació en la qual la satisfacció de les necessitats d'una part impedeix la satisfacció de les necessitats de l'altra. En l'àmbit de les relacions amb persones d'altres orígens culturals i, en concret, de moltes famílies estrangeres immigrades, moltes disputes no són altra cosa que pseudoconflictes. Es tracta gairebé sempre d'una qüestió de malentesos, desconfiança i mala comunicació, per exemple les dificultats que algunes famílies posen per deixar anar els seus fills de colònies o d'excursió, no acostuma ser a causa de les diferents perspectives culturals, sinó al fet de no tenir prou informació com per considerar rellevant la sortida des d'un punt de vista educatiu. La manera d'abordar aquestes situacions no és resoldre el conflicte, sinó dissoldre'l: augmentar la informació recíproca, el coneixement de la causa dels recels de l'altre, localitzar i desempallegar-se dels prejudicis i millorar la confiança i la comunicació per tal que les parts puguin descobrir que no hi ha cap problema intercultural a resoldre i que, per tant, tots poden veure satisfets els seus interessos o necessitats sense amenaçar els de ningú.

## **2. Què entenem per conflictes ètics interculturals en l'àmbit educatiu?**

En els conflictes ètics o morals hi ha una desavinença tangible entre dues o més parts en allò que s'ha de respectar o no, en allò que es considera que està bé o malament sobre la manera de viure, de comportar-se, de fer, d'interpretar el món... Com que els conceptes ètica i moral se solen invocar en les grans ocasions, hi ha qui pot considerar que alguns tipus de conflictes de convivència en els centres educatius, tot i estar relacionats amb allò que considerem que està bé o malament, no són pròpiament ètics. Per exemple, poden considerar que deixar portar o no gorra a classe, ulleres de sol, els pantalons massa baixos o dir renecs, tenen a veure amb la moda, amb provocar la libido dels companys o amb la mala educació, però no pas amb l'ètica. Que són qüestions que en podríem dir de règim interior, d'urbanitat, d'estètica, però

no pas d'ètica. I que en canvi n'hi ha altres que s'hi situen plenament, perquè toquen temes «més profunds», per exemple si s'han de prohibir o no les samarretes amb esllògans racistes o la *burka*; si s'ha de respectar o no la negativa d'algunes famílies que el seu fill o la seva filla estudiï alguns continguts curriculars per raons religioses (la teoria evolucionista, l'assignatura educació per la ciutadania, l'aparell reproductor humà al costat d'alumnat de l'altre sexe...), que no participi en algunes activitats curriculars (sortides fora del centre educatiu), o, en fi, que escolti comentaris elogiosos per part del professorat sobre la modificació del Codi civil que permet el matrimoni entre persones del mateix sexe.

En ètica és difícil fer la separació entre allò que «només» té a veure amb la urbanitat, els costums, el bon estar i la bona educació, i allò que té a veure amb les «qüestions serioses i profundes» de l'ètica i la moral, perquè no hi ha cap gran diferència. De fet, ètica prové del grec *êthos*, que vol dir caràcter, manera de ser, i d'*éthos*, que vol dir hàbit i costum; i moral ve de la seva traducció llatina *mos moris*, és a dir, costum. I, a més a més, no fa pas gaire que dels tractats d'ètica en deien de «metafísica dels costums». Tractar de vostè o oferir el seient a una persona gran, saludar, acomiadar-se, parlar d'acord al moment i la ocasió, no vestir d'algunes maneres en alguns llocs... són costums i normes d'urbanitat (una manera de fer i de ser) que concreten o exterioritzen valors, per exemple el respecte que ens mereixen les persones grans o més vulnerables.

Les normes d'urbanitat que esdevenen costums són normes d'alteritat, de respecte i de reconeixement de la dignitat dels altres. Perquè els valors morals no només o no principalment tenen lloc a «l'interior» de les persones, sinó que s'exterioritzen en accions que els fan possibles i en signes que volen fer-los visibles i patents. En tant que organitzen allò que estimem o menyspreem, que considerem valuós o no, s'expressen en una manera de viure, de fer, de vestir, de parlar... Per tant, portar o no gorra dins una classe, per exemple, també pot arribar a ser un conflicte ètic, perquè té a veure amb costums i valors que s'exterioritzen i dels quals les parts en conflicte es poden veure obligades a donar raons de la seva postura, dels seus valors morals. Una altra cosa és, evidentment, pensar que alguns costums ja no són la millor manera de concretar i exterioritzar alguns valors morals. Per exemple, avui la majoria del professorat ja no considera que sigui una falta de respecte que els nois i noies els tractin de tu, o que no s'aixequin quan un adult entra a classe, o que els nois portin els cabells llargs.

És evident que no tots els valors morals tenen la mateixa importància (d'aquí que parlem «d'una escala de valors»), ni s'expressen i exterioritzen de la mateixa manera. Les escales de valors tenen tres característiques principals. La primera i més important per a l'educació intercultural, és que cada context cultural té la seva. La segona és que els seus graus tenen una certa mobilitat i poden canviar algunes posicions segons les circumstàncies (hi ha valors que estan per sobre d'altres en unes circumstàncies concretes i en altres no). I la tercera és que en algunes situacions –encara que no tantes com de vegades ens sembla– la ratlla que permet separar allò que valorem positivament d'allò que valorem negativament, el permès del prohibit, no és una línia cantonera ben marcada, sinó una superfície de límits imprecisos que cal buscar.

Aquesta escala de valors morals fa possible que puguem determinar que no tots els problemes ètics tenen la mateixa importància, ni la mateixa significació, ni s'han de tractar igual, ni amb la mateixa autoritat o celeritat, ni que s'ha d'arribar a les mateixes decisions. En l'escala de valors dels nostres centres educatius no hauria de ser el mateix una samarreta racista que els calçotets que ensenya un noi, ni que una jove porti gorra a la classe i una altra *hijab*. En totes aquestes situacions cal recordar una vegada més que els problemes ètics no es poden percebre com un entrebanc en la tasca educativa dels centres, sinó com una possibilitat per exercir-la. Els educadors i les educadores han d'explicar per què es poden considerar de diferent manera qüestions que l'alumnat o la família poden considerar iguals, i fer-los partícips de les problemàtiques plantejades i de les decisions que cal adoptar.

Com sabem, els valors i els costums dels humans no són universals. Quan en una relació intercultural es veuen confrontades escales de valors diferents, la dificultat en prendre decisions o en marcar els límits acceptables, augmenta. Els conflictes ètics interculturals tenen a veure amb aquells conflictes entre costums, creences, valors, pràctiques religioses, formes simbòliques i de pensament, maneres de viure i d'entendre el món... que configuren i distingeixen un grups d'altres. Tanmateix, la cultura no és una entitat estàtica de la qual se serveixen els éssers humans, sinó un sistema obert i adaptatiu que està en relació dinàmica amb el seu medi i que canvia, en més o menys grau i en més o menys rapidesa, segons els grups i que, de vegades, serveix per identificar i, si cal, protegir un «nosaltres» davant d'un «ells».

Ara bé, en una societat democràtica, els conflictes ètics interculturals no necessàriament es donen amb persones nouvingudes, amb persones que provenen d'allò que fins fa poc ens era

fàcil identificar com «cultures d'altres indrets». En un sentit ampli, de conflictes ètics interculturals també n'hi ha amb persones que en molts o gairebé tots els aspectes pertanyen a la «cultura hegemònica»: un vegetarià estricte que demana un menú especial al menjador escolar; un defensor d'estendre determinats drets als animals que no autoritza la visita del seu fill a un escorxador; una família naturalista que es nega a seguir el pla de vacunació imposat pel govern; un cristià de l'Opus Dei que no vol que el seu fill estudiï la teoria evolucionista; un pare i una mare sords que no volen que el seu fill, també sord, s'escolaritzi en una escola ordinària; famílies que tenen bons arguments per defensar la desescolarització dels seus fills; persones homosexuals o lesbianes que demanen que els seu model d'amor i de família també sigui conegut per tot l'alumnat; les diferents religions que demanen que el fet religiós i la fonamentació teològica de la moral no només sigui coneguda per l'alumnat, sinó que impregni la vida escolar...

### **3. Per què cal tenir en compte la diversitat cultural i religiosa?<sup>9</sup>**

Molts conflictes ètics s'inicien per malentesos o posicions poc comprensives del professorat respecte de la diversitat cultural i religiosa. Per tant, sembla assenyat tractar aquesta qüestió.

#### **3.1 L'argument psicopedagògic**

*«Això de respectar la cultura d'origen només interessa a quatre professors universitaris i als pares que no accepten que els seus fills canviïn. Estic segur que si ens deixéssim de punyetes els alumnes voldrien ser com nosaltres!»*

---

<sup>9</sup> Adaptació de Ministère de l'Éducation du Québec (2001): *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire*. Éducation interculturelle, Module de formation à l'intention des gestionnaires, cahier n° 8, juin 1995. Hem mantingut l'expressió «cultural i religiosa» tot i que considerem que la religió forma part de la cultura.



El rendiment escolar deficient i les dificultats d'adaptació dels nois i noies d'alguns grups minoritaris a la institució educativa ha tingut i té diferents explicacions. Primer es va atribuir al *dèficit o deprivació cultural* de la família o del context cultural del qual provenien; després al desajustament o conflicte cultural entre cultura familiar i escolar; i a partir de la dècada de 1970, a partir de les investigacions de John Ogbu, entre altres, s'han orientat les explicacions cap a una reacció adaptativa dels nois i noies per defensar-se de la subordinació a la majoria dominant, és a dir, cap a unes *diferències culturals secundàries* o una identitat que es construeix per oposició a les normes i valors majoritaris, per oposició entre «allò que és de casa» i «allò que és de l'escola» o fins i tot entre «ser de casa» i «ser de l'escola». En ocasions, aquest conflicte posa als infants i adolescents davant d'un dramàtic problema de *fidelitats oposades*. Portar fins a les darreres conseqüències l'aculturació que els exigeix l'escola pot suposar un fort sentiment de traïció als valors i normes familiars. En totes les teories hi és present, d'una o altra forma, la relació entre «allò que és de casa» i «allò que és de l'escola», i és per això que d'ençà fa temps s'insisteix en la necessitat d'establir una estreta col·laboració entre l'escola i la família de l'alumnat.

