

# En torno a la Educación y el Castigo

Por ALFREDO GOMEZ BARNUSSELL

*«La canción que yo vine a cantar,  
no ha sido aún cantada.»<sup>1</sup>*

## UNA REALIDAD LAMENTABLE

Salvo en casos patológicos de sadismo que se dan, el castigo no es aceptado racionalmente. Lo mismo ocurre con la represión que, en cierto modo, es una derivación de aquél. Cuando se usa de la reflexión serena, que debería acompañar y amparar siempre los actos humanos, se abomina y se repele el castigo. Este sentimiento aumenta de intensidad cuando el paciente del mismo es el niño, el escenario o medio la familia o la escuela y el agente un adulto, al que se le supone madurez, con todo lo que ello implica.

Normalmente lamentamos las antiguas formas de punición educativa que se usaron en tiempos remotos con el fin de conseguir una «disciplina» y a las que solemos tildar de «salvajadas», aunque una sonrisa comprensiva nos acompaña cuando las conocemos, tratando entonces de justificarlas con el argumento de la mentalidad histórica que las enmarcaba. Tan sólo dos ejemplos. Uno lejano, en nuestra patria, lo tomamos de la suscita indicación que nos ofrece Quevedo en su «*Buscón*»: «Sentábase el maestro junto a sí, ganaba la palmatoria<sup>2</sup> los más días por venir antes».<sup>3</sup> El otra de 1843, en un centro de niños de conducta difícil situado en Carolina del Norte, E.E.UU. En él se aplicaban de uno a diez latigazos -- enténdase literalmente el vocablo -- por faltar a las reglas de comportamiento que ordenaba la institución. Entre los actos más cas-

---

<sup>1</sup> RABINDRANATHI TAGORE. *Gitanjali*. - *Los premios Nobel de Literatura*. Ed. Plaza & Janés, S. A. Barcelona, 1964, pág. 1.628.

<sup>2</sup> El muchacho que llegaba a la Escuela en primer lugar era el encargado de ejecutar con la palmatoria los castigos que imponía el maestro. Es lo que significaba «ganar la palmatoria».

<sup>3</sup> QUEVEDO. *Historia de la vida del Buscón*. Ediciones Clásicas Ebro, Zaragoza, 1963, pág. 25.

tigados - diez latigazos— se citaba «por jugar a la pelota».<sup>4</sup> No nos costaría demasiado trabajo prolongar la relación con otros datos concretos referidos a tiempos más próximos, histórica y geográficamente hablando. Además, muchos de nosotros, guardamos todavía recuerdos del trato sufrido en nuestra época infantil.

A más de uno, tal vez, en la actualidad le resulten anacrónicos estudios que traten esos modos de comportamiento humano. Sin embargo, insistimos porque se siguen aplicando. Con más o menos refinamiento, ciencia, grado de civilización, seguimos castigando y a todos los niveles de la vida. No hemos avanzado mucho en este sentido, a pesar del tan loado progreso. Nos atrevemos a afirmar que, aunque aparentemente no nos lo parezca, el castigo es uno de los síntomas y símbolos de nuestro tiempo y de nuestra convivencia. Al respecto, Skinner confirma: «La técnica de control más común en el mundo moderno es el castigo. La norma es bien conocida: si alguien no se comporta como uno desea, se le golpea; si un niño se porta mal, se le zurra; si la gente de un país no se porta como debiera, se la bombardea. Los sistemas jurídicos y policíacos se basan en castigos tales como multas, torturas físicas, encarcelamientos o trabajos forzados. El control religioso se ejerce a través de condenas, amenazas de excomunión o de ir al infierno. La educación no ha abandonado totalmente el bastón de la amenaza. En el contacto diario personal, controlamos a través de la censura, represión, desaprobación o expulsión».<sup>5</sup>

La cita es de por sí significativa y no exagerada. Presenta una realidad tangible y, a todas luces, lamentable. Dos elementos son los que, a nuestro juicio, son inherentes al castigo. El primero, un grado de poder, de la índole que sea. El que castiga, para poder hacerlo, requiere de una fortaleza, de un lugar en cualquiera de las jerarquías del poder. El citado autor afirma: «...el grado en que utilizamos el castigo como técnica de control parece estar limitado solamente por el grado en que poseemos el poder requerido».<sup>6</sup> El segundo elemento está representado por la intencionalidad que conlleva y ésta no es otra que el lograr una concordancia entre las formas de conducta del sujeto paciente y las que considera «buenas» el agente, eliminar las primeras o reprimirlas para inducir a las segundas. Es decir, «se hace con la intención de reducir las tendencias a comportarse de formas determinadas».<sup>7</sup>

<sup>4</sup> LINDGREN, HENRY CLAY, *Psicología de la Enseñanza*. Ediciones Aguilar, Madrid, 1972, pág. 176.

