

LA NEUTRALIDAD Y LA EDUCACION

Por JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ

TOURIÑÁN, J. M. (1976). La neutralidad y la educación.
Revista Española de Pedagogía, (131), 107-124.

1. LA PRETENSIÓN NEUTRALISTA

Una de las metas más deseadas en la sociedad democrática es conseguir un sistema educativo del mismo carácter. Y como parece que pensar en una sociedad homogénea en la que todos defiendan los mismos objetivos concretos va en contra de la experiencia, muchos autores han creído encontrar el cauce apropiado a sus deseos en la «escuela neutral», olvidando que bajo ese lema se solapan los más grandes relativismos acerca de las cuestiones humanas.

El hecho de que el planteamiento neutralista no tenga sentido en una sociedad de régimen totalitario, tampoco debe inducirnos a creer que este tipo de régimen es el más adecuado a la vida humana. Difícilmente los totalitarismos —sistemas cerrados en palabras de Popper—, que someten las más indispensables libertades del hombre a los dogmatismos particulares del Estado, pueden ofrecer un estilo deseable de vida personal.

La neutralidad se presenta en educación como reacción a toda intención autoritarista, pero avoca a otro extremismo igualmente rechazable: defender —bajo el pretexto de proteger la libertad— la absoluta falta de reverencia hacia lo sagrado, la verdad y la virtud.

En una sociedad técnico-racional, como es la sociedad contemporánea, en la que se confunden voluntad con selección y probabilidad estadística, incluso parece coherente un pensamiento que defienda la libertad de creer y hacer lo que se desee con respecto a las cuestiones axiológicas. No obstante, es difícil creer que toda sociedad, si aspira a las «formas más altas de existencia» —como diría Goethe—, defienda la escuela neutral; un tipo de escuela que, junto a las tesis existencialistas más extremadas, hace hincapié en el respeto que merece la libertad del educando, pero descuida la más elemental norma de la libertad comprometida: el reconocimiento que todos debemos a las demás personas, a las verdades y a los valores.

Está claro que las posturas neutralistas más extremadas no sostienen una crítica seria. Pero los neutralistas se han afincado en unas formulaciones aparentemente justas que no están lejos de confundir el buen sentido. Así, con respecto a la educación, se afirma que se es neutral:

- Cuando no se valoran unas informaciones por encima de otras en aquellos problemas que no garantizan una evidencia concluyente.
- Cuando un profesor no revela en sus enseñanzas sus opiniones personales.
- Cuando el maestro evita inducir a los alumnos a una determinada posición con su entusiasmo más que con sus razonamientos.
- Cuando sólo se enseñan materias estrictamente demostradas y se evitan los temas que necesariamente implican valores, tales como política, economía, religión, etc.

Frente a las tesis neutralistas, defenderemos que, ni desde una perspectiva teórica, ni desde un punto de vista práctico, puede haber actitud neutral en la actividad educativa no sólo porque es lógicamente imposible, sino también porque las discusiones acerca de su posibilidad adquieren carácter bizantino en la práctica. Además, defenderemos la necesidad de hablar

en la tarea educativa no de neutralidad, sino de *objetividad* en tanto que se pretende ayudar a cada educando a cultivarse en la medida en que ello sea posible.

2. ANÁLISIS DEL TÉRMINO «NEUTRAL»

De algún modo el epígrafe anterior nos permite comprobar que el término neutral es polisémico dentro de la pretensión genérica de no valorar en las situaciones ponderables. No obstante, con objeto de unificar los términos en nuestro análisis, se puede decir que *neutral* significa «opuesto a tomar postura con respecto a una cuestión determinada»¹. Asimismo, *tomar postura* significa «la verdadera y real intención de defender aquel camino por el cual nos decidimos»². Además, es necesario afirmar que ambos términos implican, necesariamente, intencionalidad por parte del sujeto. En caso contrario, no se distinguirían de *a-neutral* en la misma situación³.

De este modo, ante una situación determinada, como puede ser la elección de «delegado de curso», yo sería:

- a) Neutral...: si intencionalmente evito perjudicar o favorecer a un candidato frente a los demás con lo que digo o hago.
- b) In-neutral (tomar postura): si intencionalmente decido perjudicar o favorecer a un candidato frente a los demás con lo que digo o hago.
- c) A-neutral: cuando la omisión de favorecer o perjudicar a un candidato no fuese intencionada. (Sería la conducta propia de aquellas situaciones en las que el maestro no tiene «in mente» la elección de delegado y, no

¹ ENNIS, R. M., «The Possibility of Neutrality», en *Educational Theory*, 19:4, Fall, 1969, pág. 348.