De vegades, la distància entre les normes i els valors del centre educatiu i els de la família és tant gran, que la prudència i el bon fer professional aconsellen tenir especial cura en aquest qüestió, sobretot perquè els valors afecten allò més profund de la personalitat, l'autoestima i l'afectivitat de l'infant. En aquestes situacions és bo no moure's per grans principis i fer-ho més aviat en el terreny de l'ètica de l'afectivitat i de la comprensió. I si els principis ètics són molt importants per a nosaltres, encara ho és més tenir en compte la màxima hipocràtica (i principal precepte del codi deontològic més antic que coneixem), que diu que «Sobretot no fer mal» («Primum non nocere»). La institució educativa i la nostra actuació en ella tindrà sentit si podem ajudar els nois i noies, no pas si només ens dediquem a imposar principis morals.

També és molt important tenir en compte el salts generacionals i els procés de socialització en què es troben els fills dels immigrants. La construcció de la identitat i dels valors morals dels infants i adolescents es realitza en un procés que té com a punts de referència la família i el medi social, del qual el centre educatiu forma part. En aquest creuament d'influències que viuen els fills de famílies vingudes d'altres països, és primordial la qualitat de les relacions que el centre educatiu manté amb la família i la sensibilitat que té amb el seu referent cultural, perquè li pot facilitar o complicar la construcció del seu sistema jeràrquic de valors.

És un error pensar que la persona nouvinguda és portadora d'una cultura, i per tant d'uns valors morals, que manté o abandona com un tot. De la mateixa manera que «la cultura» no va enganxada i per sempre a les persones, hom tampoc se'n pot desempallegar com si es canviés de camisa. La cultura, i per tant els valors, és un sistema obert, dialògic i dinàmic que està en interrelació amb els altres i amb el medi, un procés en el qual es produeixen incorporacions i abandonaments que donen lloc a noves formes culturals en el si de la persona. En una societat oberta, qualsevol persona que repassi la seva història personal s'adonarà dels canvis que ha sofert la seva moralitat, que hi ha coses que fa temps considerava o consideràvem dolentes i ara les trobem acceptables, i al revés.

Generalment, els nens immigrants, i encara més els fills d'immigrants nascuts al país d'instal·lació, adopten poc a poc valors de la societat d'acollida, sobretot si se'ls acompanya afectivament en el procés de fer-ho. El fet que l'escola sigui un espai acollidor i tingui present la diversitat cultural i religiosa de les famílies, permet a l'alumnat sentir valorada la seva cultura familiar i identificar-se més amb l'escola, augmentant així la significativitat institucional (el sentit que té per aquests alumnes l'escola i els aprenentatges que proposa) i, per tant, també la qualitat dels aprenentatges. Això pot provocar que s'allunyin poc a poc d'alguns valors de la cultura familiar, que sovint ho viuen com una pèrdua i un rebuig. De vegades també fa que la família es reafirmi en les seves tradicions i fins i tot que reactivi elements culturals o religiosos que no practicava ni tant sols al seu país d'origen.

Tot plegat situa l'infant en una situació difícil, però la tasca educativa requereix que el professorat trobi solucions acceptables per la família, pels infants o adolescents i pel centre educatiu. Que tinguin en compte i respectin els ritmes individuals i la temporalitat dels processos d'integració, evitant imposar urgències que provoquin alteracions en l'equilibri psicològic i el codi de conducta de l'infant. La integració social no pot suposar ni exigir mai una desintegració personal. Els agents educatius han de facilitar que el noi o la noia pugui percebre que la seva identitat cultural o religiosa, per una banda, i la seva integració escolar, per l'altra, no necessàriament són realitats inconciliables i contradictòries. Han de facilitar, en definitiva, el que Margaret Gibson ha anomenat una acomodació sense assimilació.

### 3.2 L'argument jurídic

*«A la nostra escola no hi ha discriminació. Tractem igual a tothom.»*

Primer de tot és important recordar que els menors d'edat són subjectes titulars de drets i que malgrat la seva capacitat d'obrar sigui creixent en funció de la maduració personal, s'ha de tenir en compte la seva opinió (com s'ha dit anteriorment, l'article 133.2 del Codi de família diu que aquells que tenen potestat sobre un infant, abans de prendre decisions que l'afectin sempre l'han d'informar i escoltar a partir dels dotze anys i també al de menys de dotze anys si té prou coneixement).

És obvi que ser just no vol dir tractar igual a tothom. És per això que parlem d'equitat, és a dir, de justícia distributiva o compensatòria, que suposa una mirada més àmplia del concepte de justícia i posa l'accent en la responsabilitat que tenen les institucions pel que fa als drets, les llibertats i les possibilitats i limitacions de les persones. En aquest sentit, hi ha tres conceptes de l'àmbit jurídic que són claus per allò que aquí ens ocupa: la igualtat d'oportunitats, la discriminació positiva i l'acomodament raonable.

Pel que fa a la igualtat d'oportunitats, la Declaració universal dels drets humans i la Constitució espanyola proclamen la igualtat davant la llei (articles 7 i 14 respectivament). Ara bé i tal com ha declarat reiterades vegades el Tribunal constitucional espanyol, aquest precepte no estableix un principi d'igualtat absoluta, perquè això impediria prendre en consideració aquelles situacions objectives de desigualtat que justifiquen un tractament legal diferent. En aquest sentit, l'article 9.2 de la Constitució espanyola diu que «Correspon als poders públics de promoure les condicions per tal que la llibertat i la igualtat de l'individu i dels grups en els quals s'integra siguin reals i efectives; remoure els obstacles que n'impedeixin o en dificultin la plenitud i facilitar la participació de tots els ciutadans en la vida política, econòmica, cultural i social.» Per tant, no n'hi ha prou en proclamar i fer acomplir l'escolarització obligatòria, sinó que cal remoure tots els obstacles per garantir que tots els infants acabin l'escolarització amb unes competències bàsiques que els capaciti per a viure com a ciutadans lliures, autònoms i responsables.

Una normativa o una pràctica aparentment neutra aplicada de la mateixa manera a tothom pot ser un factor de desigualtat i exclusió per algunes persones amb dificultats. Per tant, les institucions, en aquest cas educatives, no poden tractar igual a poblacions amb necessitats

diferents i estan obligades a prendre mesures que tendeixin a procurar la igualtat, com més aviat millor, d'aquelles persones i grups que es troben en condicions desfavorables de partida.

L'acomodació raonable és un concepte jurídic que s'ha estès a partir d'algunes sentències del Tribunal Suprem de Canadà que interpreta que hi ha l'obligació d'adaptar una normativa, en aparença neutra, a favor de les persones que puguin patir els seus efectes perjudicials, sempre que aquesta acomodació sigui raonable i assumible.

La previsible evolució de la jurisprudència cap a una obertura cada vegada més gran a les demandes de discriminació positiva i acomodament raonable provinents dels col·lectius desfavorits, és un argument més per fer veure a les persones que es dediquen a l'educació, a la seva gestió i a les autoritats educatives, que s'han de cercar solucions ràpides i mútuament satisfactòries en l'àmbit de la comunitat escolar. És important destacar que això no ha de suposar judicialitzar els problemes educatius, entre altres coses perquè les respostes judicials, per d'hora que arribin, sempre ho fan massa tard per a la persona afectada i enrareixen el clima de convivència escolar. Altra cosa, ben diferent, és valorar i servir-se de la jurisprudència constitucional dels països democràtics a l'hora d'abordar casos especialment difícils.

### **3.3 L'argument professional**

*«No tenim prou feina que ara, a sobre, ens hem de convertir en mediadors de conflictes interculturals!»*

Qui s'expressa així està, efectivament, fora de lloc; en una altra època. Avui, la tasca educativa –i això ho saben molt bé els que exerceixen funcions de direcció o de tutoria– és un procés dialògic a varies bandes: professionals de l'educació, infants i adolescents, pares i mares, institucions, entorn social... moltes vegades amb divergències internes i pressions exteriors. L'educació, avui més que mai, és un aprenentatge a través de l'acció comunicativa i la recerca de consensos, ja sigui en l'àmbit tecnocientífic, de les humanitats o de la moralitat. D'altra banda, la necessitat de trobar un equilibri entre les normes d'àmbit general i les especificitats i necessitats de cada infant, entre allò global i allò local, inspira bona part de la legislació escolar i és inscrita al cor de qualsevol pedagogia respectuosa amb les persones. En aquest sentit, no cal oblidar que l'autoritat formal dels professorat prové de dues fonts: la

delegació familiar i l'encàrrec estatal i que, si en algun moment entren en contradicció, és responsabilitat d'aquestes persones dedicades a l'educació harmonitzar-les.

Tanmateix, fa molt temps que la pedagogia insisteix que és la pràctica educativa que s'ha d'adaptar a les necessitats dels infants i adolescents, i no esperar que sigui l'alumnat qui s'adapti a les característiques del centre educatiu. Aquestes orientacions han estat recollides fins i tot i des de fa anys, d'una manera o altra, en les successives lleis d'educació vigents.

Com Monsieur Jourdain, el personatge creat per Molière que parlava en prosa sense saber-ho, el professorat, sobretot qui ha exercit funcions de direcció, és probablement molt més expert en matèria de negociació i adaptació de les normes i pràctiques escolars del que n'és conscient. Les demandes de tenir en compte les especificitats de cada cas no són un fenomen nou en l'àmbit escolar. La diversitat cultural i religiosa no és una novetat ni prové només, com ja hem repetit diverses vegades, de les poblacions d'origen estranger. Les diferents formes de viure la religió, les diferències i discriminacions associades al sexe, els diferents models de família o de vida, les diferències ideològiques... no són coses que hagin portat els immigrants. En tot cas el que fan és posar a prova la capacitat que tenen les institucions educatives per donar resposta a la diversitat que caracteritzarà cada vegada més les societats democràtiques.

En l'àmbit internacional, l'article 29 de la Convenció sobre els Drets dels Infants aprovada per l'Assemblea General de l'ONU l'any 1989 i de la qual Espanya és signatària, mostra la tensió inherent a una educació democràtica que, diu, ha de perseguir que el nen desenvolupi la seva personalitat i capacitats, respecti la família, la identitat cultural, la llengua i els valors del seu país d'origen, del país on viu i dels països diferents al seu, així com els drets humans i les llibertats fonamentals.

#### **4. Els nois i les noies demanen explicacions (o les haurien de demanar)**

*«Per què ho has fet això? No veus que està malament?»*

Quan un educador pregunta a un alumne que acaba de fer una malifeta per què ho ha fet i si no s'adona que ha actuat malament, li està demanant explicacions. Els adults demanem als

nois i noies quines són les raons, si n'hi ha, que expliquen el que acaben de fer. I la majoria d'infants i adolescents també esperen i reclamen que els mestres i professors justifiquin les seves decisions, especialment les que viuen com inadequades o injustes. I si no ho fan, els hauríem d'ensenyar a fer-ho.

