

Conciutadania Intercultural

Joan Canimas / Francesc Carbonell

Educació i conflictes interculturals

Primum non nocere

Eumo Editorial / Fundació Jaume Bofill

Educació i conflictes interculturals

Primum non nocere (Sobretot no fer mal)

Consell Assessor:

Fathia Benhammou, Francesc Carbonell, Marta Casas, Marta Comas,
Joan Maria Girona, Pep Gratacós, Albert Grau, Diego Herrera, Encarna Molina,
Amelia Sáiz, Núria Terés i Mònica Tolsanas

Joan Canimas Brugué
Francesc Carbonell París

Educació i conflictes interculturals

Primum non nocere (Sobretot no fer mal)

Disseny de la coberta: Eumogràfic
Maquetació: Victòria López
Il·lustracions: clic traç, sccl

Primera edició: març de 2008

© Joan Canimas, Francesc Carbonell

© d'aquesta edició:

Eumo Editorial. C. de Perot Rocaguinarda, 17. 08500 Vic
Tel. 93 889 28 18 - Fax 93 889 35 41
www.eumoeditorial.com - eumoeditorial@eumoeditorial.com
—Eumo és l'editorial de la Universitat de Vic—

Fundació Jaume Bofill. C. de Provença, 324. 08037 Barcelona
www.fbofill.cat - fbofill@fbofill.cat

Imprès a Anman. Gràfiques del Vallès, SL - www.anman.com

Dipòsit legal: B-10.384-2008
ISBN: 978-84-9766-260-4

Sumari

INTRODUCCIÓ	9
PRIMERA PART. PROCEDIMENTS	13
QUIN EMBOLIC!	15
PROCEDIMENTS PER A LA RESOLUCIÓ DE CONFLICTES ÈTICS INTERCULTURALS	23
1. Recomanacions per a una actitud eficaç	23
2. Protocol	37
<i>Fase I. Legitimitat de la demanda o l'acció</i>	38
<i>Fase II. Acceptació (o no) de la demanda o l'acció</i>	45
<i>Fase III. Com trobar solucions mútuament acceptables?</i> ..	51
<i>Fase IV. Com prenem la decisió i en fem el seguiment?</i>	58
AQUELL EMBOLIC COMENÇA A DESFER-SE	61
SEGONA PART. PER APROFUNDIR-HI	67
QUÈ ENS POT ANAR BÉ TENIR PRESENT?	69
1. Sobre els conflictes	69
2. Què entenem per conflictes ètics interculturals en l'àmbit educatiu?	72
3. Per què cal tenir en compte la diversitat cultural i religiosa?	76
<i>L'argument psicopedagògic</i>	76
<i>L'argument jurídic</i>	79
<i>L'argument professional</i>	81
4. Els nois i les noies demanen explicacions (o les haurien de demanar)	82
5. L'ètica dialògica	85
6. Hospitalitat i ètica de la complexitat	88
7. El paternalisme	90
8. Hi ha valors, drets i deures, que s'han d'exigir a tothom? ..	94

ANNEXOS	101
APUNTS PER ABORDAR ALTRES CASUÍSTIQUES	103
DOCUMENTACIÓ I RECURSOS	116
BIBLIOGRAFIA	119

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

Introducció

Aquesta guia parteix del convenciment, gens retòric, que els conflictes ètics interculturals que es donen als centres educatius són una gran oportunitat per al diàleg crític amb les pròpies conviccions, per a l'aprenentatge de la convivència, per a la comprensió del món que ens ha tocat de 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-les 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 a 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 l'alumnat i les seves famílies a entendre la diversitat i la complexitat pròpies d'un món en procés de globalització. Els centres educatius, com a 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

*Un conflicte ètic
intercultural
s'ha de convertir
en una ocasió
d'aprenentatge i
transformació*

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 a un temps ens faran riure. I no solament 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 el fet 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 irrellevants per afrontar-ne de noves i explorar altres perspectives de les relacions humanes.

A partir de la proclamació de la Declaració universal dels 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 al punt que l'eclosió i el reconeixement de la diversitat de conviccions i estils de vida dels ciutadans s'han 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 el 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 vénen 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, en paraules d'Engelhardt, «d'estranyes morals» i que potencii l'empatia i la comprensió mútua. Tal com va deixar escrit Publi Terenci, res del que és humà ens és aliè.

D'altra banda, constatem una absència preocupant 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 a dictar normes sobre aspectes que els depassen, i que l'alumnat i les famílies, de vegades, es puguin veure sotmesos a arbitrarietats. 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 al 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.

*Correm el perill
de demanar
normatives sobre
qüestions de les
quals encara no
tenim criteris ètics*

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 les 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 cap altra solució 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-se-les seves i dicti les orientacions oportunes —sense que això vulgui dir regular les relacions educatives fins al 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.

*Cal afrontar
col·lectivament
el repte de
trobar les millors
solucions possibles*

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 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, Ángeles 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; Joan Canimas en va ser el coordinador. El seminari es va desenvolupar al llarg de nou sessions, durant el primer i el segon trimestre del curs 2006-2007, més una trobada intensiva a final de curs. Com ja és habitual en aquesta col·lecció, el Consell Assessor ha participat també de manera significativa en l’orientació i en les matisacions del contingut. Agraïm especialment que n’hagin fet una lectura més detallada, pel que fa als aspectes ètics i jurídics, Joan Manuel del Pozo i Maria Jesús Larios, respectivament.

Malgrat les valuoses aportacions rebudes de totes les persones abans esmentades, els errors i les 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 prendre un cafè i fer-la petar una estona. Com és costum entre docents, la conversa aviat deriva 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 els cabells, 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: Vatua 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*¹ 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 en 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?

MIQUEL: Després de molta gresca, no es va decidir res, tot i que la postura dominant era no deixar portar, a les classes, gorres, bar-

1. *Hijab*: peça de roba que tapa els cabells, les orelles i el coll; es veu el rostre. *Niqab*: peça de roba que tapa els cabells i la cara; es veuen els ulls. *Burka*: peça de roba que tapa els cabells, la cara i els ulls amb un teixit reixat.

rets, *hijab*, *niqab*, *burka* o qualsevol altra peça ostentosa que dificultés 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 a 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 de l'*hijab* en una classe de gimnàstica ens ha portat a proposar la prohibició de qualsevol peça al cap, i d'aquí a 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, digueu-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 el mocador 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 ho 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, ho 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 ficar-hi 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 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 massa enderrocar les imposicions de gènere 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, feia un parell de setmanes que treballàvem 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, almenys 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 autònomes si tenim en compte la seva opinió i els raonem per què els exigim certes 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 setze anys —li va contestar la Maria—, tenim el deure de facilitar i promoure la seva educació en llibertat i responsabilitat. I això de vegades significa, 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 vega-

des 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, com a 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 el fet que tothom vesteixi com vulgui, però convindrà amb mi que això ha de significar que tothom vesteixi com *ell* vulgui, no com vulguin els 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 aquest 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 com *tu* vulguis i practicar la religió que *tu* triïs, perquè en aquest país tothom vesteix com *ell* vol 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 aprenguis a anar sense ells, que tastis la sensació de fer-ho 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 a les noies que deixin alguns valors i costums de la seva vida a la porta de l'escola i que ja els recolliran quan surtin. Els valors, la identitat, les creences..., no són coses que hom es treu una estona per tal de prescindir-ne o posar-se'n unes altres. Això sí que és típic d'una època que ja ha passat! Parlem contínuament de comunitat d'aprenentatge, d'escola inclusiva, arrelada al me-



di, d'una educació que té en compte la realitat dels infants i adolescents..., i després volem que els nois i les 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 per què el porten? I amb aquelles que ho fan perquè els agrada fer contents els pares? O és que les altres noies 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 del fet que les noies portin faldilles i els nois no? O pantalons i samarretes ajustades? També emprendrem amb elles una croada 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 l'*hijab*! —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 li 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 fan 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 del 2004, està obsessionat amb l'assassinat del cineasta holandès Theo van Gogh per haver filmat *Submissió*, un curtmetratge que representa l'opressió de les dones en algunes famílies musulmanes projectant versos de l'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 com a exemple que la cultura cristiana té, almenys, *La vida de Brian*. Per a ell, Europa ha patit massa per culpa de la religió 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 de les 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 les 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 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 volguéssim 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 immigrat, 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 dels enxanetes. Aquest professor, a més a més, argumenta no sé quants 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 d'identitat... Cal ser respectuosos amb els símbols..., oi?

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 de la nostra cultura o no ho són?

Procediments per a la resolució de conflictes ètics interculturals

1. Recomanacions per a una actitud eficaç¹

- Prioritzar les tasques *proventives* a les pal·liatives.
- Reconèixer l'altre i mantenir una actitud d'empatia i cortesia.
- Procurar no donar una resposta immediata i prendre's el temps just.
- Desdramatitzar les desavinences i els conflictes i descobrir-ne el vessant positiu.
- No confondre les persones amb el problema ni el problema amb el procés.
- Ser sensibles als «filtres culturals» a través dels quals construïm distorsionadament l'altre.
- No totes les desavinences i conflictes tenen a veure amb la multiculturalitat.
- Estar alerta amb el paternalisme.
- Intentar definir la demanda o el problema a partir de les preocupacions comunes respecte al bé de l'infant o adolescent.