² *Ibidem*, pág. 349.

³ *Ibidem*, pág. 355.

habiendo surgido pregunta alguna que se lo recordase, con lo que aquél «dijo o hizo» no resultó favorecido o perjudicado.)

Como veremos a continuación, parece conveniente que el análisis del neutralismo quede reducido a las dos primeras concepciones, pues, «a-neutral», igual que otras dos situaciones aparentemente neutrales, deben ser consideradas, en buena lógica, fruto de la casualidad o de la negligencia del maestro más que de una intención neutral:

- Cuando con intención de no favorecer ni perjudicar a un candidato, favorezco o perjudico a ese candidato. Esta situación no es neutral, sino más bien de negligencia por parte del maestro o de casualidad, pues implica, bien que los modos de «decir o hacer» elegidos para no favorecer ni perjudicar no eran los adecuados, bien que han aparecido otras circunstancias insospechables que han tergiversado el resultado de la intención del maestro.
- Lo mismo puede decirse de aquella otra situación en la que el maestro actúa con intención de favorecer o perjudicar a un candidato y éste no resulta favorecido o perjudicado, ya que la «neutralidad» de ese resultado no se debe a la intención del maestro, sino más bien a que los modos elegidos de «decir o hacer» no eran adecuados o a que otras circunstancias insospechables han tergiversado el resultado de la intención del maestro.
- Por último, también queda fuera del análisis, la concepción *A-neutral*, pues es una pura elaboración teórica de muy escasa utilidad. Por una parte, con respecto a cuestiones importantes, sería negligente el maestro que no las tuviese «in mente»; además, sería ingenuo creer que nada de lo que se diga en el aula o en el pasillo evoque esos problemas; y sería, por tanto, una casualidad que el maestro actuase sin intención o que

sus «modos de decir o hacer» no favoreciesen, ni perjudicasen. Por otra parte, si las cuestiones son de tan escasa importancia que no tienen trascendencia alguna en la vida académica del educando, no tiene sentido hablar de conductas a-neutrales en la escuela.

Pero la concepción neutralista no se queda en un puro nivel lingüístico. Más bien usan este análisis para defender una doble posibilidad de neutralidad en el plano de la conducta⁴. A modo de resumen podemos decir que los neutralistas hablan de una *neutralidad interna* refiriéndose a una posible actitud neutral con respecto a toda aprehensión o motivo que permanece en la intimidad de cada persona y de una *neutralidad externa* referida a toda manifestación de comportamiento neutral que pretende incidir en las conductas de los demás.

Hasta ahora hemos definido el neutralismo dentro del campo de la educación, pero es conveniente hacer otra reflexión para delimitar sus alcances al neutralismo externo, ya que la neutralidad interna no tiene sentido.

El neutralismo interno, llevado a sus últimas consecuencias, significaría que nadie podría defender ante sí mismo el camino que para sí había elegido. En otras palabras, significaría confundir el ejercicio de la libertad con el acto desvinculado de todo y de todos: creer que la libertad exige no comprometerse. No es razonable «tomar partido» sin ponderar los argumentos favorables o desfavorables a ese partido. No tiene sentido realizar el esfuerzo de «tomar partido», para luego no defender esta opción ni ante sí mismo. Por otra parte, parece razonable pensar que, si los neutralistas quieren ser consecuentes con una conducta propia del hombre, su neutralismo externo debería ser fruto de una actitud neutral interna; sin embargo, como veremos más adelante, la neutralidad externa no tiene su ori-

⁴ Para ver las implicaciones de un neutralismo público y privado, objetivo y subjetivo, ético y ontológico. Vid. ECKSTEIN, J., «Is it Possible for the Schools to Be Neutral?», en *Educational Theory*, 19:4, Fall, 1969, págs. 338-345 ss.

gen en la neutralidad interna. Y, ateniéndonos a estos dos argumentos, hacemos caso omiso en este tema del neutralismo interno o privado.

Cuando se habla de «neutralidad» en educación se apunta exclusivamente a su forma externa. Pues esta actitud, que podría ser adoptada por un profesor y observada por sus alumnos en la clase, implica una concepción peculiar y deformada de la tarea educativa.