<sup>5</sup> SKINNER, B. F., *Ciencia y Conducta humana. (Una psicología científica)*. Editorial Fontanella, S. A. Barcelona, 1971, pág. 131.

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

Intentar realizar un análisis del castigo, en general, escapa a la brevedad de este trabajo, ni tan siquiera nos lo hemos propuesto. Pretendemos poner de manifiesto tan sólo lo que ocurre en el terreno educativo y hacer algunas consideraciones sobre el tema. Tal vez por deformación profesional, aludiremos en demasía al técnico de la enseñanza y de la educación, al docente. Pero opinamos que, cuando obremos de esta manera, deben sentirse igualmente señalados los padres y cualquier miembro de la sociedad, no tan sólo aquéllos, ya que ninguno escapa a la parte de responsabilidad que le corresponde en el terreno de la educación.

## EL CONCEPTO DE LA NATURALEZA HUMANA

Damos por supuesto que cuando se castiga es porque la conducta del castigado no sigue los cauces determinados que consideramos adecuados y convenientes. Difícilmente encontraremos en el niño una disposición clara a seguirlos, al contrario, las más de las veces oposición. No es raro que a la pregunta ¿por qué se castiga? se responda con una supuesta creencia de naturaleza humana innatamente estereotipada. «Históricamente, casi toda persona que ha aceptado la existencia de una naturaleza humana instintiva, la ha descrito, en términos morales, como buena o mala».<sup>8</sup> Según se adopte una u otra posición, mentalmente se atribuye al hombre un principio activo del bien o del mal, según los casos. Si «el hombre es innatamente malo y puesto que en esa dirección lo conducen sus instintos, intenta mantener una posición activa con relación a su ambiente».<sup>9</sup> Si, por el contrario, el principio activo es del bien, se conducirá al igual que el ya citado pero en sentido inverso, es su antagonico. Para el bueno no habrá más obligación, del adulto respecto a los niños así considerados, que «alimentarlos, vestirlos, llevarlos con el médico y amarlos. Ellos harán el resto».<sup>10</sup> Para los que están convencidos de que el principio es del mal, la consecuencia lógica es la imposición de la disciplina férrea a fin de que el educando tuerza sus malas inclinaciones y tienda hacia la bondad.

Admitir la maldad en la humanidad es lo más antiguo y lo que, inconscientemente, permanece en el fondo de nuestra mente es la fe en un principio activo del mal que hace que el hombre obre según sus dictados de forma ins-

<sup>8</sup> BIGGE, M. L. y HUNT, M. P., *Bases psicológicas de la educación*, Editorial Trillas, México, 1970, pág. 90.

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> *Ibid.*, pág. 98.

tintiva. «Mira que en la maldad fui formado y en pecado me concibió mi madre»,<sup>11</sup> nos dice la Sagrada Escritura y «John B. Noss refiere que Hsun-Tzu filósofo chino del siglo III a.C. pensaba así: 'La naturaleza del hombre es mala... por lo que dar rienda suelta a la naturaleza original del hombre, según los impulsos humanos, lleva inevitablemente a la guerra y a la rapiña'». <sup>12</sup> Este es el fundamento y teoría que prevalece. Habrá que esperar mucho tiempo, hasta 1762, para que surja con fuerza, — punto de ataque de los que apoyan la anterior tesis— la doctrina antagónica en el escrito de J. J. Rousseau, «Émile».

