

**EDUCACIÓN Y VALORES CONTROVERTIDOS.
ELEMENTOS PARA UN PLANTEAMIENTO NORMATIVO SOBRE LA
NEUTRALIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

JAUME TRILLA BERNET

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

NÚMERO 7 - ENERO ABRIL 1995

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas

Jaume Trilla Bernet (*)

Ante el viejo y recurrente problema de la neutralidad del profesor frente a las cuestiones socialmente controvertidas, las respuestas suelen ser bastante taxativas. Por un lado, están quienes sostienen, con una gran variedad de matices y de argumentaciones, que efectivamente los profesores deben ejercer su papel de forma neutral. Por otro lado, quienes piensan, aduciendo no menos razones, que la supuesta neutralidad del profesor es un mito, una pretensión ilusoria o una trampa ideológica; que la neutralidad no sólo es educativamente indeseable sino que, además, es una pretensión lógica y prácticamente imposible.

93

Introducción

En este trabajo vamos a obviar esta compleja e interesante discusión teórica que cuenta con una muy nutrida y solvente bibliografía¹. El estado de la discusión sobre este particular está ya tan repleto de argumentos y contraargumentos que presentarla sin caer en la banalización requeriría muchas más páginas de las que permite un artículo. En otro lugar hemos intentado ordenar y comentar *in extenso* las argumentaciones esgrimidas en la polémica (Trilla, 1992: 29-88). Aquí sólo nos limitaremos a posicionarnos al respecto puesto que este es un requeri-

(*) Jaume Trilla Bernet, catedrático de la Facultad de Pedagogía y miembro del grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. Doctor en Pedagogía por dicha Universidad. Autor de diversas publicaciones y director de proyectos de investigación sobre Educación no formal e informal, Animación sociocultural y Pedagogía del ocio, Desarrollo moral y Educación en Valores. Ha sido vicepresidente de la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona desde 1986 hasta 1988.

miento necesariamente previo para desarrollar lo que constituirá el objeto central del artículo.

En el trabajo antes citado, después de revisar las razones en contra de la neutralidad, hemos llegado a la conclusión de que ninguna de ellas es suficiente para desacreditar genéricamente a esta opción educativa. Sin embargo, tampoco hemos encontrado ningún argumento a favor de la neutralidad capaz de avalar indiscriminadamente tal opción. Aunque parezca una paradoja, en cierto modo es justo este estado de indeterminación teórica, lo que creemos que puede ponernos en una posición constructiva ante este viejo problema.

La posición que vamos a sostener es bastante simple. La podemos expresar diciendo que la pregunta sobre si los profesores deben o no actuar neutralmente creemos que no puede tener una respuesta unilateral; mejor dicho, que la única respuesta sensata y posible es *depende*: a veces será conveniente que el profesor actúe neutralmente y, en otras ocasiones, será del todo indeseable que así lo haga.

A tratar de llenar de contenido esta indeterminación inicial es a lo que está dedicado este artículo. Nuestra intención es, pues, proponer una suerte de modelo normativo que pueda orientar la intervención del profesor ante las cuestiones socialmente controvertidas.

94

Sin embargo, antes de entrar en ello será necesario establecer algunas estipulaciones conceptuales. Luego, entrando ya en el terreno normativo, esquematizaremos algunas de las diferentes formas que puede adoptar la intervención, para ver si es posible simplificar el problema a base de eliminar, ya de entrada, aquellas que por razones éticas o educativas puedan considerarse indeseables.

En tercer lugar, puesto que creemos que la opción por la neutralidad o por la no neutralidad ha de depender, entre otras cosas, de la clase de valores que entren en juego en cada caso, propondremos una clasificación de valores que permita orientar selectivamente la conducta del agente educativo.

Por otro lado, es obvio que la decisión procedimental del profesor debe partir de una previa definición teleológica: ¿en función de qué finalidades del profesor o de la escuela adoptan la neutralidad o no? En este sentido será menester hacer también por nuestra parte una opción teleológica: definir y justificar los objetivos a los que debería dirigirse la acción de la institución escolar y del profesor.

Finalmente, teniendo presente todo lo anterior, la decisión final de optar por la neutralidad o por la no neutralidad creemos que depende de

una serie de factores contingentes. A partir de la elucidación de estos factores podremos formular ciertos criterios que configuren el modelo normativo cuya elaboración constituye el objetivo final del trabajo.

1. Acotación de los conceptos de neutralidad y de beligerancia

Puesto que estamos ante un tema teórico-práctico en el que las polémicas son a menudo discusiones sobre las propias palabras y conceptos que en él se manejan, se impone la necesidad de estipular inicialmente el sentido en el que son usados en este trabajo los conceptos básicos que constituyen su objeto.

Sin apartarnos de una noción básica de diccionario, entenderemos que asume una postura de neutralidad «aquella instancia que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, no apoya a una (o unas) de ellas por encima de las demás».

La postura contraria u opuesta a la de la neutralidad la designamos mediante el término «beligerancia». En el contexto de las discusiones pedagógicas aparecen a veces como contrapuestos a «neutralidad» conceptos como «adoctrinamiento», «manipulación», «propaganda», «proselitismo», «parcialidad», «tendenciosidad», etc. Dado que todos estos términos casi siempre vienen connotados peyorativamente, hemos optado por elegir la palabra «beligerancia» que, al menos en el lenguaje pedagógico, aparece con menos adherencias. Así pues, en consonancia con la definición dada de neutralidad, entenderemos que es beligerante «aquella instancia que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, apoya a una (o unas) de ellas por encima de las demás».

Estas definiciones, no obstante, resultan todavía insuficientes para acotar convenientemente el uso que haremos en este trabajo de las palabras «neutralidad» y «beligerancia». Al menos, es preciso determinar a qué clase de objetos las referimos, a qué sujetos atribuimos estas maneras de actuar y en qué situaciones pueden ser pertinentes las reflexiones que hagamos.

1. *Delimitación del objeto.* ¿En relación a qué utilizamos los conceptos neutralidad/beligerancia? Como puede deducirse de lo dicho hasta aquí, nos referiremos no a cuestiones de hecho sino a cuestiones de valor². Es decir, a objetos que impliquen distintas opciones y que la superioridad de unas respecto de las otras no sea, en un momento dado, discernible científicamente. En definitiva, se trata de temas penetrados por contenidos de carácter moral, político, religioso, estético y, en gene-

ral, ideológico. Los ejemplos son obvios: aborto, pena de muerte, eutanasia, moral sexual, despenalización de las drogas, política nuclear, ingeniería genética, intervención bélica, desarrollismo vs. ecologismo, etc., etc.

2. *Delimitación del sujeto.* ¿Neutralidad/beligerancia de quién? Naturalmente, a quien se suelen referir tales posicionamientos es al agente educativo, sea personal o institucional. Sin embargo, en este trabajo los referiremos sobre todo al educador *docente* y a las instituciones escolares en sus diversos niveles. Por tanto, excluirémos de nuestra consideración el problema de la neutralidad/beligerancia en el caso de los padres o de la familia. Y ello, no por creer que este tema sea irrelevante respecto a tales agentes educativos, sino por el hecho de que sin duda se trata de un problema con implicaciones distintas.

3. *Delimitación del contexto.* Aunque queda implícito en el punto anterior, queremos recalcar que de lo que trataremos aquí es de la neutralidad/beligerancia del educador en cuanto actúa en el contexto institucional de la escuela. No nos referiremos pues a las actuaciones de neutralidad/beligerancia en actividades extraprofesionales del docente. Aquí nos interesa lo que hace el educador en la clase y no si milita en un partido político o es miembro de una confesión religiosa³.