1. En la redacció d'aquest apartat hem tingut en compte alguns suggeriments del document del Ministère de l'Éducation du Québec de l'any 2001 *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire*, que forma part de la col·lecció «Éducation interculturelle, Module de formation à l'intention des gestionnaires» (cahier numéro 8, juin 1995). Per no confondre el lector, aclarim que l'ordre de les recomanacions no respon a la seva importància, sinó al possible desenvolupament temporal.

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!

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.

Hem d'aprendre a tractar amb naturalitat la diversitat, en tots els àmbits

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 aconseguïen adaptar-se als gustos dels consumidors i produir una enorme gamma 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 dona 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, sobre el reconeixement de la dignitat i els drets de totes les persones i, sobretot, la manera com es plasmen en la tasca educativa i en la gestió de la vida quotidiana del centre. També és molt important promoure el fet 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 preveís la probable necessitat d'haver de gestionar malentesos i conflictes ètics interculturals que encara no s'han produït al 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 són 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 cert temps per respondre reflexivament a aquestes qüestions:

- a) S'ha reflexionat sobre la importància dels temes que fan referència 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) La majoria del claustre ha participat en algun curs de formació permanent sobre educació intercultural o se n'ha dut a terme algun?

*La transferència
d'experiències i
la capacitat
d'aprendre dels
encerts i errors
són una bona
manera d'estimular
la reflexió*

Reconèixer l'altre i mantenir una actitud d'empatia i cortesia

I quan et parlo, mira'm als ulls!

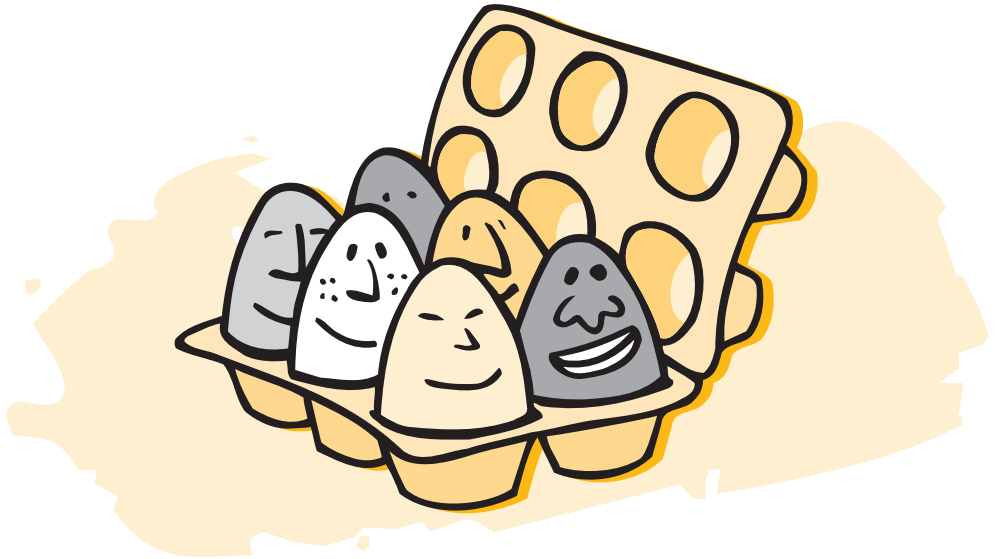
La primera norma per resoldre un malentès o un conflicte és reconèixer i respectar l'altre. El fonament per reconèixer i respectar l'altre és la dignitat humana, que ens fa iguals a tots. Cal partir de la convicció que la dignitat de l'altre és tan gran com la meua. Reconèixer l'altre és, també, reconèixer-t'hi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

*La primera
norma per
resoldre
un conflicte
és reconèixer i
respectar l'altre*

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 solament exterioritzen el reconeixement i el respecte que ens mereix l'altre, la qual cosa ja és importantíssima, sinó que els possibiliten i els faciliten. Què en farem, d'una persona amb un «fons» molt bo que no és capaç d'exterioritzar-lo si no és donant patacades als del voltant? Tal com detallarem més endavant, per fer possible la convivència no solament 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 *cortesía* 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 que 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 desconsidera-

ció, 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.

Procurar no donar una resposta immediata i prendre's el temps just

La dificultat no està a 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 són una qüestió complexa i, per tant, la resposta ha de ser fruit d'una reflexió informada, enraonada i coherent. Decisions preses amb massa rapidesa 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, tan 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.

*Desdramatitzar les desavinences i els conflictes i descobrir-ne
el 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 es podia treballar!*

Com s'ha recordat moltes vegades, Kant enceta l'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 mateixos i per descobrir els altres, per aprendre a construir noves formes de relació, per preparar-nos per a la vida aprenent a fer valer 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 quelcom 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 les 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.

*La pau absoluta
i perpètua només
és als cementiris,
perquè la vida
és conflicte*

No confondre les persones amb el problema ni el problema amb el procés

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

Diuen que alguns sobirans de l'antiguitat mataven 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 pel que fa a 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 manera següent: «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?».

*Personalitzar
els conflictes
porta a
confrontar
les persones més
que a afrontar
el problema*

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 els 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 totes 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 solament cal tenir en compte les persones i els problemes, 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.

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 contextos culturals diferents pot 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 malinterpretar l'altra part, i, si no es va amb compte, els interlocutors s'arrisquen a discutir no pas el problema comú que els convoca, sinó 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 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 a fer-ho quan esclaten les situacions conflictives.



*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 alguna família d'un altre context cultural i, en canvi, els considerem propis de l'edat o de la criatura quan pertanyen al nostre grup cultural. És necessari trencar

la relació directa entre la cultura i els comportaments de les persones o desconfiar-ne («els alemanys són així, els mediterranis aixà, el africans...»), desconfiar dels estereotips simplistes que durant molts anys va semblar que ens ajudaven a entendre el món i que 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 l'encreuament d'influències. I que de totes aquestes influències la família n'és una part important, però no pas l'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 a 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 la planteja.

Altres vegades, la desavinença o el conflicte tampoc no 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 a qui els atrauen els absoluts, les certeses morals inqüestionables i les dicotomies sim-

*Desconfiem dels
estereptips que
durant molts anys
va semblar que
ens ajudaven
a entendre el món*

*A tot arreu
hi ha persones a
qui els atrauen
els absoluts,
les certeses
morals
inqüestionables*

plistes 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 no pot tenir la garantia metafísica 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. Totes 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.

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 l'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 les noies no tenen plena capacitat d'auto-governar-se —això, juntament amb altres característiques, defineix la infància i l'adolescència—, que no els considerem plenament capacitats per prendre decisions sobre alguns aspectes de la seva vida (per exemple, prendre un medicament o no prendre'l). 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 i si

cada vegada els fem ser més responsables. I no fer-ho només està justificat en aquelles situacions en què se'ls pot ocasionar un mal evident.²

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 internacionals³ i el Codi de família (article 132). En el moment que la família matricula el noi o la noia al centre educatiu, es manifesta 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 en algunes d'aquestes qüestions. En aquest sentit, caldria tenir especial cura en el procés de matriculació, que hauria d'esdevenir un autèntic *consentiment informat*⁴ respecte del Projecte Educatiu del Centre.

2. En aquest sentit, cal fer una menció especial de la Llei 21/2000 sobre els drets d'informació concernent la salut i l'autonomia del pacient, que diu el següent: «En el cas de menors, si aquests no són competents, ni intel·lectualment ni emocionalment, per 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» (article 7.2d).

3. «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» (article 5 de la Convenció sobre els drets de l'infant).

4. Salvant totes les distàncies, el concepte *consentiment informat* prové del camp de 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 assenjala la llei (urgència, epidèmia o incapacitat). Implica informar de forma rigorosa, comprensible i tranquil·la del diagnòstic, de les mesures terapèutiques possibles, dels resultats esperats de cada una d'elles i aconsellar la que, a parer del facultatiu, és la millor.

*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 de les persones!