Admitir cualquiera de los dos principios, desde el punto de vista científico o filosófico resulta hoy completamente insostenible. Los argumentos en contra de ambos son sólidos y contundentes. Mantener cualquiera de las dos posturas es totalmente fortuita. «Decir que la naturaleza humana es naturalmente mala o buena es afirmar un absoluto que se evidencia por sí mismo, lo cual no es una hipótesis científica que se puede aprobar a través de exactitud en la interpretación o en la predicción». <sup>13</sup> «No solamente puede demostrarse que el contenido total del puritanismo y del rousseauinismo <sup>14</sup> carece de base científica, sino también que hay una acumulación de evidencias que indican que son insostenibles las distintas descripciones de la naturaleza humana, formuladas por dichas escuelas». <sup>15</sup>

Ante todo — desde el punto de vista social, psicológico o pedagógico— cabría la discusión sobre el tema básico de lo que se entiende por «bondad» e «maldad». Aquí empezarían las diferencias de criterio. Cualquier grupo social, cualquier sociedad posee sus propias convicciones. No hay coincidencia universal. Las escuelas antes citadas tomaban posiciones y afirmaban tesis basadas en conductas aprobadas o condenadas por su propia civilización y cultura. Los datos aportados por los descubrimientos históricos y antropológicos confirman la debilidad de ambas. «...las evidencias que proporciona la moderna antropología cultural, niegan ambos puntos de vista». <sup>16</sup>

Resta, por tanto, una sola posibilidad a la naturaleza humana desde el punto de vista científico: la neutralidad. Ni buena ni mala. Psicológicamente hablando, contamos con dos fundamentos básicos para estudiar el desarrollo de la naturaleza neutra humana: la herencia — transmitida por la genética— y

<sup>11</sup> *Libro de los Salmos. — Sagrada Biblia*. Versión Nacar-Colunga B. A. C. Madrid. 1958. pág. 613.

<sup>12</sup> BIGGE y HUNT. Obra citada. pág. 90.

<sup>13</sup> *Ibid.*, pág. 98.

<sup>14</sup> Escuelas que el autor presenta como representativas de la elección como sistema del principio activo del mal, la primera, y del bien, la segunda.

<sup>15</sup> BIGGE y HUNT. Obra citada. pág. 100.

<sup>16</sup> *Ibid.*

el ambiente. Tanto uno como otro presentan una dificultad de estudio enorme porque: «Si la dotación hereditaria de cada individuo es compleja y misteriosa, el análisis del medio ambiente es inagotable. Medio ambiente puede llamarse tanto a los líquidos que rodean el embrión como a la cultura del siglo XX».<sup>17</sup>

Aunque la ciencia posea ya cierta claridad respecto al tema de la naturaleza instintiva humana, no ha logrado desterrar por completo de nuestra mentalidad la creencia en la existencia de un principio activo del mal. Tal vez, sea achacable a una larga tradición religiosa que extendió a muchos campos la concepción de las consecuencias de la culpa original. Inconscientemente pensamos que, por ser así, al niño hay que educarlo a través de la disciplina para lograr el cumplimiento de la norma rígida — olvidamos a veces los valores— y, consecuentemente, es más fácil lograrlo mediante el castigo.

## EL CASTIGO EN LA EDUCACIÓN ACTUAL.

«La educación no ha abandonado totalmente el bastón de la amenaza».<sup>18</sup> Si ese bastón se mantuviera estático exclusivamente en la posición de la amenaza, podríamos considerar que se habría alcanzado el éxito, hasta cierto punto.

Pero, seamos realistas. En los centros educativos la amenaza se cumple, aunque no con la acritud de otros tiempos. A nuestros niños hoy se les sigue castigando, y de varias maneras.<sup>19</sup>

Los castigos físicos (palmetazos, cachetes, bofetadas, puntapiés, etc.), aunque pueden observarse, no proliferan debido, sin duda, a la actitud que contra ellos adoptan la familia, especialmente la ley, y a la presencia del sentido común de la mayoría de los educadores. Abundan, empero, otros tipos de castigos, denominados sociales o psicológicos. Es muy fácil ser testigo de gritos, amenazas vociferadas, expulsiones del aula o del centro, obligar a repetir por escrito un exagerado número de veces una consigna o una norma, burlas, insultos, etc.