Ser responsable vol dir respondre dels propis actes, donar o poder donar raons d'allò que hom fa o decideix. I sembla evident que en el procés d'aprenentatge dels infants i adolescents els primers que hem de donar exemple de les raons que ens porten a actuar d'una manera i no d'una altra som els adults. Som nosaltres que hem de començar explicant i fent partícips als infants i adolescents del perquè, per exemple, de la normativa del centre o d'algunes decisions que hem pres pel bon funcionament de la classe. I encara millor i sempre que sigui possible, estimular la seva participació en la decisió d'aquestes normes. S'aprèn a caminar, caminant. I s'aprèn a ser un ciutadà responsable i compromès participant i fent teves les normes que regulen la vida en comú. Massa sovint considerem el marc de valors i normes de l'escola o de l'institut quelcom evident per si mateix, com si els nois i noies ja fossin adults o portessin, com nosaltres, tota la vida a l'escola.

Però la participació de l'alumnat en la regulació de la vida escolar no sempre significa participar en l'elaboració de les pautes de conducta o de la normativa, sinó que de vegades consisteix en donar explicacions i ajudar a què el noi o la noia ho entengui i ho faci seu. Quan un educador justifica una decisió amb un «perquè ho diu la normativa», ens remet a l'autoritat d'un llibre que recull la paraula revelada d'Algú al qual no tenim accés (monisme moral de caire teològic). El que ho fa amb un ferm «perquè ho dic jo», a un sistema en què el poder del governant deriva d'ell mateix (monisme moral de caire autocràtic). Si l'explicació és «perquè sempre ha estat així», a un ordre natural de les coses en un temps que s'imposa sobre la nostra petitíssima i curta existència (jusnaturalisme). Si és «qualsevol amb dos dits de front se n'adona del per què d'aquesta norma», a una raó pura que es considera per a tots i per sempre la mateixa (Kant). Si és «perquè en patiràs (o en patirem) les conseqüències», a una justificació de caire utilitarista o de justícia social... En fi, fins i tot el que s'encongeix d'espatlles podria interpretar un paper en aquest breu passeig per la història de l'ètica, per exemple el de la majoria silenciosa que durant segles ha callat per no tenir problemes, o fins i tot el del relativista que considera que no és possible trobar res que fonamenti amb certesa les decisions morals.

És evident que hi ha situacions d'urgència en les quals no es pot ni és aconsellable donar explicacions i el que cal és prendre una decisió i exercir l'autoritat que requereix el moment. Però fins i tot després d'aquests moments, els educadors i les educadores hem de donar raons de la nostra actuació i explicar a l'alumnat per què considerem bones unes coses i dolentes unes altres, per què unes es poden fer, altres és millor no fer-les i altres són absolutament condemnables. La qüestió no és gens banal. Els centres educatius tenen la obligació d'ensenyar quin és el fonament de les normes morals i les lleis que s'espera que tots comparteixin i respectin en una societat democràtica. Això ho poden fer a través d'assignatures pensades per a aquest fi (per exemple *Educació per a la ciutadania*), però sobretot en les múltiples ocasions que ofereix la convivència educativa. Perquè les explicacions que donem i el tipus i la qualitat del procés que se segueix per fer-ho, influirà en la manera amb què els futurs ciutadans es relacionaran amb la moral i la llei del seu país i de la comunitat internacional.

Per quin tipus d'explicació de les pròpies decisions, de les del centre educatiu i fins i tot de fora del centre i que ens afecten, ens decantarem? És lícit que cada educador i cada educadora faci valer la seva fonamentació a la seva classe? És correcte que cada centre educatiu opti per un tipus de fonamentació en funció de la opinió del seu professorat?

En un estat social i democràtic de dret, aquestes preguntes ja estan contestades. I encara més en una escola pública, que hauria d'esdevenir un àmbit d'aprenentatge de la convivència democràtica i del respecte a la pluralitat. L'escola pública es concep com un comunitat regida per unes normes en l'elaboració de les quals hi participen, en la mesura i rang que els correspon, tots els agents implicats: govern de l'estat, del país, del municipi, professionals docents i no docents, família i alumnes. La tasca que tenim encomanada el professorat és practicar aquesta democràcia deliberativa, ensenyar-la i perfeccionar-la. L'alumnat, per tant, ha de practicar els processos d'elaboració, acceptació crítica i modificació quan s'escau, dels valors i normes presents en la vida comunitària de l'escola o institut. D'educar fa molt temps que se'n deia acostumar. Doncs bé: Els nois i noies s'han d'acostumar a rebre explicacions d'aquelles decisions que els afecten, s'han d'acostumar a donar-les i que s'escolti i es tingui en compte la seva opinió i s'han d'acostumar al fet que les normes es poden canviar després d'un procés deliberatiu. Així mateix, han de saber i constatar que a l'etapa infantil, per exemple, poden decidir algunes coses i altres no, i que a mesura que es facin grans aniran conquerint i se'ls demanarà quotes de responsabilitat cada vegada més importants.

La necessitat de que a les escoles d'un estat social i democràtic imperi la democràcia deliberativa contesta ja la qüestió de per quina de les diferents possibilitats de fonamentació ètica de les decisions s'ha de decantar una institució educativa. Al següent apartat tindrem ocasió d'aprofundir en les característiques d'aquesta democràcia deliberativa aplicada als aspectes ètics.

## 5. L'ètica dialògica

*«Parlant la gent s'entén!»*

De totes les propostes filosòfiques actualment existents per fonamentar les decisions morals, l'ètica dialògica o discursiva és, tot i les limitacions que assenyalarem més endavant, el procediment que sembla oferir més garanties per no caure en el fonamentalisme ni en el relativisme. L'ètica discursiva o dialògica, estudiada especialment per Apel i Habermas, es basa, com el seu nom indica, en l'acció comunicativa de les persones i, per tant, en el llenguatge. És un procés de deliberació obert i dinàmic, de recerca cooperativa de la veritat, que permet incorporar i tenir en compte les diferents ètiques i morals de què disposem. En lloc de considerar vàlid per als altres un principi o una norma que hom considera que té bones raons per ser o convertir-se en una llei universal, l'ètica comunicativa sotmet aquests principis o normes a la consideració dels altres per tal de posar a prova i validar discursivament la seva pretesa universalitat. Els seus principis de procediment es poden resumir de la següent manera: només són vàlides aquelles normes d'acció amb les quals podrien estar d'acord tots els possibles afectats i que són fruit

- 1) d'un diàleg en el qual hi han participat lliurement tots els afectats en condicions d'igualtat (o, si això no és possible, que són fruit d'un diàleg en el qual es tenen en compte d'una manera sincera els seus interessos);
- 2) d'una recerca cooperativa de la veritat en la qual la única coacció lícita, quan cal, és el millor argument. És a dir: en aquelles circumstàncies en què hi ha arguments que no són vàlids o acceptables, el millor –amb les característiques que més endavant analitzarem– té legitimitat per imposar-se.

El primer principi procedimental assenyala que tots els éssers capaços de comunicar-se són interlocutors vàlids en un procés de llibertat i igualtat i que, per tant, la seva opinió s'ha de



tenir en compte. És per això que en el marc educatiu és molt important impulsar les experiències i reflexions pedagògiques que persegueixen dinàmiques de participació efectives de tota la comunitat educativa, especialment les que van dirigides a l'acollida, la compensació i la discriminació positiva per tal que aquell alumnat i aquelles famílies que no es troben en situació de participar en igualtat de condicions en el diàleg comunitari, ho puguin fer.

En aquest primer principi procedimental hi ha una qüestió molt important que cal destacar: perquè hi hagi diàleg hi ha d'haver una actitud dialògica. I l'actitud dialògica té unes premisses bàsiques:

- a) el rebuig del «discutir per discutir» sense cap desig d'esbrinar si podem arribar a entendre'ns;
- b) atendre la veu de l'altre, tenir una «escolta activa»;
- c) moure's en l'àmbit dels arguments;
- d) buscar i «festejar» la possibilitat que ens aportï arguments que posin en qüestió els nostres;
- e) tenir ganes de sortir del diàleg i de la problemàtica abordada no pas com a «guanyador» (això és propi dels combats organitzats pels mitjans de comunicació de la societat de l'espectacle), sinó amb noves respostes i nous interrogants; i
- f) ser comprensius i afectius amb l'altre.

El segon principi procedimental, segons el qual en la recerca cooperativa de la veritat la única coacció lícita, quan cal, és el millor argument, requereix tres aclariments.

- a) Les característiques que defineixen un bon argument no són la oratòria, sinó la contrastació empírica (els valors poden i han de ser contrastats i avaluats en l'àmbit dels fets), la coherència lògica (els discursos han d'acomplir les lleis de la lògica) i, finalment, la capacitat explicativa (hi ha discursos que donen voltes allà mateix o es paren en un «perquè sí», «perquè sempre ha estat així» o «perquè Déu ho vol»... mentre que altres són capaços d'anar més enllà en la seva capacitat explicativa).
- b) El segon aclariment és que un argument només es pot imposar en aquelles situacions en les quals és absolutament necessari. Perquè hi ha circumstàncies en què això no fa falta –o encara no fa falta–; situacions en les quals prendre una decisió no és necessari o pot esperar i «imposar el millor argument» només té interès per aquell que vol erigir-se guanyador.

- c) El tercer aclariment és que un argument només es pot imposar després d'haver acomplert totes les condicions de l'actitud dialògica, d'entre les quals cal destacar que els interlocutors estiguin en igualtat de condicions o, al menys, que s'hagi atès la seva veu amb una actitud respectuosa, comprensiva i afectuosa (de bons arguments despietats l'infern n'és ple).

L'actitud dialògica és exigible a qualsevol professional de l'educació, ensenyable a tots els nois i noies i desitjable en qualsevol interlocutor. Que en alguns casos els familiars dels nois i noies no la practiquin forma part de les dificultats professionals a què han de fer front les persones dedicades a l'educació, però en cap cas pot ser excusa perquè elles no la practiquin. I això per dues raons bàsiques: els centres educatius han de prendre decisions sensates i, sobretot, han d'ensenyar al seu alumnat a prendre-les.