Todas las actitudes que hemos descrito en el epígrafe anterior son modos particulares de neutralismo público, si bien son susceptibles de una globalización más sintética en función del cometido crítico que aquí nos hemos propuesto. Así, se puede decir que la *actitud neutral* en educación, *pretende no-ayudar a dirigir la intención del educando hacia una u otra solución frente a cualquier problema*. Diríamos que su lema es mantener un «absoluto» respeto a la libertad del educando de dos posibles modos⁵:

- Neutralismo *Externo Discriminativo*: No-ayudar a dirigir la intención del alumno hacia una solución frente a un problema, omitiendo toda la información acerca del problema ante el cual queremos ser neutrales.
- Neutralismo *Externo No-Discriminativo*: No-ayudar a dirigir la intención del alumno hacia una solución frente a un problema, presentando todas las soluciones al mismo con igual énfasis.

Creemos que la crítica de estas dos posturas nos pondrá en condiciones de afrontar y responder las tres cuestiones que, como dice Snook⁶, son relevantes cuando se discute el neutralismo

⁵ Utilizamos en este momento la terminología que Ennis propuso. Vid. ENNIS, R. H., «The "Impossibility" of Neutrality», en *Harvard Educational Review*, 29:2, Spring, 1959, pág. 132. Si bien es verdad que el sentido «no-discriminativo» no es muy usado en lenguaje cotidiano.

⁶ SNOOK, I. A., «Neutrality and the Schools», en *Educational Theory*, 22:3, Summer, 1972, pág. 278.

en educación: «¿Son neutrales las escuelas? ¿Pueden ser neutrales las escuelas? y ¿Deben ser neutrales las escuelas?» La primera cuestión responde a una situación empírica de constatación de los hechos que acaecen en las escuelas. Una vez concluido nuestro análisis, podrá comprenderse que las escuelas no son neutrales, porque no existe tal posibilidad y las escuelas que pretenden ser neutrales, sólo consiguen falsear la tarea educativa. La posibilidad de neutralidad será el punto central de este artículo y, por último, las reflexiones acerca del sentido de la educación nos afianzará en la convicción de que la escuela no debe ser neutral (aunque esta última cuestión ya no tiene sentido una vez demostrada la imposibilidad de ser neutrales).

A pesar de todos los errores que el neutralismo encierra, ha encontrado eco en un amplio sector de nuestra sociedad, cuyo ideal de vida es, exclusivamente, el bienestar material y la probabilidad estadística. Sin embargo, no es probable que una sociedad que valore las formas más altas de existencia se deje embaucar por un sistema educativo como el neutralista, cuyo ideal educativo es —con el pretexto de salvaguardar la libertad del educando— desterrar de la escuela la reflexión axiológica y abandonar al educando a la más absoluta incertidumbre en los temas de vital importancia, bajo el supuesto erróneo de que los fines sólo existen en función de las circunstancias y la valoración por parte del profesor de unos sobre otros implica una restricción al desarrollo de la naturaleza personal⁷.

3. APROXIMACIÓN TEÓRICA AL «NEUTRALISMO»

El análisis teórico nos hace comprender que la actitud neutral carece de facticidad e induce a una visión errónea de la educación desde el momento en que el neutralismo falsea la libertad y la verdad.

⁷ Cfr. BARRAL, R. M., *Progressive Neutrality*, Louvain, Nauwelaerts, 1970, página 37.

a) El sentido *no-discriminativo* de neutralidad (no-ayudar..., presentando todas las soluciones con igual énfasis) es falso, pues falsea la verdad al considerar, de hecho, que la misión de la educación es transmitir igualmente la verdad que el error. Incluso en las situaciones ponderables hay soluciones más acertadas que otras y no parece razonable admitir que, presentar todas las soluciones posibles con igual énfasis, sea aconsejado por el sentido crítico. De este modo, el neutralismo no-discriminativo echa por tierra el compromiso que la educación tiene con la búsqueda de la verdad. Al alumno se le presenta, en las cuestiones ponderables, una situación de absoluto relativismo, ya que la información suministrada por el maestro no está valorada en ningún sentido.