96

Después de la delimitación del objeto, del sujeto y del contexto, se imponen todavía algunas puntualizaciones que será bueno explicitar de entrada para, en lo sucesivo, evitar discusiones infructuosas que nos desvíen del núcleo del problema.

a) *Neutralidad y beligerancia no son tanto maneras genéricas de ser o de pensar cuanto maneras de actuar en determinadas situaciones.* Asumir una postura de neutralidad o de beligerancia no se refiere necesariamente al hecho de tener o no preferencias personales frente al objeto de que se trate, sino al hecho de manifestarlas o no, y de actuar o no en función de tales preferencias en el contexto de la actividad educativa. Está claro que la opción por la neutralidad quedaría tácitamente desprestigiada si se presupusiera que quien asume tal opción frente a un determinado objeto hubiera de ser indiferente respecto al mismo⁴: sólo podrían actuar con neutralidad presuntos educadores ideológicamente indiferentes, irreflexivos y asépticos, y tal no parece ser un perfil muy recomendable de educador. Como dice L. Stenhouse (1975: 125-126), la neutralidad es un procedimiento, una estrategia, y no un atributo de la persona.

b) *Neutralidad no es necesariamente igual a inactividad, inhibición, no intervención, abstención, etc.* El sentido en el que se usa en la discusión la palabra «neutralidad» no es el que le daría un significado

antagónico a actividad. Quien asume una postura de neutralidad puede intervenir y, además, hacerlo de forma muy activa en ciertos aspectos; lo que ocurre es que interviene sobre la forma de la discusión y, si lo hace sobre el contenido, omite juicios de valor sobre las opciones enfrentadas. Más adelante estableceremos la distinción entre neutralidad *activa* y *pasiva* que puede resultar pertinente para clarificar esta confusión entre neutralidad e inhibición.

c) *Neutralidad y beligerancia no necesariamente se corresponden con relativismo y absolutismo axiológicos.* Ya hemos dicho que se podían adoptar posturas de neutralidad sin ser necesariamente neutral a nivel interno o personal en relación al objeto de que se trate. Por tanto, las concepciones morales, políticas o religiosas que se tengan son, parcialmente al menos, independientes de la decisión procedimental que se asuma en torno a la neutralidad y a la beligerancia. Hay que aclarar este punto puesto que es corriente asimilar la defensa de la neutralidad a posturas relativistas, escépticas, etc., y, por ello, la defensa de la beligerancia a posicionamientos próximos a la creencia en valores absolutos. Bien es verdad que existe una cierta tendencia o predisposición a que el absolutismo axiológico abone la beligerancia y el relativismo la neutralidad, pero tales asociaciones no son lógicamente necesarias.

2. Neutralidades y beligerancias

Neutralidades y beligerancias las hay de muy diferentes tipos. La necesidad de distinguir entre las diferentes clases de neutralidad y de beligerancia obedece no sólo a razones conceptuales sino también normativas. Es posible que algunos tipos de neutralidad o, sobre todo, de beligerancia, sean de entrada rechazables por criterios éticos o pedagógicos, con independencia de cualquier otra consideración. Si efectivamente podemos establecer la ilegitimidad de ciertos procedimientos, el problema de la intervención del profesor se nos habrá reducido en gran medida.

2.1. Clases de neutralidad

Aunque cabría la posibilidad lógica de establecer otras muchas taxonomías en torno a la neutralidad, nos limitaremos a presentar las dos que nos parecen más significativas, bien sea para elucidar el problema o bien para encarrilar las propuestas normativas subsiguientes. De hecho, los dos siguiente pares de clases de neutralidad han sido frecuentemente utilizados, a veces con variantes terminológicas, en la literatura especializada sobre este tema.

a) Neutralidad interna y neutralidad externa⁵

La neutralidad *interna* se refiere a la propia posición del agente ante un determinado conflicto de valores. Independientemente de si el agente manifiesta o no su posición, puede tener o no una opción particular en tal conflicto: si no la tiene, decimos que su posición es de neutralidad *interna*. La neutralidad *externa* consiste en la intención del agente de no influir sobre los receptores ante tal controversia, con independencia de la opción *interna* que haya realizado el agente. Ya hemos advertido antes que, en realidad, es ante todo la neutralidad *externa* la que nos interesa en este trabajo.

b) Neutralidad pasiva y neutralidad activa⁶

Esta distinción se refiere a si el agente educativo introduce (presenta, posibilita, permite, etc.) el tema controvertido, o bien si, por el contrario, lo evita (silencia, omite, etc.). En el primer caso, hablaríamos de neutralidad *activa* y en el segundo de neutralidad *pasiva*. En otras palabras, la neutralidad *pasiva* consiste en excluir de la situación educativa el tratamiento de aquellas cuestiones ante las cuales se considera que el educador o la institución educativa debe mantenerse neutral; se trata de una neutralidad por omisión.

98

Por su parte, la neutralidad *activa* consiste en facilitar la introducción y el debate en la escuela de un determinado tema controvertido y de las posiciones enfrentadas en relación a él, pero renunciando el educador o la institución a influir para que el educando se decante por una opción determinada. Este tipo de neutralidad es, por ejemplo, aunque sin utilizar esta terminología, la que proponía L. Stenhouse en el marco del *Humanities Curriculum Project*.

2.2. Clases de beligerancia

De beligerancia las hay de muy diversos tipos. Ante un determinado objeto controvertido, el agente puede tratar de influir de muchas maneras para que el receptor o los receptores opten por una de las posiciones enfrentadas. Utilizando diferentes criterios taxonómicos hemos definido una serie de clases de beligerancia significativamente diferenciadas. En el marco de nuestra pretensión normativa, en algunos casos tales criterios taxonómicos nos pueden ayudar a justificar qué tipos de beligerancias pueden ser, en principio, aceptables, y cuáles, ya de entrada, serían ética o pedagógicamente rechazables.

a) Según el signo de la beligerancia: positiva o negativa

Llamaremos beligerancia *positiva* a la acción que consiste en la defensa de una opción determinada. La beligerancia *negativa* se produciría cuando la acción consiste en criticar a las opciones contrarias. Por lo general pero no siempre, la beligerancia se ejerce alternando ambas formas: defendiendo lo propio y atacando lo ajeno. En cualquier caso, esta distinción nos servirá después para caracterizar diferencialmente determinados procesos.

b) Según si se manifiesta la intención beligerante: explícita o encubierta

El agente puede actuar con beligerancia manifestando de forma explícita al receptor su intención de ser beligerante (esto es, advirtiendo de su toma de partido), o puede tratar expresamente de ocultarla y enmascararla por medio de cualquiera de las mil formas de neutralidad fraudulenta: escamoteando opciones significativas, banalizando argumentos contrarios, presentando informaciones distorsionadas y datos falsos, seleccionando fuentes contrarias insustanciales, haciendo énfasis tendenciosos, etc., etc. Esta beligerancia encubierta por supuesto incluiría también los procedimientos intencionales de lo que los comunicólogos llaman la información o propaganda *subliminal*.

Quizá la distinción entre beligerancia explícita y encubierta puede ya establecer un límite a la beligerancia educativa lícita. Probablemente, tendría un grado notable de aceptación el reconocimiento de que, por razones éticas, las beligerancias encubiertas deben ser consideradas, al menos en los contextos pedagógicos, como genéricamente ilegítimas. Es posible que las beligerancias enmascaradas sean las más efectivas: a menudo, para convencer a alguien lo que hay que hacer de entrada es evitar que se dé cuenta de que se le intenta convencer. Sin embargo, aunque ocultar de forma expresa el propósito de influir y de convencer quizá sea una estratagema muy eficaz, una voluntad honestamente pedagógica no debe substraer al educando las verdaderas intenciones del educador. En educación -como quizás en toda acción humana y social-, la búsqueda de la eficacia para el logro de un fin debe estar subordinada a criterios éticos sobre los medios a utilizar. Por tanto, podría ya enunciarse un principio de la beligerancia educativa lícita: el educador que asuma un comportamiento beligerante debe procurar que el educando sea consciente de su intención y del sentido de tal beligerancia.

c) Según el procedimiento: coactiva (intrínseca/extrínseca) o persuasiva

La beligerancia puede ejercerse a base de intimidar al receptor o bien intentándolo persuadir o convencer. Ambas cosas pueden llevarse a cabo de formas diferentes. De dos formas generales de beligerancia *persuasiva* trataremos en el epígrafe siguiente; aquí nos limitaremos a presentar brevemente la beligerancia *coactiva*. Esta, en primer lugar, puede ejercerse mediante procedimientos coactivos o intimidatorios que nada tienen que ver con los contenidos que se desean inculcar; es decir, por medio de castigos o sanciones independientes de las ideas, doctrinas u opiniones que se intentan transmitir.

Pero hay también otra forma de coacción beligerante: la que llamaremos -usando la misma terminología anterior -*intrínseca*. En ella, el recurso intimidatorio se presenta ligado al propio contenido de la idea, doctrina u opción que se pretende inculcar. Es, por ejemplo, el «fuego eterno» que se promete al infiel, o cualquier otra suerte de catástrofe (trascendente o mundana) que se vaticina si no se acepta la opción del agente beligerante.