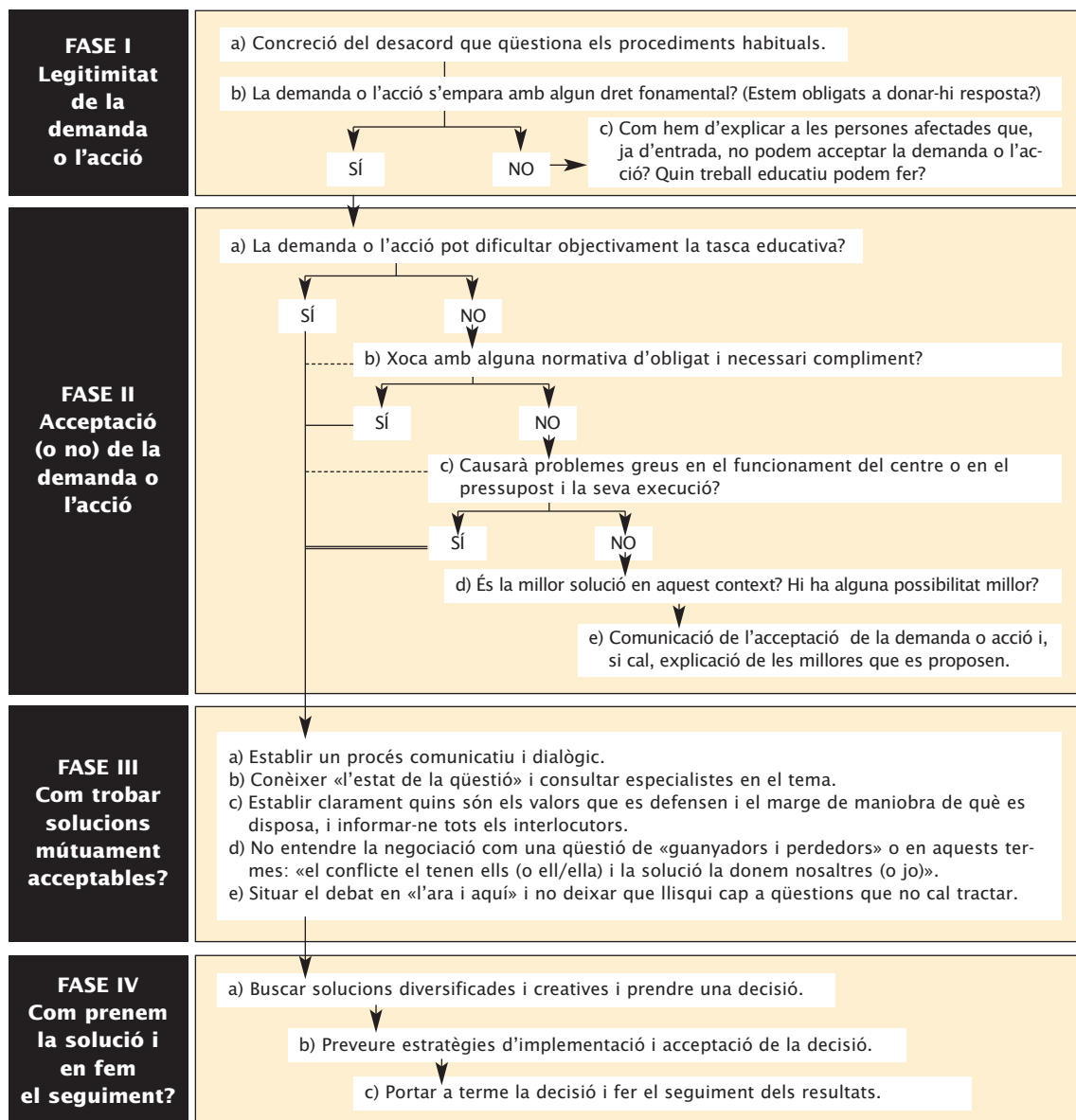
En qualsevol negociació hi ha preocupacions compartides i interessos comuns entre els interlocutors, i és important que aquestes coincidències, per banals que puguin semblar, es facin explícites, perquè possibiliten un àmbit d'encontre des del qual partir. En l'origen de tota conversa hi ha un interès comú (una preocupació, un objectiu...), que crea el vincle mínim i indispensable per conversar. Fer explícites les preocupacions o els 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 mitjans per aconseguir-los, que de vegades esdevé una qüestió merament tècnica. I en els centres educatius, el mínim a partir del qual els interlocutors (família, professorat, infants i adolescents...) inicien la conversa han de ser les preocupacions i els 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 són 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, a poc a poc, cada part reconeix les preocupacions i les raons de l'altre. Aquesta recomanació no aporta solucions màgiques, però segurament permetrà distingir millor allò que podríem considerar «l'essència» de la 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.

*Si la discussió
s'encarrila
correctament
les possibilitats
d'entesa
comencen a
aflorar*

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



FASE I Legitimitat de la demanda o l'acció

a) Concreció del desacord que qüestiona els procediments habituals.

b) La demanda o l'acció s'empara amb algun dret fonamental? (Estem obligats a donar-li resposta?)

SI

NO

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?

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 que s'ha pensat «tota la vida», pot fer que la primera reacció sigui desestimar-les, sense parar-se a analitzar-ne la legitimitat ni la manera d'abordar educativament la qüestió. «Fins aquí podíem arribar!», «ara només ens faltaria això!» o, fins i tot, «però què s'han cregut aquests!», 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 motius per considerar la demanda o l'acció realitzada o no n'hi ha, és a dir, si estem èticament obligats a examinar-la curosament en tots els 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 seva demanda o el seu comportament, i allò que realment el motiva. En la mesura que sigui possible, cal posar-se a la pell de l'altre. No pas per justificar-ne la conducta, sinó, com dèiem, per comprendre'n les 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 dotze 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 (*kesh*); el *kirpan*, una daga penjada a la cintura; la *kanga*, una petita pinta; la *kachhera*, que és una roba interior, i la *kara*, una polsera. Cada article té una funció i una simbologia. El *kirpan* simbolitza poder i llibertat d'esperit, autorespecte i la lluita constant del bé i la moralitat contra la injustícia.

Per a en Gurbaj l'opinió familiar és molt important, i també ho és la religió sikh, que practica amb diligència i convicció. Portar *kirpan* o no portar-ne no és una qüestió banal per a 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

*Cal posar-se a
la pell de
l'altre per
comprendre'n
les raons*

xinesa d'incorporació tardana a l'ESO no vol que la seva filla faci un examen. Telefona, esverat, a les autoritats educatives perquè considera improcedent que el centre educatiu avalui la seva filla la primera setmana d'incorporar-se al centre. Pare i filla estan molt anguiats per la possibilitat que els resultats d'aquest examen, que preveuen que anirà malament perquè creuen que serà en català, condioni l'història acadèmica de la noia. En l'escolarització xinesa, els resultats dels exàmens són 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 amb algun dret fonamental?

El primer que cal preguntar-se és si la demanda o l'acció s'empara amb algun dret fonamental 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 dels 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.

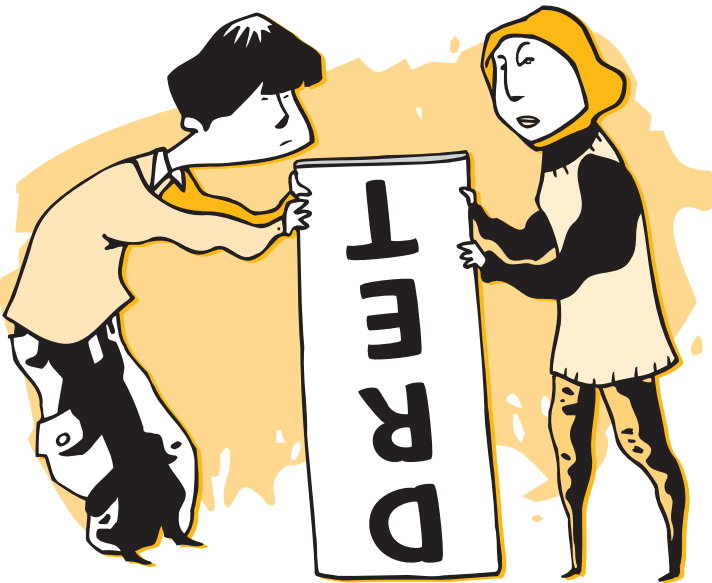
La segona qüestió que cal abordar en aquest punt és saber si la demanda o l'acció atempta obertament i sense cap mena de dubte contra algun altre dret fonamental que, en aquelles circumstàncies, és clarament superior. Per exemple, hom no pot recórrer al dret a la llibertat d'expressió per insultar un 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

*Els drets
fonamentals
han de ser
necessàriament
el nostre marc
de referència*

prendre en consideració, per exemple, el fet que una mare ens demani educar el seu fill a bufetades.

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-les 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 no 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 en aquesta presumpció, considerar directament que l'*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 l'acció no atempta obertament i sense cap mena de dubte contra un altre dret fonamental, però col·lideix 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 les persones entren en conflicte en aquelles situacions en què és necessari mentir per ajudar o, almenys, 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-los 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, en una primera aproximació, alguns emparen la demanda. Vegem-ho més detalladament.

*No és possible
jerarquitzar
clarament i
per sempre tots
els valors i drets
fonamentals*

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 dels 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 Constitució Espanyola. 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 com potser estem acostumats a tractar la qüestió de «les armes en els centres educatius»—, que portar un *kirpan* pel fet de ser un símbol de la seva religió. Algú podria qüestionar el fet de 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 de prendre en consideració la demanda** de portar *kirpan* en el centre educa-

tiu **atemptaria obertament contra altres drets fonamentals**, es pot considerar, amb raó, que la resta de l'alumnat té dret a la seguretat (article 17 de la Constitució Espanyola), 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 un 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.