## **6. Hospitalitat i ètica de la complexitat**

L'acollida, la hospitalitat, el reconeixement... són especialment pertinents i necessaris en l'àmbit educatiu per dos motius principals: perquè les decisions que s'hi prenen afecten infants i adolescents, és a dir, a persones d'una certa fragilitat, que estan en un procés de desenvolupament de la seva capacitat de raciocini i de vinculació socio-afectiva; i perquè, de manera especial d'un temps ençà, les decisions que s'hi prenen afecten persones novingudes, amb una llengua, uns costums i, de vegades, una moral i una lògica discursiva diferents i amb una manca de recursos econòmics i de xarxa social. La disposició a raonar des del punt de vista de l'altre i la sensibilitat per escoltar les seves veus és fonamental.

En l'esforç lloable de l'ètica discursiva per mantenir-se en l'àmbit estricte de la racionalitat, hi ha precisament la seva debilitat, perquè en els valors no només o principalment hi ha racionalitat, sinó també sensibilitat, afectivitat i emocions. En qualsevol acció comunicativa, abans de començar a parlar i a decantar-se pel millor argument, hi ha una cosa prèvia: l'acollida i el reconeixement de l'altre. Sense el reconeixement de l'altre cap ètica és possible. Els centres educatius primer de tot han de ser llocs d'acollida i hospitalitat<sup>10</sup> i només després

---

<sup>10</sup> Vegeu el primer número d'aquesta col·lecció, Carbonell, F. (2006): *L'acollida. Acompanyament d'alumnat novingut*, Vic, Eumo Editorial/Fundació Jaume Bofill.

poden esdevenir llocs de saber, àmbits en els quals s'acull a l'altre en un saber, en una cultura (que en aquest cas volem contrastada i dialogant).

Hi ha una relació molt estreta entre els hàbits i els valors. I per això és molt important el clima en què els valors es manifesten o prenen forma, l'atmosfera d'afectes i sensibilitats en la qual i a partir de la qual el diàleg és fa possible. Primer de tot és la cortesia i després les grans discussions. En la cortesia es dóna el primer àmbit d'encontre. En aquest sentit, el centres educatius han de potenciar la seva capacitat per crear un clima d'hospitalitat i cordialitat, i han de procurar contenir la seva tendència de generar normatives i codis de sancions.

El professorat, sovint sol estar més preocupat per la *mínima moralia* que ha de regir als centres educatius, és a dir, per les normes bàsiques i mínimes que tothom ha de complir i respectar, que per la *mínima habitalia*, és a dir: les condicions ambientals i relacionals mínimes sobre les quals es fa possible la convivència i l'aprenentatge de normes i valors. D'aquesta *mínima habitalia* en formen part, abans de res, els recursos bàsics que possibiliten o faciliten la felicitat (menjar, vestit, habitatge, família, sentir-se estimat i valorat...), però també la cortesia i l'afectivitat que impera al centre educatiu. L'amor a la veritat –diu Levinas– ens ha fet oblidar l'amor al proïsme. El desig i la necessitat d'articular normes justes que regulin la convivència entre els nois i noies, no ens pot fer oblidar la vida d'aquests nois i noies (amb desitjos, il·lusions, necessitats, pors, equivocacions, dogmatismes...), una vida que el clima del centre educatiu ha de saber acollir i articular..

En resum: l'ètica discursiva que proposem per a donar resposta als problemes ètics interculturals que es plantegen en l'àmbit educatiu és una ètica deliberativa que té en compte

- a) els principis ètics i jurídics que hem considerat que és bo que orientin o compleixin les nostres accions;
- b) les conseqüències que té prendre o no una o altra decisió;
- c) els sentiments, els afectes i les necessitats de l'altre. És una ètica que no només es mou en l'àmbit d'una raó que ens assenyalava principis i conseqüències, sinó que també és capaç de posar-se en el lloc de l'altre, d'identificar-se amb ell i de compartir la seva situació.

Les problemàtiques ètiques interculturals s'haurien de tractar, per tant, en una àgora dialògica que té en compte aquest tres vessants: el principis que orienten les respostes, les

conseqüències que poden tenir aquestes respostes i la capacitat de comprendre i «posar-se en la pell de l'altre».

## 7. El paternalisme

«Una conducta (o una norma) es paternalista si i només si es realitza (o estableix): (a) Amb el fi d'obtenir un bé per a una persona o un grup de persones; i (b) sense comptar amb l'acceptació de la persona o persones afectades (és a dir, dels presumptes beneficiaris de la realització de la conducta o de l'aplicació de la norma.)» (Atienza, 1989: 82). Alguns autors, per exemple Ferrater Mora i Priscilla Cohn, són de la opinió que tot paternalisme és una visió tova de l'autoritarisme i, per tant, denunciabile, fins i tot aquell que sembla dictat per les raons més humanitàries i generoses, perquè implica l'inacceptable supòsit que el millor per una persona és allò que decidim nosaltres, quan no hi ha dubte que el millor judici sobre un mateix és el que formula la mateixa persona.

Ara bé, és evident que hi ha situacions en què cal prendre decisions que afecten persones a les quals no és assenyat o possible demanar el seu consentiment, per exemple algunes mesures a favor dels menors d'edat (l'escolarització obligatòria), de persones amb discapacitat intel·lectual (prendre una medicació) o fins i tot mesures a favor d'éssers humans que encara no han nascut (la prohibició de la clonació). És per això que alguns autors consideren que cal diferenciar entre un paternalisme èticament justificat (per exemple impedir l'ablació genital femenina) i un altre d'injustificat (per exemple impedir la circumcisió masculina a un nen jueu o musulmà).

Però el terme *paternalisme* té, sobretot en l'àmbit educatiu, una significació molt pejorativa. Aquest fet pot provocar que, a força de defugir un concepte que causa repulsió, ens sigui difícil pensar i detectar la frontera que separa aquelles intervencions sense autorització dels afectats que són èticament correctes, d'aquelles altres que no ho són.

L'any 1793 Kant va escriure que el paternalisme és el més gran despotisme imaginable, perquè ningú ens pot obligar a ser feliços a la seva manera, sinó que cadascú ha de cercar la seva felicitat de la manera que li sembli més bé a ell, sempre que no causi cap perjudici a la llibertat dels altres. Però Kant no té cap dubte que hi ha moments en què el paternalisme està justificat, perquè hi ha situacions en les quals els infants no poden distingir què els és

beneficiós o perjudicial de debò i, per tant, es fa necessari que algú ho faci per ells. Aleshores, a quina mena de paternalisme fa referència quan diu que és el més gran despotisme imaginable? A una actitud i manera generalitzada de concebre les relacions amb els altres que els considera incapaçs de pensar correctament i de decidir per ells mateixos. Aquest és el perill i l'actitud que és imprescindible eradicar de soca-rel en les relacions interculturals: considerar que pel sol fet de ser de tal o qual cultura o religió, cal decidir per ells en algunes qüestions importants perquè «no saben el que els convé».

De vegades correm el perill de considerar-nos al servei d'una Raó entesa com un ésser transcendent i individual, en una mena de religió secularitzada. I, com se sap, per sentir-se moralment autoritzat a cometre els disbarats més grossos n'hi ha prou amb estar convençut que es té raó. Per protegir-nos d'aquesta actitud paternalista èticament injustificable fa falta un exercici de modèstia; intentar comprendre i posar-se en el lloc de l'altre; ganes de descobrir allò positiu que hi ha en l'altre; valorar prudentment les conseqüències de qualsevol acció i, sobretot, entendre la raó en termes d'acció comunicativa, dialògica, intersubjectiva. Si no s'és capaç de fer això, és millor no intervenir, que de vegades és la millor forma de seguir el principi hipocràtic de, almenys i abans de res, no fer mal (*Primum non nocere*).

La qüestió del paternalisme èticament justificable sorgeix quan professionals de l'educació interpreten que les decisions o actuacions de la família no beneficien o perjudiquen l'infant o adolescent. Per Manuel Atienza, «Una conducta o una norma paternalista està justificada èticament si i només si: (a) Està realment encaminada cap a la consecució del bé objectiu d'una persona o una col·lectivitat; (b) L'individu o la col·lectivitat a la qual s'aplica o destina la mesura no pot donar el seu consentiment perquè té algun tipus d'incapacitat bàsica –transitòria o no; i (c) Es pot presumir racionalment que aquests donarien el seu consentiment si no estiguessin en la situació d'incapacitat indicada al punt (b) i –per tant– coneguessin realment quin és el seu bé.» (Atienza, 1989: 83). En aquelles situacions en què que considerem que concorren aquestes circumstàncies i, per tant, que estaria justificada una intervenció de l'educador o de l'educadora contrària a la opinió de l'infant o adolescent i de la seva família, caldria tenir especial cura en:

- 1) Controlar els possibles «filtres i transferències culturals» que poden distorsionar la valoració que fem de la situació. El «bé» i la «incapacitat bàsica» de què fa referència Atienza són característiques de tipus empíric, contrastables i avaluables.

- 2) Tenir clar que les responsabilitats educatives del professorat tenen uns límits, és a dir, que hi ha una ratlla que no es pot traspassar sense incórrer en intrusisme o conculcació de drets fonamentals del noi o la noia i de la seva família. La majoria de les vegades no hi ha problema en delimitar les responsabilitats entre el centre educatiu i la família, però hi ha situacions d'indeterminació en les quals aquests límits s'han de trobar. I per fer-ho és imprescindible l'actitud deliberativa.
- 3) Saber que en cas que es produeixi un mal evident a l'infant o adolescent, cal parlar-ne amb l'equip directiu i comunicar-ho als Serveis Territorials del Departament d'Educació, als Serveis Socials d'Atenció Primària, a la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència i, si és el cas, a Fiscalia, sense que això vulgui dir que no calgui fer la intervenció i acompanyament educatiu que el cas requereixi.

La professió d'educador té, com tota professió, uns límits que no es poden traspassar, però també unes possibilitats i responsabilitats que no es poden eludir. Posar-nos a on no ens toca és una intromissió que pot derivar en vulneració de drets fonamentals; però no donar resposta a allò a què deontològicament i jurídicament estem obligats, és incórrer en un acte d'irresponsabilitat, d'incompliment de les obligacions professionals i dels deures de ciutadania; i

- 4) Tenir molt present que en un estat democràtic de dret, només un jutge pot incapacitar un pare o una mare per educar els seus fills i delegar aquesta responsabilitat a una altra persona. I això sempre després d'haver seguit totes les garanties procedimentals.

## **8. Hi ha valors, drets i deures, que s'han d'exigir a tothom?**

La societat catalana té l'obligació de tenir en compte la diversitat cultural i religiosa de tothom. Ara bé, també té el dret d'esperar i d'exigir a tothom, nouvinguts o no, que respectin i s'adhereixin als valors democràtics definits a la Declaració universal de drets humans i que s'obrin a l'intercanvi intercomunitari per tal de fer possible un espai cívic comú. Els centres educatius tenen, per tant, el deure de trametre i reclamar els valors, drets i deures que figuren a la Declaració universal de drets humans de 1948, que, pel que fa als infants, es recullen i es detallen a la Declaració universal dels drets de l'infant (1959) i, a Espanya, a la Constitució de 1978, on prenen rang de llei fonamental.