¿Qué se persigue con el castigo? Al parecer, una «mejora» en la conducta «errónea» del individuo. Se reconoce que no todas las personas, en nuestro caso niños, son iguales —diferencias dependientes de muchas variables: personalidad, educación, circunstancias y agente de la aplicación del castigo, entre

<sup>17</sup> GOMEZ BARNUSSELL, ALFREDO. *Preferencias profesionales a nivel de la Enseñanza Media*. Revista Mayurca 11. Octubre 1969. pág. 39.

<sup>18</sup> Véase nota 5.

<sup>19</sup> No creemos que algún centro en la actualidad, por lo menos desconozcamos su existencia, tenga reglamentado un sistema de castigos.

otras, - y que reaccionaran de distinta manera, pero se espera alcanzar similitud en el fruto. Los efectos, empero, son muy otros: ansiedad, temor, angustia, represión mal contenida.<sup>20</sup> Teórica e ilusoriamente se pretende no sólo desterrar las «malas inclinaciones» o tendencias, sino, principalmente, que el educando adquiera unas pautas de conducta que le permita seguir las normas establecidas y un comportamiento estereotipado.

Hay que disciplinar, éste es el principal motivo del castigo. Pero ¿qué se entiende por disciplina? «Pensemos, p. ej. lo que quiere dar a entender un maestro cuando dice: «Lo que necesita ese niño es disciplina».

Un significado corriente es el de «castigo». En la frase antes citada, el maestro puede querer decir que piensa que el niño debe ser castigado.

Un segundo significado común es el de «control para *forzar*<sup>21</sup> a la obediencia o a la conducta ordenada». Si este es el pensamiento del maestro, sus palabras significan que el niño necesita alguien que dirija, controle o limite su propia conducta.

Un tercer significado corriente es el de «formación que corrige y fortalece». En este caso se infiere que el objetivo es la autodisciplina, que el propósito del adiestramiento es capacitar al individuo para que logre su propia dirección y control. De aquí que el maestro quiera decir, si está empleando la palabra en este sentido, que el niño debería tener experiencias que mejoren su autocontrol y hacer de él un individuo que sepa regirse mejor.

Sin embargo, lo que puede suceder es que el maestro no distinga exactamente entre estos diversos significados de la palabra y tenga en cuenta los tres. Muy probablemente, piense que si se castiga al niño y se le somete a una dirección y un control intensos, se creará una autodisciplina. El maestro puede pensar así, con toda probabilidad, porque estas son las ideas que comúnmente tiene la gente sobre la disciplina y sus valores».<sup>22</sup>

Observemos como un término tan vulgar encierra varias definiciones y puede llegar a confundirse. Alcanzar en el niño una autodisciplina no es fácil. Mucho menos si continuamente se la imponemos. Nos es mucho más cómodo castigar, disciplinar a nuestro modo que ayudar a los niños a lograr un autocontrol. Es la ley del mínimo esfuerzo. «Como es más sencillo reforzar, caemos fácilmente en la tentación de concluir que los niños puedan aprender a controlarse bajo un régimen de control reforzado».<sup>23</sup>

<sup>20</sup> Sobre los efectos del castigo, véase la obra de SKINNER citada anteriormente, p. 186 y ss.

<sup>21</sup> El subrayado es personal.

<sup>22</sup> LINDGREN, obra ya citada, pág. 298.

<sup>23</sup> *Ibid.*

Schraml<sup>24</sup> distingue cuatro formas de castigo: a) El orientado hacia el comportamiento, que corresponde ampliamente al amaestramiento, sin ambición moral; b) el orientado a la norma, en el sentido de conocimiento de la misma, mandato-prohibición de conducta social correcta; c) el orientado hacia los motivos, corresponde preferentemente a la psicología profunda, y d) el castigo como desahogo afectivo del educador.

