



la educación
moral en primaria
y en secundaria
una experiencia española

María Rosa Buxarrais
Miquel Martínez
Josep María Puig
Jaume Trilla



biblioteca para la actualización del maestro

Las actitudes del profesor

4. Las actitudes del profesor

4.1. El profesor y los conflictos de valores

Una parte considerable de los contenidos del programa de educación cívico-moral plantea conflictos entre valores. Son temas sobre los que existen y se contraponen posiciones diversas que, en las sociedades democráticas y pluralistas, se expresan pública y libremente. Se trata de cuestiones socialmente controvertidas que, por lo general y en última instancia, no pueden dirimirse mediante la apelación a la ciencia (o, al menos, mediante la sola apelación a la ciencia). Tales cuestiones enfrentan opciones distintas cuya respectiva fundamentación se hace recaer en marcos axiológicos diferentes. Es decir, estamos hablando, en definitiva, de temas de carácter ideológico, religioso, político y, naturalmente, moral.

Este capítulo tratará de la posición y de la actuación del profesor ante este tipo de cuestiones. En primer lugar, presentaremos las dos actitudes básicas (y opuestas) que pueden ser adoptadas por parte del profesor; las llamaremos: neutralidad y beligerancia. Seguidamente, reseñaremos de forma muy rápida los principales argumentos a favor y en contra de ambas posiciones. Sostendremos que la pregunta sobre si el profesor ha de actuar neutralmente o debe hacerlo beligerantemente no puede tener una respuesta unilateral. Es decir, creemos que, unas veces, deberá ser inequívocamente beligerante, y otras, deberá adoptar una postura lo más

neutral posible. Planteadas así las cosas, intentaremos elucidar a continuación de qué depende que se deba actuar de una forma u otra. Concretamente, creemos que depende de:

1. Los valores que entren en juego. Por ejemplo, ante cierta clase de valores el profesor deberá ser claramente beligerante.
2. Los objetivos que se persigan. Plantearemos de forma muy esquemática un marco teleológico que sirva para orientar la acción del profesor.
3. La clase de neutralidad o beligerancia que se ejerza. Hay determinadas formas que ambas pueden adoptar, que, de entrada, serían ética o pedagógicamente rechazables.
4. Factores relativos a la situación concreta en la que ejerza el profesor. Estos factores se refieren a la propia cuestión controvertida de que se trate, a características específicas tanto del profesor como de los alumnos, a la peculiaridad de la relación que establezcan entre ambos, y a ciertas condiciones contextuales.

4.2. Neutralidad y beligerancia

Como acabamos de decir, ante los conflictos de valores o las cuestiones socialmente controvertidas, el profesor, en términos muy generales, puede adoptar dos posiciones: la neutralidad y la beligerancia.

El diccionario de Casares dice del término «neutral» lo siguiente: «Que no es ni de uno ni de otro; que no se inclina a un lado ni a otro.» Sin apartarnos básicamente de esta noción 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 a unas) de ellas por encima de las demás».

La postura contraria u opuesta a la neutralidad la designamos aquí mediante el término «beligerancia», que es uno de sus posibles antónimos, junto con «partidismo», «parcialidad», «sectarismo», «tendenciosidad», etc. En el contexto de las discusiones pedagógicas aparecen también como contrapuestos a «neutralidad» conceptos como «adoctrinamiento», «manipulación», «propaganda», «proselitismo», etcétera. Dado que todos estos términos casi siempre vienen connotados peyorativamente, hemos optado por elegir la palabra «beligerancia» que, en

el lenguaje educativo, está menos viciada por el uso y resulta valorativamente más aséptica. Así pues, entenderemos que es beligerante «aquella instancia que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, apoya a una (o a unas) de ellas por encima de las demás».

Después de estas caracterizaciones generales se impone todavía un par de puntualizaciones que eviten ciertos malentendidos bastante corrientes.

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 escolar. 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 a él: sólo podrían actuar neutralmente presuntos educadores axiológica o ideológicamente indiferentes, irreflexivos y asépticos, y tal no parece ser un perfil muy recomendable de educador. 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 aquí 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, sobre el procedimiento de la discusión y, si lo hace sobre el contenido, omite juicios de valor sobre las opciones enfrentadas. La distinción entre neutralidad pasiva y activa aclara esta cuestión. La primera consiste en obviar el tratamiento en clase de las cuestiones controvertidas; la segunda, en introducir la discusión sobre las mismas, pero manteniendo el profesor una posición neutral.