Educar comporta l'aprenentatge de les possibilitats i els límits de la nostra relació amb els altres

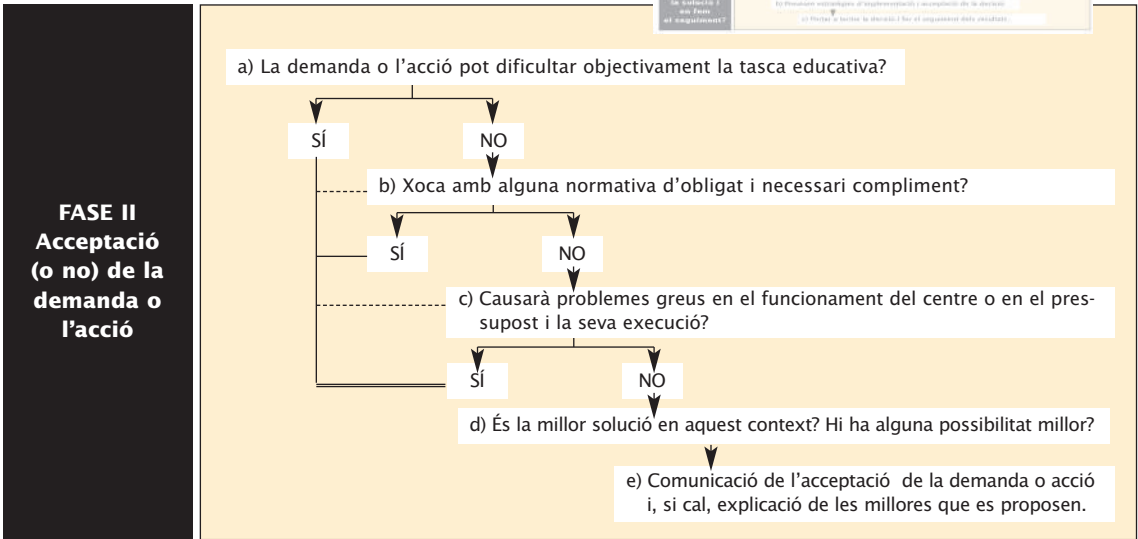
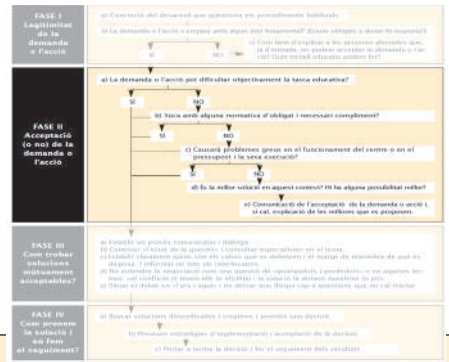
Ara bé, tothom convindrà que el dret a la seguretat no és pas el dret a una seguretat absoluta, perquè això és impossible d'aconseguir i fins i tot contrari al mateix fet educatiu, que comporta l'aprenentatge de les possibilitats i els límits de la nostra relació amb els altres i amb l'entorn. En aquest 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 els prohibim, sinó que ensenyem als infants i adolescents a fer-ne un bon ús. Hi ha professionals de l'educació que de vegades se les han de veure amb famílies sobreprotectores que estan tan obsessionades amb la seguretat absoluta dels seus fills que fins i tot arriben a veure els altres nois i noies com un perill potencial. Això vol dir que hem de deixar entrar 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 en consideració la demanda.

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 transmetre aquesta decisió a la persona o a les persones afectades per tal que l'entenguin i, en la mesura del possible, la compreguin i la facin seva. L'ètica, i encara més l'ètica aplicada a l'educació, no solament 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 que no, i sempre és aconsellable acompanyar-ho —sobretot en àmbits educatius— de comprensió, d'explicació, d'argumentació, de recursos i de possibilitats alternatives...

Les persones que es dediquen a l'educació no han de ser jutges que, una vegada determinada la bondat o la maldat d'una acció, la permeten o la castiguen i es desentenien del cas per abordar-ne un altre, sinó professionals especialitzats a 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 traspassar 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 a ensenyar que hi ha camins que val la pena de seguir i a estimular i acompanyar els nois i les noies a recórrer-los. No prendre en consideració que una mare ens demani educar el 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 l'acció passa a aquesta segona fase, vol dir que hem considerat que es pot emparar amb 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:

- a. La proposta o acció pot dificultar objectivament la tasca educativa?
- b. Xoca amb alguna llei o amb alguna normativa d'obligat i necessari compliment?
- c. 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 per 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 una 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 això facilitarà molt la tasca de definir el problema.

a) La demanda o l'acció pot dificultar objectivament la tasca educativa?

En aquest punt es tracta d'analitzar, de forma objectiva i despassionada, si la demanda o l'acció pot dificultar la tasca educativa que el professorat ha de realitzar amb els nois i noies i en quin grau ho fa. 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, i «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 cadascú 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 prudents 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 repercutir negativament en l'educació de l'in-

fant o pot dificultar-la. 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 que estan inspirades en grans principis, poden provocar un mal a l'infant. No ens podem precipitar a l'hora de qüestionar valors que la família considera bàsics, si no volem córrer el risc de deixar el noi o la noia orfe de referents morals.

No es pot oblidar de cap manera que el primer objectiu de l'educació és procurar el bé a l'infant

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 aquests 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 de la identitat o dels valors familiars.

b) Xoca amb alguna normativa d'obligat i necessari compliment?

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 dels 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 un alumne o un grup d'alumnes pertanyents a minories religioses de cursar una matèria obligatòria que l'alumnat o la família considera 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 a l'alumnat. Si considerem el bé de l'infant, això sempre serà preferible a entestar-se a fer prevaler 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 les ACI no han estat regulades per 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 qual 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» (article 4). I s'estableix una sanció d'entre 301 i 30.0000 euros segons diverses circumstàncies, per exemple l'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 (article 15). I també les disposicions que parlen del 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?

El bé de l'infant és preferible a fer prevaler interpretacions estrictes de la llei o dels reglaments

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 de fer-lo efectiu i les repercus-

sions 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 inviàbles, de justificar-ho objectivament. La indiferència, la mandra de trencar la rutina escolar, el temor de la complexitat o del 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 abordar altres casuístiques», pot il·lustrar la diferència entre les propostes acceptables que demanen un esforç organitzatiu i les que de moment no són acceptables. Ens referim al fet que no hi hauria d'haver cap problema greu en el cas que l'alumnat d'una minoria religiosa faci alguns dies de festa fora del calendari oficial, sempre que es compleixin aquestes dues condicions: *a)* s'hauran aprovat els 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 uns dies concrets, la qual cosa pot suposar algunes restriccions i acomodacions, però no pas fins al 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 que diu 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 a 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.

*La indiferència
o la mandra
no poder ser mai
motius per negar
una necessitat
educativa*

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 l'acció és la millor o si som capaços de trobar-ne una altra que encara sigui més bona, per exemple que també sigui beneficiosa per a tot l'alumnat i, per tant, pugui 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?



FASE III Com trobar solucions mútuament acceptables?

- Establir un procés comunicatiu i dialògic.
- Conèixer «l'estat de la qüestió» i consultar especialistes en el tema.
- Establir clarament quins són els valors que es defensen i el marge de maniobra de què es disposa, i informar-ne tots els interlocutors.
- No entendre la negociació com una qüestió de «guanyadors i perdedors» o en aquests termes: «el conflicte el tenen ells (o ell/ella) i la solució la donem nosaltres (o jo)».
- Situar el debat en «l'ara i aquí» i no deixar que llisqui cap a qüestions que no cal tractar.

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 que serà imparcial.

a) Establir un procés comunicatiu i dialògic

La democràcia no és un estat en el qual hom es pot instal·lar còmodament i en silenci. És, tal com deia Aranguren, una conquesta èticopolítica 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 tots els afectats o s'han tingut en compte els seus interessos en un diàleg lliure i respectuós, en el qual es fa valer el millor argument;
- b. 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 les persones encarregades de conduir el procés han de crear un espai dialògic. Almenys 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 la problemàtica, en el qual 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.⁵

b) Conèixer «l'estat de la qüestió» i consultar 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 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 media-

5. En l'àmbit sanitari, d'aquests tipus de grups de treball (independents, pluridisciplinaris i pluralistes) en diuen comitès d'ètica assistencial (CEA) o comitès d'ètica aplicada. Els objectius dels CEA són els següents: a) detectar i analitzar els problemes ètics que desplega un cas; b) aconsellar la millor actuació o, almenys, arribar a aquell punt que totes les posicions consideren moralment respectable, i, si n'hi hagués diverses, c) procurar ordenar-les en una jerarquia desitjable i assenyalar aquelles problemàtiques sobre les quals de moment no hi ha resposta i que, per tant, queden obertes.

dores 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 tal 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 per demanar-li 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 el fet de trobar solucions o, si més no, de 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 Internet⁶ es pot trobar la sentència del Tribunal Suprem del Canadà (del 2 de març de 2006) sobre un cas real en el qual es descriuen amb detall les posicions i els arguments dels agents implicats i es pren una decisió raonada.

El Tribunal creu que la sentència no qüestiona, ni de bon tros, la prohibició de portar armes a l'escola. Ara bé, opina 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-lo o no portar-lo 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.

*Hi ha qui ens pot
ajudar a conèixer
les exigències reals
de les religions*

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

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 família immigrant o de grup minoritari) és, probablement, una experta a l'hora de trobar sortides a aquests tipus de conflictes. 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 a l'adolescent un estatus de subjecte de dret, en lloc de considerar-ho 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

*Tenir en compte
l'opinió de l'infant
o de l'adolescent
és un requeriment
ètic, legal i
pedagògic*

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 aquelles 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. Per mitjà del procediment deliberatiu és molt important que tothom conegui clarament quins són els valors, els drets, els deures i les 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 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, i informar-ne tots els interlocutors, és important per diverses raons:

- a. perquè aclareix 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 no qüestionarà els valors o drets, sinó que perseguirà el fet de trobar la manera de defensar-los, de fer-los efectius o de compaginar-los (per exemple, quina solució pot fer compatible que un alumne o una alumna pugui exercir la 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 aquells que les desco-neixen 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 aquests termes: «el conflicte el tenen ells (o ell/ella) i la solució la donem nosaltres (o jo)»

En la perspectiva d'abordar la desavenença o el conflicte intercultural sense guanyadors ni perdedors, les parts implicades han d'estar profundament convençudes que l'única manera de «guanyar» és trobar una solució que respongui tan bé com sigui 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 no agrada a ningú».