Quan es recorre a la Declaració universal de drets humans per justificar l'ensenyament i en algunes ocasions l'exigència de valors, per exemple la llibertat i la igualtat de les noies, a persones o col·lectius que no els comparteixen, és inevitable preguntar-se amb quin fonament es compta més enllà de la pròpia Declaració. Pel filòsof italià Norberto Bobbio, que s'ha ocupat abastament d'aquesta qüestió, trobar un fonament absolut pels drets humans no només és una tasca impossible, sinó innecessària, perquè el problema dels drets humans, diu, no és tant una qüestió filosòfica de fonamentació, sinó política de realització.

Tanmateix, en la tasca educativa hi ha situacions en les quals no n'hi ha prou en dir que afavorim o exigim uns valors determinats perquè formen part de la Declaració de drets humans; ni dir que la qüestió no és fonamentar-los, sinó fer-los efectius. De vegades és necessari o imprescindible donar més explicacions, perquè la tasca educativa i dialògica consisteix precisament en facilitar itineraris d'aprenentatge, d'argumentació, de reflexió, de crítica, d'assimilació, d'autonomia analítica... També perquè aquells a qui demanem o exigim que canviïn hàbits i valors contraris als drets humans ens poden respondre amb la mateixa simplicitat per defensar la seva posició, per exemple recorrent a l'autoritat d'un text sagrat que es vol universal i al convenciment i necessitat d'estendre i realitzar aquest mandat. Així doncs i malgrat la opinió de Bobbio, qui es dediqui a l'educació no es pot escapar d'una qüestió que d'ençà fa molt temps té ocupats a eminents filòsofs.

Ara bé, entre fonamentar i donar explicacions hi ha, com veurem, diferències importants que convé tenir en compte en la tasca educativa i que ens pot ajudar a sortir d'aquest galimaties. La diferència més important entre fonamentar i donar explicacions que aquí ens interessa destacar és que *fonamentar* i *explicar* conceben –i per tant es relacionen– de diferent manera la idea d'universalitat.

Quan hom ensenya o exigeix un valor moral, sobretot a persones o col·lectius que no el comparteixen, no en té prou amb la consideració «això, aquí (o ara), no està bé», sinó que necessita considerar que la moralitat que reclama té o hauria de tenir rang universal i fins i tot intemporal. Això es manifesta en expressions com ara «això no està bé», «si tothom fes com tu no sé pas on aniríem a petar» o fins i tot «això no ha estat, està, ni estarà mai bé aquí ni enlloc». Durant segles, aquesta universalitat i atemporalitat ha estat una necessitat metafísica, una necessitat de saber-se en l'autèntica veritat, en una veritat que està més enllà de les il·lusions i construccions culturals de cada comunitat humana i cada època històrica. D'ençà la segona meitat del segle XX, però, la universalitat s'ha convertit per a moltes persones en una

simple necessitat pràctica: la necessitat de compartir uns valors morals mínims que possibilitin que totes les persones del món puguem viure amb dignitat i relacionar-nos entre nosaltres sense necessitat de renunciar a aquells altres valors culturals i individuals que conformen la idiosincràsia de cada persona i col·lectiu.

*Fonamentar* un valor moral implica cercar la universalitat d'aquest valor en allò anterior a tota experiència i cultura, concebre la universalitat com un *a priori* que s'imposa sobre nosaltres i que, per tant, tots compartim o hem de compartir necessàriament. Per exemple, considerar que el fonament de la dignitat humana és quelcom natural inscrit en l'essència de les persones, tal com proclama el preàmbul de la Declaració universal de drets humans, i que no resta sinó recollir-ho i respectar-ho. O que el fonament de tal o qual moral és el testimoni de tal o qual déu, quelcom anterior a l'aparició i voluntat de les persones. En ambdós casos, la llei natural o la llei de déu és allò anterior, essencial i universal que ens precedeix i al qual hem de correspondre.

Però per poc que hom faci una lectura del món i de la història, s'adona de la dificultat de trobar valors universals en aquest sentit d'*a priori*, valors anteriors a tota experiència i cultura humana. Si la universalitat no pot ser un punt de partida, ho pot ser d'arribada. I en aquesta nova relació amb la universalitat, sembla més escaient substituir la fonamentació per l'explicació.

Que hi hagi crisi de fonaments no vol pas dir que hi hàgim de donar resposta buscant un altre fonament absolut que els aplegui tots, ni que sigui el relativisme. Descreure de les certeses absolutes no significa renunciar a la noció de veritat ni legitimar l'escepticisme. La nostra tasca, avui, és molt més modesta, però també més difícil: hem de trobar explicacions i prendre decisions a través de l'acció dialògica i la deliberació.

Retornant a Norberto Bobbio, aquest autor considera que una bona explicació de la necessitat i universalitat dels drets humans és, senzillament, el fet que el 10 de desembre de 1948 un grapat de governs del món, reunits en assemblea General de les Nacions Unides, la proclamessin; i que ho fessin a mena de consciència històrica que la humanitat té a la segona meitat del segle XX dels seus propis valors fonamentals, com una síntesi del passat i una inspiració d'un futur de pau, justícia, igualtat, llibertat i fraternitat. Com se sap, a la primera raó s'hi ha contraposat el fet que a l'any 1948 l'Organització de les Nacions Unides estava formada per un nombre reduït d'Estats, perquè persistia la situació colonial (la Declaració



universal de drets humans va tenir 48 vots a favor, 8 abstencions i cap vot en contra), i que els valors que s'hi proclamen responen més aviat a la consciència històrica d'occident.

Tot i això, la Declaració universal va suposar un primer pas en el procés d'internacionalització dels drets humans. D'ençà la seva proclamació, cada vegada més persones i col·lectius la prenen com a punt de referència i de suport per convertir-se en subjectes de dret, per millorar les seves condicions de vida i sortir del sofriment i la marginació, la qual cosa indica que recull un anhel universal de dignitat i benestar. Així mateix, cada vegada més països l'han adoptat com a referent del seu ordenament constitucional i ha estat i és la font de pactes, convenis, cartes i declaracions internacionals que l'amplien i positivitzen i que suposen un innegable progrés per a la dignitat de les persones, sobretot de les més vulnerables i oprimides. D'entre tots aquests pactes, convenis, cartes i declaracions internacionals, aquí cal destacar el Pacte internacional dels drets civils i polítics (1966/1976), el Pacte internacional dels drets econòmics, socials i culturals (1966/1976), la Convenció sobre l'eliminació de totes les formes de discriminació contra la dona (1979/1981), la Convenció sobre els drets de l'infant (1989/1990), tots ells vinculants pel estats signataris, entre ells Espanya, i la Declaració sobre els drets de les persones pertanyents a minories nacionals o ètniques, religioses i lingüístiques (1992).

La Declaració universal de drets humans no ha estat esculpida d'una vegada i per a sempre, sinó que és una creació cultural d'un moment històric concret que està oberta a l'acció dialògica i transformadora de les persones per tal d'adaptar-la a les noves situacions i necessitats de convivència. Del dinamisme de la Declaració i dels valors que s'hi proclamen n'és bona mostra els debats que suscita; els pactes, convenis, cartes i declaracions internacionals a què s'ha fet referència abans, i el fet que ja es parli de tres generacions de drets humans, dues de les quals recull, encara que de forma insuficient, la Declaració de 1948. La primera generació, que se centra en els drets civils i polítics que configuren el que s'ha anomenat un *Estat de dret* (dret a la vida, a la llibertat, a la participació política...). La segona, que ho fan en els drets econòmics, socials i culturals que configuren l'*Estat social* (alimentació, educació, treball, habitatge, accés a la cultura, protecció davant la malaltia, la vellesa, l'atur...); i que com la Declaració universal de 1948 no els recull del tot, l'any 1966 es van ampliar a través del Pacte internacional dels drets econòmics, socials i culturals i del Pacte internacional de drets civils i polítics. Recentment, la Unesco ha aprovat la Declaració universal sobre la diversitat cultural (2001).

I els de la tercera generació, que no figuren a la Declaració de 1948 però que cada vegada són més presents, fan referència als nous reptes bèl·lics, mediambientals, biotecnològics i de la societat de la informació, per exemple el dret que tenen els que ja han nascut i els que encara ho han de fer de viure en un planeta habitable, amb un medi ambient sa i no contaminat i en una societat en pau. Els drets humans de tercera generació han començat a ser proclamats, entre altres, a la Declaració sobre el dret dels pobles a la pau (1984), a la Declaració de Rio sobre medi ambient i desenvolupament (1992), a la Declaració universal sobre bioètica i drets humans (2005) o a la Declaració universal sobre el genoma humà i els drets humans (1997).

Tot i que aquí s'ha insistit en els Drets humans, els Drets de l'infant i els drets proclamats a la Constitució espanyola i a l'Estatut d'autonomia de Catalunya, reduir la qüestió dels valors als drets i deures no és la millor manera de plantejar i resoldre els malentesos i conflictes ètics, sobretot en les institucions educatives. Un valor es converteix en dret quan s'ha identificat una amenaça i quan hi ha obligatorietat de respectar-lo i algú que vetlla perquè sigui així. Hi ha, per tant, un component d'amenaça, d'obligatorietat i fins i tot de coacció que no és la millor manera d'entomar l'educació d'una moral cívica que han d'exercir els centres educatius. És una forma de vegades necessària, però que s'ha de considerar la darrera resposta. Traslladar el diàleg i els conflictes ètics a l'àmbit jurídic o fins i tot al sistema judicial, no és bo per l'educació, ni per la societat, ni pel dret. Però sobretot no ho és per a l'infant.

## **ANNEXOS**

## APUNTS PER A ABORDAR ALTRES CASUÍSTIQUES

Tot aquest treball pretén ser una ajuda per copsar adequadament les característiques dels conflictes ètics interculturals en els centres educatius i per donar una resposta adequada a les seves particularitats. Però una regla d'or de l'ètica aplicada, i de l'educació, és que cada problemàtica s'ha d'analitzar en el seu context, que sempre és diferent.