4.3. La discusión en torno a la neutralidad y la beligerancia

Puesto que, como hemos anunciado, lo que se defiende aquí es que la neutralidad y la beligerancia no debieran tomarse como posturas incompatibles en el marco general de la intervención educativa, es necesario

demostrar previamente que ambas son lógicas y prácticamente posibles y que ninguna de ellas es en principio y genéricamente indeseable.

Si bien no se ha discutido la posibilidad de la beligerancia, sí que en la polémica a menudo se ha pretendido desacreditar la neutralidad aduciendo que constituye una aspiración irrealizable. Es decir, plantearse si el educador debe o no ser neutral sería una cuestión sin sentido, puesto que no existiría la posibilidad lógica o práctica de actuar neutralmente. Habría, pues, en primer lugar, una supuesta imposibilidad lógica de la neutralidad en la educación. Por decirlo así, el maestro no puede ser neutral de la misma manera que, por ejemplo, un círculo no puede ser cuadrado. Pero, aun cuando no hubiera incompatibilidad lógica entre la tarea del docente y la pretensión de neutralidad, según algunos planteamientos, ésta seguiría siendo una aspiración imposible, puesto que en la realidad no sería practicable. Esta supuesta imposibilidad práctica de la neutralidad tiene, a su vez, varias subespecies.

En el supuesto de que, a pesar de todo, la neutralidad sea una opción posible, habrá que demostrar seguidamente que además no es genéricamente una postura indeseable. En contra de la deseabilidad de la conducta neutral del profesor se han aducido diversas razones cuyos límites también se pueden poner en evidencia.

Y, finalmente, también hay que salir al paso de ciertos posicionamientos que han pretendido negar la legitimidad de cualquier forma de beligerancia en la escuela.

En definitiva, como hemos dicho antes, se trata de mostrar que ni la neutralidad ni la beligerancia son opciones globalmente rechazables; que no existen razones (ni lógicas, ni prácticas, ni éticas, ni pedagógicas) que invaliden definitivamente ninguna de estas dos formas de afrontar el problema de la función del agente educativo en la adquisición de valores por parte del educando.

Es imposible reducir a pocas páginas una presentación pertinente de los argumentos y contraargumentos esgrimidos en la polémica. Se trata de una discusión repleta de matices y de recovecos discursivos. Por tanto, desvestirla de todo ello es casi reducirla a lo banal. De todos modos, casi no podemos otra cosa en este apretado capítulo que ofrecer esquemáticamente las principales razones a favor y en contra de la neutralidad y la beligerancia.

Argumentos en contra de la neutralidad en educación

1. Sobre la supuesta imposibilidad lógica de la neutralidad

1.1. «La neutralidad ideológica es imposible, puesto que la propia neutralidad es ya una ideología.»	Aunque la neutralidad sea una ideología, ello no niega, sino que reafirma la posibilidad lógica de la neutralidad. El argumento no distingue entre ideología y metaideología. Si la neutralidad es una metaideología, la no-neutralidad sería otra metaideología. Aquel argumento deja, pues, el problema en su mismo punto de partida: ¿cuál de las dos metaideologías es la más deseable?
1.2. «Neutralidad y educación son términos contradictorios entre sí, puesto que la educación supone siempre la transmisión de unos valores.»	El argumento confunde el todo con las partes. Aunque la educación no pudiera ser globalmente neutral, ello no invalida que algún elemento del proceso, en algún momento, no pueda actuar neutralmente. Además, la actuación neutral también transmite valores: los implícitos en la neutralidad, su metaideología.

