

## Escuelas y castigos en niños y adolescentes

.....

*Jesús Navarro Egea*

UNIVERSIDAD DE MURCIA Y DE LA UNED DE CARTAGENA

### RESUMEN

El presente trabajo expone una perspectiva extensa de los castigos aplicados en las escuelas de todo el mundo, desde los tiempos más remotos datados hasta la actualidad procurando mostrar los efectos pedagógicos y sociales, su naturaleza y supuesta eficacia, en donde el proceso democratizador de la educación conduce a una situación totalmente nueva y excepcional en que las diferentes legislaciones mundiales se afanan por dotar a los alumnos de ambientes educativos estimuladores.

Se alude también al contexto en el lado opuesto de indefensión y estado actual de algunos maestros, situación creada tal vez, en un vaivén historicista y reactivo contra el escenario anterior de férrea e inapropiada disciplina. Se muestra igualmente la naturaleza de los castigos, sus correlativos psicofisiológicos, opiniones y actividades de los padres junto a consideraciones que deben contemplarse con la finalidad de buscar objetivos tendentes a la adecuada intervención psicopedagógica en los centros docentes. Se exhorta a que tanto en estos fines como en los de otros campos de intervención psicopedagógica, se debe implicar de inmediato a las familias en el desarrollo educativo de sus hijos, por lo que, la formación de padres debe conformarse en meta inexcusable.

*Palabras clave:* Castigo, maestros, métodos, sociedad, resultados escolares, padres, aprendizaje, enseñanza, disciplina, normas.

### ABSTRACT

This article gives a broad overview of the punishment applied in schools around the world, from centuries back up until the present day, and attempts to show the social and learning repercussions of the same, their nature and presumed efficiency, where the democratic system of education leads to a totally new and exceptional situation where the different educational systems

the world over try to produce motivating and stimulating environments for the students..

We also make allusion to the opposite context, that is, the situation of lack of defence and present conditions of some of the staff, a situation created, perhaps, as a result of the historical backlash produced by the earlier situation of strict and inappropriate discipline. The nature of the punishment, from the point of view of physical and psychological correlates, is also described together with the opinions and activities of the parents and considerations designed to produce correct orientation in teacher training in schools. Firm recommendations are given for the family to be included in this and other fields of intervention in teacher training, in that for educational development to be a success, the training of the parents is a vital objective.

*Key words:* Punishment, teachers, methods, society, school results, parents, teacher training, learning, discipline, rules.

## 1. INTRODUCCIÓN Y ASPECTOS CONCEPTUALES

Disciplina y castigo no son lo mismo; disciplina proviene de *discipulus* que significa alumno y que representa enseñar o aprender, es decir, conceptos positivos; el castigo denominado también como disciplina punitiva no ayuda a progresar, pues no consigue efectos buenos para el ser humano a largo plazo. Es más, junto a las consecuencias físicas se mostrarían efectos psicológicos, especialmente cuando el castigo proviene de personas de quienes se espera amor y protección y los efectos se harían tangibles en trastornos en el desarrollo de las relaciones y afecto y retraso en el crecimiento de carácter no orgánico (Ollendick y Hersen, 1993).

Hoy como comenta Nelson (2002, p. 12), se estima que “una disciplina a la fuerza y que suponga humillación puede detener el comportamiento en un momento dado, pero a menudo ocasiona mayor rebelión, resentimiento y pérdida de autoestima”. Se aboga por una disciplina positiva en cualquiera de las variedades propuestas: democrática, permisiva o autoritaria (Herbert, 2002).

En los últimos tiempos, asistimos a un horizonte de agresiones hacia los compañeros, profesores e instituciones educativas con una intensidad no contemplada hasta ahora llegando a buscar disparejas soluciones desde la vigilancia policial hasta la mediación escolar (Boqué Torremorell, 2002). Pero en la realidad histórica ha primado ancestralmente más el fenómeno inverso, es decir, el ataque hacia los pequeños, bien institucionalmente, a cargo de familiares, adultos o de forma extensa por la sociedad. Queremos ahora presentar una perspectiva que contemple

parámetros diacrónicos y sincrónicos de este proceso muy exployado y casi universal en el espacio y tiempo.

Que el castigo y la agresión no son indicadores regulares en el comportamiento de la relación educativa es algo fuera de duda. Incluso en los primeros tiempos del cristianismo se evidenciaron ejemplos poco esperables como testimonia Prudencio sobre San Casiano, maestro de escuela asesinado por sus propios discípulos que utilizaron para ello los punzones de copiar asaeteándolo, y las tablillas de madera en donde se escribía para herirle la cabeza. El pobre enseñante se desangró sin remisión ante las miradas feroces y despiadadas de sus alumnos (Serrano de Haro, 1962).

Una opinión antigua sobre la formación de la personalidad estaría en función de un condicionamiento continuado de un signo u otro, y que la enseñanza con puniciones severas tiende a fijar un comportamiento conformista y una personalidad sumisa, lo que sin duda ha sido aprovechado por dispares escuelas y tendencias pedagógicas. Desde luego puede suponerse que el escarmiento regular inhibe o suprime las tendencias rebeldes, pero los estudios empíricos modernos han refutado estas suposiciones y las conductas correccionales agresivas a su vez incitan otras indeseables u ofensivas (Sluckin, 1976). Otros como el insigne pedagogo argentino del XIX, Domingo Faustino Sarmiento, ha valorado que la atención no debe exigirse por autoridad ni obtenerse por castigos.

Las culturas primitivas contemporáneas no arrojan mucha luz acerca de estilos educativos universales sobre el trato dado a los pequeños y Eisenberg (1999) nos habla a modo de revisión ilustrativa de que mientras un grupo de cazadores de Java, en 1975, maltrataban a los niños mediante la burla, el ridículo o el engaño, golpeándolos en la barriga y en los genitales, abofeteándoles o pegándoles con las armas, independientemente de la intencionalidad educativa, otras tribus como los *papago* nunca aplican el castigo físico a menos que lo imiten de familias blancas, no obligando en la instrucción a los niños más lentos ni se les regaña con dureza, precisamente porque son chiquillos.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Finalidades y objetivos

Desplegamos en las páginas siguientes un recorrido longitudinal por el laberinto impreciso de los castigos esgrimidos en la enseñanza y, en particular, por el proceso que ha tenido lugar en nuestro país, aunque lo revelado presumiblemente constituya sólo una parte del sucedido, pero con el propósito de recapacitar acerca

de unos procedimientos no tan arcanos ni distantes en el calendario. Los objetivos propuestos son:

- Descubrir cómo el concepto que manejamos en el presente de infancia y el trato reforzador y positivo que metodológicamente se le prodiga, implanta en la práctica la excepción en el desarrollo didáctico enjuiciando la noción desde la óptica diacrónica y perspectiva actual.
- Entender dicha situación mediante un estudio de los sucesos acaecidos en tiempos anteriores con especial incidencia en los precedentes inmediatos y situaciones vigentes del ambiente escolar agresivo.
- Aportar las vivencias y experiencias de los profesores hasta la actualidad, recapitulándolas y ordenándolas acerca de la disciplina y castigos, en orden a deducir la función real y manejo de las sanciones en el quehacer docente.
- Observar discrepancias de enfoques sobre los tratamientos y el posible sesgo de los mismos en relación con respuestas reflejas o contrarias.
- Revisar fuentes bibliográficas y documentales al respecto.
- Investigar un campo relativamente descuidado y en muchos casos desconocido, de cuyas inferencias pueden derivarse la aparición de variables extrañas en el desenvolvimiento académico en general y disciplinario en particular.
- Analizar las actitudes de los padres y las aludidas coerciones externas.