Asimismo, falsea la libertad del educando porque el individuo permanecerá en la más angustiosa incertidumbre ante esa información no-ponderada. Es cierto que el acto de la decisión implica independencia, pero la independencia que reclama el ejercicio de la libertad no equivale a «total soledad». Para elegir ante la verdad hay que contar con unos conocimientos previos que no se adquieren simplemente «dejando elegir». Una persona sólo podrá elegir bien cuando, ante una situación concreta, sepa «formular concepciones claras aplicables a experiencias de primera mano, verificar sus formulaciones, utilizarlas y establecer claramente los conceptos relevantes, partiendo de una masa confusa de ideas»⁸. Y no parece razonable admitir que el individuo aprenda estos requisitos dejándole en soledad frente a una información amorfa.

Creemos que el neutralismo no-discriminativo es falso porque sacrifica la verdad en aras de una libertad mal entendida. Es un error creer que la verdad y las posturas más cercanas a ella prefijan la libertad y que, en consecuencia, debemos dedicarnos a transmitir con igual énfasis las soluciones más próxi-

⁸ Cfr. WHITEHEAD, A. N., *Los fines de la educación*, Buenos Aires, Paidós, 3.ª edición, 1965, pág. 86.

mas a la verdad y las más alejadas, en las cuestiones ponderables. La libertad no queda prefijada por la objetividad del conocimiento, sino que la aceptación de la verdad es una forma de manifestar la libertad y esto nos obliga a enseñar que, incluso en aquellas situaciones en las que no hay evidencias concluyentes, unas soluciones están más próximas a la verdad que otras.

b) El sentido *discriminativo* de neutralidad (no-ayudar..., evitando toda información) también es falso. La omisión de información sobre un determinado aspecto, con objeto de lograr una conducta neutral, es actuar no-neutralmente, pues estamos inclinando el peso de aquélla sobre los aspectos de los cuales se informa. Este tipo de neutralismo es un «dogmatismo de la privación»⁹; más que ofrecer soluciones a un problema, ofrece la forma de soslayarlo. Y adviértase que esta actitud neutral no está inclinándose intencionalmente a favor de aquellas cuestiones no valorables, sino que la pretensión de no informar en torno a temas valorables, a fin de no «condicionar» la libertad del alumno, está incitando implícitamente a los alumnos a no tomar conciencia de tales problemas y a crear una actitud impermeabilizada a los valores.

El sentido discriminativo de neutralidad falsea la verdad porque mantiene implicaciones relativistas acerca de ella: «un curriculum que ignore la religión tendría en sí mismo serias implicaciones religiosas. Parecería que proclama que la religión no es tan real en la vida de los hombres como la salud, la política, la economía, etc.»¹⁰. También falsea la libertad, porque al educando se le niega la posibilidad de ser libre frente al profesor que le informa, por desconocimiento de otras posibilidades al margen de las que se le presentan. Quizás algunos neu-

⁹ GARCÍA HOZ, V., «Dogmatismo, neutralismo y libertad en la educación de hoy», en *Revista Española de Pedagogía*, 20:77-80, enero-diciembre 1962, página 104.

¹⁰ *Religion in the Public Schools*, American Association of School Administrators, Washington, D. C., 1964, pág. 55.

tralistas objeten este argumento diciendo que la sociedad y la familia podrían informarles de esos temas que comportan valores. Pero, aparte de que esa respuesta sería evasiva, el neutralismo seguiría infringiendo el compromiso que la educación tiene con la adquisición de conocimientos verdaderos.

Desde una perspectiva teórica, la crítica más contundente al neutralismo procede de su pretendida intención de no valorar. En efecto, el neutralismo es consecuencia de una decisión previa «in-neutral». Para que alguien sea neutral, ha tenido que hacer anteriormente una valoración de las posibles actitudes a adoptar hasta considerar aquélla como la mejor. Desde el momento en que se valora ya no es posible ser neutral. Lo razonablemente cabal es inferir de una reflexión ponderada, una respuesta contrastada que nos acerque a la verdad objetiva. Y sería innoble por nuestra parte pensar que la respuesta contrastada va a ser la neutral, una respuesta que nos llevaría, paradójicamente, a falsear la verdad y la libertad.

4. APROXIMACIÓN PRÁCTICA AL «NEUTRALISMO»

La reflexión práctica acerca del neutralismo no sólo va a afianzarnos en la imposibilidad de ser neutrales, sino también en el carácter bizantino de tal pretensión.