2. Sobre la supuesta imposibilidad práctica de la neutralidad

2.1. Imposibilidad psicológica: «Por más que lo pretenda el maestro nunca puede ser neutral, dado que, aunque sea inconscientemente, siempre comunicará su ideología.»	Este argumento lo único que en realidad afirma es que nadie nunca es total y absolutamente neutral; pero no niega la posibilidad de la existencia de grados o niveles de neutralidad en la actuación de un agente determinado.
2.2. Imposibilidad sociológica: «El maestro no puede ser neutral, puesto que los contenidos que transmite y el marco institucional en el que actúa reflejan siempre los valores dominantes.»	Éste es un argumento propio del determinismo sociologista que desconoce la existencia de niveles de autonomía relativa en las instituciones y en las actuaciones individuales. Por otro lado, negaría tanto la posibilidad de la neutralidad como la de cualquier beligerancia no coincidente con el sistema.
2.3. Imposibilidad pedagógica: «No hay educación neutral, ya que los propios métodos educativos tampoco son neutrales. Los métodos independientemente de los contenidos, encarnan también valores.»	Sin entrar a discutir sobre los valores que encarnan los métodos educativos, este argumento desvía el problema en que estamos. Éste no es el de la neutralidad de los métodos, sino en todo caso el de los métodos de la neutralidad. La cuestión subsiguiente de los valores o contravalores de los métodos de la neutralidad es la misma que la que aparecía en el argumento 1.1.

3. Sobre la supuesta indeseabilidad de la neutralidad

3.1. «Ser neutral es no ser auténtico y congruente consigo mismo.»	Que el profesor renuncie ocasionalmente a transmitir sus opciones ideológicas durante el ejercicio de su <i>rol</i> profesional no supone inautenticidad. Entre otras cosas, porque la profesionalidad debe ser también una opción personal y auténtica.
3.2. «La beligerancia de las otras instancias sociales (medios de comunicación, partidos políticos, confesiones religiosas, etc.) legítima y exige la no neutralidad del maestro.»	Precisamente porque tantas instancias actúan beligerantemente, quizá sea bueno que el profesor, de vez en cuando, decida asumir la neutralidad, si con ello ayuda a los educandos a orientarse autónomamente frente al bombardeo exterior de sus conciencias.
3.3. «El profesor neutral renuncia a uno de los atributos esenciales de su función: la de erigirse en "experto" en los temas que se tratan en clase.»	En el tipo de cuestiones ante las que se plantea el problema de la neutralidad, el profesor no puede presentarse como experto, pues en relación con ellas o no hay expertos verdaderos o cualquiera lo puede ser.
3.4. «El profesor neutral priva a sus alumnos del modelo de una persona de principios que sabe defenderlos.»	Modelos de personas que defienden sus puntos de vista, en la sociedad actual, están constantemente al alcance de todos. Por otro lado, el argumento se sostiene sólo si se prefiere una pedagogía activa que aliente el diálogo y la construcción autónoma de principios.
3.5. «La opción por la neutralidad supone algo así como la renuncia a la "búsqueda de la verdad". La neutralidad es la otra cara del relativismo o del escepticismo.»	Ya se ha dicho que la identificación entre neutralidad y escepticismo o relativismo no es lógicamente necesaria. Por otro lado, la neutralidad procedimental persigue que sean los propios alumnos quienes se pongan en situación de "buscar la verdad."

Argumentos en contra de la beligerancia en educación

1. Lo controvertido debe ser ajeno a la escuela

1.1. «Los contenidos que deben traficarse en la escuela son únicamente aquellos que sean independientes de la adscripción política, religiosa o ideológica del agente. En la escuela sólo deben enseñarse contenidos científicos.»	A este argumento de tipo «cientifista» se le pueden oponer dos consideraciones: <i>a)</i> que supone una concepción muy reduccionista del currículo escolar; <i>b)</i> que la demarcación entre lo «científico» y lo «opinable» ya es un objeto de controversia.
1.2. «Las cuestiones controvertidas de tipo político, religioso, ideológico, etc., generan rivalidad, hostilidad, lucha, odio. En cambio, la escuela debe ser un lugar de paz, de concordia y de cooperación. Por tanto, este tipo de cuestiones deben excluirse de la institución escolar.»	A este argumento de tipo «pacifista» se le pueden oponer también dos consideraciones: <i>a)</i> que es incompatible con el modelo de una escuela críticamente integrada en su entorno, permeable a las cuestiones socialmente relevantes, etc.; <i>b)</i> que no es negando la existencia de la confrontación, o aislándose artificialmente de ella, como se educa para la resolución pacífica de los conflictos.