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

S'han de trobar solucions que responguin tan bé com sigui possible a les preocupacions de tots

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 l'expressió «Si els fem cas [a les persones immigrades o a les autòctones], desapareixerem o serem completament assimilats» per aquesta altra: «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 a 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 bon tros!— allò que pot escometre i ha d'escometre una institució educativa. Per exemple, és normal escoltar arguments com ara els següents: «Si no vigilem, la immigració ens farà tornar a postures i a debats propis de la premodernitat que Occident ja havia superat», o «Aquí, el que ens hi juguem és l'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-se arrossegar 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 in-

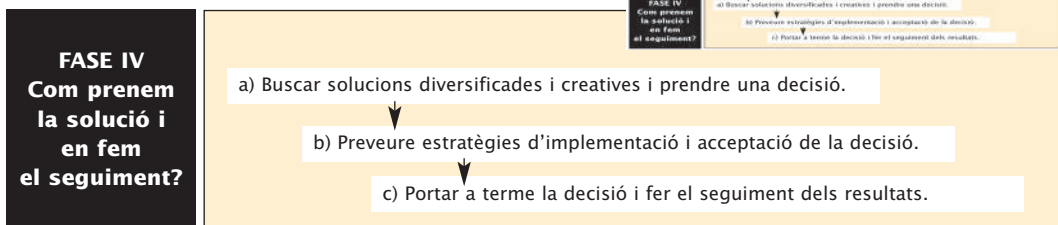
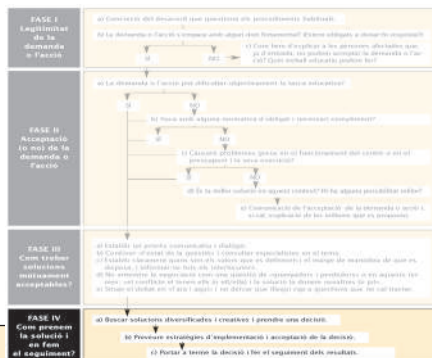
tel·lectual i social per tractar aquestes qüestions, no cal fer-ho coincidir amb el moment d'abordar una problemàtica ètica concreta que afecta nois i noies del nostre centre educatiu i a la qual cal donar resposta.

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 l'*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 relliscós*. 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 relliscós 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'haurem de portar», o «si deixem que els nois sikh portin *kirpan*, haurem de permetre que tothom vingui armat a l'institut». Aquesta fal·làcia dóna per fonamentades conseqüències que no són segures i de vegades ni tan sols probables, s'empara amb 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 envers totes les parts, el fet de fer aquest esforç d'aclariment serà apreciat per tothom, segurament fins i tot per aquells que mantenen actituds més rígides.

Tanmateix, el reguitzell de recomanacions que s'han anat donant fins aquí no ha de fer 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 dificultats per adaptar-se a la nova situació. Per tant, és important preveure estratègies que facilitin que la decisió tingui una bona acollida i que, a llarg termini, obtingui el consens més ampli.

D'altra banda, cal no oblidar que la integració del pluralisme cultural al centre és un procés a mitjà 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 solament —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 es poden aprofitar les seves enormes possibilitats per aconseguir una societat més plural i cohesionada, fonamentada en la llibertat, la democràcia i el respecte als drets humans.

*Integrar
el pluralisme
cultural
és un procés
que es realitza
a ritmes
diferents*

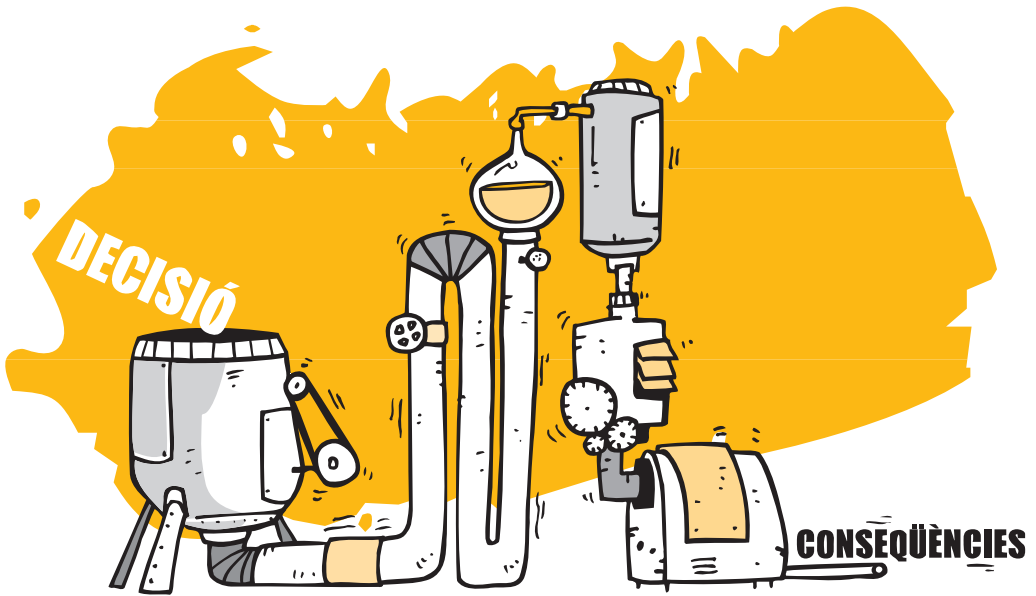
c) Portar a terme la decisió i fer el seguiment dels resultats

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 la solució es porta a terme i que es fa 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 calgui.

Pel que fa al seguiment dels resultats, és important destacar que les decisions morals tenen conseqüències que es poden conèixer i que s'han de conèixer. De Kant ençà 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 com 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 saber que hi ha decisions que són

encertades (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 a 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 trobar-se casualment, quan sortien 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 que, com cada vegada, es proposen no fer-ho mai més... La Clara demana a en Miquel si darrerament han tingut 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 mà per posar ordre a les idees, abans de prendre un determini, així que 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 vàreu manegar?

MIQUEL: Vam constituir una comissió per treballar el tema i poder portar-lo més elaborat al següent 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, primer de tot, 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.

CLARA: És 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, que volia portar el *hijab*?

MIQUEL: Va anar bé demanar l'ajut de l'assessora, perquè el primer que va dir va ser: «Ja 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 més bé i, per tant, et situa en una més bona posició per solucionar la problemàtica. I a la inversa: un excés de simplificació acostuma a anar acompanyat 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 no va 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 tan 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 se'l tragués. Ella, però, no se'l volia treure, i defensava la seva tossuderia argumentant el següent: «Per què unes cosines meves que van a un altre institut i porten l'*hijab* des del primer dia mai ningú 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 deman-

da 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 almenys 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 amb els drets fonamentals a la llibertat ideològica, religiosa i de culte, i al lliure desenvolupament de la personalitat. I cal assenyalar que no vam considerar rellevant la qüestió de si hi és o no hi és, a l'Alcorà, aquesta obligació pel que fa a la vestimenta 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 lícit o no és lícit de fer.

CLARA: És clar... Tampoc no tots els preceptes d'obligat compliment per als 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 anava en contra de determinats drets fonamentals de la dona, oi? Què li vàreu contestar?

MIQUEL: La seva contundència en afirmar que el portava per voluntat pròpia deixava fora de lloc les observacions a què et refereixes, que, efectivament, la persona que les va fer ho veia 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 socioafectiu.

MIQUEL: Així, doncs, vàrem 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, vàreu enllestir de pressa 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 es permet portar algunes peces de vestir a classe, per exemple gorres, caputxes o ulleres de sol.

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 darrere— 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 educatiu o no ho és gens. 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 tan 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 envers els 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 als nois i noies que, quan siguin grans i decideixin portar gorra o caputxa a l'oficina, això no els serà permès, o que tindrà repercussions en la seva vida laboral.

MIQUEL: Fent un altre pas seguint el protocol, vam coincidir que —«sortosament», en opinió d'una part dels reunits— aquí encara no hi ha pas 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 no es pot considerar que porti problemes greus d'aquest ordre. De manera que la comissió va arribar a un acord, que s'explicarà i es discutirà al proper claustre, un acord que, més o menys i si no recordo malament, diu el següent:

1) 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 que la noia la porti 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) 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 alguna professora continuï, malgrat tot, creient que sí que dificulta la tasca educativa o que va contra algun dret fonamental...

MIQUEL: No sé pas a quines dificultats o a quins 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 aquests professors o aquestes 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, com tenim de ben endreçat el tema!

MIQUEL: Si vols que et digui la veritat, parlar tranquil·lament amb la noia va ser determinant perquè tots plegats veiéssim les coses més clares. 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 fomentar el laïcisme, sinó que és educar en el respecte i per a la convivència ciutadans autònoms i crítics, sí, però també responsables.

CLARA: Ara, a veure què hi dirà la resta del professorat... Jo crec que seria important aprofitar l'avinentesa 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 de fer-ho quan no hi ha conflictes sobre la taula. Sempre és més fàcil i més útil la *provenció* que la cura...

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 Cascón¹ 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 es 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 a 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 el 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 més 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 s'han ferit persones; no hi ha temps, ni tranquil·litat, ni distància...

*El conflicte ètic
intercultural
és un procés i no
un moment
de confrontació*

1. 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 de consultar. Tot i això, s'expressen punts de vista que no necessàriament han de coincidir amb la seva opinió.

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 crític i honest, possibilita adquirir, aprofundir, canviar i veure nous matisos respecte d'allò que creiem. Tots els valors i totes les 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

Tots els valors i totes les pautes morals han nascut del contrast i del diàleg amb altres

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-ne aprofitar el 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 se 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* un procés d'intervenció abans de la crisi del conflicte a través del desplega-

ment 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 *prevenció* no s'ha d'entendre mai com una apologia del conflicte.