El último es sin duda alguna, el que siempre está presente en la mayoría de los castigos. Creemos que la mayoría de las veces el castigo, más que a una finalidad propia, responde al estado de ánimo del poderoso que lo ejecuta. Nuestro estado de ánimo, nuestra tensión nerviosa, en definitiva, nuestra afectividad es la que necesita descargar y de ahí la explosión. Por otra parte, intentar que el educador esté libre de esta carga y sea sereno en todo momento, «pedir al educador que su castigo esté siempre libre de toda carga afectiva»<sup>25</sup> es una quimera, una «utopía, a no ser que tuviéramos robots en vez de educadores».<sup>26</sup>

Lo difícil precisamente radica en esta cuestión. Abundando en el mismo sentido, la carga afectiva en nuestros días alcanza niveles insospechados. Todos nos movemos continuamente en un ambiente tenso, desequilibrante que acumula sentimientos, emociones y, especialmente, nervios. Parece que hay necesidad de «explotar» --valga la expresión vulgar-- y siempre suele «recibir» el más débil. Cuanta más carga más difícil resulta el control y su expansión y concreción en conducta resulta más irracional.

## EL SENTIDO EDUCATIVO HOY Y EL CASTIGO

De las ideas expuestas con anterioridad, queremos resaltar la que fundamenta, a nuestro juicio, el castigo: existe una norma, está admitida y, al mismo tiempo, es inherente a la sociedad y, por tanto, al educador. El niño debe sujetarse a ella porque es «buena». Esta es la opinión general. Pero no caemos en la cuenta de que esta «bondad» es totalmente gratuita y subjetiva. No se puede catalogar tan a la ligera sobre el acto «bueno» o «malo».

Si la educación consiste en eso, en seguir una senda marcada y determinar la conducta de los nuevos elementos que van a formar parte de la sociedad para que se comporten tal y como pretendemos, subsistiendo en el fondo el «bastón de la amenaza», el castigo, nuestra pretensión directa, aunque no cons-

<sup>24</sup> SCHRAML, WALTER J., *Psicología profunda para educadores*. Edit. Herder, Barcelona, 1971, pág. 230 a 231.

<sup>25</sup> *Ibid.*, pág. 233.

<sup>26</sup> *Ibid.*

ciente, es la de convertir a todos los niños en seres sociales 'a nuestra imagen y semejanza'. Contra esta forma de pensamiento están las modernas teorías psicopedagógicas y nunca como hoy se había hablado tanto de educación. Ello ocurre precisamente, cuando, al igual que las demás estructuras e instituciones sociales, atraviesa por momentos cruciales —evitamos, por repetición excesiva, la palabra 'crisis'—, que auguran cambios, transformaciones. La voz unánime de los preocupados por la educación se podría condensar en la siguiente frase, si bien las derivaciones consecuentes del autor que citamos están en franca oposición con la mayoría: «Que faut-il faire face à la «crise de l'enseignement», sinon revoir le principe même sur lequel l'éducation se fonde (il nous la présente comme un traitement médical obligatoire), plutôt que les méthodes utilisées?».<sup>27</sup>

Y el principio sobre el que la educación debe basarse no es el de considerar que el niño es un «homúnculus», un hombre en miniatura, ni un hombre en desarrollo, sino simplemente una realidad completa, un niño simplemente. Partiendo de este fundamento, hay que considerar que «cada hombre es una historia: cada niño es una historia que se inicia. La labor de la escuela no es otra que la de colaboración porque la enseñanza no es fin, sino medio».<sup>28</sup> (Entiéndase en nuestro caso la enseñanza como sinónimo de educación). Sí, cada niño en particular debe escribir su propia historia, cantar su propio canto — como hemos encabezado el presente trabajo—. En ningún momento cabe, pues, el llevarle por una vía prefabricada ni hacia un modelo, porque el fin de la educación «no conduce a la sintonía con tal o cual personaje exterior: pasa por un examen de conciencia en el que cada cual debe reconocer sus propias maneras de ser».<sup>29</sup>

Consideremos que la educación, por tanto, lleva inmerso en sí misma una condición de futuro y, actualmente, educando como lo hacemos, realizamos un contra-sentido porque «aunque se habla muchísimo de la finalidad de la educación y, teóricamente, aparece clarísima, flota en el ambiente general un error de base en cuanto a la realidad práctica de esta misma educación. Sin querer, inconscientemente, preparamos una generación para vivir — resulta incomprensible — en nuestra actual sociedad, según nuestro criterio, nuestros ideales y nuestra conducta».<sup>30</sup> De este modo imposibilitamos la realización de la pro-

<sup>27</sup> ILLICH, IVAN. *Une société sans école*. Editions du Seuil, París, 1971, pág. 112.