2. Argumentos procedentes de naturalismos y antiautoritarismos

2.1. «Hay que evitar toda finalidad educativa de carácter heterónimo. Cualquier beligerancia moral, política, religiosa es un atentado a la libertad del educando.»	Este argumento, en última instancia, niega la propia idea de finalidad educativa y, consecuentemente, deslegitimaría a la educación intencional misma.
2.2. «Los niños son buenos por naturaleza y, por tanto, no sólo es inútil, sino también contraproducente, intentar cualquier forma de beligerancia moral.»	Este argumento está fundado en una creencia tan indemostrable como su contraria.
2.3. «Puesto que lo político y lo religioso contienen una suerte de perversidad esencial, ambas cosas deben ser ajenas a la educación.»	La actitud consecuente de quienes sostengan la creencia en la perversidad de la política y de la religión sería la beligerancia en contra de las mismas y no la neutralidad.
2.4. «La beligerancia política, religiosa, moral, etc., es totalmente ineficaz, ya que los valores que realmente se aprenden no son los que se verbalizan, sino los que efectivamente se viven.»	Esto es sólo la negación (discutible, por otro lado) de una forma de beligerancia: la que se ejerce directamente por medio de la práctica.

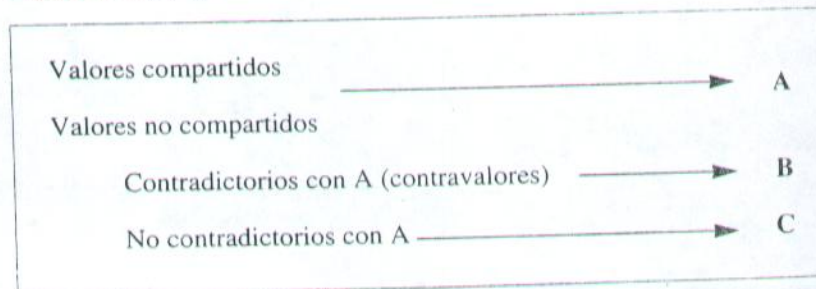
4.4. Valores compartidos y valores no compartidos

La decisión sobre la actitud del profesor no puede ser independiente del tipo de valores que, en cada caso, entren en juego.

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 conduce, frecuentemente, a generalizar indebidamente 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 estén en conflicto.

Concretamente, vamos a proponer una suerte de clasificación de valores muy sencilla, que inevitablemente deberá pecar de un cierto formalismo y que, sin duda, planteará múltiples derivaciones axiológicas en las que no nos será posible entrar a fondo. Todo lo que diremos estará relacionado con muchos de los problemas clásicos de la axiología (el propio concepto de valor, la fundamentación de los valores, su jerarquización, etc.), pero nuestra intención aquí no es desarrollar estos problemas, sino simplemente proponer una mínima convención que permita proseguir en la tarea de ofrecer algunas orientaciones normativas.

Clases de valores



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 gozan de una aceptación generalizada, sino que además son ampliamente percibidos en el contexto social como antagónicos a los anteriores: en realidad, serían, pues, contravalores. Finalmente, habría unos valores C, que tampoco serían compartidos, pero que, en cambio, no son percibidos de forma generalizada como contradictorios con los valores A; es decir, valores que, aunque no son extensamente compartidos, se considera legítimo que individuos o grupos los puedan tener como propios.

Seguidamente 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 consensual. 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 aparentemente se sitúa la clasificación propuesta parte de un principio que no se afirma como relativo: el principio de que, dado 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 —y, por tanto, no sería metodológicamente necesario llenar de contenidos específicos las categorías apuntadas—, 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.

Sin ánimo de ser exhaustivos, para los valores compartidos se podría apelar, por ejemplo, a tres referencias posibles. En primer lugar, se pueden 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 prácticamente lo mismo, puesto que existen diferentes concepciones sobre lo que sean la justicia, la libertad, etc., y además existen también diferentes maneras de jerar-

quizar tales valores. En todo caso, para que la referencia a dichos valores fuese realmente operativa, éstos deberían llenarse de contenido a partir de teorías a las que pudiera llegarse por (o ser objeto de) consenso social.

En segundo lugar, para llenar de contenido lo que llamamos valores compartidos se pueden 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 ella) 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 únicamente 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.