D'entre les habilitats i actituds per fer *prevenció* del conflicte, cal destacar les següents:

- 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 dels drets humans).
- b. Afavorir la comunicació (canals de comunicació fàcil i sincera, construir codis comuns, practicar una escolta activa...).
- c. Prendre decisions per consens.
- d. Treballar la cooperació.
- e. Treballar la *prevenció* no significa que alguns conflictes o molts conflictes no es desenvolupin i esclatin. Per tant, també és important aprendre a analitzar, negociar i buscar solucions creatives i satisfactòries per a totes les parts implicades.

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 de colònies o d'excursió els seus fills, no acos-

Cal afavorir la comunicació i practicar una escolta activa

tumen a ser a causa de les diferents perspectives culturals, sinó del fet de no tenir prou informació 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 els prejudicis i desempallegar-se'n, 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 les seves necessitats sense amenaçar els interessos o les necessitats 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 pel que fa a 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 que estan relacionats amb allò que considerem que està bé o malament, no són pròpiament ètics. Per exemple, poden considerar que deixar portar gorra a classe o no deixar-ne portar, o ulleres de sol, o 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 d'altres que s'hi situen plenament, perquè toquen temes «més profunds», per exemple si s'han de prohibir les samarretes amb eslògans racistes o la *burka* o no s'han de prohibir; si s'ha de respectar 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 d'educació per la ciutadania, l'aparell reproductor humà al costat d'alumnat de l'altre sexe...) o no s'ha de respectar.

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 *èthos*, 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 amb el moment i l'ocasió, no vestir de certes 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 solament 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 gorra dins una classe o no portar-ne, per exemple, també pot arribar a ser un conflicte ètic, perquè té a veure amb costums i valors que s'exterioritzen i, per culpa dels quals, les parts en conflicte es poden veure obligades a donar raons de la

*Les normes
d'urbanitat
són normes de
respecte i de
reconeixement
de la dignitat
dels altres*

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 graons 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 unes altres circumstàncies no ho estan). 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 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 de prendre decisions o de 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 cadascun dels grups 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 adaptable que està en relació dinàmica amb el seu medi i que canvia, en més o menys grau i amb 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 a «cultures d'altres indrets». En un sentit ampli, de conflictes ètics interculturals també n'hi ha amb persones que en molts aspectes o en 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;

*Els conflictes ètics
interculturals no
necessàriament
es donen amb
persones
nouvingudes*

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 el 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 solament sigui coneguda per l'alumnat, sinó que impregni la vida escolar...

3. Per què cal tenir en compte la diversitat cultural i religiosa?²

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.

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!

El rendiment escolar deficient i les dificultats d'adaptació dels nois i noies d'alguns grups minoritaris a la institució educativa han tingut i tenen diferents explicacions. Primer es van 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, arran de les investigacions de John Ogbu, entre d'altres, les explicacions s'han orientat cap a una reacció d'adaptació dels nois i noies per defensar-se de

2. Adaptació del 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 numéro 8, juin 1995). Hem mantingut l'expressió «cultural i religiosa», tot i que considerem que la religió forma part de la cultura.

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 als 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 certes ocasions, aquest conflicte posa els infants i els 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 a les normes familiars. En totes les teories és present, d'una forma o altra, la relació entre «allò que és de casa» i «allò que és de l'escola», i és per això que d'ençà de 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 tan gran, que la prudència i el bon fer professional aconsellen tenir especial cura en aquesta 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 guiat 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 el següent: «Sobretot no fer mal» (*Primum non nocere*). La institució educativa i la nostra actuació en el seu si 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 els salts generacionals i els processos de socialització en què es troben els fills dels immigrants. La identitat i els valors morals dels infants i dels adolescents es constitueixen 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

*Els valors afecten
allò més profund de
la personalitat,
l'autoestima
i l'afectivitat*

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 no 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, s'adonarà que hi ha coses que fa temps considerava o consideràvem dolentes i ara les trobem acceptables, i al revés.

*Si l'escola acull
la diversitat
cultural
i religiosa
de les famílies,
millorarà
la qualitat dels
aprenentatges*

Generalment, els nens immigrants, i encara més els fills d'immigrants nascuts al país on s'instal·len, adopten a poc a poc valors de la societat d'acollida, sobretot si se'ls acompanya afectivament en aquest procés. 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, de manera que augmenta la significació institucional (el sentit que té per a aquest alumnat l'escola i els aprenentatges que proposa) i, per tant, també la qualitat dels aprenentatges. Això pot provocar que s'allunyin a poc a poc d'alguns valors de la cultura familiar, de manera que la família sovint ho viu 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 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 a la família, per als infants o adolescents i per al centre educatiu. Que tingui en compte i respecti 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'in-

fant. La integració social no pot suposar ni exigir mai una desintegració personal. Els agents educatius han de facilitar el fet que el noi o la noia pugui percebre que la seva identitat cultural o religiosa, d'una banda, i la seva integració escolar, de l'altra, no necessàriament són realitats inconciliables i contradictòries. Han de facilitar, en definitiva, el que Margaret Gibson ha anomenat *l'acomodació sense assimilació*.

L'argument jurídic

A la nostra escola no hi ha discriminació. Tractem tothom igual.

Primer de tot, és important recordar que els menors d'edat són subjectes titulars de drets i que, malgrat que la seva capacitat d'obrar és creixent d'acord amb 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 tothom igual. 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, a les llibertats i a les possibilitats i limitacions de les persones. En aquest sentit, hi ha tres conceptes de l'àmbit jurídic que són clau per a 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

*Els menors d'edat
són subjectes
titulars de drets*

*Cal remoure
tots els obstacles
per garantir que
tothom assoleixi
les competències
bàsiques*

aquest sentit, l'article 9.2 de la Constitució espanyola diu el següent: «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 de proclamar i fer complir 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 capacitin per 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 a algunes persones amb dificultats. Per tant, les institucions, en aquest cas educatives, no poden tractar igual poblacions amb necessitats diferents, i estan obligades a prendre mesures que tendeixin a procurar la igualtat, com més aviat millor, d'aquelles persones i d'aquells 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 del Canadà, que interpreta que hi ha l'obligació d'adaptar una normativa, en aparença neutra, a favor de les persones que puguin patir-ne els 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 la jurisprudència constitucional dels països democràtics i servir-se'n a l'hora d'abordar casos especialment difícils.

L'argument professional

No tenim prou feina, que ara, a més, 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 diverses 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, cal no oblidar que l'autoritat formal del professorat prové de dues fonts: la delegació familiar i l'encàrrec estatal, i, 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 la 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 aquells professors i aquelles professores que han exercit funcions de direcció— és probablement molt més expert en matèria de negociació i adaptació de les normes i pràctiques escolars del que ell mateix es pensa. Les demandes que reclamen tenir en compte les especificitats de cada cas no són un fenomen

*És la pràctica
educativa la que
s'ha d'adaptar
a les necessitats
de l'alumnat*

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 les discriminacions associades al sexe, els diferents models de família o de vida, les diferències ideològiques... no són elements 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 les seves 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 a 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

els que hem de començar explicant als infants i adolescents el perquè, per exemple, de la normativa del centre o d'algunes decisions que hem pres per al bon funcionament de la classe, i els n'hem de fer partícips. 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-te 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 fossin a l'escola, com nosaltres, de tota la vida.

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 a donar explicacions i ajudar a fer que el noi o la noia ho entengui i s'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 parau-



la 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 perquè 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.

*Els educadors
han de donar
raons de la seva
actuació i
del sentit
de les normes*

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 val més no fer-les i altres són absolutament condemnable. La qüestió no és gens banal. Els centres educatius tenen l'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 com 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 d'acord amb l'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 una comunitat regida per unes normes en l'elaboració de les quals hi participen, en la mesura i el 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 escau— dels valors i de les 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 d'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 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

L'ètica dialògica és el procediment que ofereix més garanties per no caure en el fonamentalisme o en el relativisme

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 una llei universal o per convertir-se en una llei universal, l'ètica comunicativa sotmet aquests principis o aquestes normes a la consideració dels altres per tal de posar a prova i validar discursivament la seva pretesa universalitat. El procediment de l'ètica discursiva es pot resumir de la següent manera: només són vàlides aquelles normes d'acció amb les quals podrien estar d'acord tots els possibles afectats. Aquestes normes d'acció són fruit de dos principis procedimentals:

- 1) Establir un diàleg en el qual hi participin lliurement tots els afectats en condicions d'igualtat (o, si això no és possible, un diàleg en el qual es tenen en compte d'una manera sincera els seus interessos);
- 2) Promoure una recerca cooperativa de la veritat en la qual l'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 analitzarem més endavant— 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 les 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. Rebutjar el «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 l'altre ens aporti 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.
- f. Ser comprensius i afectuosos amb l'altre.

El segon principi procedimental, segons el qual en la recerca cooperativa de la veritat l'única coacció lícita és el millor argument, requereix tres aclariments:

- a. Les característiques que defineixen un bon argument no són els dots d'oratória, sinó la contrastació empírica (els valors poden ser contrastats i avaluats, i han de ser-ho, en l'àmbit dels fets), la coherència lògica (els discursos han de complir 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 a aquell que vol erigir-se en guanyador.
- c. El tercer aclariment és que un argument només es pot imposar després d'haver complert totes les condicions de l'actitud dialògica, d'entre les quals cal destacar que els interlocutors estiguin en igualtat de condicions o, almenys, 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 no 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 a l'alumnat a prendre-les.