<sup>28</sup> GOMEZ BARNUSELL, ALFREDO. *El Magisterio como profesión*. Ediciones Ariel, S. A. Barcelona, 1972, pág. 101.

<sup>29</sup> GUSDORF, GEORGES. *¿Para qué los profesores?* Ed. Cuadernos para el diálogo. Edicusa, Madrid, 1969, pág. 20.

<sup>30</sup> GOMEZ BARNUSELL, ALFREDO. *Sociedad y Magisterio*. Revista Mayorqu VIII, Junio 1972, págs. 10-11.

pia historia individual, porque hemos abogado el ideal, la consecución de que «el individuo llegue a ser y consiga ser ÉL MISMO».<sup>31</sup> Si esta meta fracasa, siempre por nuestra culpa, ya podemos rodear al niño, al educando de todo tipo de lujos de medios pedagógicos, de sistemas sociopsicológicos, etc., no habremos conseguido otra cosa que la que presenta Tagore, dándole cierto paralelismo con nuestro tema: «El niño vestido de príncipe, colgado de ricas cadenas, pierde el gusto de su juego, porque su atavío le estorba a cada paso.

Por temor a rozarse o a empolvarse, se aparta del mundo y no se atreve ni siquiera a moverse.

Madre, ¿gana él algo con ser esclavo de ese hijo que le aparta del polvo saludable de la tierra, que le roba el derecho de entrar en la gran fiesta de la vida de todos los hombres?».<sup>32</sup>

Pero, ¿cuál es la carga con la que se agobia al niño si, sobre no dotarle de lo mejor, se le castiga? ¿Y cómo se compagina esta forma de actuar con la pretensión de que el niño llegue a ser él mismo y no otro, un ser moldeado, esculpido, deformado, en definitiva?

El concepto de educación en la actualidad es mucho más amplio, más extenso: se basa en la libertad. Pero, entiéndase bien, libertad y no libertinaje. «Educar es liberar. Sólo educa el que libera. Pero a su vez, liberar es educar. Sólo libera el que educa».<sup>33</sup> «La libertad entraña una dialéctica de posesión y entrega, de dominio y sumisión, de rebeldía y servicio».<sup>34</sup>

El niño, al igual que el hombre, es un ser que vive en y con el mundo. En este ambiente debe desarrollarse plenamente. Y por estar precisamente en el mundo, en convivencia con una sociedad, de la que no puede desprenderse ni le conviene en ningún aspecto, debe integrarse a ella. Integración, sin embargo, no es sinónimo de acomodación. «La integración resulta de la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, que se une a la capacidad de optar, cuya nota fundamental es la crítica. En la medida en que el hombre pierde la capacidad de optar y se somete a prescripciones ajenas que lo minimizan, sus decisiones ya no son propias, porque resultan de mandatos extraños, ya no se integra. *Se acomoda, se ajusta*. El hombre integrado es el hombre *sujeto*. La adaptación es así un concepto pasivo, la integración o comunión es un concepto activo. Este aspecto pasivo se revela en el hecho de que

<sup>31</sup> Ibid., pág. 11.

<sup>32</sup> RABINDRANATH TAGORE. Obra citada, pág. 1.627.

<sup>33</sup> YELA GRANIZO, MARIANO. *Educación y libertad*. Banco de Vizcaya, folleto n. 4. Bilbao, 1967, pág. 27.

<sup>34</sup> Ibid., pág. 28.

el hombre no es capaz de alterar la realidad; por el contrario, se altera a sí mismo para adaptarse».<sup>35</sup>

Pero para que el hombre alcance plena integración requiere y exige una libertad, en el sentido que le hemos dado anteriormente. De esta única forma puede vivir en el mundo, con la fuerza de que está preparado para transformarlo, de darle dinamismo. Y este es el fin de la persona que se ha beneficiado de una educación. Debemos basarnos en esos dos pilares para desarrollar la actividad del niño, nunca coaccionarle a cumplir únicamente nuestra voluntad. Porque «todo sistema que consista en facilitar servicios educativos a una población pasiva, toda reforma que no tenga como efecto el suscitar en la masa de los enseñados un proceso endógeno de participación activa, no puede lograr, en el caso más favorable, sino éxitos marginales».<sup>36</sup>