## 2.2. Muestra

La muestra escogida la componen 143 profesores en edades comprendidas entre los 45 y 63 años, perteneciendo 134 a todos los niveles educativos de Primaria y Primer Ciclo de la ESO y 9 a ámbitos docentes universitarios. De dicha población, 80 son mujeres y 63 hombres. Su experiencia pedagógica, según ámbitos geográficos, abarca de hecho la totalidad de las comunidades españolas. La pertenencia a centros públicos supone un 83,6% y el de concertados un 16,4%.

## 2.3. Instrumentos

Cuestionario específico validado mediante estudio piloto por una comisión de profesores que aportan sugerencias y correcciones; y que consta de diez preguntas abiertas, de las cuales seis corresponden a naturaleza y descripción de los castigos; y frecuencia y efectos de los mismos, según su criterio; y tres relativas a efectos sociales y sobre la representación del maestro.

### 3. REVISIÓN DE FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES. REPRESENTACIÓN DIACRÓNICA Y TRANSVERSAL

#### 3.1. Trayectoria histórica de represión y crueldad en la escuela

Por axioma la pedagogía no ha sido angelical, antes bien, el conflicto que ha acompañado siempre la vida del hombre se desenvuelve como algo consustancial en el grupo o en la sociedad (Ortega Ruiz, et ál., 2001), aserto que pocos ponen en duda como se subraya desde el estudio de cualquier disciplina de las ciencias humanas. Por extensión, las ciencias o artes de la educación han quedado infiltradas por esta característica vital y humana.

Sabemos que los métodos educativos practicados por los *antiguos egipcios* consistían básicamente en la memorización y los azotes, y alguna máxima que tiene que ver con ello se ha recuperado: “Los muchachos tienen las orejas en los lomos, cuando les pegan escuchan” (Abbagnano y Visalberghi, 1976, p. 23).

En las culturas antiguas de Occidente el maltrato infantil era moneda corriente tanto por abandono, como el asesinato por motivos religiosos o de índole práctica. La educación *espartana* implica para los chicos habituarles a las penalidades y a soportar crueles suplicios y apaleos sin trocar el gesto (Delgado 1999; Baltrusch, 2002).

Las fórmulas didácticas *belenísticas romanas* tampoco destacan por el comedimiento tibio o amable hacia el infante. La enseñanza de la lectura y la escritura con un carácter eminentemente memorístico no contemplaba de forma primordial que fuese atractiva y el aprendizaje en esencia venía mediado por los consabidos porrazos y otros castigos ordenados a tal fin. Si bien no puede generalizarse teniendo en cuenta diferentes tiempos, Monarquía y República, al principio, entre 753-509 a. de c. la resistencia a la fatiga y el esfuerzo personal constituían el eje central de la instrucción con lo que la dureza y las penalidades estaban aseguradas. Con posterioridad, la *mentalidad romana* sería más considerada con la infancia y las medidas disciplinarias se moderaron. A ello debieron contribuir las circunstancias personales de los maestros que muy corrientemente eran esclavos ilustrados. Marco Fabio Quintiliano, pedagogo y retórico hispano que vivió en Roma los primeros años de nuestra era, criticaba el suministrar azotes “que de ninguna manera lo tengo por conveniente” (Galino 1974, p. 61).

Formas educativas en cierto modo parecidas a las *espartanas* o a la de la Monarquía de Roma, las encontramos también en los *esenios*, pueblo palestino y comunidad piadosa, morador de las orillas del mar Muerto, hoy muy estudiado tanto por sus extraordinarios manuscritos como por su posible vínculo con la figura de Jesús, preexistía ya 150 años a. C.

La escuela en la *tradición hispano musulmana*, dice Capitán Díaz (2002, p. 30) que:

...se abría en una tienda pequeña siendo clásica la estampa del maestro, de pie o sentado en un taburete, con una caña de bambú en la mano, rodeado de unos cuantos alumnos, descansando sobre la arena o sobre una alfombra, con unas tablillas e inscripciones árabes y una especie de pizarra que podía borrar fácilmente.

La base de la educación primaria era El Corán, que los niños pasaban recitando durante horas, y si alguno se mostraba díscolo o poco atento el maestro podía propinarle con una vara. Reparando que muchas veces los padres pagaban al profesor, es de presumir que consintieran en la práctica puntual de sanciones físicas con cañas, varas, regletas, cuerdas, latiguillos o cinturones.

En las escuelas del *Cairo*, que sepamos hasta tiempos contemporáneos, recurrentemente se han tomado las lecciones correa en mano, llevándose al pie de la letra el adagio de que “la letra con sangre entra”. En *Marruecos*, el maestro de escuela o *taleb* va provisto de un fino puntero con el que ha atosigado las espaldas de los educandos desatentos y cuando eso no fue suficiente manejó el pie con más o menos violencia en las posaderas (Medina, 1922).

Maquiavelo con la educación de su *Príncipe* en el s. XVI y ante la pregunta que se hace a sí mismo sobre si es mejor ser amado que temido, se inclina con determinadas reflexiones por la última opción, aunque de ello no se infiere su inmediata traslación al aula que, por otra parte, no requería de semejantes influencias palatinas aunque tal acepción después marcaría de algún modo, una visión de la vida con su repercusión específica en la instrucción. Otros, como Huarte de San Juan, opinan que *no debe insistirse allí donde el alumno no tenga la capacidad o ingenio*. Por otro lado, el maestro español nacido en Guadalajara, Juan de la Cuesta, autor de un libro para enseñar a leer y escribir, señala que *no debe perdonarse al discípulo que se merezca la sanción*.

En el s. XVII, escaseaban las escuelas públicas y las que subsistían no se identificaban precisamente por ser un modelo de delicadeza hacia los niños, a pesar de recomendaciones como las de Lutero en el sentido de que se humanizaran; con harta probabilidad compondrían verdaderos tormentos para los chicos de clases humildes. A finales de este siglo se deja también sentir la influencia del inglés John Locke que repudia los métodos de la escuela pública en donde campeaba hacia los educandos una actitud salvaje de palabra y obra, con maneras de enseñanza que aterrorizaban y propugna el hecho de fomentar la propia individualidad del colegial. Diferentes artistas, aunque limitadamente, se ocuparon del tema y el pintor Van Ostande, en su obra *Una escuela del s. XVII*, nos muestra un familiar ambiente de niños de desiguales edades y un maestro achacoso castigando no muy severamente con una palmeta a un supuesto discípulo informal. San José de Calasanz

(1556-1648) ilustra apuntando que el maestro debe tratar con benignidad a todos los alumnos.

Hay que reconocerle a Rousseau, en el s. XVIII, el mérito de poner de relieve las privaciones de la niñez, logrando que un amplio grupo de gentes creyera que la infancia merecía la atención de los adultos inteligentes (Lloyd deMause, 1990), y el empeño de que el chico disfrute y sea feliz en el aprendizaje, anticipándose a la pedagogía actual. Durante este siglo y especialmente en su final, se deja sentir en Europa, con respecto a los diversos procedimientos de enseñanza, el influjo de la Ilustración y la Enciclopedia. En España, el profesor y teólogo sevillano Alberto Lista (1775-1848) opina de los castigos que quizá se necesiten para refrenar la inmoralidad, la falta de cumplimiento o desobediencia continuadas, aunque solamente justifica el castigo corporal suministrado por los padres.

En el s. XIX en Europa occidental, surgen iniciativas humanitarias hacia los discípulos de las clases populares, lo que desembocaría en la aparición de la escolarización elemental universal y el abandono lento, pero progresivo, de la arbitrariedad y escarnios en la enseñanza. Es cierto que este período se caracteriza en cierto modo por un anarquismo ideario y filosófico, no siendo fácil encuadrar en principios esquemáticos simples y generalizados, derivándose tal situación de las ideas imperantes en Francia y Alemania. Todavía en muchos lugares prevalecían los malos tratos y en las escuelas de *Boston* parece ser que gritos, insultos, bofetadas, golpes contra las paredes y palizas, probablemente fueran solamente una parte de la dura realidad. En *Birmania* o *China*, aún mostrando un modo amable en la didáctica budista, no dudan en poner de rodillas al niño en presencia de sus condiscípulos y en determinadas coyunturas en la puerta de la calle para escarnio público. Si el alumno persiste en las travesuras o en la distracción le espera una buena tanda de azotes.