En cualquier caso, se llene como se llene esta categoría de los valores compartidos, parece que es perfectamente defendible la existencia —o, al menos, la deseabilidad— de unos valores que puedan ser responsablemente aceptados de forma amplia por una comunidad que, en muchos otros aspectos, es ideológicamente plural y diversa.

Por lo que se refiere a los valores *no compartidos*, como hemos indicado más arriba, éstos 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 claramente 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, etc., pero no se discute la legitimidad de que alguien pueda libremente optar 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, concepciones éticas, corrientes estéticas, opciones políticas, etc., 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, defender y practicar posiciones distintas ante estos temas.

4.5. Objetivos en relación con los valores

Establecidas las anteriores clases de valores y el tipo de cuestiones ante los que se plantea el problema de la neutralidad y la beligerancia, para diseñar un modelo que oriente la acción de los profesores es necesario definir las metas que deberían perseguirse. Así pues, en este punto es ya inevitable explicitar una posición teleológica determinada.

En relación con aquellos tipos de valores, parece que en el marco de una sociedad pluralista y democrática los objetivos que la escuela debería asumir —naturalmente, junto con otras instituciones— podrían formularse, en términos muy genéricos, en los siguientes términos.

1. Que el educando conozca y asuma los valores compartidos (A).
2. Que el educando conozca y rechace los contravalores (B).
3. Que el educando conozca los valores socialmente controvertidos y pueda optar autónomamente en relación con ellos.

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

1. 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 los valores controvertidos, en función de determinados factores, deberá adoptarse aquella forma lícita de neutralidad o beligerancia que, en cada caso, sea la más pertinente para que el educando conozca y comprenda la controversia y pueda optar autónomamente en relación con ella.

Como puede observarse, la formulación de este tercer objetivo no determina ni orienta normativamente el proceder (neutral o beligerante) que debería adoptar el educador o la institución educativa ante las cuestiones controvertidas. Después veremos qué factores son los que determinarían el procedimiento más pertinente en cada caso.

No obstante, conviene hacer aquí algunas puntualizaciones en relación con los dos primeros objetivos que se refieren a los valores A y B. En primer lugar, 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 (o contravalores), sino también de formar las predisposiciones y habilidades necesarias para un comportamiento consecuente.

En segundo lugar, de la formulación de los dos primeros objetivos, alguien podría deducir que estamos sosteniendo una concepción puramente conservadora o reproduccionista de la educación. Es decir, una educación fundamentalmente dirigida a preservar y perpetuar lo que hay, lo que ya existe y tanto que compartido o consensuado. Esta interpretación creemos que no sería correcta. No lo sería porque parte de la confusión entre «valores» y «realidades»: entre lo que debiera ser y lo que efectivamente es. Suponer que puede existir un consenso generalizado en torno a algo que debe ser, no significa que este algo tenga una presencia real e igualmente generalizada en la sociedad. Por tanto, una educación beligerante a favor de los valores que llamamos compartidos no necesariamente consistiría en la reproducción de lo que hay, sino en la creación de las condiciones personales que favorecieran la eclosión de lo que según estos valores debiera haber. La educación —como advertíamos antes— no supone únicamente transmitir valores, sino formar las actitudes y las habilidades necesarias para actuar coherentemente con ellos. Por tanto, una educación que fuera realmente eficaz en relación con los valores compartidos probablemente supondría

una contribución importante a la transformación de la realidad. No hay más que pensar en cómo quedaría transformada la sociedad si —con la educación y todas las instancias pertinentes— se materializaran realmente los valores explícitos en la *Declaración universal de los derechos humanos* o los propios de una sociedad efectivamente democrática.

4.6. Formas de beligerancia pedagógicamente rechazables

Beligerancias 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. Algunas de estas formas de beligerancia habría que considerarlas, de entrada y al margen de otras consideraciones, como pedagógicamente indeseables.