Que son bizantinas las disputas acerca de la posibilidad del neutralismo parece bastante claro, desde el momento en que la pretensión de no-ayudar en el sentido discriminativo de neutralidad implica favorecer el aspecto del cual informamos. Pero, además, como Ennis comprueba¹¹, cuando «no-ayudamos» en el sentido no-discriminativo de neutralidad, estamos en posición de favorecer otra solución distinta de la pretendidamente neutral. Así, en una sociedad conservadora, los conservadores nos dirán que estamos actuando en contra de la forma de sociedad establecida al usar el neutralismo no-discriminativo, por-

¹¹ Vid. ENNIS, R. H., «The Impossibility of Neutrality», *op. cit.*, pág. 133.

que presentamos el socialismo con igual énfasis que el conservadurismo. Mientras que, en una sociedad progresista, usar el sentido no-discriminativo sería actuar a favor del «statu quo», pues no es probable que, si todas las soluciones se presentan igual, se corra el riesgo de aventurarse a un cambio del cual no se saben sus consecuencias.

Parece bastante lógico afirmar que no tiene sentido cuestionar la posibilidad de neutralidad de la escuela, cuando está claro que, incluso cuando pretendemos no-ayudar a dirigir la intención del alumno hacia una solución determinada, estamos ayudando. En consecuencia, y a fin de beneficiar la actividad educativa, es más razonable preguntarse de qué modo la escuela debe tomar postura ante las situaciones que implican ponderación de unas posibilidades por encima de otras.

No obstante, y aun a riesgo de ser insistentes, vamos a plantear cuatro puntos de la práctica educativa que impugnan el neutralismo:

- a) Desde un punto de vista práctico, el neutralismo es rechazable porque, además de carecer de compromiso con la verdad, es ingarantizable en las situaciones concretas. Las posturas neutrales —al evitar la información o al presentarla toda por igual— impiden el avance hacia una conclusión válida objetivamente. Aparte de que tampoco daríamos contestación a cualquier pregunta que se nos hiciera, si meramente nos limitáramos a exponer con «neutralidad» todas las opciones posibles acerca de la pregunta en cuestión.
- b) La crítica más negativa a la «neutralidad» surge de su concepción del profesor. Es una contradicción defender el profesor «neutral» si consideramos este término denotativo de la actividad educativa en la cual el personal rector «debe abstenerse de juzgar las ideas o los valores»¹².

¹² Cfr. BARRAL, R. M., *Progressive...*, pág. 83.

El concepto del «profesor» se opone a la concepción «neutral», pues al maestro se le pide que se presente «no únicamente como un hombre que posee un saber, sino que además sea el testigo de la verdad y el afirmador de los valores»¹³. Si hacemos una transmisión de contenidos sin valorarlos de algún modo, la condición propia de enseñar se pone en duda, porque al no valorar, atentamos radicalmente contra la transmisión de verdadera sabiduría.

- c) Desde el punto de vista del aprendizaje, tampoco nos ofrece el neutralismo grandes posibilidades. ¿Cuál sería el compromiso exigible al educando en la tarea de aprender?... Dejar que el estudiante descubra a su libre albedrío las soluciones correctas a todos los problemas, es una concepción muy pobre de la enseñanza. Como ya hemos dicho, ante una información amorfa, difícilmente sabrá elegir; y ante la ausencia de información, el educando se verá privado de los medios necesarios para afrontar los problemas más vitales. En una educación «neutral» el educando está avocado a abandonar el esfuerzo de educarse porque no encuentra los apoyos adecuados o a dejarse vencer por el infantilismo y el atractivo de cada una de las nuevas «modas» que vayan surgiendo a su paso.

Una cosa es reconocer el potencial de autodesarrollo que hay en cada persona y otra muy distinta es afirmar que esa persona es capaz de actualizar su potencialidad, por sí sola, con la misma eficacia que lograría merced a la ayuda de los demás. A pesar del optimismo naturalista de los neutralismos, difícilmente puede afirmarse que un alumno, abandonado a una información amorfa, tendría las mismas oportunida-

¹³ GUSDORF, G., *¿Para qué los profesores?*, Madrid, Edicusa, 1973, página 81.

des que aquel que se perfecciona bajo la guía flexible del profesor comprometido.