En el s. XIX, lo normal era que la mitad de los miembros de una generación hubiera muerto antes de cumplir 15 años (Badinter, 1991). La importancia de los niños era por entonces bastante escasa y la instrucción en su mayoría estaba en manos de padres y sirvientes que confiaban en la sabiduría, hábitos y supersticiones tradicionales. El parto siguió configurando un trance peligroso y penoso concediéndose preferencia a los varones sobre las niñas por sutiles que fueran las formas. En Francia, por ejemplo, la predilección por el sexo masculino se relacionaba con la apremiante necesidad de disponer de un gran ejército (Lloyd deMause, 1990).

Las ideas de Tolstoy (1828-1910) con su anarquismo pedagógico según las cuales los escolares deben decidir por sí solos lo que les conviene, o las de María Montessori (1870-1952) plasmadas en la *Pedagogía científica* con el concepto de *autoeducación*, impulsan una “Nueva educación” en donde el castigo queda proscrito, al menos sobre el papel. Naturalmente que existen otras concepciones, como la del

ruso Makarenko (1888-1939), enemigo acérrimo de la *Pedagogía blanda*, ya que ese autor postulaba el *condicionamiento social* y justificaba el correctivo físico que es indispensable en la educación, lo que no se obtendría con golosinas, relatando que él mismo tuvo que zurrar rudamente a un desvergonzado adolescente.

A principios del s. XX, Ellen Key anunció que éste habría de erigirse en el siglo del niño, aunque cumpliéndose muchas de sus expectativas ha persistido el abandono, la miseria y la crueldad.

Hoy disponemos de una digna Carta de los Derechos del Niño, aunque todavía nacen chavales predestinados para sufrir, existiendo igualmente maltrato en los países civilizados (Leguinerche, 1996). Por otro lado, en 1970, el Ministro de Educación Olivier Guichard decía que el sistema educativo francés era muy coercitivo, lo que sin paliativos podría hacerse extensivo a otros países occidentales incluyendo al nuestro.

Por citar prototipos de algunas naciones hasta mediados de siglo, en *Noruega*, con una vara construida al efecto, se golpeaba la mano cerrada y por ambos lados, en los dedos juntos, en la espalda y en las nalgas.

### Foto 1

*Bastón de castigo empleado en Noruega en el pasado. Foto: Jesús Navarro Egea, 2002*



### 3.2. España en el siglo XIX. Aspectos sociales y educativos

El panorama de la violencia imperante en esta época, hay que entenderla, tanto la infligida por los chicos a personas, bestias o cosas, como a las que ellos mismos eran sometidos por otros iguales, educadores o adultos, con injerencias de animales, ya que en sobradas ocasiones los infantes eran la presa predilecta de perros y gatos rabiosos o enrabietados, que llegaron a transmitirles la dolencia de la hidrofobia. A su vez las bestiezueltas eran perseguidas, huyendo aterrorizadas de los seres humanos. No se le ocurriría a un gorrión o cualquier ave posarse cerca de donde hubiese un niño, mientras que esas volátiles y en tales fechas en Suiza tomaban las migajas de la palma de la mano.

Los más pequeños se alzaban en cebo preferido de determinadas enfermedades que en demasía resultaban mortales, sabido por las diferentes estadísticas y por la evocación de la memoria colectiva, como la escarlatina, cólera, difteria, viruela, gripe, entonces conocida además por influenza, y hasta de las más benignas como dengue y sarampión; numerosos percances, ahogamientos en ríos, balsas o acequias ocurrían a menudo. Recordemos comparativamente que en la actualidad los niños asfixiados en el agua en España y en tiempo vacacional superan el centenar cada año, siendo la segunda causa de mortalidad infantil después de los accidentes de tráfico por lo que el problema continúa plenamente vigente. Las esquelas mortuorias abundaban en la época anunciando por éste u otro motivo “Ángel al cielo” o “Ha subido al cielo”, etc.

Incontables criaturas fueron objeto de abandono a menudo en los pórticos de las casas para que fueran socorridas al más puro estilo novelesco, nada más que aquí la realidad, desventuradamente, ha superado a la ficción.

En los umbrales del siglo XIX y naturalmente antes, muchos de los niños huérfanos totalmente y algunos de padres sirvientes, eran recogidos por familiares o vecinos ya que debían marcharse de las casas de los amos de inmediato proveyéndoles si acaso con la única ayuda de algún dinero y un documento que les autorizaba a solicitar la caridad pública o mendicidad (Ortega Munilla, 1922).

Entre las precarias noticias escritas en torno a los vilipendios de los maestros, en el Madrid de 1874 tenemos constancia de que un niño de 7 años es cruelmente aporreado por “un rigorismo exagerado de un profesor de instrucción pública”. El padre recurrió ante los tribunales al descubrir en su hijo heridas en las manos castigadas a palmetazos como en los austeros tiempos de *domine* o arcaicos. Posteriormente, el inculpado pudo rebajar su responsabilidad en el hecho.

Criaturas de entre 8 y 11 años de edad de las sierras andaluzas, los yegüerizos, se dejaban en los montes al cuidado del ganado durante largas temporadas, pasando

regularmente el capataz, dueños o padres a llevarles comida, semanal o quincenalmente, evitando así que estas ocupaciones las tuvieran adultos que tendrían que cobrar más (Ortega Munilla, 1922).

En la Enseñanza Media o Secundaria, que se consolida en nuestra nación con el advenimiento del régimen liberal a mediados del s. XIX (Jiménez Madrid, et ál., 1987), aún siendo más parcos los datos prosiguen proclamando las habituales travesuras, gamberradas o algún incidente aislado y las correspondientes represalias, pero no puede hablarse en sentido escrupuloso y documentado de violencia escolar en cualquiera de las direcciones, aunque como en educación primaria especialmente el recuerdo de las bofetadas es muy vivo (1950).

Con tal perspectiva, la escuela constituye desgraciadamente en muchos casos una prolongación de un salvajismo social obviamente matizado por su propio componente pedagógico pero que en muchas ocasiones fue incapaz de poderse sustraer a una atmósfera generalizada de desprotección hacia el niño y el adolescente.

En este ambiente la disciplina y el orden impera y los niños de 1934 deben quitarse la gorra en la puerta de la clase, respetuosamente pedir permiso para entrar lo que le es habitualmente concedido y a la sazón denegado por motivos de puntualidad, aseo u otras circunstancias juzgadas reprobables por el educador.

### 3.3. España en el siglo XX. Aspectos sociales y educativos

Como ya hemos comentado, el exiguo desarrollo de los sistemas sociopolíticos y específicamente de los de Protección Social origina que se encuentren menguadas referencias.

Continúan las mismas prácticas del período anterior y el apaleamiento de críos por amos o parientes se instauraba en moneda corriente, provocándose incontables veces heridas graves y llegando en alguna vez a causar la muerte. No olvidemos los diversos cometidos a que se veían forzados a realizar de vez en cuando que provocan que Carlos Marx denunció el trabajo infantil tachándolo de absolutamente inmoral y necesario para la existencia de la gran industria. Hasta donde alcanzarían los abusos en este sentido que una comisión del Congreso en 1900 por indicaciones del Ministro de la Gobernación llega a prohibir trabajos corporales a niños de edad inferior a 10 años, limitando la jornada a seis horas a los de 13 años, y teniendo que fijar el horario laboral máximo para todos los obreros en once horas. Claro que el acatamiento de tales disposiciones fue más que dudoso, teniendo que revisarse de vez en cuando, esencialmente cuando las labores infantiles ocasionaban desgracias entre aquellos, así, ya entrado el siglo XX, en 1907, en Murcia aparecen tres niños abrasados en el interior de una máquina de vapor al

estar limpiándola e introducirse en el receptáculo vapor de agua de forma inesperada.