Más de uno puede ahora pensar que no hay por qué darle recomendaciones de cómo educar porque comprende a los niños y sabe cómo educarles. Puede que esté en lo cierto. Pero, nos atrevemos a ponerlo en duda. Comprender a los niños no es tarea fácil. Dificilmente dejamos nuestro palacio, nuestra forma de pensar de adulto, nuestro puesto elevado en el castillo de la experiencia y de la jerarquía que nos da la edad y los conocimientos. Es significativo el siguiente párrafo: «Cuando intentamos dedicarnos prácticamente a unos niños, sea en calidad de psicólogos, de psicoterapeutas infantiles, de psicólogos, de maestros, de pedagogos terapéuticos o de padres damos por supuesto que «comprendemos» a estos niños. Aceptamos sin más este supuesto y de tal modo estamos convencidos de nuestra capacidad de comprensión desde el principio, que ni se nos ocurre pensar que podemos no entenderlos o entenderlos mal. Efectivamente, tenemos a nuestra disposición un intelecto «adulto», muy superior sin duda al de los niños. Estamos muy satisfechos de poseer un instrumento de tanto valor. Si se nos presenta alguien con la afirmación de que, por regla general, «no comprendemos» a los niños, no «podemos» comprenderlos así sin más, según nos imaginamos, pensamos que debe estar equivocado o que se propone irritarnos o preocuparnos. Este alguien que se presenta con la tesis de que no conocemos suficientemente a los niños o no los conocemos en absoluto y pretende demostrarla, soy yo».<sup>37</sup> Zulliger es rotundo en su afirmación. Creemos, empero, que está en lo cierto.

---

<sup>35</sup> FREIRE, PAULO. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno. Editores. Madrid, 1973, nota 4, pág. 31.

<sup>36</sup> FAURE, EDGAR y otros. *Aprender a ser*. Alianza Universidad-Unesco. Madrid, 1973, pág. 308.

<sup>37</sup> ZULLIGER, HANS. *Introducción a la psicología del niño*. Editorial Herder. Barcelona, 1971, pág. 13.

Sólo hay un medio para comprender a la infancia. Un camino con mayores obstáculos de los que cabe suponer en principio, dada la sencillez con que se describe: Es darse y dialogar. «Para comprender a los niños, es preciso amarles, simpatizar con ellos, es decir, ser capaz de «ponerse en su lugar»... Es un intercambio, un «diálogo» entre dos sujetos». Mucho se habla de diálogo, y hasta se ha convertido en materia de una enseñanza ciertamente útil. Pero es necesario un don, y se trata mucho menos de un don intelectual que de un don afectivo, que cabe definir como una actitud de *receptividad, de disponibilidad al otro*, considerado como sujeto autónomo, válido en sí mismo, digno de toda nuestra consideración».<sup>38</sup>

Esta forma dialogante propuesta es, sin duda alguna, la más efectiva porque permite calar, clarificar posturas, entender conductas, comprender, en definitiva, al niño en sí, en todos y cada uno de sus actos. La entrega que exige no permite posturas violentas, ni no-amables, en una palabra, repudia todo tipo de castigo.

Alguno puede que, en el fondo o abiertamente, crea que es una utopía y que esta conducta que se propone no puede concretada en una política educativa en perjuicio de los propios que pretendemos perfeccionar. No es nueva la denuncia «Se acusa a la psicología, sobre todo a la psicología profunda, de predicar la divisa «comprenderlo todo significa perdonarlo todo» y de favorecer así un reblandecimiento general de la educación».<sup>39</sup> Nada más lejos de la realidad. Comprenderlo todo, no significa perdonarlo todo. Significa un diálogo profundo abierto, en busca de una única realidad y verdad. Comunidad de esfuerzo para realizar una «praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo».<sup>40</sup> Y deben realizarla conjuntamente el educador y el niño, sujeto y no objeto de la educación.

<sup>38</sup> CORMAN, LOUIS, *Examen psicológica del niño*, Editorial Herder, Barcelona, 1971, p. 14.

<sup>39</sup> SCHRAMM, obra citada, pág. 23.

<sup>40</sup> BARREIRO, JULIO, *Educación y Convivencia*, Prólogo de la obra de Paulo Freire ya citada, pág. 7.