- d) Por último, el *currículum* «neutral», que apoyándose en la experiencia inmediata se desentiende de las adquisiciones académicas y promueve la libre expresión del estudiante¹⁴, no ofrece garantía suficiente en cuanto al crecimiento en calidad que todos esperamos lograr con la educación. Y, si bien es cierto que la libre expresión del estudiante es un objetivo deseable de la educación, no menos cierto es que no podemos sublimar tanto este objetivo que caigamos en el error, ya de concebir la libertad humana como algo ilimitado y desvinculado, ya de rechazar cualquier preponderancia de unos valores sobre otros en cualquier materia.

Parece evidente que un plan de estudios debe proporcionar una serie de oportunidades opcionales que satisfagan los diversos intereses académicos del educando. Pero también parece evidente que, si se espera de la educación el cuidado de las notas distintivas de la personalidad, en tanto que pueden ser el fundamento de la *relevancia* personal, es necesario incluir en el plan de estudios unas disciplinas valoradas por encima de otras en la medida en que mejor coadyuven al desarrollo de tales cualidades.

De este modo hemos cubierto el primer objetivo de este artículo, y las reflexiones que hemos realizado no sólo nos llevan a rechazar la posibilidad del neutralismo en la escuela, sino también a comprender que autoridad y libertad no son conceptos excluyentes, sino más bien dos conceptos complementarios en la tarea educativa. El problema de la educación no estriba, por tanto, en elegir entre la libertad y la autoridad, transformando la tarea educativa en un conjunto de manifestaciones

¹⁴ Vid. BARRAL, R. M., *op. cit.*, pág. 95.

supuestamente neutralistas o en un cúmulo de tesis autoritarias. El problema de la educación es primordialmente saber cuál debe ser la postura correcta de la escuela, a fin de que ni se constriña exclusivamente al educando, como si el educador tuviese en su mano todos los resortes que podrían mover a aquél, ni se requiera abstractamente al educando, como si fuese éste un ser carente de raíces que se elige por la espontaneidad y no a partir de un enraizamiento y de un compromiso al servicio de las causas que reconoce como suyas.

5. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

Mucho se puede hablar acerca de este epígrafe. Pero a nosotros sólo nos interesa —consecuentes con el objetivo de este artículo— hacer algunas reflexiones para establecer el carácter *objetivo* y *no-neutral* de la tarea educativa.

Está bastante claro que la buena educación no puede mantenerse indiferente a la verdad bajo el pretexto de cultivar la libertad. Tal intención no respetaría la verdad porque el «no-ayudar» neutralmente nos inclinaría a pensar erróneamente que el propio juicio es la única medida de la verdad. Siendo así que el acercamiento a la verdad objetiva se realiza «no desde un planteamiento relativista, sino con el deseo de, dejando a un lado la ingenuidad o la imaginación, dar una respuesta contrastada, crítica»¹⁵. Tampoco respetaría la libertad, porque el individuo, bien carecería de información o bien permanecería en la más absoluta incertidumbre ante esa información «neutra».

Del mismo modo, nunca sería razonable creer que la mejor educación es la que se impone dogmáticamente hasta que el alumno ha aprendido aquellos requisitos que eran previos y necesarios para elegir bien.

¹⁵ IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., «El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea», en *Revista de Filosofía*, 28:108-111, diciembre 1969, pág. 82.

El camino más aconsejable sería procurar despertar en el alumno el deseo de buscar personalmente las soluciones correctas y no sofocarlo «de opiniones legítimas que deben ser ponderadas y si es pertinente rechazadas, exponiendo no sólo las razones de su invalidez, sino también las causas por las cuales se ha llegado a tal opinión»¹⁶.

Esto significa que el interés del educador por cultivar la libertad del educando le llevará a adoptar, en algunas ocasiones, una postura de silencio, de abstención. Y no porque defienda la neutralidad como lema de la educación, sino porque es consciente de que el educando posee en esas ocasiones todos los medios y condiciones necesarias para realizar una elección lúcida. Del mismo modo, su afán por llevar al alumno al recto ejercicio de la libertad le obligará —en todas aquellas situaciones educativas que desborden las posibilidades decisorias del alumno— a ponderar los argumentos a favor y en contra de cada solución posible. Incluso en un caso tan simple como el ejemplo que propusimos al principio de este trabajo (elección de delegado), sería muy difícil de justificar la abstención del profesor a la hora de ponderar los valores de cada candidato, si está claro que los alumnos tienen una opinión errada de aquéllos.