Debemos contemplar que en 1900, cuando se creó el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, el analfabetismo neto, no saber leer ni escribir, alcanzaba a casi el 60% de la población mayor de 10 años y con mayor incidencia en mujeres. Siguen subsistiendo las disciplinas y modos anteriores y hasta en los propios chicos el juego rudo se halla muy presente en la escolaridad primaria, pero aparte de los modales o peleas simuladas, todos reconocen una actitud explícitamente lúdica aunque pueda degenerar en violentas peleas y el consiguiente correctivo aplicado por los enseñantes.

En 1909, un niño es ingresado en la enfermería del Hospicio de Madrid con “artritis cofomeral en el lado derecho”. Se negaba a declarar, pero bajo amenazas lo hizo y dijo que el profesor de Primera sección lo maltrató y le dio una horrible patada en el vientre. La Diputación procedió a abrir expediente al maestro.

Testimonios de 1922 nos recuerdan que los conocidos palmetazos, mandar a un rincón, dejar encerrados a los colegiales en la clase en el tiempo de recreo o aislarles de cualquier otra manera cuando no sabían las lecciones o hacían travesuras, seguía siendo lo más corriente como castigo. En estos tiempos voces como la Ruiz Amado, miembro del Real Consejo de Instrucción Pública, entre 1921 y 1926 defiende que el maestro debe estar dotado de suave energía para contener la petulancia juvenil.

Pero en esta época, ya se oyen muchas voces decididamente a favor de la humanización de la enseñanza, entre las que destaca del maestro nacional y doctor en Filosofía y Letras Rufino Blanco y Sánchez nacido en Guadalajara que diserta sobre los premios y castigos como medio de educación moral o las de Eugenio D’Ors Rovira, defensor de la ironía que ya empleó Sócrates en sustitución de las terribles mortificaciones descritas.

En 1950 se introduce la escolarización primaria generalizada entre los 6 y los 12 años, y obligatoria hasta los 14, pero los avances extensivos en España se sustentan a partir del controvertido plan de Villar Palasí, Ley General de Educación o LGE de 1970, que según Díaz y García (1980), insiste en una función docente no autoritaria y que respete la libertad e iniciativa de los alumnos, subrayándose la necesidad de potenciar los órganos de participación de estudiantes y profesores en la gestión de los centros evitando así las direcciones personales arbitrarias. Supone con sus defectos un proceso democratizador en donde “Apenas hay niños con uñas de luto, propio de los años 50 y 60, no se sorben los mocos ni se limpian en el puño de la camisa, no se lleva peine en la cartera como ahora y los piojos abundaban en un porcentaje mucho más elevado...” (Díaz y García, 1980, p. 53). Era de esperar que la tendencia rectificadora y democrática procurara corregir el desvarío suscitando en sus usos viciados la aparición de la indisciplina o violencia

escolar como contrapunto a los abusos tradicionales sobre los infantes. En 1964, se amplía la enseñanza induciendo que el control lleve aparejados castigos físicos. El Primer Plan de Desarrollo Económico y Social que abarca desde 1963 a 1967 se esfuerza en escolarizar a una población escolar que de los 6 a los 10 años solamente asistía a los centros docentes en un 91,12%, mientras que en el tramo de 11 a 14 años lo hacía en un 84,97 % (Tena Artigas, 1966).

Con toda su intencionalidad de nivelación social el desarrollo histórico de la Ley ha puesto de manifiesto desajustes evidentes y contradicciones internas en la interpretación de sus basamentos democráticos.

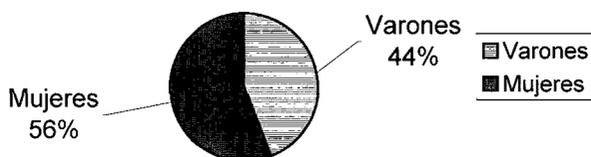
#### 4. RECAPITULACIÓN Y CONSIDERACIONES SOBRE LA ESCUELA TRADICIONAL

Acogida al precepto de que *quién bien ama bien castiga*, han proliferado en torno a ella estudios y opiniones de distinto cariz. Lozano (1980), se hace eco de que la Escuela Tradicional explayaba entre otros aspectos el dogmatismo, el sentido de la autoridad o la noción de trascendencia. Dicha tendencia como institucionalización de la Pedagogía Antigua se aferra al pasado, entorpece el desarrollo personal y procura conservar su contenido añejo que según Mc Luhan sería educar, no instruir, siendo víctima de la autoridad, *auctoritas* del maestro, a su vez dañado por un ordenamiento rígidamente jerarquizado y encorsetado con excesiva frecuencia en España en edificios viejos, casi en ruina y en condiciones antihigiénicas, no perteneciendo siquiera a la propiedad municipal y subsistiendo en régimen de alquiler; el conocimiento de la realidad se distorsiona primando los esquemas sobre la misma y no prepara para la vida. Holt (1982), llega a opinar que un importante objetivo de la educación tradicional ha sido el de transformar a los niños en adultos dispuestos a odiar y matar a quienes sus líderes declaren como enemigos. Ilustra sus disertaciones sobre el fracaso escolar explicando cómo cotidianamente los profesores empleaban la caña para castigar a los niños. “Cuando se haga, conviene que sea con la mayor fuerza posible, o no se conseguirá el efecto deseado”. “Si se quiere que haga realmente daño conviene dejarla toda la noche en vinagre o agua” (p. 152-3). Relata que otro preceptor comentó que cuando se golpea a un niño debe hacerse procurando no ser visto y asegurarse de no dejar señal alguna. El primer trabajo relativamente divulgado de los tiempos contemporáneos sobre el maltrato a los niños lo realizó el médico francés Tardieu, en 1860, y antes de final de siglo se crearon dos sociedades homólogas en el mundo anglosajón: *The society for the prevention of Cruelty to Children* en Nueva York y *The National Society for the Prevention of Cruelty to Children* en Londres (Arruabarrena y De Paúl, 1999).