100

La beligerancia coactiva *extrínseca* resulta fácilmente rebatible como procedimiento pedagógico para la transmisión de valores. Lo sería, primero, por razones éticas y políticas. En un Estado de derecho que afirme la libertad de conciencia y el pluralismo ideológico y político, no cabe admitir ninguna coacción de esta clase. Nadie (y, por tanto, tampoco los educadores) puede estar legitimado para intentar transmitir sus valores o creencias por medio del castigo y la amenaza. Pero si este motivo que remite a los principios no fuera suficiente, también hay argumentos de eficacia que desacreditan este tipo de beligerancia coactiva. El castigo o la intimidación pueden servir para evitar ciertas conductas puntuales, pero es inútil si lo que se pretende es la asimilación profunda y honesta de una doctrina o idea.

La que llamamos aquí beligerancia coactiva *intrínseca* resulta, en cambio, más difícil de deslegitimar *a priori*. De hecho, los males (personales o colectivos) con que el agente atemoriza al sujeto forman parte de las «razones» que aquel aduce para fundar su opción: quien crea de verdad en el infierno no puede dejar de vaticinarlo a quien rechaza la doctrina que según él conduce al paraíso; o quien crea que la política contraria a la que uno defiende lleva al desastre no puede dejar de argumentarla con tintes catastrofistas. La crítica a estas beligerancias en las que la intimidación es intrínseca puede hacerse atendiendo, pues, no tanto al procedimiento beligerante en sí mismo, cuanto a las propias

doctrinas o ideas que se desean inculcar. Estas frecuentemente son fanáticas, maniqueas, dogmáticas, fatalistas y simplistas, y no parece deseable que la inculcación de ideas de esta calaña sea un objetivo educativo a defender.

d) Según el medio utilizado en la persuasión: emocional o racional

La persuasión, por lo general, combina elementos racionales con elementos emotivos. De todos modos, en el marco de nuestro trabajo distinguiremos las dos formas de beligerancia (*emocional y racional*), según el énfasis que se ponga en cada uno de los dos componentes. Se puede tratar de persuadir recurriendo sobre todo a sentimientos y emociones, o bien esgrimiendo razones, argumentos o pruebas. La seducción, el ascendente personal, el chantaje afectivo, el carisma, etc. constituyen elementos que suelen estar presentes en la beligerancia que aquí llamamos *emocional*. Algunos serían, de entrada, rechazables. Lo sería, por ejemplo, el chantaje afectivo, ya que de hecho es una forma de castigo y, por tanto, estaría dentro de la beligerancia coactiva que en el apartado anterior caracterizábamos como extrínseca. Sin embargo, y aun cuando creemos que las beligerancias legítimas en contextos escolares deberían decantarse mucho más hacia el lado del racionalismo que del sentimentalismo, no sería nada sencillo desacreditar globalmente a las beligerancias emotivas o, mejor dicho, a la presencia de contenidos afectivos y sentimentales en el ejercicio beligerante. Entre otras cosas, porque en la práctica tales componentes resultan difíciles o imposibles de evitar; las relaciones educativas, por ser relaciones humanas, están siempre penetradas por afectos, ascendentes personales, simpatías o antipatías, etc. En todo caso, los sentimientos implicados en un proceso beligerante, si no eliminados porque ello no es posible, sí que debieran ser, al menos, elucidados y controlados. Unas dosis de pasión o de elementos de seducción sin duda incrementan la capacidad de persuasión del agente, pero es ciertamente dudosa la legitimidad pedagógica de una beligerancia en la que aquellos elementos emotivos sean los factores predominantes del proceso relegando u oscureciendo el discurso racional.

e) Según el reconocimiento explícito de beligerancias opuestas: excluyente o no excluyente

Otra distinción importante es la que hay que establecer entre beligerancias *excluyentes* y *no excluyentes*. En las excluyentes, el agente presenta su opción ocultando, silenciando o negando el resto de opciones existentes. En la beligerancia no excluyente, el agente defiende la propia (de otro modo no sería beligerancia), pero reconoce y no pretende evitar el conocimiento de las contrarias, aun cuando, a su vez, las someta a

crítica. Parece que la beligerancia excluyente no pueda darse como pedagógicamente legítima puesto que está viciada en su propia concepción. El primer deber del profesor ante los temas socialmente controvertidos, fuera de que se adopte una postura de neutralidad o de beligerancia, es reconocer y explicitar la realidad del objeto controvertido. Y lo que es realmente objetivo en él es que se trata de una cuestión ante la cual existen opciones diversas. Por tanto, la beligerancia excluyente niega, de entrada, este dato objetivo; es rechazable por falta de objetividad, por ocultar de manera expresa información sobre el problema.

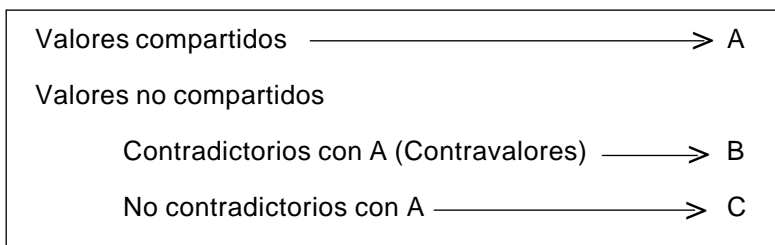
3. Clases de valores y cuestiones controvertidas

3.1. Valores compartidos y valores no compartidos

La discusión sobre la neutralidad y la beligerancia carece de sentido si no se clarifica el objeto de las mismas; es decir, si no se especifica en torno a qué el profesor o la institución educativa deben ejercer de una u otra forma.

No es lo mismo, por ejemplo, plantearse si el profesor o la institución escolar deben ser neutrales o beligerantes frente a los Derechos Humanos que frente a los programas de los distintos partidos políticos ante unas elecciones. No hacer ningún tipo de discriminación en cuanto a los objetos ante los que se plantea la neutralidad y la beligerancia con frecuencia conduce a generalizar indebidamente las normas de actuación. Por tanto, para poder establecer algún tipo de orientación normativa en torno a la conducta pertinente (neutral o beligerante) del profesor, es preciso definir algún criterio de demarcación sobre los valores que en cada caso entren en juego.

En concreto, vamos a proponer una suerte de clasificación de valores que nos sea útil en la tarea normativa en la que estamos empeñados. Será una clasificación muy sencilla, que inevitablemente deberá pecar de un cierto formalismo y que, sin duda, plantea múltiples derivaciones filosóficas en las que no nos será posible entrar en profundidad.



La propuesta aludida consiste en distinguir tres clases de valores. En primer lugar, unos **valores A**, que convencionalmente llamaremos *compartidos*, y que comprenderían todos aquellos valores que, en el contexto social que se considere (sociedad, nación, comunidad ...), son aceptados de *forma generalizada* como deseables. En segundo lugar, habría unos **valores B**, que serían valores *no compartidos y contradictorios con los valores A*; es decir, aquellos valores que no sólo no gozarían de una aceptación generalizada, sino que además serían ampliamente percibidos en el contexto social como antagónicos a los anteriores; en realidad, serían *contravalores*. Por último, habría unos **valores C**, que tampoco serían compartidos, pero que, en cambio, no serían percibidos de forma generalizada como contradictorios con los valores A; es decir, valores que, aunque no gozaran de una aceptación mayoritaria, se consideraría legítimo que individuos o grupos los pudieran tener como propios.

Después intentaremos precisar más estos conceptos. No obstante, nos interesa explicitar que somos plenamente conscientes de que, en principio, esta propuesta se podría inscribir en el marco de un cierto relativismo axiológico. De un relativismo, en todo caso, no subjetivista o individualista, sino social. Sin embargo, se trataría de un relativismo social con ciertos límites importantes, límites que provienen del propio criterio apuntado que, en cierto modo, es un criterio consensual⁷. Como más adelante ampliaremos, entendemos que la idea de consenso social presupone un marco político democrático. Es decir, los valores A no serían exactamente los valores dominantes en cualquier tipo de sociedad, sino los valores ante los cuales existe un consenso generalizado al que sólo es posible llegar en un marco social que reconozca y proteja las libertades básicas. Por tanto, el relativismo sociológico en el que en apariencia se sitúa la clasificación propuesta parte de un principio que no se afirma como relativo: el principio de que, ya que por definición el consenso no puede imponerse, éste sólo puede tener lugar en una sociedad realmente democrática.

Aunque hemos dicho que la clasificación propuesta tiene un carácter básicamente formal, es conveniente precisar un poco más a qué nos queremos referir cuando hablamos de valores *compartidos* y *no compartidos*. Para ello, apuntaremos algunas posibilidades para llenar de contenido estas categorías.