Tanmateix, ens ha semblat pertinent presentar, en forma d'unes fitxes brevíssimes, algunes casuístiques de conflictes ètics interculturals concrets, tot i córrer el risc de simplificar problemàtiques complexes i de saber que no poden abraçar, ni de bon tros, la riquesa de matisos que presenten les situacions reals. Considerem, però, que pot ser un material complementari als capítols anteriors que ens ajudi en la fase inicial del conflicte que cada una de les fitxes tracta. Completar-les i corregir-les és la tasca a la qual ens convoquen les situacions concretes.

Cal destacar que considerem cabdal la participació de la comunitat educativa en la resolució dels conflictes. Per tant, en cap cas ha d'interpretar-se el necessari esquematisme d'algunes expressions de les fitxes en un sentit limitador d'aquesta participació.

### **CAS 1: La família no deixa anar a en Manuel a colònies**

#### **Concreció del desacord:**

La família d'en Manuel no vol autoritzar el seu fill a assistir a unes colònies escolars que consideren innecessàries per l'educació del seu fill, i que suposen passar dues nits fora de casa. L'equip docent no considera les colònies una activitat lúdica, sinó central en el projecte curricular del cicle.

#### **Qüestions ètiques i normatives:**

1. Dret de la família a vetllar per l'educació dels seus fills.
2. Llibertat del professorat per decidir el nivell de concreció curricular i les activitats que més convenen a un alumnat determinat.
3. Necessitat de garantir l'escolarització dels infants (l'obligatorietat d'escolarització només afecta a l'horari lectiu ordinari).
4. El caràcter voluntari de les activitats escolars complementàries.

D'acord amb el marc legal i normatiu vigent en matèria d'activitats extraescolars o complementàries, poc adaptat a la realitat, les activitats complementàries només estan regulades per als centres en règim de concert. Segons l'article 1.1 del Decret 198/1987 "es consideren activitats complementàries les que no figurant expressament incloses en els plans i programes oficials, tenen com a finalitat el perfeccionament i l'ampliació de la tasca educativa, cultural i social realitzada pel centre, de manera que es completa el procés

de formació dels alumnes mitjançant el desenvolupament de determinats aspectes del projecte educatiu". D'acord amb l'article 1.2 del mateix Decret, "les activitats escolars complementàries tindran caràcter voluntari per als alumnes i es desenvoluparan fora de l'horari lectiu establert d'acord amb la programació oficial". Les colònies, malgrat la indefinició i mancances del marc normatiu, poden classificar-se com a complementàries. Les activitats extraescolars en els centres concertats es defineixen al Decret 198/1987 com "les que tenen com a finalitat la formació dels alumnes en aspectes socioeducatius i de lleure no relacionats amb l'activitat escolar i que poden ser contemplats en el projecte educatiu del centre" (2.1). A l'article 2.2 hi consta que "tindran caràcter voluntari per als alumnes que s'hi acullin i es desenvoluparan fora de l'horari lectiu".

5. El caràcter obligatori de les activitats formatives.

D'acord amb la normativa, les activitats escolars complementàries són voluntàries. Ara bé, l'article 21.2a), del Decret 279/2006, de drets i deures, estableix que l'alumnat té el deure de "participar en les activitats formatives previstes a la programació general del centre". Per tant, si es considera que són activitats formatives podria derivar-se un deure de l'alumnat, sempre que es doni en condicions de gratuïtat.

6. Dret de la família a col·laborar amb el professorat per determinar les prioritats educatives del centre, però de manera col·legiada (Consell escolar, AMPA...), no a títol individual.

L'article 33.2 del Reglament Orgànic dels CEIP (Decret 198/1996, de 12 de juny) diu que són competències del consell escolar aprovar el Reglament de règim interior del centre; elaborar les directrius per a la programació i el desenvolupament de les activitats escolars complementàries, de les activitats extraescolars i dels serveis, si s'escau, amb la col·laboració de les associacions de mares i pares de l'alumnat; i aprovar-ne la programació i avaluar-ne l'execució. Pel que fa al cost d'aquestes activitats, s'ha de tenir en compte que l'article 120.4 de la LOE disposa que els centres, en exercici de la seva autonomia, poden adoptar experimentacions, plans de treball, formes d'organització o ampliació de l'horari escolar en els termes que estableixin les Administracions educatives sense que, en cap cas, s'imposin aportacions a les famílies ni exigències per a les administracions educatives.

7. Vegeu el Document 3/2000 del Consell Escolar de Catalunya, sobre les activitats extraescolars i complementàries i serveis escolars

**Repercussions educatives per l'infant o adolescent i/o pel centre:**

1. Reconsideració del necessari acord família-escola a l'hora de decidir determinades activitats educatives.
2. Conseqüències en la socialització i en els aprenentatges d'en Manuel si no assisteix a les colònies.

**Aspectes a considerar:**

1. Potser el motiu que la família d'en Manuel no vulgui que assisteixi a les colònies sigui econòmic (manca de recursos, prioritat en les necessitats...), o que pateixen per la seva seguretat, o per la seva alimentació, o perquè en Manuel té enuresi...
2. Cal millorar les relacions amb les famílies, de manera especial amb aquelles que tenen menys coneixement del nostre complex món escolar, cercant l'acord, la complicitat i la confiança recíproca.
3. En el cas que les colònies es realitzin i en Manuel no hi assisteixi, s'ha de procurar que no quedi desescolaritzat. No és suficient organitzar un servei de "guarderia" per en Manuel. Cal organitzar activitats que li possibilitin fer aprenentatges similars, al màxim possible, als que faran els seus companys durant les colònies.

4. Si en Manuel no és un cas excepcional, i si malgrat les accions del punt anterior persisteixen les resistències, cal plantejar-se (en darrer terme i sense que això suposi un perjudici, en cap cas, per la qualitat educativa del centre) la conveniència de canviar aquestes activitats per altres d'equivalents, educativament parlant, d'acord amb la major part de les famílies.

## **CAS 2: La Fathia no vol menjar el menú escolar**

### **Concreció del desacord:**

La Fathia és musulmana. La família de la Fathia no vol que la seva filla mengi carn que no sigui *halal*, és a dir, carn d'animals permesos i sacrificats seguint el ritual islàmic. El servei de menjador escolar només està disposat a oferir un plat alternatiu quan hi hagi carn de porc.

### **Qüestions ètiques i normatives:**

1. Dret dels pares i dels infants a veure respectades les seves creences religioses (articles 18 i 26.2 de la Declaració universal de drets humans, article 16 de la Constitució Espanyola i article 10 del Decret 279/2006, de drets i deures).
2. Ús del servei de menjador per necessitat imposada (desplaçaments escolars).  
Només està regulat el servei de menjador dels centres públics i no hi ha desplegament que concreti molts aspectes del funcionament dels serveis. El Decret 160/1996, de 14 de maig, defineix el servei de menjador com una "prestació de caràcter opcional que tots els centres poden oferir sempre que garanteixin la idoneïtat de la prestació i, alhora, com un servei que el Departament d'Ensenyament ha de garantir amb caràcter preceptiu a l'alumnat que està obligat a desplaçar-se fora del seu propi municipi, per tal de garantir l'efectivitat de l'educació obligatòria" (art. 2).
3. Atribucions del Consell escolar i de les AMPA's.  
L'article 33.2 del Reglament Orgànic dels CEIP aprovat pel Decret 198/1996, de 12 de juny, diu que les competències del Consell escolar són, entre altres, aprovar el Reglament de règim interior del centre; elaborar les directrius per a la programació i el desenvolupament de les activitats escolars complementàries, de les activitats extraescolars i dels serveis, si s'escau, amb la col·laboració de les associacions de mares i pares de l'alumnat.
4. L'Acord de cooperació entre l'Estat espanyol i la Comisió Islàmica d'Espanya (BOE del 12/11/92), no estableix cap precepte específic en relació a l'adaptació del servei del menjador, sinó només al dret a rebre classes de religió islàmica (que encara no s'ha desenvolupat).

### **Repercussions educatives per l'infant o adolescent i/o pel centre:**

1. Repercussions en l'autoestima i els sentiments de pertinença de l'alumnat de confessió religiosa no predominant.
2. Reconsideració del necessari acord família-escola, també a l'hora de decidir el funcionament dels serveis educatius no lectius del centre.
3. Tractament educatiu de la diversitat cultural al centre, també en els serveis educatius no lectius.

**Aspectes a considerar:**

1. Són absolutament inacceptables les respostes del servei del menjador que, de manera implícita o explícita, intentin resoldre el conflicte amb enganys sobre el tipus de carn o minimitzant o ridiculitzant el problema (dient, per exemple, que no hi ha carn, o que és un tipus de carn que no és, tant si es tracta d'un segon plat com si la carn és present a una salsa del primer plat, com ara els macarrons).
2. Cal respectar unes normes dietètiques bàsiques. No es pot recórrer sistemàticament a la possibilitat de repetir el primer plat quan l'alumnat no vol menjar el segon per motius religiosos o culturals.
3. Cal oferir un menú alternatiu, equilibrat dietèticament, que pugui donar resposta a tot aquell alumnat del centre que el necessiti (vegetarians, musulmans, celíacs...) Dóna suggeriments al respecte el document: "*Guia: L'alimentació saludable a l'etapa escolar*" publicat conjuntament pel Departament d'Educació i Departament de Salut.
4. Si el servei de menjador, per les seves característiques no pot donar resposta a totes les demandes, cal negociar amb les famílies solucions mútuament acceptables (cal estudiar conjuntament, per exemple, la possibilitat d'un servei d'escalfament de carmanyoles que l'alumnat pot portar de casa uns dies determinats i concrets en què el menú no respon a les necessitats de l'alumnat). La responsabilitat davant d'alguns problemes la gestió dels quals és molt complexa, no recau només en el professorat. També s'han de saber compartir problemàtiques.

**CAS 3: La família Rogoff aplica càstigs corporals als seus fills****Concreció del desacord:**

La família Rogoff està convençuda que els càstigs corporals, aplicats amb mesura i prudència, han format part de la manera com han estat educades totes les generacions anteriors. Davant la oposició del tutor d'un dels seus fills, defensa que gràcies a aquestes mesures els membres de la seva família han estat sempre honestos i treballadors. No està disposada a deixar de fer-ho i veure com els seus fills "agafen el mal camí" que ja han agafat alguns companys seus. En canvi, exigeix a l'escola molt més rigor i disciplina.

**Questions ètiques i normatives:**

1. Prohibició dels maltractaments i dels càstigs corporals en la normativa vigent al nostre país (article 15 de la Constitució sobre el dret a la integritat física i moral i article 143.3 del Codi de família, que diu que "El pare i la mare poden corregir els fills en potestat d'una manera proporcionada, raonable i moderada, amb ple respecte per llur dignitat i sense imposar-los mai sancions humiliants ni que atemptin contra llurs drets. A aquest objecte, poden sol·licitar excepcionalment l'assistència i la intervenció dels poders públics.")
2. Desacord del punt anterior amb les pràctiques socialment acceptades en altres països.