## 5. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Gráfica 1

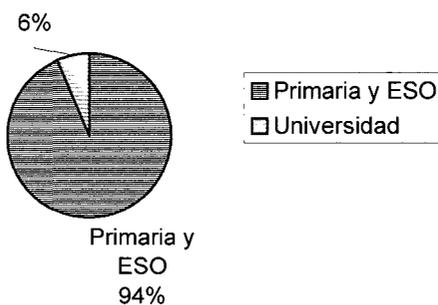
*Sexo*



Gráfica 2

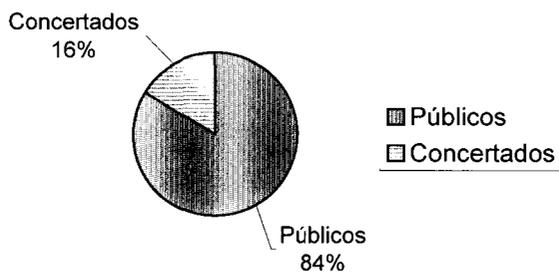
*Profesores según niveles educativos*

Universidad



Gráfica 3

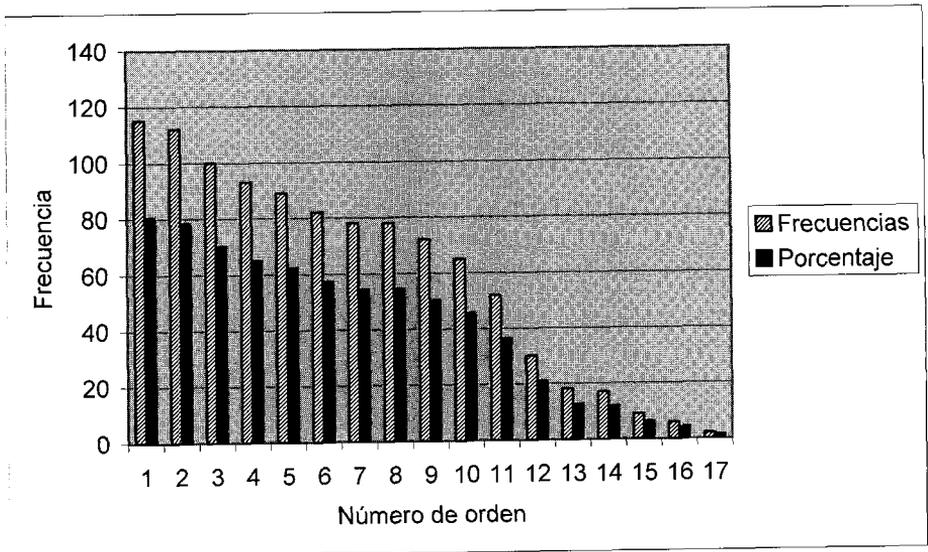
*Centros educativos*



**Tabla 1**  
*Frecuencia, denominación y tipos de castigo*

NÚMERO DE ORDEN	DENOMINACIÓN Y ASPECTOS CONCEPTUALES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Palmetazos	115	80,41%
2	Imprecaciones e insultos	112	78,32%
3	Tirones de orejas	100	69,93%
4	Colocar de pie	93	65,03%
5	Encierro	89	62,23%
6	Echar fuera de clase	82	57,34%
7	Colocar de rodillas	78	54,54%
8	Efectuar repeticiones	78	54,54%
9	Cachetes y bofetadas	72	50,34%
10	Tirones de pelo	65	45,45%
11	Lanzamiento de objetos	52	36,36%
12	Patadas y puntapiés	30	20,97%
13	Uso de ironía	18	12,58%
14	Amordazamiento	17	11,88%
15	Orejeras	9	6,29%
16	Adherencias en nariz	6	4,19%
17	Paseos por clases	2	1,39%

**Gráfica 4**  
*Sanciones, frecuencias y porcentajes*



## 5.1. Frecuencia, denominación y tipos de castigos

Las salvajadas y palizas a los niños, por lo menos en España y en los dos últimos siglos tampoco han instaurado exactamente el signo distintivo de los establecimientos escolares por mucho que patrones restringidos o instituciones sobriamente investigadas hayan conformado un estereotipo muy socorrido del maestro ogro, fósil o látigo en palabras de Díaz y García (1980 p. 25). Es cierto que dichas sanciones en menor intensidad y en determinados lugares han alcanzado a ser diarias.

De los testimonios orales y escritos hemos extractado un catálogo de aberraciones pedagógicas en la dirección de las sanciones, presentes en las aulas, que expuestas en un orden decreciente según frecuencia, tal como se expresa en la gráfica 4 en donde los números del 1 al 17 vienen a indicar su calificación. Se concretan en:

### 5.1.1. *Palmetazos*

En las manos extendidas y en determinados momentos obligando a juntar los dedos para dar en las yemas. Algunos avispados niños, previendo lo que iba a acontecer han tratando de atenuarlo en parte dándose friegas de ajo en las puntas de los dedos para mitigar el dolor; otros retiraban la mano hasta varias ocasiones ante la ira en aumento del maestro o maestra que finalmente sacudía.

La palmeta, de cuyo concepto se hacen eco los diccionarios, son instrumentos específicos de los centros, que en español viene definida como una tabla pequeña y nudosa con mango proporcionado que los maestros utilizaban para dar golpes en la palma de la mano a los alumnos díscolos o rebeldes, se conformaba en un artefacto tradicionalmente impresor de carácter en las instituciones educativas exhibido por la literatura, pintura, filmografía y otros medios mencionándose mucho en las declaraciones orales. El lugar más habitual de la misma suele instaurarse en la propia mesa del educador.

Diversos enunciados como *Palmetazo* o denominación del golpe, *Ganar la palmeta* viene a significar que un alumno llega antes que los demás a clase, entre otros.

Las configuraciones recogidas señalan formas de:

- Cuchara, con un mango más o menos uniforme cilíndrico, cúbico o incluso poliédrico con un ensanche redondeado de la dimensión de una mano de adulto.
- Tabla maciza de 40-60 cm de longitud media; 5-6 cm de ancha por 0,5-1 cm de gruesa, en cuanto medidas aproximadas.
- Puntero, utilizado como palmeta.

- Manejo de la regla escolar con la misma finalidad.
- Cualquier utensilio alargado que pudiera servir para ello.
- También concurrieron en una misma clase, varas de distintos tamaños para castigar según el lugar o la intensidad del azote, en cabeza, manos, piernas, espalda y distintas partes del cuerpo dependiendo del *delito*; así un tallo de olivo o de otro árbol, sarmiento o arbusto cimbreante y flexible ha servido para azotar corvas y nalgas de chicuelos rebeldes, sin descartar los punteros, reglas y demás. Hay que resaltar para conocer el alcance de tal reconvencción que aplicada con contundencia suele ser muy dolorosa.

### 5.1.2. Imprecaciones e insultos

Las injurias están en función de las faltas, bien sean intelectuales o referidas a comportamientos o aseo personal.

Tan popularizadas como *burro, tonto, eres el más tonto del pueblo*, se creó un gran elenco de execraciones al hilo del consabido insulto, *sucio, cochino, feo, imbécil o idiota*, en este orden de prelación, llamando así al discípulo de turno *merecedor* de igualar en primer lugar al familiar équido que conocemos gracias a su introducción en la Península Ibérica por los árabes o parangonando con el resto de alusiones. Algunos profesores han insultado incluso en latín para dar rienda suelta a su ira y no dar una imagen denigrante o poco recomendable. Determinadas frases ofensivas creadas a propósito y con cierta ironía como *alma de cántaro*, y a veces con poesías no terminadas por los alumnos que debían aprenderlas, lo hacían los profesores pero trocándolas en improvisados trovos que ridiculizaban al chico en cuestión. Imprecaciones más raras como *maceta* aluden a la supuesta poca iniciativa, pasividad o incompetencia del muchacho. Otro modo menos recordado ha consistido en situar al alumno de espaldas al grupo de niños de la clase y ser insultado o vilipendiado para público escarmiento.

### 5.1.3. Tirones de orejas

Originaron daños graves al despegar el pabellón auditivo. Una variante consiste en doblar el lóbulo inferior del pabellón auditivo hincando la uña.

#### 5.1.4. *Permanecer de pie*

En un rincón de la clase, frecuentemente mirando hacia la pared, se ha instaurado de igual modo un recurso muy socorrido. Se describen casos en que en esta posición han tenido que sujetar con los brazos pesados libros. Variantes quizá más suaves han consistido en poner en una fila a los alumnos suspensos o con notas bajas y sermonearles. Más rememorado de centros privados.

#### 5.1.5. *Encierro*

Ha sido un corregidor muy socorrido aprovechándose los cuartuchos de limpieza u otros habitáculos. Se busca suscitar el miedo, el ridículo o incluso el frío o calor, propiciando que más de un olvido haya dejado a un infante encerrado y *rescatado* por sus alarmados padres, tras las dos o tres horas de margen de confianza, recordándose el caso de una niña que del susto resultante tuvo fiebres continuadas durante un mes y pánico atroz a la escuela que hoy describiríamos como fobia escolar. El hecho procede de 1954.

#### 5.1.6. *Fuera de clase*

Echándolos al pasillo o directamente a la calle sin más preámbulos.