Para los *valores compartidos* se podría apelar, por ejemplo, a tres referencias posibles. En primer lugar, podríamos tomar como valores compartidos conceptos generales como justicia, libertad, verdad, felicidad, belleza, etc. Todo el mundo está de acuerdo en que la justicia es preferible a la injusticia, la verdad a la mentira, etc. Sin embargo, como es

obvio, decir esto y nada es casi lo mismo, puesto que existen diferentes concepciones sobre lo que sea la justicia, la libertad, etc., y además existen también diferentes maneras de jerarquizar tales valores.

En segundo lugar, para llenar de contenido lo que llamamos valores compartidos, se podrían tomar como referencia las grandes declaraciones de principios o de derechos sobre los que parece existir un acuerdo generalizado en el ámbito de su incidencia respectiva. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (y otros textos derivados de la misma) y los grandes principios de las constituciones de los Estados democráticos, podrían ser ejemplos de fuentes posibles para definir el contenido de los valores que llamamos compartidos.

En tercer lugar, podría considerarse que los valores compartidos en una sociedad democrática son sólo los propios de la democracia o, aun de forma más restringida, lo que podríamos llamar las reglas de juego del sistema democrático. O sea, la tolerancia, el respeto al pluralismo, la participación responsable, la renuncia al ejercicio de la violencia para extender las propias ideas, etc., etc.

En cualquier caso, se llene como se llene esta categoría de los valores compartidos, parece que es perfectamente plausible y defendible la existencia -o, al menos, la deseabilidad- de unos valores que pueden ser aceptados con responsabilidad de forma amplia por una comunidad que, en muchos otros aspectos, es plural y diversa desde el punto de vista ideológico.

Por lo que se refiere a los valores *no compartidos*, como hemos indicado más arriba, podrían ser de dos clases. En primer lugar, los que entran en contradicción con los *compartidos* y que, por tanto, serían percibidos no como valores sino como *contravalores (valores B)*. Si vale un juego de palabras, se trata de valores no consensuados pero consensuadamente rechazados. En una sociedad democrática que afirma la igualdad ante la ley de todos los ciudadanos, son contravalores los que, por ejemplo, servirían de justificación del racismo.

En segundo lugar, serían también valores no compartidos aquellos que, aun no participando de un consenso generalizado, se acepta de forma amplia la legitimidad de que puedan ser asumidos y defendidos por personas o grupos sociales (**valores C**). Estos valores no son antagónicos con los compartidos, pero pueden entrar en contradicción con otros valores que pertenezcan a su mismo grupo. Por decirlo así, existe consenso sobre su legitimidad pero no sobre su universalidad. Se incluirían en esta categoría, por ejemplo, aquellos valores que pertenecen al

ámbito de lo privado; pongamos por caso, la castidad o el celibato. Se puede discutir si la castidad es o no una virtud, si la obligación del celibato para el clero es teológicamente justificable o si es psicológicamente conveniente, pero no se discute la legitimidad de que alguien pueda optar con libertad por esta forma de vida.

En general pertenecen a la clase de valores controvertidos todos aquellos que están en la base de la especificidad diferencial de las distintas confesiones religiosas, de las concepciones éticas, de las corrientes estéticas, de las opciones políticas... que aceptan las reglas de juego democrático. Hay controversia sobre el partido al que es mejor votar, sobre la calidad de una obra de arte, sobre una orientación moral dictada por la iglesia... pero, en general, se admite que cada cual pueda sostener posiciones distintas ante estos temas.

3.2. *Los conflictos entre valores y las cuestiones socialmente controvertidas*

En relación a las clases de valores que acabamos de apuntar, debemos introducir aquí dos nociones más. La primera es la de «conflicto de valores» (o «entre valores»). Un conflicto entre valores aparece cuando ante una cuestión determinada existen distintas opciones que tratan de fundamentarse mediante referencias axiológicas diferentes. Con esto queremos apuntar que los conflictos de valores no los entendemos en abstracto (el valor *tal* frente al valor *cual*), sino referidos a objetos determinados. A estos objetos que plantean conflictos valorativos son a los que llamamos *cuestiones controvertidas*. Estas cuestiones serán *socialmente* controvertidas si, en el contexto social de que se trate, el disenso que sobre ellas existe se percibe de forma pública y se le atribuye una cierta relevancia.

En las cuestiones socialmente controvertidas los valores que entran en conflicto son, en primer término, los que antes etiquetábamos como *valores C*. Sin embargo, muchas de las cuestiones socialmente controvertidas no se reducen sólo a conflictos entre los valores C, sino que remiten a diversos aspectos de los valores A y B.

A menudo un valor aparece como compartido pero, en cambio, existe controversia social en la forma de interpretarlo en situaciones determinadas. Así, por ejemplo, el valor de la vida humana no es puesto en duda por casi nadie, pero en la interpretación de este valor (o en el propio concepto de «vida humana» o de «persona») difieren quienes son partidarios de la despenalización del aborto y quienes son radicalmente

contrarios a él. En otras ocasiones, la controversia tampoco está en aquellos valores generales considerados aisladamente, sino en las consecuencias que se derivan de las diferentes formas de jerarquizarlos. La paz, en principio, es un valor compartido por todos, pero no hay acuerdo en si este valor debe o no subordinarse a otros valores. Las libertades de expresión y de información son también valores A, pero genera polémica cuáles serían los límites de estas libertades frente al derecho a la intimidad. Finalmente, en otros casos, la controversia tampoco se da en relación al valor en sí mismo, sino a la mejor manera de hacerlo realidad. Al menos de forma explícita todas las opciones políticas dicen trabajar a favor del bienestar social, pero discrepan entre ellas sobre si para lograr el más elevado grado posible del mismo es preferible un mayor o un menor intervencionismo estatal. Por tanto, muchas veces, lo realmente controvertido en relación a los valores está en cómo lograrlos, cómo interpretarlos o cómo jerarquizarlos.

Como resumen de lo dicho, entenderemos que son *cuestiones socialmente controvertidas aquellas que:*

- 1) Conllevan algún conflicto entre valores, bien sea por una oposición existente entre los valores que llamábamos C, o bien por las diferentes formas de interpretar, jerarquizar o aplicar los valores A y B; y
- 2) Son percibidos públicamente como relevantes⁸.

4. Propuesta de objetivos

Establecidas las clases de valores y el tipo de cuestiones ante los que se plantea el problema de neutralidad y la beligerancia, el siguiente paso para poder diseñar un modelo normativo para la acción de los agentes e instituciones educativos es definir las metas que deberían perseguirse. Así pues, en este punto será ya inevitable explicitar una posición teleológica determinada.

La aceptación de que el sistema democrático y pluralista es el mejor de los sistemas políticos conocidos, aunque siempre perfectible, implica afirmar que uno de los objetivos básicos de la educación debe ser el de contribuir, en la medida de sus posibilidades, al mantenimiento de lo esencial de este marco y a la optimización de aquellos aspectos funcionales que sean mejorables. Esta finalidad general, en lo que se refiere a nuestro tema, podría desglosarse en los tres objetivos siguientes:

1. Que el educando conozca y asuma los valores compartidos (A).
2. Que el educando conozca y rechace los contravalores (B)⁹.

3. Que el educando conozca las cuestiones socialmente controvertidas, que elucide los conflictos de valores que presentan, y que pueda optar autónomamente en relación a ellas.

Estos objetivos, utilizando los conceptos que venimos manejando, podrían ser traducidos de la siguiente forma:

I. Por lo que se refiere a los valores A, la educación debe ser beligerantemente positiva.

II. Por lo que se refiere a los valores B, la educación debe ser beligerantemente negativa.

III. Por lo que se refiere a las cuestiones controvertidas, en función de determinados factores, deberá adoptarse aquella forma lícita de neutralidad o de beligerancia que, en cada caso, sea la más pertinente para que el educando elucide los conflictos de valores que encierran y pueda optar autónomamente en relación a ellas.

Como puede observarse, la formulación de este tercer objetivo no determina todavía el proceder (neutral o beligerante) que debería adoptar el educador o la institución educativa ante las cuestiones controvertidas. En el próximo apartado intentaremos ver qué factores son los que determinarían el procedimiento más pertinente en cada caso.

5. Principios, factores y criterios

5.1. Principios generales

Como decíamos, nuestra intención es descubrir y analizar los factores contingentes más relevantes que puedan servirnos como referencia para convertir en orientaciones normativas la indeterminación de aquella primera respuesta («depende») a la pregunta sobre la neutralidad o la beligerancia del profesor. Antes, sin embargo, anotaremos algunos principios generales que enmarcarían la consideración de los factores antedichos.