**Repercussions educatives per l'infant o adolescent i/o pel centre:**

1. Necessitat de garantir la integritat física i emocional dels infants de la família Rogoff.
2. Conseqüències dels càstigs corporals en el desenvolupament, la socialització i els aprenentatges dels infants de la família Rogoff.
3. Reconsideració del necessari acord família-escola, també a l'hora de decidir el grau i la

manera d'exigir un determinat capteniment.

**Aspectes a considerar:**

1. Cal informar a la família que a Catalunya és un delictes maltractar els infants i que, per tant, el centre educatiu es veurà obligat a posar la denúncia corresponent si hi ha evidències de maltractaments i que això té conseqüències legals.
2. La bona relació entre la família i l'escola és un factor molt important per l'educació dels nois i noies, per tant és inqüestionable la necessitat d'esgotar totes les vies de diàleg per arribar a un acord.
3. És important arribar a acords en què l'escola es comprometi també a mantenir una exigència educativa, raonable i constant, sobre l'alumnat, destacant el paper del tutor en aquesta comesa, i per exemple, concertant futures entrevistes per anar revisant aquests acords.

**CAS 4: La Nàdia no vol portar mocador**

**Concreció del desacord:**

La Nàdia té 13 anys. La família, de confessió musulmana, li exigeix portar mocador. Ella manifesta al tutor que no el vol portar perquè no vol ser diferent de les seves amigues. La família diu que sense mocador no la deixen sortir al carrer.

**Qüestions ètiques i normatives:**

1. El desacord no és sobre l'ús del vel a l'escola, sinó sobre els límits de l'autoritat familiar (autoritat familiar i llibertat dels fills).
2. Article 5 de la Declaració dels drets de l'infant; article 14 de la Convenció dels drets de l'infant; article 16 de la Constitució espanyola i article 17 de l'Estatut d'autonomia de Catalunya.
3. La potestat del pare i de la mare (Títol VI del Codi de família de Catalunya).
4. Obligatorietat de demanar i tenir en compte la opinió dels infants (art. 133.2 del Codi de família i article 7 de la Llei 21/2000 sobre els drets d'informació i l'autonomia del pacient, DOGC 3303)

**Repercussions educatives per l'infant o adolescent i/o pel centre:**

- 1) Necessitat de donar un tractament educatiu adequat a la possible desobediència a la família i al seu procés d'autonomia i construcció de la pròpia personalitat.
- 2) Possible desescolarització de la Nàdia.
- 3) Reconsideració del necessari acord família-escola.
- 4) Influència de la resposta i actitud de l'escola en l'educació cívica de la Nàdia i de la resta de l'alumnat.

**Aspectes a considerar:**

- 1) Cal informar a la família que a Catalunya l'edat de la Nàdia la faculta per intervenir activament en la decisió de no portar mocador i que, per tant, el centre educatiu ho ha i ho vol tenir en compte. D'altra banda, cal informar la família que en el Reglament de règim interior i pel que fa al mocador, es respecta la decisió de les alumnes.
- 2) La bona relació entre la família i l'escola és un factor molt important per l'educació dels



nois i noies, per tant és inqüestionable la necessitat d'esgotar totes les vies de diàleg per arribar a un acord.

- 3) Es pot plantejar a la família i a la noia la solució que es tregui el mocador dins l'institut.
- 4) En el supòsit que la família no ho accepti, se l'ha d'informar (a) que el centre educatiu donarà llibertat a la noia per portar o no portar vel, (b) que en tots els casos d'absentisme, el centre educatiu n'ha d'informar a l'autoritat competent, i que això té conseqüències legals.

#### **CAS 5: En Lucas no vol anar a l'institut el dia que expliquin la teoria evolucionista.**

##### **Concreció del desacord:**

Per conviccions religioses i culturals, la família d'en Lucas afirma que no pot acceptar altra teoria sobre l'origen del món i de les persones que la teoria creacionista. Han vist al llibre de text del seu fill que el proper trimestre tractaran aquest tema. No accepten intrusions de l'escola en la formació religiosa del seu fill i exigeixen saber els dies que s'estudiaran aquests continguts per impedir que en Lucas vagi a l'institut aquells dies.

##### **Qüestions ètiques i normatives:**

- 1) Dret del pare i de la mare a vetllar per l'educació dels seus fills.
- 2) Obligatorietat del currículum escolar.
- 3) Llibertat del centre educatiu per elaborar el projecte educatiu de centre a partir de la normativa bàsica i per decidir el nivell de concreció curricular i les activitats que més convenen a un alumnat determinat.
- 4) Dret de la família a col·laborar amb el professorat per determinar les prioritats educatives del centre, però de manera col·legiada (consell escolar, AMPA...), no a títol individual.
- 5) Necessitat de garantir l'escolarització dels infants.
- 6) Legalment, el Consell escolar i l'AMPA no tenen atribucions en aquesta controvèrsia, la qual cosa no significa que si l'equip directiu ho considera no hi puguin mediar.

##### **Repercussions educatives per l'infant o adolescent i/o pel centre:**

- 1) Risc de desescolarització d'en Lucas.
- 2) Valoració de les conseqüències en el seu desenvolupament, socialització i aprenentatges.
- 3) Replantejament, per part del claustre, del millor tractament possible de determinats continguts especialment sensibles, en funció de la tipologia de les famílies que acudeixen al centre.
- 4) Reconsideració del necessari acord família-escola també a l'hora de decidir el tractament de determinats temes sensibles (per exemple: l'educació sexual)

##### **Aspectes a considerar:**

- 1) Cal informar les famílies de l'abast del currículum obligatori a Catalunya, i de les possibilitats i limitacions del centre a l'hora d'adaptar aquest currículum obligatori a la seva realitat.
- 2) Cal garantir a les famílies que es farà una exposició *científica*, no esbiaixada ideològicament. Fins i tot es pot pactar una presentació valorada de totes les teories principals sobre el tema, senyalant clarament allò que ha aportat la ciència d'allò que correspon a les diverses revelacions o tradicions religioses, aprofitant el professorat la

sessió per mostrar (i educar en) el respecte a la diversitat de confessions i conviccions.

- 3) Pot ser una bona estratègia docent (i una manera d'arribar més fàcilment a un acord amb la família) tractar aquests temes sensibles en grups reduïts, de manera que això permeti un tractament més individualitzat d'acord amb les diferents necessitats i sensibilitats de l'alumnat.

#### **CAS 6: La família de l'Edgar vol que els parlin en castellà.**

##### **Concreció del desacord:**

El pare de l'Edgar, que porta un any a Catalunya, accepta amb dificultat que el seu fill hagi d'aprendre una nova llengua –diu que ja té prou dificultats amb adaptar-se al nou sistema educatiu- però amb el que no està d'acord és en que els informes i els comunicats –orals o escrits- de l'escola no siguin en castellà.

##### **Qüestions ètiques i normatives:**

- 1) Necessitat de les famílies d'entendre les incidències i els progressos educatius dels seus fills (que també és una necessitat del centre educatiu).
- 2) “La llengua pròpia de Catalunya és el català. Com a tal, el català és la llengua d'ús normal i preferent de les administracions públiques i dels mitjans de comunicació públics de Catalunya, i és també la llengua normalment emprada com a vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament.” (article 6.1 de l'Estatut d'autonomia de Catalunya). “El català s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament no universitari” (article 21.1 de la Llei de política lingüística).
- 3) Dret d'opció lingüística. En les relacions amb les institucions, les organitzacions i les administracions públiques a Catalunya, totes les persones tenen dret a utilitzar i ser atesos en la llengua oficial que elegeixin (article 4 de la Llei 1/1998, de política lingüística, que diu que “a Catalunya tothom té dret a ésser atès en qualsevol de les dues llengües oficials en els termes que aquesta llei estableix”). L'article 20 de la Llei de política lingüística estableix el català com a vehicle d'expressió normal en les activitats docents i administratives. Ara bé, l'article 9 de la Llei estableix que, si bé la Generalitat ha d'emprar el català en les actuacions internes i, normalment en les comunicacions i les notificacions adreçades a les persones, això s'ha de fer sense perjudici del dret dels ciutadans a rebre-les en castellà, si així ho sol·liciten.
- 4) Projecte lingüístic de centre.

##### **Repercussions educatives per l'infant o adolescent i/o pel centre:**

- 1) Valoració de la necessària sintonia entre família-escola per assolir la millor educació pels seus fills i dels efectes negatius dels enfrontaments i valoració de les repercussions de les situacions d'incomunicació família-escola per dificultats lingüístiques.
- 2) Si els informes i comunicats es fan bilingües, no es fa efectiu el fet que el català sigui la llengua pròpia de Catalunya i, per tant, la llengua vehicular i d'ús normal i preferent de les administracions públiques.

##### **Aspectes a considerar:**

- 1) El rigor en l'aplicació del projecte lingüístic de centre no ha de representar una dificultat per a establir una adequada i indispensable comunicació amb les famílies.
- 2) Pot pactar-se amb aquestes famílies un temps prudencial durant el qual les comunicacions

de l'escola amb la família seran bilingües, acabat el qual seran únicament en català.

- 3) En les reunions col·lectives es procuraran tots els mitjans per garantir que totes les famílies entenguin i puguin seguir la reunió (documents gràfics, vídeos, voluntariat per traducció simultània, etc.).
- 4) Informar la família de les possibilitats locals per a rebre classes de català.

#### **CAS 7: Absentisme escolar a l'IES Capfred amb motiu de festes religioses no oficials**

##### **Concreció del desacord:**

L'alumnat xinès amb motiu de la celebració de l'any nou xinès, els musulmans amb motiu de la festa de la fi del *Ramadà*, etc. no acudeixen a l'IES amb motiu d'aquestes celebracions. A vegades l'absència dura més d'un dia. El claustre ha de prendre una decisió sobre aquesta qüestió, cada vegada més important, atès que en aquest IES ja es supera el 40% d'alumnat extracomunitari.