#### 5.1.7. *De rodillas*

Ubicando a chiquillos con garbanzos o chinás en las rótulas, con los brazos estirados sujetando libros o sin ellos y en un rincón de la clase. El hecho de emplear garbanzos o piedritas parece ser un procedimiento más bien exiguo aunque muy evocado quizás por lo prototípico de su crueldad. Se han buscado lugares incómodos para amoldarse en esta posición como bancos de madera astillados, que al obligar a situarse a los chicos en alto y no tener punto de apoyo hacía más dolorosa la penalidad. Con menos severidad y mayor repetición solamente se exigió que se colocasen en posición de rodillas, preferentemente en un rincón, o al contrario, en un lugar bien visible para público vilipendio, como cerca de la pizarra.

### 5.1.8. Repeticiones

Diferencialmente han sido objeto de ello las chicas que con frecuencia han ostentado conductas y rendimientos más comedidos y adaptados, por lo que casi no se describen episodios violentos por parte de las maestras hacia las niñas, más bien se han empleado punitivos de tipo social como repetir muchas veces en la pizarra, libretas una consigna, orden o reprimenda hasta llenarla, del tipo “Haré lo que me manden...” “No diré palabras soeces”, etc.

Dependiendo del profesor se mencionan que era necesario escribir en torno a las 500 veces el eslogan o frase en cuestión; si se trataba de faltas de ortografía las reediciones eran muy inferiores en número, 50, 30, y además los propios escolares rebajaban la frecuencia. Naturalmente que no se excluían de ello a los muchachos cuyas faltas no merecían reprobación más severa. Hasta determinados anuncios publicitarios en 2003 recurren a esta imagen para divulgar sus productos. Desde luego estas aplicaciones no son en absoluto nuevas y Watson, Thorndike y otros subrayan de la repetición que es la condición fundamental para la formación de un hábito, en este caso de mejoramiento académico. Esa idea del mismo modo es sustentada por los psicólogos soviéticos de los años 40 del pasado siglo, que con las precisiones al respecto la aplican a los procesos mentales en que se desenvuelven las asociaciones (Luria, Leontiev y Vigotsky, 1979).

### 5.1.9. Cachetes y bofetadas

Dispensados a veces sin que el menor tuviera la más mínima sospecha de que fuera a ocurrir, llegándoles sin aviso su “premio”. Chicos y mayores han denominado a estos correctivos como *pescozones*, *collejas*, *quantadas*, *cocotazos* o *cuescos*.

### 5.1.10. Tirar del pelo

O del *flequillo* y *patillas*, esto último denominado *patilleo* en la provincia de Granada, en coyunturas hasta arrancárselo o levantar al crío del suelo. Todavía en determinados medios sociales y escolares del llamado Tercer Mundo o países subdesarrollados desgraciadamente es posible observar similares transgresiones.

De Andalucía, también acopiamos la frase conocida como *la carretila del piojo*, en que el profesor presionaba fuertemente con el dedo pulgar en el pelo corto, por encima de la oreja, causando el consiguiente dolor. Se quería indicar con la proposición el espacio recorrido por el familiar parásito. En la misma línea el *uñate* consistía en pasar este dedo desde la nuca hacia arriba.

### 5.1.11. Lanzamiento de objetos

Los chavales con relativa frecuencia han sido objetivo de los más variados trastos arrojados contra ellos, desde llaves y borradores hasta tinteros, en este último caso algunas clases han conservado en las paredes durante mucho tiempo la huella del impacto de la tinta.

### 5.1.12. Patadas

En el trasero asiéndolos previamente de los brazos igualmente fueron moneda relativamente corriente.

### 5.1.13. Ironía

En este proceso de avergonzar o humillar en público un número considerable de profesores desarrollaba la habilidad socrática que atemperaba la dureza de la reprensión, actuando según comentan los entrevistados incluso con eficacia.

### 5.1.14. Amordazamiento

A los alumnos más habladores en circunstancias concretas les fue tapada la boca con esparadrapos, vendas, trapos o con el conocido papel *fixo* (1970), y que ha motivado denuncias en nuestro país hace tan sólo unos pocos años, en la segunda mitad de los 90.

### 5.1.15. Orejeras

Menos profesores de los esperados dicen recordar o haber utilizado los famosos adminículos, uno de los cachivaches estrella de los castigos tal como vienen representándose en los ámbitos cinematográficos o literarios; no obstante se han manejado como táctica para reprender el insuficiente rendimiento o la mala conducta. No obstante, incluso hasta la mitad de los 80 del pasado siglo, todavía se utilizaban en Murcia, confeccionándolas el propio maestro con cartulina y una tira aproximadamente del perímetro de la cabeza de las que se pegaban aquéllas. Las citadas orejeras eran, por lo común, fabricadas por el propio maestro, de 20 a 35 cm de longitud, y con preferencia se utilizaba el color blanco, quizá porque fuese

el más abundante en el material escolar docente. El método de lectura Sanabria, entre disímiles fuentes, parece ser que alude a esta tradicional sanción.

#### 5.1.16. *Adherencias en nariz*

De una moneda u otra pieza que tenía que retener presionando contra la pared sin que se le cayera. En la misma línea se menciona el hecho de sujetar un chicle en la nariz al descubrirse la trasgresión de tenerlo en la boca, lo que estaba prohibido casi desde que comenzó a consumirse por los menores.

#### 5.1.17. *Paseados por anlas*

Muchos lo han sido afeándoles la conducta en cuestión objeto de reprensión y de clase en clase para mofa de compañeros y reprensión adicional del resto de maestros con la finalidad de que se avergonzasen y no la reprodujeran. Hoy estas categorías de maltratos, como los mencionados insultos, se categorizan como maltratos psicológicos (Ollendick y Hersen, 1993).

Repetidamente el profesor, cuando ha ejercido la autoridad con rudeza acostumbraba argumentar a los sometidos “Es por tu bien”, careciendo esta justificación de fuerza persuasiva (Berge, 1959). No parece ser uso exclusivamente español sino de todo el ámbito occidental.

En general la escuela ha premiado poco; la adustez del maestro ha llevado más bien a emplear negativa o inadecuadamente los correctivos y el hecho de subir la nota ha sido estimado como estímulo suficiente. En contrapunto, algunos premios relevantes estilados a lo largo del siglo XIX y XX vienen dados a modo paradigmático y en centros privados, elitistas o de buen rendimiento, por *bandas* de colores, que se otorgaban trimestralmente. El color *rojo* significaba aplicación, *celeste* o *azul pálido*, buena conducta, y la distinción máxima, banda de color *rosa* que englobaba la buena aplicación y conducta.

La *medalla* es un galardón importante pero menor que comprende la insignia del colegio en cuestión cogida por una pequeña banda de los colores y significaciones aludidas arriba para las bandas. En determinadas escuelas públicas la finalización del curso y el correspondiente acto final del mismo ha llevado consigo la entrega de diplomas a los alumnos más aplicados, además de menciones de honor y otros reconocimientos.

## 6. EL MAESTRO

Su imagen ha sufrido las lógicas transformaciones a lo largo de la historia. Hipócrates ya cuestionaba su quehacer al pensar que las *animas* eran sabias sin necesidad del mismo. En el s. XV hay que reparar que los hombres son los escogidos para la enseñanza, ya que las mujeres tienen prohibido por la Iglesia Católica el predicar, confesar y enseñar, con lo que queda preservado en razón de ser varón, la inteligencia y la fuerza en la empresa de instruir. A lo largo del s. XIX, primera mitad del XX y en tiempos precursores dicha imagen no ha estado a la altura de lo que supuestamente habría de estarlo un dador de cultura y educación, por lo menos desde la óptica del presente.