1) *Sea cual sea la opción del profesor, ésta deberá hacerla explícita a los alumnos y justificarla ante ellos si es preciso.* Dicho de otra manera, los alumnos han de saber cuál es el papel que el profesor ha decidido adoptar y también han de poder conocer cuáles son las razones o motivos de tal asunción.

2) *En el caso de que el profesor adopte la neutralidad procedimental, los alumnos (y él mismo) han de estar advertidos de los límites psicológicos de su opción.* Es decir, no debe ocultarse a nadie que quizás al profesor, aunque honestamente pretenda evitarlo, se le colarán, de una forma u otra, ciertas tendenciosidades.

3) *En el caso de que el profesor adopte la beligerancia, debe dejar claro a los alumnos que ante las cuestiones socialmente controvertidas no actúa en tanto que «experto».* Dicho de otro modo, que las opiniones que defiende son sólo eso: opiniones. Opiniones que legítimamente puede sostener pero no con mayor autoridad que cualquier otro ciudadano. El profesor debe, por tanto, procurar que su beligerancia no quede contaminada a los ojos de sus alumnos de la autoridad que su rol profesional le confiere frente a otro tipo de contenidos.

4) *Como es natural, han de quedar excluidas todas las formas de neutralidad o de beligerancia que, por principio, son ética o pedagógicamente indeseables.* O sea, las beligerancias encubiertas, coactivas, impositivas..., y las neutralidades que son fruto de la inhibición irresponsable o de la simple indiferencia.

5) *Ante las cuestiones socialmente controvertidas que el profesor decida tratar en clase, y con independencia de si su actuación será al fin neutral o beligerante, su primera e inexcusable tarea es presentarlas como tales a los alumnos, es decir, como cuestiones sobre las que no existe en la sociedad un consenso generalizado.* Esta es la primera verdad que el profesor debe transmitir, pues su objetividad es la única que al principio puede ser aceptada por todas las partes de la controversia. Esconder a sabiendas el carácter socialmente controvertido de un tema es una forma de escamotear la realidad y, por tanto, una forma ilegítima de beligerancia.

5.2. Factores y criterios normativos

Como hemos explicado antes, no puede determinarse en abstracto o «en general» cuál es la más adecuada de las diversas formas legítimas de neutralidad o de beligerancia respecto a las cuestiones socialmente controvertidas. Lo que el profesor deba hacer en cada caso frente a este tipo de cuestiones depende de diversos factores o variables. A continuación pasaremos revista a los que consideramos más significativos de estos factores. De la consideración de los mismos podrán desprenderse criterios orientativos para la acción del profesor.

Estos factores y criterios relacionan entre sí los elementos fundamentales que entran en juego en la situación: la propia cuestión controvertida, el educando, el educador, el contexto escolar y el contexto social. Y, en este sentido, es muy importante advertir que ninguno de los criterios que se apuntarán debe ser tomado, *per se*, como norma universal o absoluta: cada uno de los criterios puede quedar relativizado por los otros, de modo que, en cada caso, la decisión procedimental deberá desprenderse de la apreciación conjunta y ponderada de todos los factores y criterios.

1. *La relevancia y actualidad social de la cuestión controvertida.* La decisión de tratar en clase una cuestión controvertida y la forma de hacerlo pueden depender, en primer lugar, de la actualidad o relevancia que en aquel momento tenga la misma. Un criterio orientativo podría formularse de la siguiente forma: *cuanto mayor sea la actualidad y relevancia social de una cuestión controvertida más justificado estará pasar de la neutralidad pasiva a la neutralidad activa o, en su caso, a la beligerancia.* En realidad, este es un criterio de selección y de oportunidad: el profesor debe seleccionar aquellas cuestiones controvertidas que tengan significatividad en el contexto social; y, en general, será mejor presentarlas cuando el interés público hacia ellas les confiera actualidad.

2. *El grado de conflictividad social que suscite la controversia.* Este factor matiza el anterior. Independientemente de su actualidad, una cuestión controvertida puede generar mayor o menor grado de conflictividad o virulencia en la confrontación. Por ejemplo, las controversias de carácter estético, en general, suelen producir menor conflictividad social que las políticas o las morales. Por decirlo así, se suele tolerar mejor que el profesor sea beligerante a favor de los pintores abstractos y en contra de los figurativos, que a favor o en contra de la legalización del aborto. De este factor sobre el grado de conflictividad social de la controversia difícilmente puede desprenderse ningún criterio normativo específico si de entrada no lo ponemos en relación con algún otro factor. En todo caso, es siempre un factor a tener en cuenta por el profesor, pues las repercusiones de su elección neutral o beligerante serán distintas según sea la conflictividad social del objeto. Puede enunciarse, de todos modos, lo siguiente: *las consecuencias externas (padres, institución, autoridades educativas, comunidad, etc.) de la beligerancia del profesor serán mayores en razón directa al grado de conflictividad social que suscite la controversia.* Si este factor lo relacionamos con otro que explicaremos después (la capacidad de control de las consecuencias y el grado de responsabilización del educador) sí que cabe formular entonces algún criterio más propiamente normativo: *en relación al grado de conflictividad social que genere la controversia, el educador podrá pasar de la neutra-*

lidad pasiva a la activa y a la beligerancia siempre y cuando su capacidad de control de la situación y su grado de responsabilización le permitan asumir las consecuencias que se deriven de su decisión procedimental.

3. *La capacidad cognitiva del educando para entender la controversia y para dar sentido a los valores que entran en juego.* Es obvio que éste ha de ser un factor determinante en la decisión del profesor de actuar de una u otra forma en relación a las cuestiones controvertidas. Cuando el educando (y, en general, los sujetos que forman el grupo-clase) carecen de la capacidad cognoscitiva necesaria para comprender la controversia y dar significatividad a los valores que están en conflicto, lo más razonable será la neutralidad pasiva: es decir, no marear al niño con problemas que están muy lejos de su entendimiento. Lo más fácil es que ejercer beligerantemente frente a sujetos que carecen de las aptitudes cognoscitivas suficientes derive hacia el adoctrinamiento puro y simple. A medida que estas aptitudes se van incrementando, el profesor estará legitimado para pasar a formas de neutralidad activa y de beligerancia. El criterio normativo correspondiente podría formularse así: *el paso de la neutralidad pasiva a la neutralidad activa y a la beligerancia estará en razón directa a la capacidad cognoscitiva del educando para entender la controversia y para dar sentido a los valores que entran en juego*¹⁰.

110

4. *La distancia emotiva o grado de implicación personal del educando o grupo en relación a los temas o valores de que se trate.* Este es también un importante factor que debe ser siempre considerado. Por un lado, el hecho de que exista algún tipo de implicación entre el alumno o los alumnos y el objeto de la controversia será, sin duda, un elemento motivante para que este objeto sea tratado en clase; es decir, en determinados casos, este hecho puede facilitar o aconsejar el paso de una neutralidad pasiva a una neutralidad activa o a la beligerancia. Sin embargo, también es verdad que ciertos tipos de implicación afectiva o según qué grado de emotividad suscite en el educando el tema en cuestión, obligarán al educador a ser extremadamente escrupuloso y prudente en el momento de decidir el rol que va a desempeñar. En algunos casos, los temas controvertidos pueden estar penetrados por elementos emocionales muy hondos a los que el profesor deberá ser sensible. Es por todo ello que de este factor no puede derivarse un criterio normativo unilateral y preciso. En ocasiones, la implicación personal del alumno puede hacer recomendable que el profesor actúe también en su dimensión más personal y afirme honestamente su propia opción; en otras ocasiones, la prudencia aconsejará la abstención o neutralidad pasiva. Únicamente cabe, pues, hacer hincapié en lo siguiente: *el educador debe extremar su sensibilidad para captar las posibles implicaciones personales de los educandos en relación a las cuestiones controvertidas, y debe*

ponderar las consecuencias que en relación a estas implicaciones tendrá su decisión de intervenir neutral o beligerantemente.