En primer lugar, por ejemplo, es rechazable toda beligerancia expresamente *encubierta*. El agente puede actuar beligerantemente manifestando de forma explícita al receptor su intención de ser beligerante (esto es, advirtiéndole de su toma de partido), o puede tratar intencionalmente de ocultarla y enmascararla mediante 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. Probablemente, tendría un grado notable de aceptación el reconocimiento de que, por razones éticas o deontológicas, las beligerancias encubiertas deben ser consideradas, al menos en los contextos pedagógicos, como genéricamente ilegítimas. Ocultar expresamente el propósito de influir y de convencer quizá sea una estrategia muy eficaz, pero una voluntad honradamente educativa no debe substraer al educando las verdaderas intenciones del educador. En educación —como probablemente 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 que 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.

En segundo lugar, tampoco serían aceptables las beligerancias *dogmáticas*. Llamaremos *dogmática* a aquella beligerancia que pretende defender su opción mediante una fundamentación que se presenta como no susceptible de ser discutida. Es decir, la beligerancia que no remite a razones o pruebas, sino a dogmas o «autoridades» presuntamente incues-

tionables. Probablemente, al menos en la teoría, podría existir un amplio consenso en el sentido de admitir que la educación deseable tiene mucho más que ver con las razones que con los dogmas.

En tercer lugar, serían igualmente ilícitas las beligerancias coactivas. La beligerancia puede ejercerse intimidando al receptor o bien tratando de persuadirle o convencerle. Ambas cosas pueden llevarse a cabo de formas diferentes. Aquí nos limitaremos a presentar brevemente la beligerancia *coactiva*. Ésta, en primer lugar, puede ejercerse mediante procedimientos coactivos o intimidatorios que nada tienen que ver con los contenidos que se desea inculcar; es decir, por medio de castigos o sanciones independientes de las ideas, las doctrinas u opiniones que se intenta transmitir; por ejemplo, la no aceptación explícita de un determinado contenido ideológico, religioso, etc., o el incumplimiento de ciertas prescripciones (ir a misa...) por parte del educando pueden penalizarse mediante bajas calificaciones, castigos, etc. Ejemplos más concretos de su uso en la escuela abundan en la historia de las educaciones fuertemente doctrinarias. Tomando prestada una cierta terminología propia del tema de la motivación, aquélla sería una forma *extrínseca* de beligerancia *coactiva*.

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 castástrofe (trascendente o mundana) que se vaticina si no se acepta la opción del agente beligerante. La historia y la realidad de muchas educaciones doctrinarias también prestarían múltiples ejemplos de casos de beligerancias operadas mediante la infiltración de miedos y temores en las conciencias.

La beligerancia coactiva *extrínseca* resulta fácilmente rebatible como procedimiento pedagógico para la transmisión de valores. Lo es, primeramente, por razones éticas y políticas. En un estado de derecho que afirme la libertad de conciencia y de cultos 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 valores o creencias por medio del castigo y de 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 cier-

tas conductas puntuales, pero son inútiles si lo que se pretende es la asimilación profunda y honesta de una doctrina o idea.

Finalmente, tampoco parecen aconsejables las beligerancias *excluyentes*. En estas beligerancias, el agente presenta su opción ocultando, silenciando o negando el resto de las 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, independientemente 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 expresamente información sobre el problema. En realidad, las beligerancias totalmente excluyentes no son muy frecuentes. Por diversos factores resulta muy difícil, sino imposible, ocultar en las sociedades abiertas la existencia de las opciones contrarias. Por otro lado, la afirmación de lo propio requiere a menudo la contrastación con lo ajeno. Por todo esto es por lo que la beligerancia excluyente no opera tanto pretendiendo ocultar totalmente las opciones contrarias, sino negando la legitimidad social de su existencia o bien no dándoles la oportunidad de su defensa. Las beligerancias *excluyentes* anatimizan, execran o estigmatizan a todo aquel que no comparte las propias creencias. La beligerancia *no excluyente* afirma también la verdad de lo propio y el error de lo ajeno, pero reconoce a lo ajeno el derecho social a existir y a defenderse. Admite, por tanto, la controversia. La beligerancia *excluyente*, por el contrario, empieza por no admitir el debate y no quiere dar ninguna oportunidad a los alegatos del adversario. Por todo ello no ha de resultar difícil, en el marco de una sociedad abierta, democrática y pluralista, consensuar el rechazo de cualquier forma educativa que pretenda ejercerse mediante una beligerancia *excluyente*.

4.7. Factores y criterios orientativos de la actitud del profesor ante las cuestiones controvertidas

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 controverti-