Piénsese que la Ley Moyano vigente durante gran parte de estos dos siglos ni siquiera contempla la exigencia de un simple certificado de buena conducta a ese profesional. Unamuno, bien entrado el siglo pasado señala una visión pesimista del maestro afirmando que en general es despreciado, pensándose que su oficio es impropio de varones, razones entre otras de sus bajas retribuciones.

Con el advenimiento de la II República en 1931, enfocándose el país en un reconocimiento del saber y de la escuela que comienza una graduación y ordenamiento progresivo, reforzándose paulatinamente la misma, la figura del maestro va quedando comprometida en sentido más o menos extenso en la vida de la localidad, en particular cuando era de tamaño medio o pequeño, integrando de facto una autoridad por antonomasia junto a otras, alcalde, juez, guardia civil, farmacéutico, etc. Favorecía esta situación el hecho de su rara movilidad, y por lo tanto, la falta de renovación entre el profesorado al no convocarse con frecuencia la provisión de nuevas plazas. Naturalmente en el aludido escenario también primaba la cultura del maestro, muy superior a la media de los lugareños, que podían verse asistidos al redactarle documentos, interpretárselos o darle curso de una u otra manera a asuntos burocráticos de índole variopinta por lo que el reconocimiento de autoridad a su vez conllevaba el agradecimiento con regalos de los productos de la localidad, alimentos, favores personales, etc.

A más aislamiento geográfico o social de la escuela, y no ejercerse control suficiente sobre ella, se sienten los castigos con mayor firmeza y asiduidad. Antes de los 60 las sustituciones de los profesores se realizaban como se podía, sobretodo en lugares apartados o consideradas de difícil desempeño, nombrándose bastantes veces a personas sin título o con titulación insuficiente como Bachiller; con el perfeccionamiento iniciado en el primer tercio del S. XX relativo a la graduación de las escuelas y el establecimiento de las representaciones u órganos directivos de Director y otros se ha desplegado una vigilancia sobre las formas ancestrales de censura y régimen escolar más o menos anárquico.

Ahora, mayoritariamente, el maestro opina que los métodos brutales solamente pueden ofrecer efectos inhibidores a corto plazo, debiéndose incidir en técnicas que el infante perciba como moralmente favorecedoras para él y física y psicológicamente no dañinas.

## 7. PADRES, SOCIEDAD Y CASTIGOS

Desde el s. XVI, Antonio de Nebrija opinaba que el padre debe alzarse en inspector de los estudios de sus hijos y exigirles muchas cosas a los educadores. El pedagogo leonés Gumersindo Azcárate y Menéndez, en el s. XIX, aboga por una misión social del profesor en donde la familia mantuviera un rol de cooperación si bien estas iniciativas han quedado por disímiles circunstancias prácticamente en el olvido.

Pero a pesar de todo los padres, e inclusive la justicia, han estado la mayor parte de las veces en alerta, costando las trasgresiones disciplinarias llamadas al orden o sanciones de la más diversa índole para los docentes. Tampoco en los casos en que los maestros y educadores, en general, se han pasado en los correctivos, han sobrado las denuncias serias y los consiguientes juicios. Más bien la intervención de los directores y de otras figuras, relevantes del entorno del colegio, mediáticas, sacerdotes, autoridades locales, imposibilitaron que las quejas o delaciones fueran a más.

Desde otro punto de vista, escuelas muy numerosas con 80 y más alumnos de todos los cursos han requerido de disciplina fuerte para poder llevar mínimamente a cabo los objetivos propuestos.

El maestro ha llegado con relativa reiteración a pertenecer a los ayuntamientos como concejal o alcalde, lo que ha incrementado su posición en el engranaje local.

De por sí el hecho de tener que llamar a los padres para reconducir a los infantes, ha significado para muchos de ellos una amenaza más seria que la que podría imponérsele en el centro educativo, ya que en un alto porcentaje de padres ha percibido en este aviso una humillación que los críos han pagado con creces y cuando alguno se ha quejado o protestado por haber recibido una guantada del maestro, en hartas ocasiones ha sufrido doble ración del progenitor que ha creído contribuir así al buen encauzamiento del chaval.

En la actualidad los padres y madres se hallan amparados por la Constitución española en el artículo 39 y en otros que de forma genérica aluden a sus derechos y participación mediante la concreción en los diferentes idearios, reglamentos, estatutos, proyectos educativos y diversos ordenamientos o apoyos legislativos que les permiten intervenir y decidir directamente sobre los aspectos formativos, instructivos y de planificación concernientes a sus hijos.

En estas circunstancias democráticas uno de cada dos españoles especula que algunas veces, y dependiendo de ocasiones, es irremplazable dar una bofetada a un niño para que se le pase una rabieta.

El 30% de los padres maneja entre sus prácticas pedagógicas el encerrar a los niños en su habitación, y muchos no mienten al responder que el ejercicio de su abuso de autoridad en momentos se sustancia en azotes, bofetadas, puñetazos y coces, a los que se sigue dando un alto “contenido pedagógico”. En general, las madres tienen la mano más larga, quizá porque pasan más tiempo educándolos. La Fundación Cooperación y Educación en 1998, observa la alta aceptación social que tiene todavía el castigo corporal en España donde a los progenitores con frecuencia se les va la mano. Neill en 1977 ya señalaba que recibía cuantiosas preguntas por parte de aquellos en relación con los castigos corporales. Otros autores como Nelsen (2002, p. 15) sostienen que la disciplina más popular que se utiliza en la actualidad es dar una zurra, gritar, amenazar, sobornar y culpabilizar.

## 8. CORRELATOS PSICOFISIOLÓGICOS Y EDUCATIVOS DEL CASTIGO. ALGUNAS INVESTIGACIONES AL RESPECTO

Aunque la acepción de castigo corrientemente se entiende como recurso disciplinario desagradable, para los psicólogos viene definido cuando una operante se ve debilitada por una consecuencia subsiguiente; dar nalgazas o retirar privilegios solamente se estiman como repreciones en el sentido aludido si debilita o extingue la conducta precedente (Davidoff, 1989).

Es en el *septum* cerebral, que se ha desarrollado progresivamente en los mamíferos y característicamente en los primates, donde el modelo de placer alcanza su máxima plenitud, conformándose una estructura mental específica para generar esta sensación (Acarín, 2002). El *septum* se encuentra integrado en el sistema límbico o grupo de racimos de neuronas en el interior del prosencéfalo que incluye amígdala, hipocampo, cíngulo y partes de hipotálamo y tálamo, situadas en la parte exterior del cerebro, de ahí la palabra de límbico que viene a significar en latín orilla. Se descubre también íntimamente ligado a la agresión, el miedo y la docilidad entre otras funciones o instintos, como apetito, sueño, temperatura y sexo. Entonces, este sistema en general, y en particular el *septum*, regulan y vigilan las actividades y sentimientos sociales, interviniendo por ende en los procesos en donde se desarrollan sentimientos de castigo o displeacer.

Por otro lado Lombroso nunca abandonó la idea del criminal nato, lo que achacó a “una epilepsia atenuada” y después se ha añadido que los comportamientos agresivos son aprendidos, no heredados como se viene manteniendo desde un tiempo hasta ahora (Ferreira Moyano, 1972; Rojas Marcos, 1995).

Piensa Durkheim (1960), desde el punto de vista de la psicología social, que las sanciones de la sociedad en realidad son las únicas fuentes de moralidad y Piaget dice que existe una moralidad forzada o conducta obligada por las reglas de la autoridad en las primeras etapas de desarrollo del niño y que en esa línea aquellas son coercitivas porque evidencian la jerarquía, debiendo obedecerse sin cuestionar, aunque ya sabemos que en la práctica eso no coincide con lo que hacen los infantes (Philip Rice, 1997). Además, Piaget opina que los niños pequeños no poseen la capacidad de comprender causas y efectos y el discernimiento de las consecuencias y la ética puede no aparecer hasta los diez años, por lo que la aplicación del castigo carecería de utilidad al no comprender los pequeños la razón de cualquier método de punición.