5. *El compromiso personal del educador en relación a las cuestiones controvertidas y a los valores en conflicto.* Este es un factor semejante al que acabamos de ver, si bien aquí lo referimos a la persona del profesor. Como en el caso anterior, es un factor importante a considerar aun cuando de él tampoco puede derivarse un criterio unívoco. Obviamente, a un profesor muy comprometido -por creencia religiosa, por militancia política, etc.- con una determinada parte de la controversia le puede resultar psicológicamente bastante difícil sostener una postura de neutralidad. De ello, sin embargo, no debería deducirse el que entonces pueda abrirse la veda de la beligerancia cuando otros factores la hicieran indeseable. En otras partes del trabajo ya hemos argumentado *in extenso* que ni la beligerancia ni la neutralidad deben ser privativas, respectivamente, de profesores con creencias o certidumbres muy arraigadas y de profesores escépticos o relativistas. En cualquier caso, *para decidir sobre la mejor opción procedimental a tomar, el profesor debe ser consciente del conflicto que puede suscitarse entre su implicación personal en las cuestiones controvertidas y los requerimientos del rol educativo que desempeña.* Así, por ejemplo, si el profesor considera, en función de otros factores, que debe adoptar una neutralidad activa, pero percibe que él mismo no va a poder plantear imparcialmente las posiciones enfrentadas en la controversia, deberá buscar otras formas más objetivas (a través de fuentes originales, etc.) para que los alumnos reciban una información pertinente más completa y menos sesgada.

6. *El grado de responsabilidad que el educador objetiva y subjetivamente esté en disposición de asumir.* La acción neutral o beligerante del profesor suele tener consecuencias no sólo sobre el educando sino también en relación a otros sectores implicados (padres, los otros profesores, el contexto social, etc.); incluso la abstención o neutralidad pasiva las puede tener. Por tanto, el profesor debe estar responsablemente dispuesto a asumir tales consecuencias. En general, aunque no siempre, las beligerancias conllevan repercusiones más conflictivas que las neutralidades. Sobre todo, como es natural, cuando la beligerancia se ejerce en favor de opciones que no son las mayoritarias en el contexto donde se plantea el asunto controvertido. Un profesor que, pongamos por caso, decida defender una sexualidad muy permisiva en una escuela en la cual los padres de los alumnos sean en su mayoría conservadores, es previsible que vaya a tener problemas. También es verdad que no carecerá de ellos un profesor que adopte la neutralidad en un contexto muy polarizado. (En el factor número 9 retomaremos desde otra dimensión este aspecto). Ante determinadas cuestiones constituye una frivoli-

dad irresponsable que el profesor defienda ciertas posiciones cuando las consecuencias de su beligerancia quedan fuera del marco de su posible control. Es importante destacar las dos vertientes que deben ser consideradas en este factor que llamamos de *responsabilidad*. En primer lugar, la responsabilidad *objetiva*; es decir, la capacidad de control que efectivamente tiene el educador sobre las consecuencias de su acción neutral o beligerante. Sería algo así como la jurisdicción de la que social, material o institucionalmente puede disponer. La otra vertiente de este factor es la responsabilidad *subjetiva*; esto es, la responsabilidad que como persona esté dispuesto a asumir. Como decíamos más arriba, quien no quiera crearse previsibles conflictos con los padres o con otros miembros del colectivo escolar, habrá de renunciar a ciertas beligerancias. Sea como sea, *el profesor deberá tomar la decisión de actuar neutral o beligerantemente habiendo ponderado y asumido con responsabilidad las consecuencias previsibles de su opción.*

7. *El grado de dependencia moral del educando respecto al educador.* Desde el punto de vista normativo éste es tal vez uno de los factores más relevantes en el momento de decidir sobre la actitud de neutralidad o de beligerancia a adoptar. Nos referimos aquí al nivel de autonomía moral que tiene el educando respecto al educador, y también a la capacidad del primero de deslindar la autoridad profesional del maestro de lo que sólo son opiniones personales en temas socialmente controvertidos. Este nivel de heteronomía-autonomía depende de factores evolutivos que Piaget, Kohlberg y otros autores han estudiado. Depende también, en cada caso particular, de la especificidad de la relación que se haya establecido entre educador y educando. En cualquier caso, de acuerdo con los objetivos formulados antes, parece que el criterio que debe desprenderse de la consideración de este factor puede formularse de la siguiente forma: *cuanto mayor sea el grado de independencia o autonomía moral del educando frente al educador, más legitimado estará éste para ejercer su beligerancia.* Aprovechar la dependencia del alumno (el «respeto unilateral», en términos de Piaget) para inculcarle las propias opciones en temas controvertidos no es otra cosa que una forma de adoctrinamiento o de manipulación. En la medida en que el educando vaya alcanzando (por efecto del desarrollo evolutivo y de la experiencia educogénica) cotas mayores de madurez y autonomía moral, el profesor podrá actuar a su vez con mayores dosis de beligerancia.

8. *La existencia o no de demanda explícita del educando hacia el educador.* La beligerancia la puede ejercer el profesor por iniciativa propia o bien a partir de una demanda explícita del alumno o del grupo. No es extraño que la decisión procedimental del profesor de actuar neutralmente, en algún momento del proceso, pueda verse alterada por la petición de los

alumnos de que aquél manifieste y razone también cuál es su opinión o posicionamiento. Por lo general, aunque no de forma ineluctable, parece que esta demanda legitime una cierta beligerancia del educador¹¹. El criterio podría enunciarse como sigue: *la toma de postura beligerante del profesor tiende a justificarse si existe una demanda explícita del educando en tal sentido.*

9. *Relación entre los posibles posicionamientos asumidos por la comunidad escolar y la actuación neutral o beligerante del profesor.* El profesor actúa en un contexto institucional que generalmente no será ajeno a su decisión de proceder de una u otra forma. Es posible que en la institución, tácita o explícitamente, se hayan generado ciertas normas en relación al tema que nos ocupa. Los posicionamientos de la comunidad escolar pueden referirse a aspectos de *contenido* o bien a aspectos de *procedimiento*. Por lo que hace a los aspectos de contenido, las escuelas que poseen alguna identidad ideológica específica (escuelas confesionales, por ejemplo) tendrán, por lo general, una posición institucional asumida respecto a ciertas cuestiones socialmente controvertidas. Las escuelas pluralistas, por definición, carecen de un posicionamiento definido en este aspecto. Sin embargo, tanto las unas como las otras pueden haber establecido unas pautas o normas *procedimentales* de actuación en cuanto al tratamiento de tales cuestiones (por ejemplo: que ellas sean tratadas sobre todo por los tutores; que en temas delicados o potencialmente muy conflictivos el profesor someta antes la actividad al claustro de profesores, al consejo escolar del centro o a los padres de sus alumnos). De todo ello cabe desprender el siguiente criterio: *el profesor debe ser consciente de los posicionamientos de la comunidad escolar -sean de contenido o de procedimiento- en relación al tratamiento de las cuestiones controvertidas, y será deseable que exista la suficiente concordancia entre tales posicionamientos y su propia decisión de ejercer en cada caso la neutralidad o la beligerancia.* Difícilmente puede afinarse más en la formulación de este criterio de *concordancia*, salvo que se quiera entrar en análisis casuísticos y en las importantes cuestiones legales a las que remite este aspecto: libertad de cátedra, confesionalidad de la escuela, derechos de los padres, etc., etc.

10. *El momento escolar y curricular de la actuación del profesor.* Este es un factor contextual de carácter más concreto y técnico que el anterior. La actuación neutral o beligerante del profesor en el tratamiento de los temas controvertidos debe tener en cuenta el momento de la misma. No es igual la valoración que de ella cabe hacer según se realice, por ejemplo, en conexión directa con ciertos contenidos curriculares (en clase de ciencias sociales, por ejemplo), en la asignatura de ética o de religión, durante la asamblea de clase, o en el seno de una materia que

nada tenga que ver con la cuestión controvertida de que se trate. De la consideración de este factor no cabe excluir, por principio, ninguna posibilidad, pero desde luego parece que está en la lógica de las cosas que las clases de religión incluyan casi inevitablemente dosis de beligerancia, que materias como ética o sociales sean el terreno más abonado (aunque no exclusivo) para el tratamiento de ciertas cuestiones socialmente controvertidas, y que en las asambleas de clase y en las tutorías puedan también éstas aparecer y a veces conectarse con situaciones concretas de la vida escolar o con problemas personalmente vividos por los alumnos. También es previsible que haya quien se sorprenda si en clase de matemáticas se discute sobre el tema de la eutanasia, pero no si ello ocurre en la clase de ética. En cualquier caso, cabe formular el siguiente criterio de *correspondencia*: *la decisión del profesor de tratar una cuestión controvertida y el cómo hacerlo deberá tomar en consideración el momento escolar y curricular que contextualice esta actividad. Contribuirá a legitimarla el que exista correspondencia entre la cuestión controvertida a tratar y la función o el contenido del tiempo o materia en la que se ubique la actividad.*

Ya hemos advertido que la consideración de estos factores y criterios debe hacerse de forma conjunta: ninguno de ellos, por sí solo, es suficiente para orientar convenientemente la conducta del profesor. Desde luego, es obvio que no constituyen una suerte de recetario. No era ésta nuestra intención al plantearlos, pues tampoco sería un propósito realizable. La complejidad del tema -o nuestras propias limitaciones- nos ha obligado a formular los enunciados normativos de una forma muy abierta. De todos modos, y a pesar de que vistos en su conjunto pueden parecer factores y criterios muy de sentido común, planteando discusiones a partir de casos concretos nos hemos dado cuenta de que en ellas no siempre se llega tan fácilmente a estos factores y criterios para elucidar tales casos. Por otro lado, el que fueran criterios «muy de sentido común» estaba también en nuestra intención en el momento de formularlos: debían ser criterios asumibles por el más amplio espectro posible del profesorado y del resto de instancias que constituyen la comunidad escolar. Criterios que pudieran servir como bases deontológicas y metodológicas del ejercicio docente en lo que hace referencia a este viejo tema de la neutralidad y la beligerancia ideológica.