6. Hospitalitat i ètica de la complexitat

L'acollida, l'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, persones d'una certa fragilitat, que estan en un procés de desenvolupament de la seva capacitat de raciocini i de vinculació socioafectiva, i perquè, de manera especial d'un temps ençà, les decisions que s'hi prenen afecten persones nouvingudes, 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 solament —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 no és possible cap ètica. Els centres educatius, primer de tot, han de ser llocs d'acollida i hospitalitat,³ i només després poden esdevenir llocs de saber, àmbits en els quals s'acull l'altre en un saber, en una cultura —que en aquest cas volem contrastada i dialogant.

3. Vegeu el primer número d'aquesta col·lecció: CARBONELL, F. (2006). *L'acollida. Acompanyament d'alumnat nouvingut*. Vic: Eumo Editorial: Fundació Jaume Bofill.

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 es 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, els centres educatius han de potenciar la seva capacitat per crear un clima d'hospitalitat i cordialitat, i han de procurar contenir la tendència a generar normatives i codis de sancions.

El professorat sovint sol estar més preocupat per les *minima moralia* que han de regir als centres educatius, és a dir, per les normes bàsiques i mínimes que tothom ha de complir i respectar, que per les *minima 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'aquestes *minima habitalia* en formen part, primer de tot, 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 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 prendre una o altra decisió;
- c. els sentiments, els afectes i les necessitats de l'altre. És una ètica que no solament es mou en l'àmbit d'una raó que ens assenyala principis i conseqüències, sinó que també és capaç de posar-se al

*Hem de crear un
clima de cordialitat,
i evitar l'excés
de normatives
i sancions*

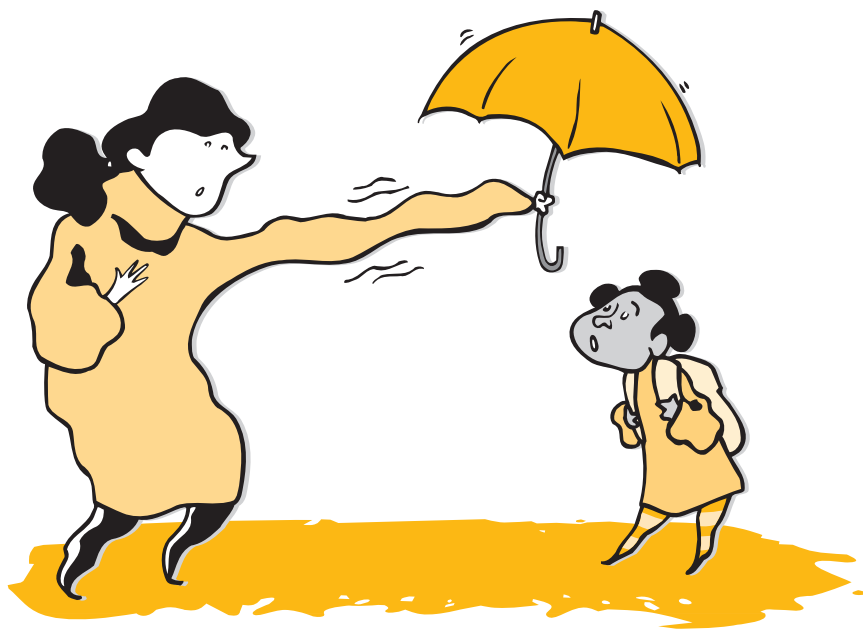
*L'ètica deliberativa
té en compte
els principis,
les conseqüències
i es posa en el lloc
de l'altre*

lloc de l'altre, d'identificar-s'hi i de compartir la seva situació.

Les problemàtiques ètiques interculturals s'haurien de tractar, per tant, en una àgora dialògica que té en compte aquests tres vessants: els 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) és paternalista si i només si es realitza (o s'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 de les 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 l'opinió que tot paternalisme és una visió tova de l'autoritarisme i que, per tant, és denunciabile, fins i tot aquell que sembla dictat per les raons més humanitàries i generoses, perquè implica l'inacceptable supòsit que el millor per a 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-los el 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 un paternalisme èticament justificat (per exemple, impedir l'ablació genital femenina) d'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.

Ningú no ens pot obligar a ser feliços a la seva manera

L'any 1793 Kant va escriure que el paternalisme és el més gran despotisme imaginable, perquè ningú no ens pot obligar a ser feliços a la seva manera, sinó que cadascú ha de cercar la 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 a una manera generalitzada de concebre les relacions amb els altres que els considera incapaços de pensar correctament i de deci-

El paternalisme és una actitud que cal eradicar en les relacions interculturals

dir 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 tal 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 grans n'hi ha prou d'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 al 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, val més no intervenir, que de vegades és la millor manera de seguir el principi hipocràtic de —almenys i primer de tot— 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 a Manuel Atienza, «una conducta o una norma paternalista està justificada èticament si i només si: a) està realment encaminada a la consecució del bé objectiu d'una persona o d'una col·lectivitat; b) l'individu o la col·lectivitat a la qual s'aplica o es 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 aquest individu o col·lectivitat donaria el seu consentiment si no estigués en la situació d'incapacitat indicada al punt b) i, per tant, conegués realment quin és el seu bé» (ATIENZA, 1989: 83). En aquelles situacions en què considerem que concorren aquestes circumstàncies i, per tant, estaria justificada una intervenció de l'educador o de l'educadora contrària a l'opinió de l'infant o adolescent i de la seva família, caldria tenir especial cura a:

- 1) Controlar els possibles «filtres i transferències culturals» que poden distorsionar la valoració que fem de la situació. El «bé»

i la «incapacitat bàsica» a 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 a delimitar les responsabilitats del centre educatiu i les de 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 la Fiscalia, sense que això vulgui dir que no calgui fer la intervenció i l'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 unes responsabilitats que no es poden eludir. Ficar-nos 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.

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

*Només un jutge
pot incapacitar
un pare o
una mare
per educar els fills*

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 dels 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 transmetre i reclamar els valors, drets i deures, que figuren a la Declaració universal dels 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, al nostre país, a la Constitució de 1978 i a l'Estatut d'autonomia de 2006.

Quan es recorre a la Declaració universal dels 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 mateixa Declaració. Per al filòsof italià Norberto Bobbio, que s'ha ocupat a bastament d'aquesta qüestió, trobar un fonament absolut per als drets humans no solament 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.

Els drets humans no solament s'han d'aplicar, sinó que també s'han d'explicar

Tanmateix, en la tasca educativa hi ha situacions en les quals no n'hi ha prou de dir que a favorim o exigim uns valors determinats perquè formen part de la Declaració universal dels drets humans; ni dir que la qüestió no és fonamentarlos, sinó fer-los efectius. De vegades és necessari o imprescindible donar més explicacions, perquè la tasca educativa i dialògica consisteix precisament a 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 a la necessitat d'estendre i realitzar aquest man-

dat. Així, doncs, i malgrat l'opinió de Bobbio, qui es dediqui a l'educació no es pot escapar d'una qüestió que, des de fa molt temps, té ocupats 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 poden 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 de manera diferent la idea d'*universalitat* —i, per tant, s'hi relacionen de manera diferent.

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 parar», o fins i tot «això no ha estat, no 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 de cada època històrica. D'ençà de 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 de cada 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

*Durant segles
la universalitat
dels valors ha estat
una necessitat
de saber-se
en l'autèntica
veritat*

*Si la universalitat
no pot ser un punt
de partida, ho pot
ser d'arribada*

proclama el preàmbul de la Declaració universal dels drets humans, i que no s'ha de fer res més que recollir-ho i respectar-ho. O que el fonament de tal o tal moral és el testimoni de tal o tal déu, quelcom anterior a l'aparició i a la 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 a què hem de correspondre.

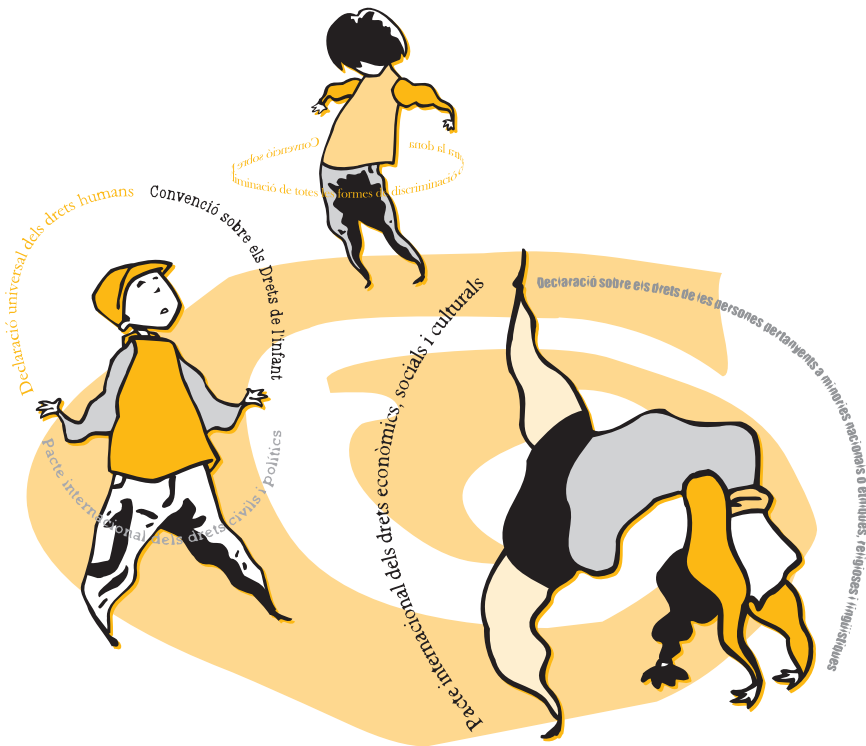
Però per poc que hom faci una lectura del món i de la història, s'adona de la dificultat de trobar valors universals en aquest sentit d'*a priori*, valors anteriors a tota experiència i a tota cultura humana. Si la universalitat no pot ser un punt de partida, ho pot ser d'arribada. I, en aquesta nova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