Las reflexiones en torno al tema han llegado a un punto en el que no queda más remedio que reconocer la inoperancia en educación de los lemas generales y vagorosos de pretendida confluencia universal¹⁷. Asimismo, también parece claro que, después de las críticas hechas en este artículo, no tiene sentido pretender de modo neutralista «una descolonización absoluta de la infancia»¹⁸, olvidando que la libertad es una responsabilidad y una conquista progresiva que sólo los más constantes logran.

¹⁶ IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., *op. cit.*, pág. 93.

¹⁷ Para un estudio crítico de las soluciones dadas en los países pluralistas al problema de las libertades personales. Vid. GÓMEZ ANTÓN, F., *Educación e ineficacia*, Pamplona, Eunsa, 1974, págs. 35-45.

¹⁸ Vid. LAPASSADE, G., *L'entrée dans la vie*, París, Minuit, 1969, pág. 213.

Frente a todo extremismo infantilista que confunde los deseos más imposibles con las realidades, hemos de afirmar que tanto la educación infantil como la de cualquier otra edad debe tener por finalidad «hacer capaz al hombre de practicar los actos necesarios y útiles, pero más aún los bellos y nobles»¹⁹. Es una condición de nobleza en toda tarea educativa reconocer que el niño es niño y, dejándolo a su arbitrariedad, interferirá en nuestras enseñanzas y se dañará a sí mismo²⁰.

La verdadera postura de la escuela es la postura objetiva de amor a la verdad, pues «la garantía de libertad no es la neutralidad del profesor, sino el respeto a la integridad de la personalidad del alumno»²¹. La verdadera postura de la escuela es aquella que obliga a enjuiciar y decidir sobre todos los esquemas fundamentales en la formación del hombre, a fin de que los alumnos sepan qué es lo que van a recibir de la Institución. En definitiva, es una postura que, rechazando ingenuos conceptos de libertad, trata de educar en la verdad, amando, por tanto, con igual fuerza las soluciones verdaderas y la necesidad de que el educando capte personalmente la verdad de tales soluciones de forma que en él la verdad no sea nunca alienante ni subjetivamente falsa.

¹⁹ ARISTÓTELES, *Política*, Universidad Autónoma de México, 1963. Lib. VII. C. XIII, 1333 b, 1-5.

²⁰ Cfr. WEISS, P., *The making of men*, Southern Illinois University Press, 1967, pág. 1.

²¹ JEFFREYS, M. V. C., *Beyond Neutrality*, London, Pitman and Sons, 1955, pág. X.

BIBLIOGRAFIA

- ARISTÓTELES, *Política*, Universidad Autónoma de México, 1965.
- BARRAL, R. M., *Progressive Neutralism*, Louvain, Nauwelaerts, 1970.
- ECKSTEIN, J., «Is it Possible for the Schools to be Neutral?», en *Educational Theory*, 19:4, Fall, 1969.
- ENNIS, R. H., «The Possibility of Neutrality», en *Educational Theory*, 19:4, Fall, 1969.
- «The "Impossibility" of Neutrality», en *Harvard Educational Review*, 29:2, Spring, 1959.
- GARCÍA HOZ, V., «Dogmatismo, neutralismo y libertad en la educación de hoy», en *Revista Española de Pedagogía*, 20:77-80, enero-diciembre 1962.
- GÓMEZ ANTÓN, F., *Educación e ineficacia*, Pamplona, Eunsa, 1974.
- GUSDORF, G., *¿Para qué los profesores?*, Madrid, Edicusa, 1973.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., «El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea», en *Revista de Filosofía*, 28:108-111, diciembre 1969.
- JEFFREYS, M. V. C., *Beyond Neutrality*, London, Pitman and Sons, 1955.
- LAPASSADE, G., *L'entrée dans la vie*, París, Minuit, 1969.
- Religion in the Public Schools*, American Association of School Administrators, Washington, D. C., 1964.
- SNOOK, I. A., «Neutrality and the Schools», en *Educational Theory*, 22:3, Summer, 1972.
- WEISS, P., *The Making of Men*, Southern Illinois University Press, 1967.
- WHITEHEAD, A. N., *Los fines de la educación*, 3.ª ed., Buenos Aires, Paidós, 1967.