Apéndice: casos y dilemas pedagógicos

A continuación presentamos un par de ejemplos de la colección de casos, dilemas, «*role-playings*», etc., que hemos elaborado para ser utilizados en sesiones prácticas de formación de educadores en cuestio-

nes relacionadas con el tema de este artículo. La mayor parte de las situaciones son hipotéticas, si bien algunas proceden -más o menos retocadas- de casos reales presentados y discutidos en sesiones de formación.

Estas actividades, desde el punto de vista didáctico, tienen básicamente tres objetivos. El primero, motivar al profesor en formación o en ejercicio sobre el tema de cuál debe ser su papel ante las cuestiones socialmente controvertidas y, en general, sobre el problema de la neutralidad y la beligerancia. En segundo lugar, facilitar que el profesor descubra la complejidad del problema y, de forma dialógica, pueda ir elucidando o dando significatividad a los factores y criterios que podrían orientar su conducta en casos y situaciones de este tipo. En tercer lugar, se pretende también entrenar a los profesores para resolver situaciones semejantes a las planteadas que puedan presentarse en su desempeño profesional.

1. *Sobre el aborto*

Juan es un niño de 11 años. Su madre ha quedado embarazada sin desearlo y, después de pensarlo mucho, de acuerdo con su marido, ha decidido abortar. Juan se ha enterado y ha vivido muy de cerca y con mucha intensidad todo el proceso que ha llevado a los padres a tomar esta decisión. Cuando los padres ya estaban decididos, Juan se lo cuenta a su profesor en la escuela. Durante la conversación, el niño le pide al maestro su opinión. Antonio, el maestro, es simpatizante de un grupo de defensa de la vida y piensa que el aborto no es lícito. Pero, a pesar de que tiene muy arraigada esta opinión, la pregunta de Juan le ha inquietado y en este momento duda sobre lo que debe de hacer. No sabe si, a pesar de todo, debe explicarle su opinión contraria al aborto o, por el contrario, salir del paso evadiendo la respuesta o con algún comentario general.

1. ¿Qué debe hacer Antonio? ¿Por qué?
2. En cualquier caso, ¿cómo deberá responder a Juan?
3. ¿Qué debería hacer Antonio si Juan, en lugar de 11 años, tuviera 14 ó 15?
4. ¿Debería Antonio actuar de forma distinta si pensase de la misma manera que los padres de Juan?
5. ¿Tiene algo que ver en lo que Juan deba hacer el tipo de escuela (pública o privada, confesional o laica...) en la que trabaje?

2. *Discusión sobre racismo*¹²

Ante los brotes de racismo que iban apareciendo en el país, Roberto, que enseña Ética y Filosofía a jóvenes de 16 años, pensó que sería bueno preparar alguna actividad sobre este tema. La actividad constaba de diversos aspectos: que los alumnos recogieran información de la prensa sobre conceptos como racismo, xenofobia, discriminación...; visionado y comentario de algún film sobre el tema, etc. En uno de los debates que se planteó en clase, Javier, un chico de los más inteligentes del grupo y a quien le gustaba mucho discutir, empezó a defender posturas muy próximas al racismo. También otras veces, más que nada por afán polemista y por llevar la contraria, Javier asumía la defensa de posturas minoritarias, de opciones aparentemente indefendibles, etc. Roberto, que conocía esta costumbre de Javier, pensó que en el fondo éste no creía en lo que estaba defendiendo. Sin embargo, se percató que a medida que iba discutiendo la discusión parecía que Javier se iba autoconvenciendo progresivamente. Roberto tenía por norma actuar neutralmente en los debates; limitarse a moderar y a mantener un clima dialógico y respetuoso. Sin embargo, en este caso empezó a dudar. Se daba cuenta de que Javier, con su habilidad dialéctica, estaba conduciendo el debate por donde le convenía y que algunos alumnos, al principio opuestos a lo que Javier defendía, estaban siendo convencidos por él y que los que se mantenían radicalmente en contra del racismo no eran capaces de rebatir a Javier. El tiempo de la clase se estaba acabando.

116

1. *¿Qué debería hacer el profesor en aquel momento?*

2. *¿Actuó antes de forma correcta?*

3. *Si la discusión fuera, por ejemplo, sobre la pena de muerte, ¿la conducta del profesor debería ser la misma que en el caso del racismo? ¿Y si el tema fuese el de la despenalización del aborto?*

Bibliografía

- BAYLEY, C. (1975). «Neutrality and rationality in teaching». In D. Bridges & P. Scrimshaw (Eds.), *Values and authority in schools*. London, Hodder & Stoughton, pp. 124-134.
- BRIDGES, D. (1986). «Dealing with controversy in the school curriculum: A philosophical perspective», in J.J. Wellington (Ed.): *Controversial Issues in the Curriculum*, Oxford, Basil Blackwell Limited, pp. 19-38.

- BUXARRAIS, MARTÍNEZ, PUIG, TRILLA (1993). «Educación moral, ética y reforma del sistema educativo. Apuntes para una propuesta curricular», *Revista de Educación*, nº 297, enero-abril, pp. 97-122.
- BUXARRAIS, MARTÍNEZ, PUIG, TRILLA (1994). «Moral Education in the Spanish Educational System», *Journal of Moral Education*, vol. 23, nº 1, pp. 39-59.
- BUNGE, M. (1982). *Ética y ciencia*. Buenos Aires, Ed. Siglo XX.
- CRITTENDEN, P.J. (1980). «Neutrality in Education (Reflections on a Paulo Freire Thesis)». *Educational Philosophy and Theory*, 12, pp. 1-18.
- DOWNEY, M. & KELLY, A.V. (1978). *Moral Education, Theory and Practice*. London, Harper & Row Ltd.
- DUSOIR, C. (1975). «Neutrality in the School». In M.J. Taylor (Ed.), *Progress and Problems in Moral Education*. Windsor, NFER Pub. Company Ltd., pp. 134-140.
- ECKSTEIN, J. (1969). «Is it possible for the schools to be neutral?». *Educational Theory*, 29 (4), pp. 337-346.
- ELLIOT, J. (1975). «The values of the neutral teacher». In D. Bridges & Scrimshaw (Eds.), *Values and authority in schools*. London, Hodder & Stoughton, pp. 107-120.
- ENNIS, R.H. (1959). «The 'impossibility' of Neutrality». *Harvard Educational Review*, 29 (2), pp. 128-136.
- ENNIS, R.H. (1969). «The Possibility of neutrality». *Educational Theory*, 19 (4), pp. 347-356.
- FINN, G. (1990). «Children and controversial Issues: some myths and misinterpretations identified and challenged from a cognitive-developmental perspective». *Cambridge journal of Education*, 20 (1), pp. 5-27.
- FREIRE, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid, Ed. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1985). *¿Extensión o comunicación?*. México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Paidós.
- FURLOG, J. & CARROLL, W. (1990). «Teacher Neutrality and Teaching of Ethical Issues». *Educational Forum*, 54 (2), pp. 157-168.
- GORDON, D. (1978). «Metaneutrality: Neutrality and Teacher Training». *Educational Theory*. 28 (4), pp. 327-33.
- GUTMANN, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton, Princeton University Press.
- KELLY, T.E. (1986). «Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role». *Theory and Research in Social Education*, 14 (2), pp. 113-138.
- KURTINES, W.M.; AZMITIA, M.; GEWIRTZ, J.L. (Eds.). (1992). *The Role of Values in Psychology and Human Development*. New York, John Wiley & Sons.
- MARTÍNEZ, M; PUIG, J. (coords.). (1992). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Ed. Graó.
- MORRIS, W. (Ed.) (1973). *The American Heritage Dictionary of the English Language*. New York, A.H.P. Co.