La investigación de Strasberg y colaboradores en 1994, mediante un estudio correlacional con 273 niños y 408 padres y analizando diferentes tipos de castigos, concluyó que aunque el castigo violento parece que transforma al niño en más pendejero bajo cualquier circunstancia, los azotes no parecen configurar globalmente un modelo para la utilización de la fuerza. Más parecería que se crea una pauta específica de respuesta emocional a modo de reacción física a posibles ofensivas. Es decir, se tiende a reproducir la conducta emocional y no la forma de agresión en sí misma y los actos violentos disciplinarios devendrían más en consecuencia que en causa. Además se dedujo que los azotes no promueven desarrollo social, antes bien, se provoca la aparición de mayores acometimientos hacia los compañeros (Stassen Berger y Thompson, 1997) cuando en este momento, por ejemplo, se reivindican además de otras líneas las teorías de Vygotsky en donde el adecuado aprendizaje se encuentra íntimamente vinculado a la interacción social apropiada (Daniels, 2003).

## 9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los conceptos de nueva educación o atención integral a la dignidad del alumno y de infancia que hoy conocemos como fase específica de la vida y que requiere por tanto un interés especial, escolar y personal, conllevando el mayor grado de felicidad posible para el chico son eventos recurrentemente casi desconocidos. Anteriormente, la vida prácticamente de todos los niños y de los del mundo occidental en particular, ha sido tremendamente despiadada. Se les pegaba en la escuela o en la casa, y muchos han trabajado en empleos que hoy consideraríamos brutales para los adultos.

En los aspectos narrados se infiere cómo los castigos hacia los niños han conformando acontecimientos habituales como “métodos” convincentes, en donde el

control sobre los más díscolos ha promovido este tipo de recursos, si bien históricamente ha habido algunas excepciones y con la Pedagogía moderna se trastoca esa contingencia anterior de la enseñanza.

Por otro lado y según sexos, fueron los niños los que sufrieron más las prácticas expuestas, fundamentalmente derivadas de su condición más activa o rebelde, pero sin duda porque además las pequeñas, tradicionalmente y por diferentes razones, han frecuentado menos los centros escolares o atendidas menos por los preceptores particulares.

La opinión extendida entre el personal docente es que al menos los casos conocidos y testimoniados por ellos, las sanciones comentadas, no han sido unos usos tan difundidos ni salvajes en la mayoría de los casos y que se ha exagerado mucho sobre la cuestión. Naturalmente que existieron en la forma descrita pero de ahí a generar un estereotipo escolar marcado por estas pautas como signos distintivos de la misma no parece hacer del todo honor a la verdad.

La experiencia y las observaciones psicofisiológicas mayoritariamente niegan que los actos violentos disciplinarios favorezcan positivamente el aprendizaje o el desarrollo social.

La humillación y la vergüenza no han resultado eficaces a largo plazo y, desde luego, los métodos autoritarios conductistas no constituyen tácticas recomendables si bien su administración puntual transitoriamente ha logrado inhibir o inducir conductas y rendimientos propuestos.

Hoy en España, el artículo 27 de la Constitución contiene la mayor parte de los derechos y libertades que pueden tener lugar en la enseñanza protegiendo a alumnos y padres de la desviación de la norma.

En la actualidad el maltrato infringido a los niños de ayer parece revolverse contra el profesor o maestro en un cambio de tornas en que el alumno agresivo comete con impunidad e incluso con complicidad en algunos casos de padres, compañeros o quizá maestros, toda clase de tropelías de cualquier naturaleza, sin una mediación firme y eficaz de la comunidad educativa en particular o de la sociedad en general, cada vez más plural en el sostenimiento de valores y la consecuente toma de decisiones.

Desde otro punto de vista, la permisividad descuidada no debe presidir las relaciones entre padres e hijos o profesores y alumnos, debiéndose emplear en cambio procedimientos amables pero firmes que a la larga refuerzan la autodisciplina y el autocontrol.

Matizando la afirmación anterior y de manera paradójica muchos padres de todo el ámbito occidental utilizan como recursos pedagógicos tácticas punitivas coincidentes algunas con las explicadas característicamente por las madres que emplean más tiempo realizando funciones educativas.

La formación global al respecto debe abarcar a las familias buscando una cooperación lo más intensa y formada posible, diferenciada en el tema que nos ocupa, dándoles a conocer las consecuencias, oportunidades y naturaleza de premios y castigos a la luz de la investigación y conocimientos actuales, combinando enfoques y experiencias heterogéneas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1976). *Historia de la Pedagogía*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- ACARÍN, N. (2002). *El cerebro del rey*. Barcelona: RBA Libros S.A.
- ARRUABARRENA, M<sup>a</sup>. I. y DE PAÚL, J. (1999). *Maltrato a los niños en la familia*. Madrid: Ed. Pirámide, S.A.
- BADINTER, E. (1991). *¿Existe el amor maternal?* Buenos Aires: Ed. Paidós.
- BALTRUSCH, E. (2002). *Esparta*. Madrid: Acento Ediciones S.A.
- BERGÉ, A. (1959). *La libertad en la educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BOQUÉ TORREMORELL, M<sup>a</sup>. C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro, S.L.
- CAPITÁN DÍAZ, A. (2002). *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- DANIELS, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- DAVIDOFF, L. (1989). *Introducción a la Psicología*. Méjico: McGraw Hill Interamericana.
- DELGADO, B. (1999). *Historia de la Infancia*. Barcelona: Ariel.
- DURKHEIM, E. (1960). *Moral education*. New York: Free Press.
- DÍAZ, C. y GARCÍA, F. (1980). *Ensayos de pedagogía libertaria*. Madrid: ZERO, S.A.
- EISENBERG, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid: Morata, S.L.
- FERREIRA MOYANO, H. (1972). *Cerebro y agresión*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GALINO, A. (1974). *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- HERBERT, M. (2002). *Padres e hijos. Problemas cotidianos en la infancia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- HOLT, J. (1982). *El fracaso en la escuela*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- JIMÉNEZ MADRID, R. ET AL. (1987). *El Instituto Alfonso X el Sabio: 150 años de historia*. Murcia: Editora Regional de Murcia.
- LEGUINERCHE, M. (1996). *Los ángeles perdidos*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- LOZANO, C. (1980). *La escolarización*. Barcelona: Montesinos.

- LLOYD DE MAUSE (1990). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.L. y VIGOTSKY, L. S. (1979). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal Editor.
- MEDINA, M. (1922). *Cómo trabajan y estudian los niños de todo el mundo*. Barcelona: Ramón Sopena, S.A.
- NELSEN, J. (2002). *Disciplina positiva*. Barcelona: Oniro, S.A.
- OLLENDICK, T. H. y HERSEN, M. (1993). *Psicopatología infantil*. Barcelona: Martínez Roca, S.A.
- ORTEGA MUNILLA, J. (1922). *La voz de los niños*. Barcelona: Ramón Sopena.
- ORTEGA RUIZ, P. ET AL, (2001). *Violencia y educación*. Murcia: Cajamurcia Obra Social y Cultural.
- PHILIP RICE, F. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. Méjico: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- ROJAS MARCOS, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- SERRANO DE HARO, A. (1962). *En el camino de Dios*. Madrid: Paraninfo.
- SLUCKIN, W. (1976). *El aprendizaje temprano en el hombre y el animal*. Méjico: S. XXI.
- STASSEN BERGER, K. y THOMPSON, R. A. (1997). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Méjico: Prentice may Hispanoamérica, S.A.
- TENA ARTIGAS, A. (1966). *La educación en el Plan de Desarrollo*. Madrid: Gredos.