Si retornem 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 l'Assemblea General de les Nacions Unides, la proclamessin; i que ho fessin a manera 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 aquest argument s'hi ha contraposat el fet que 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 dels drets humans va tenir quaranta-vuit vots a favor, vuit 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 de 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 la fan més positiva, 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 per als 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 dels drets humans no ha estat esculpida d'una vegada i per 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, en són una 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 són recollides, encara que de forma insuficient, per la Declaració de 1948. La primera generació se centra en els drets civils i polítics que configuren el que s'ha anomenat l'*Estat de dret* (dret a la vida, a la llibertat, a la participació política...). La segona ho fa 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 que 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 la tercera generació de drets humans, que no figuren a la Declaració de 1948 però que cada vegada són més presents, fa referència als nous reptes bèl·lics, mediamambientals, 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 d'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, en els drets de l'infant i en 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

*No podem
reduir la qüestió
dels valors als
drets i deures*

dret quan s'ha identificat una amenaça i quan hi ha obligatorietat de respectar-lo i algú 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 a l'educació, ni per a la societat, ni per al dret. Però, sobretot, no ho és per a l'infant.



Apunts per 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 que correm 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 tracta cada una de les fitxes. 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 no ha d'interpretar-se el necessari esquematisme d'algunes expressions de les fitxes en un sentit limitador d'aquesta participació.

Concreció del desacord

La família d'en Manuel no vol autoritzar el seu fill a assistir a unes colònies escolars que consideren innecessàries per a l'educació 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 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 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, tot i que no figuren 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 les 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 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 a l'infant o adolescent i/o per al 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. Pot ser que el motiu pel qual la família d'en Manuel no vol que assisteixi a les colònies sigui econòmic (manca de recursos, prioritat en les necessitats...), o que pateixin 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 a en Manuel. Cal organitzar activitats que li possibilitin fer aprenentatges similars 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 a la qualitat educativa del centre) la conveniència de canviar aquestes activitats per d'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 dels 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 cap desplegament que concreti molts dels 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 propi municipi, per tal de garantir l'efectivitat de l'educació obligatòria» (article 2).

3. Atribucions del consell escolar i de les AMPA.
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 d'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 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 Comissió Islàmica d'Espanya (BOE del 12 de novembre de 1992) no estableix cap precepte específic amb relació a l'adaptació del servei del menjador, sinó només amb relació al dret a rebre classes de religió islàmica (que encara no s'ha desenvolupat).

Repercussions educatives per a l'infant o adolescent i/o per al 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 respecte d'això el document *Guia: L'alimentació saludable a l'etapa escolar*, publicat conjuntament pel Departament d'Educació i el 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 mútua-

ment 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 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 l'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 fills «agafen el mal camí» que ja han agafat alguns companys seus. En canvi, exigeix a l'escola molt més rigor i molta més disciplina.

Qüestions 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 el següent: «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 a l'infant o adolescent i/o per al 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 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 a 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 també es compromet a mantenir una exigència educativa, raonable i constant sobre l'alumnat, comença en la qual destaca el paper del tutor, per exemple, concertant futures entrevistes per anar revisant aquests acords.

CAS 4: La Nàdia no vol portar mocador

Concreció del desacord

La Nàdia té tretze 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 l'opinió dels infants (article 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 a l'infant o adolescent i/o per al 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 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 de tenir en compte 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 a 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)* del fet que el centre educatiu donarà llibertat a la noia per portar el vel o no portar-lo, i *b)* del fet que, en tots els casos d'absentisme, el centre educatiu n'ha d'informar 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 oportú no hi puguin mediar.

Repercussions educatives per a l'infant o adolescent i/o per al centre

1. Risc de desescolarització d'en Lucas.
2. Valoració de les conseqüències en el desenvolupament, en la socialització i en els aprenentatges d'en Lucas.
3. Replantejament, per part del claustre, del millor tractament possible de determinats continguts especialment sensibles, d'acord amb 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, assenyalant clarament allò que ha aportat la ciència i diferenciant-ho d'allò que correspon a les diverses revelacions o tradicions religioses, de manera que el professorat aprofiti 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) el fet de 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.

Concreció del desacord

El pare de l'Édgar, que fa un any que és a Catalunya, accepta amb dificultat que el seu fill hagi d'aprendre una nova llengua —diu que ja té prou dificultats a adaptar-se al nou sistema educatiu—, però amb el que no està d'acord és amb el fet 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 a l'infant o adolescent i/o per al centre

1. Valoració de la necessària sintonia entre família-escola per assolir la millor educació per als 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 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 el que es diu i puguin seguir la reunió (documents gràfics, vídeos, voluntariat per a traducció simultània, etc.).
4. Informar la família de les possibilitats locals per 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 les dates 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 se 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 Comissió Islàmica d'Espanya (BOE del 12 de novembre de 1992) que diu textualment el següent:

«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 a l'infant o adolescent i/o per al 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 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 Món», 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 famílies, buscant 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 els professors tinguin en compte en la programació l'absència d'una part de l'alumnat durant unes dates concretes. La mandra de modificar o acomodar programacions, o l'argument 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/>> Conté materials, recursos, temes i documents sobre els drets humans. (Consulta 21.09.07).

Centre Interreligió de Barcelona;

<http://www.bcn.es/centre_interreligios/> Posa a disposició de la ciutadania informació, documentació, formació i contactes sobre les diferents expressions religioses i de consciència. (Consulta 21.09.07).

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 complementàries 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 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;

<<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, fent un clic aquí: <http://www.edu365.cat/eso/muds/socials/religions_mon/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/guia_plurireli.pdf> (consulta 21.09.07).

Llei 21/2000 sobre els drets d'informació que concerneixen la salut i l'autonomia del pacient, i la documentació clínica. DOGC 3303;

<http://www.gencat.net/salut/depsan/units/sanitat/pdf/llei_drets1.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 de l'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). *Hijab*;

<<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 l'*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 cercador que permet rastrejar paraules i conceptes a totes les sentències, *autos* i declaracions. (Consulta 21.09.07).

Tribunal Suprem del Canadà;

<<http://www.scc-csc.gc.ca/>> Al Canadà tenen una llarga i interessant tradició intercultural. En aquest portal s'hi poden trobar totes les sentències del Tribunal, també amb un cercador: <<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 y consenso». Dins: J. MUGUERZA [et al.]. *El fundamento de los derechos humanos*. Madrid: Debate, p. 81-86.
- BENHABIB, S. (1992). *El Ser y el Otro en la ética contemporánea*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- BENHABIB, S. (2004). «El affaire del fular». Dins: *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa, 2005, p. 133-144.
- BURTON, J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*. Nova York: St. Martin's Press.
- CARBONELL, Francesc (2006a). *L'acollida. Acompanyament d'alumnat nouvingut*. Vic: Eumo Editorial: Fundació Jaume Bofill.
- CARBONELL, Francesc (2006b). *L'Omar i l'Aixa. Socialització dels fills i filles de famílies marroquines*. Vic: Eumo Editorial: Fundació Jaume Bofill.
- CARBONELL, Francesc (2007). *Vinguts del centre del món. Socialització dels fills i filles de famílies xineses*. Vic: Eumo Editorial: Fundació Jaume Bofill.
- CASCÓN, P. (2000). *Educar en y para el conflicto*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Càtedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Disponible a <<http://www.escolapau.org/convivencia/index.htm>> (consulta setembre de 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. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: 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 núm. 8.
- VIDAL-BENEYTO, J. (ed.). (2006). *Derechos humanos y diversidad cultural. Globalización de las culturas y derechos humanos*. Barcelona: Icaria.

Educació i conflictes interculturals

Primum non nocere

Aquesta guia parteix del convenciment, gens retòric, que els conflictes ètics interculturals que es donen als centres educatius són una gran oportunitat per al diàleg crític amb les pròpies conviccions, per a l'aprenentatge de la convivència i per a la comprensió del món que ens ha tocat de viure. Va destinada al professorat, i especialment a les persones que s'ocupen de la gestió i l'assessorament educatiu, per ajudar-los a reflexionar i a intervenir quan es produeixen conflictes de valors en l'àmbit educatiu, ocasionats per la convivència de diferents referents culturals.

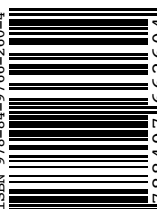
Els problemes ètics interculturals han situat el professorat en un futur que empeny el present, i davant uns nous reptes que requereixen una actitud oberta per afrontar la «interculturalitat». I cal deixar d'entendre la interculturalitat en referència «als que vénen de fora», per entendre-la com a característica d'una societat diversa i cada vegada més plural.

Hem d'encetar un debat obert i rigorós per tal d'analitzar i aplicar als centres educatius protocols de bones pràctiques. Aquesta guia vol ser una petita contribució a aquesta tasca, tan complexa com apassionant.

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

Eumo Editorial
Universitat de Vic

ISBN 978-84-9766-260-4



9 788497 662604