- MOULINES, U. (1991). «Hechos y valores: falacias y metafalacias. Un ejercicio integracionista». *Isegoría. Revista de filosofía moral y política*, 3, pp. 26-42.
- NEIMANN, A.M. (1989). «Indoctrination: A contextualist approach». *Educational Philosophy and Theory*, 21 (1), pp. 53-61.
- PUIG, J. & MARTÍNEZ, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona, Ed. Laertes.
- ROMAÑÁ, T.; TRILLA, J. (1993). «Dilemas ante el tratamiento de los valores en la escuela», *Aula de innovación educativa*, nº 16-17, julio-agosto.
- RUDDUCK, J. (1986). «A strategy for handling controversial issues in the secondary school». In J.J. Wellington (Ed.), *Controversial Issues in the Curriculum*. London, Basil Blackwell, pp. 6-18.
- SHORT, G. (1988). «Children's Grasp of Controversial Issues». In B. Carrington & B. Troyna (Eds.), *Children and Controversial Issues*. London, Falmer Press., pp. 11-28.
- SINGH, B. (1988). «The Teaching of Controversial Issues: The Problems of the Neutralchair Approach». In B. Carrington & B. Troyna, *Children and Controversial Issues*. London, Falmer Press., pp. 91-106.
- SINGH, B.R. (1989). «Neutrality and Commitment in Teaching Moral and Social Issues in a Multicultural Society». *Educational Review*. 4 (3), pp. 227-242.
- SNOOK, I.A. (1972). «Neutrality and the Schools». *Educational Theory*, 22 (3), pp. 278-285.
- STENHOUSE, L. (1975). «Neutrality as a Criterion in Teaching: The Work of the Humanities Curriculum Project». In M.J. Taylor (Ed.), *Progress and Problems in Moral Education*. Windsor, NFER Pub. Company Ltd., pp. 122-133.
- STENHOUSE, L. & VERMA, G.K. (1981). «Educational Precedures and Attitudinal Objectives: a Paradox». *Journal of Curriculum Studies*, 12 (4), pp. 329-337.
- STRAUGHAN, R. (1982) *Can we teach children to be good?*. London, G. Allen & Unwin.
- STRIKE, K. (1988). «Democracy, Civic Education, and the Problem of Neutrality». *Theory into Practice*, 27 (4), pp. 256-261.
- TAYLOR, M.J. (Ed.), *Progress and Problems in Moral Education*. Windsor, NFER Publishing Company Ltd.
- TOURINIÁN, J.M. (1976). «La neutralidad y la educación». *Revista Española de Pedagogía*, 34, pp. 107-123.
- TRILLA, J. (1992). «Procedimientos de la neutralidad activa», en M. Martínez, J. Puig (coords.): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Ed. Graó, pp. 67-82.
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, Ed. Paidós.
- TRILLA, J. (1992). «Religión y cultura religiosa en la escuela», *El País*, 27 de octubre, Suplemento de Educación, p.2.
- TRILLA, J. (1992). «La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor», *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 15, pp. 33-38.

- WARNOCK, M. (1975). «The Neutral Teacher». In M.J. Taylor (Ed.), *Progress and Problems in Moral Education*. Windsor, NFER Pub. Company Ltd., pp. 103-112.
- WELLINGTON, J.J. (Ed.) (1986). *Controversial Issues in the Curriculum*. London, Basil Blackwell.
- WILSON, J. (1975). «Teaching and Neutrality». In M.J. Taylor (Ed.), *Progress and Problems in Moral Education*, Windsor, NFER Pub. Company Ltd., pp. 113.122.

Notas

(1) Por ejemplo: Ennis, 1959, 1969; Eckstein, 1969; Snook, 1972; Elliot, 1975; Bayley, 1975; Stenhouse, 1975; Warnock, 1975; Wilson, 1975; Dusoir, 1975; Touriñán, 1976; Gordon, 1978; Downey & Kelly, 1978; Nordembo, 1978; Crittenden, 1980; Stenhouse & Verma, 1981; Strike, 1981, 1988; Straughan, 1982; Freire, 1984, 1985, 1990; Bridges, 1986; Kelly, 1986; Rudduck, 1986; Singh, 1988, 1989; Furlog & Carroll, 1990.

(2) Somos conscientes de lo discutible que resulta establecer tajantemente una división entre cuestiones de hecho y cuestiones de valor (ver, por ejemplo, Bunge, 1982; Moulines, 1991; Kurtines, Azmitia, Gewirtz, eds. 1992). En cualquier caso, en este momento nos interesa tan sólo describir aproximativamente el tipo de objetos a los que nos referiremos. Por otro lado, más adelante ya precisaremos más ajustadamente el concepto de «cuestiones socialmente controvertidas».

(3) Es obvio, no obstante, que si, por ejemplo, el maestro se pone a repartir propaganda antiabortista a la salida de la escuela, aun cuando no lo haga dentro del horario o del estricto marco físico de la misma, ello estará inevitablemente relacionado con su rol institucional. La distinción entre actuaciones privadas y profesionales nunca es del todo nítida, pero el sentido común generalmente, como en este caso, suele establecer las pertenencias oportunas.

(4) En relación a esto, también se ha argumentado que el profesor que ante un determinado asunto opta por proceder con neutralidad, puede dar a sus alumnos la impresión de que está, en realidad, despreocupado por el mismo. Como afirma y razona J. Rudduck, este argumento parte de una concepción errónea del procedimiento neutral (Rudduck, 1986: 100).

(5) Con variantes terminológicas esta misma distinción conceptual ha sido utilizada por Ennis (1959: 129 ss), Strike (1981: 35 ss), Touriñán (1976: 111).

(6) Con un significado parecido al que damos aquí a estos términos, otros autores han hablado de «exclusive neutrality» y «neutral impartiality» (Hill, 1982; Kelly, 1986).

(7) En realidad, a los valores *compartidos* podríamos haberlos denominado *consensuados*. Ello nos pondría directamente en la pista de algunas importantes líneas de profundización. Por ejemplo, la de Habermas o la de Rawls.

(8) Esta definición que proponemos se inspira, con matices, en la de J.J. Wellington (1986: 3).

(9) Queda implícito que cuando decimos que «el educando conozca y asuma» (o «conozca y rechace») estos valores, queremos referirnos no sólo a una adquisición

cognoscitiva, sino también actitudinal y conductual: esto es, se trata no sólo de dar a conocer y facilitar la introyección (o el repudio) de tales valores, sino también de formar las predisposiciones y habilidades necesarias para un comportamiento consecuente.

(10) El carácter genérico que estamos dando a estas orientaciones normativas y la breve presentación de los criterios que proponemos soslayan, desde luego, cuestiones de gran interés en las que no podemos entrar ahora. Una de ellas, por ejemplo, sería la del grado de comprensión del alumno exigible para que el profesor pueda plantear una determinada cuestión controvertida. Es cierto que a veces la supuesta insuficiencia cognoscitiva de los niños no es más que una excusa de los profesores para dejar de plantear según qué controversias (ver al respecto Short 1988). Además, uno de los objetivos educativos principales de estas actividades es precisamente el de favorecer el desarrollo socio-cognitivo. Con ello se plantean también en relación al tratamiento de cuestiones controvertidas los recurrentes temas psicopedagógicos: desarrollo/aprendizaje, si la educación debe seguir o anticiparse al desarrollo, etc. G. Short, en el artículo que acabamos de citar, incide en estos aspectos a partir de referencias a Piaget y Vygotsky.

(11) Por un lado, aun cuando el educador haya decidido la neutralidad, por un principio de reciprocidad parece que si se pide a los alumnos que dialoguen y opinen sobre una cuestión controvertida, también el educador debe posicionarse si así se lo solicitan. Sin embargo, cuando el profesor considera que su intervención cerrará o polarizará el debate (la palabra del profesor no suele tener el mismo rango que la del alumno), por una cuestión técnico-procedimental, puede rehuir -o quizá posponer- la manifestación de su criterio.

(12) Este caso se encuentra analizado y comentado en Romañá, T.; Trilla, J. (1993).