##### **Qüestions ètiques i normatives:**

1. Dret de l'alumnat a veure respectades les seves creences religioses.
2. Dret de la família a col·laborar amb el professorat per determinar les festes i celebracions del centre, però de manera col·legiada (consell escolar, AMPA...), no a títol individual.
3. Llibertat i limitacions del centre en l'elecció de determinades festes.
4. Obligatorietat de l'escolarització.
5. Acord de cooperació entre l'Estat espanyol i la Comisió Islàmica d'Espanya (BOE del 12/11/92) que diu textualment: "Els alumnes musulmans que cursin estudis en Centres d'ensenyament públics o privats concertats, estaran dispensats de l'assistència a classe i de la celebració d'exàmens, en el dia del Divendres i en les festivitats i commemoracions religioses anteriorment expressades, a petició pròpia o de qui exerceixi la pàtria potestat o tutela".
6. Normativa sobre el calendari escolar.

##### **Repercussions educatives per l'infant o adolescent i/o pel centre:**

1. Repercussions en l'autoestima i els sentiments de pertinença de l'alumnat d'altres confessions.
2. Tractament educatiu de la diversitat cultural al centre, també en la celebració de les festivitats.
3. Reconsideració del necessari acord família-escola també a l'hora de decidir el calendari escolar.
4. Necessitat de prevenir l'absentisme.

##### **Aspectes a considerar :**

1. El centre educatiu hauria de conèixer els calendaris festius de les religions de tot el seu alumnat (la Unesco de Catalunya publica un calendari interreligiós que el Departament d'Educació ja fa uns anys que envia gratuïtament a tots els centres), així com les principals característiques de les seves celebracions. Hauria de donar-les a conèixer a la resta de l'alumnat per facilitar el respecte a la diversitat i el reconeixement de l'altre en un clima de convivència. (Vegeu a l'apartat "Recursos" informació sobre l'entorn virtual "Les religions en el Mon" de la Fundació Atman).
2. Si hi ha un percentatge molt important d'una determinada confessió religiosa, el centre pot fer coincidir amb les seves festes algun dels dies de lliure disposició.

3. S'ha de procurar que l'alumnat d'altres confessions religioses no quedi desescolaritzat o no perdi continguts bàsics del currículum per raó de festivitats no oficials. Cal millorar les relacions amb les seves famílies, cercant l'acord, la complicitat i la confiança recíproca per trobar solucions mútuament acceptables.
4. El calendari s'ha d'establir abans de començar el curs. Això permetrà que els mestres i professors tinguin en compte en la seva programació l'absència d'una part de l'alumnat durant unes dates. La mandra de modificar o acomodar programacions, o l'argument de que si comencem així tothom farà festa el dia que vulgui, no poden ser en cap cas arguments que justifiquin la negativa. Contràriament, no es poden respectar totes les festes religioses reals o suposades que un alumne, sense previ avís, desitja fer, perquè això faria impossible la gestió de la classe i de l'escola i, per tant, la tasca educativa que té encomanada.

## DOCUMENTACIÓ I RECURSOS

Acord de cooperació entre l'Estat espanyol i la Comissió Islàmica d'Espanya (BOE del 12/11/92); <http://www.derecho.com/ley/31860> (consulta 21/09/07)

Amnistia Internacional Catalunya; <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/cat/> (consulta 21/09/07). Conté materials, recursos, temes i documents sobre els drets humans.

Centre Interreligiós de Barcelona; [http://www.bcn.es/centre\\_interreligios/](http://www.bcn.es/centre_interreligios/) (consulta 21/09/07).  
Posa a disposició de la ciutadania informació, documentació, formació i contactes sobre les diferents expressions religioses i de consciència.

Codi de família de Catalunya; <http://civil.udg.edu/normacivil/cat/fam/cf/CF.html> (consulta 21/09/07)..

Consell Escolar de Catalunya; <http://www6.gencat.net/cec/>. Hi trobareu els dictàmens i documents aprovats pel Consell Escolar de Catalunya (Activitats extraescolars i complementaries i serveis escolars, Atenció a la diversitat, Calendari i jornada escolar, Educar en l'ètica personal i els valors, Expressió, cultura i cohesió social...) (consulta 21/09/07).

Constitució espanyola; <http://www.constitucion.es/constitucion/lenguas/catalan.html>. Amb documents i materials diversos relacionats (consulta 21/09/07).

Departament d'Educació. Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya; <http://www.gencat.net/educacio/dogc/20060701/06.165.026.htm>. (Consulta 21/09/07).

Departament d'Educació. Documents de gestió i organització; <http://www.gencat.net/educacio/centres/gestorg.htm> (consulta 21/09/07).

Departament d'Educació i Departament de Salut. *Guia: L'alimentació saludable a l'etapa escolar*. Servei de Difusió i Publicacions. 1a edició: febrer de 2005; <http://www.gencat.net/educacio/depart/pdf/alimentacio.pdf> L'objectiu d'aquesta guia és el de facilitar als centres educatius i a les famílies eines per revisar acuradament les

planificacions alimentàries i alhora promoure entre la població en edat escolar hàbits alimentaris saludables (consulta 21/09/07).

Escola de cultura de pau; <http://www.escolapau.org/convivencia/index.htm>. Entre els diversos programes hi trobareu el d'educació per la pau, amb ofertes formatives i documentació sobre el conflicte molt interessants (consulta 21/09/07).

Estatut d'autonomia de Catalunya; <http://www.gencat.net/generalitat/cat/estatut/>. (Consulta 21/09/07).

Fundación ATMAN; [www.fundacionatman.org](http://www.fundacionatman.org). *Las Religiones en el mundo*. Entorn virtual d'aprenentatge, de comunicació i d'intercanvi per a professors i alumnes d'educació secundària i batxillerat sobre les religions en el món. Podeu trobar aquest entorn traduït al català i accedir-hi, si sou usuari de la XTEC o de l'edu365, clicant aquí: <http://www.edu365.cat/eso/muds/socials/religionsmon/index.html> (consultes 21/09/07).

Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència, Direcció General d'Afers Religiosos i Departament de Salut. (2005). *Guia per al respecte a la pluralitat religiosa en l'àmbit hospitalari*; <http://www.gencat.net/salut/depsan/units/sanitat/pdf/guiaplurireli.pdf> (consulta 21/09/07)

Llei 21/2000 sobre els drets d'informació concernent la salut i l'autonomia del pacient, i la documentació clínica. DOGC 3303; <http://www.gencat.net/salut/depsan/units/sanitat/pdf/lleidrets1.pdf> (consulta 21/09/07).

Ministeri de Justícia; <http://www.mjusticia.es>. Des d'aquesta pàgina tindreu accés, entre altres serveis, a la Direcció General d'Assumptes Religiosos, el Departament que s'ocupa del dret fonamental de la llibertat religiosa, amb normativa bàsica sobre llibertat religiosa espanyola i internacional (consulta 21/09/07).

Nacions Unides. Oficina del alt comissionat de les Nacions Unides pels drets humans; <http://www.ohchr.org/spanish/>. Hi trobareu totes les cartes, convenis, pactes, convencions, protocols... del dret internacional sobre drets humans (consulta 21/09/07).

Observatori d'ètica aplicada a la intervenció social; <http://www.etica.campusarnau.org>  
(consulta 21/09/07).

Programa Convivència i mediació escolar de la Generalitat de Catalunya;  
<http://www.xtec.cat/innovacio/convivencia/>. Planteja propostes d'actuació basades en  
experiències contrastades i bones pràctiques de convivència per tal de crear referents  
vàlids per als centres educatius (consulta 21/09/07).

Sala, Xavi (2005): *Hiyab*; <http://www.xavisala.com/> Un curtmetratge de 8 minuts, amb guió,  
direcció i producció de Xavi Sala, que descriu la situació de Fàtima, una nena  
musulmana que no es vol treure el hijab. Molt útil per encetar el debat i la reflexió al  
voltant de les formes de vestir als instituts (consulta 21/09/07).

Tribunal Constitucional d'Espanya; <http://www.tribunalconstitucional.es/>. En aquest portal hi  
ha una base de dades de jurisprudència constitucional, amb un buscador que permet  
rastrear paraules i conceptes a totes les sentències, autos i declaracions (consulta  
21/09/07).

Tribunal Suprem del Canadà; <http://www.scc-csc.gc.ca/>. El Canadà tenen una llarga i  
interessant tradició intercultural. En aquest portal s'hi poden trobar totes les sentències  
del Tribunal, també amb un buscador: <http://csc.lexum.umontreal.ca/fr/index.html>  
(consultes 21/09/07).

UNESCO (2001). Declaració universal sobre la diversitat cultural;  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf> o també a  
<http://www.unescocat.org/ct/docs/DUDivCultCat.pdf> (consultes 21/09/07).

UNESCOCAT. Centre UNESCO de Catalunya; <http://www.unescocat.org>. A «Àrees» (Drets  
humans, Educació, Diversitat lingüística, Prevenció i resolució de conflictes,  
Sostenibilitat, Diversitat cultural i Diàleg interreligiós) s'hi poden trobar documents i  
informacions molt útils.

## BIBLIOGRAFIA

- Atienza, M. (1989): «Paternalismo i consensu», dins Muguerza, J. Et alt.: *El fundamento de los derechos humanos*, Madrid, Editorial Debate, pp. 81-86.
- Benhabib, S. (1992): *El Ser y el Otro en la ética contemporánea*, Barcelona, Gedisa, 2006.
- (2004): “El affaire del fular”, dins *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*, Barcelona, Gedisa, 2005, pp. 133-144.
- Burton, J. (1990): *Conflict: Resolution and Provention*, New York, St. Martin’s Press.
- Carbonell, Francesc (2006a) *L’acollida. Acompanyament d’alumnat nouvingut*. Barcelona, Eumo Editorial / Fundació Jaume Bofill.
- (2006b) *L’Omar i l’Aixa. Socialització dels fills i filles de famílies marroquines*. Barcelona, Eumo Editorial / Fundació Jaume Bofill.
- (2007) *Vinguts del centre del món. Socialització dels fills i filles de famílies xineses*. Barcelona, Eumo Editorial / Fundació Jaume Bofill.
- Cascón, P. (2000): *Educación en y para el conflicto*, Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, UAB. Disponible a <http://www.escolapau.org/convivencia/index.htm> (consulta setembre 2007).
- Coelho, Elizabeth (2005): *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Barcelona, Ed. ICE-Horsori.
- Cortina, A. (2007): *Ética de la razón cordial. Educación en la ciudadanía en el siglo XXI*, Asturias, Ediciones Nobel, S.A.
- Ministère de l’Éducation du Québec (2001): *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire*, Col·lecció Éducation interculturelle, Module de formation à l’intention des gestionnaires, quadern n° 8.
- Vidal-Beneyto, J. (ed.) (2006): *Derechos humanos y diversidad cultural. Globalización de las culturas y derechos humanos*, Barcelona, Icaria.