

PREMIOS, CASTIGOS Y EDUCACIÓN

Grupo SI(e)TE. Educación (*)

(*)**SI(e)TE educación**, es un grupo de pensamiento constituido por los catedráticos de Pedagogía J. L. Castillejo; A. J. Colom; P. M^a Pérez Alonso-Geta; T. Rodríguez Neira; J. Sarramona; J. M. Touriñán y G. Vázquez, de las Universidades Autónoma de Barcelona, Complutense de Madrid, Illes Balears, Oviedo, Santiago de Compostela y Valencia – Estudi General.

1. PREMIOS Y CASTIGOS ENTRE LA COSTUMBRE Y LA LEY EN LA EDUCACIÓN

Si entramos en *Google* y solicitamos en su opción de Búsqueda “RSS”, obtenemos un resultado de 3.860.000.000 RSS (familia de formatos de fuentes web codificados en XML que sirven para syndicar, es decir, *publicar artículos simultáneamente en diferentes medios a través de una fuente a la que pertenece*) en 0.20 segundos. Si proponemos como término de búsqueda “castigos”, obtenemos en 0.25 segundos 1.350.000 entradas. Si proponemos como término “premios”, obtenemos 40.200.000 entradas en 0.26 segundos. Esas cifras nos dan una idea del interés del tema, pero lo más sorprendente es que, cuando combinamos esas palabras con “educación”, en el cruce, se vincula la entrada con una específica pregunta: “cómo nace un paradigma”. Lo curioso es que, si en el mismo Buscador preguntamos “cómo nace un paradigma”, se entiende este término en sentido genérico de ejemplo de conducta a seguir, aunque no sepamos muy bien por qué, encontramos 22.900 resultados en 0.08 segundos http://www.google.es/search?sourceid=navclient&aq=h1&oq=RSS&hl=es&ie=UTF-8&rlz=1T4ADBR_esES263ES263&q=%22como+nace+un+paradigma%22.

Lo más sorprendente de la consulta es que la respuesta a la pregunta “cómo nace un paradigma” está siempre referida al mismo contenido:

Un grupo de científicos situó cinco monos en una jaula, en cuyo centro colocaron una escalera y, sobre ella, un montón de bananas. Cuando un mono subía la escalera para agarrar las bananas, los científicos lanzaban un chorro de agua fría sobre los que quedaban en el suelo. Después de algún tiempo, cuando un mono iba a subir la escalera, los otros lo agarraban e incluso pegaban para evitar que subiera.

Pasado algún tiempo, ningún mono subía la escalera, a pesar de la tentación de las bananas. Entonces, los científicos sustituyeron uno de los monos.

La primera cosa que hizo el nuevo mono fue subir la escalera, siendo rápidamente bajado por los otros, quienes le pegaron. Después de algunas palizas, el nuevo integrante del grupo ya no subió más la escalera.

Los científicos decidieron sustituir a un segundo mono, y ocurrió lo mismo. El primer sustituto participó con entusiasmo de la paliza al

novato. Un tercero fue cambiado, y se repitió el hecho. El cuarto y, finalmente, el último de los veteranos fue sustituido.

Los científicos quedaron, entonces, con un grupo de cinco monos que, aún cuando nunca recibieron un baño de agua fría, continuaban golpeando a aquel que intentase llegar a las bananas.

Si fuese posible preguntar a algunos de ellos por qué le pegaban a quien intentase subir la escalera, con certeza la respuesta sería: *"No sé, las cosas siempre se han hecho así, aquí..."*

Si repetimos la búsqueda, con las palabras "bofetada David Jaén", obtenemos al instante miles de resultados de la búsqueda, todos ellos centrados en la sentencia de diciembre de 2008 y los problemas que suscita, en referencia a la bofetada que hace dos años, María, madre de David, le propinó a su hijo -que entonces tenía diez años- http://www.arcadiespada.es/wp-content/uploads/2008/12/2560427_impresora.html

Este acontecimiento es especialmente significativo en nuestro entorno, porque, en España, en 2007, se eliminó del *Código Civil* el artículo 154, que reconocía a los padres el derecho a corregir razonada y moderadamente a los hijos. A su vez, el artículo 153 del *Código Penal* prevé que cualquier menoscabo, físico o psíquico, acometido contra un menor que conviva en el domicilio familiar, llevará emparejado una sanción. De este modo, el cachete se ha convertido en delito.

Costumbre y ley son dos elementos que están presentes en la mayor o menor aceptación de premios y castigos. Hay experiencias que nos dicen que los premios y los castigos contribuyen a mejorar la respuesta en sentido educativo; también hay experiencias que nos dicen que los premios y castigos, tal como se usan, no generan educación, sino dependencia, de manera tal que un niño incentivado con los "premios" va a responder frecuentemente "y qué me das, si hago eso" y, a su vez, un niño motivado con los "castigos" va a responder frecuentemente diciendo "y si no hago eso, qué me vas a hacer". Premios y castigos son recursos pedagógicos y tienen valor educativo, pero dado que el uso de premios y castigos no garantizan una respuesta pedagógicamente adecuada y en muchos casos pueden provocar la respuesta contraria, es decir, pueden deseducar, conviene plantear con arreglo a los avances de la investigación pedagógica cual es su sentido.

Costumbre y ley configuran la vida social de manera que legalidad y moralidad determinan nuestro comportamiento. Premios y castigos no están libres de esos marcos y bien pudiera ser que muchas veces premiamos y castigamos sólo por costumbre o para sustituir nuestra responsabilidad directa de intervención para modificar una conducta de manera apropiada. Traemos a colación este acontecimiento, porque el panorama se está modificando radicalmente en nuestro entorno por un cambio de orientación en costumbre y ley. Tanto es así que la Ministra de Educación, Mercedes Cabrera, en el mes de Noviembre de 2008 con motivo de la presentación de la "Campaña contra el castigo físico infantil" (307.000 resultados de búsqueda en Google en 0.3 segundos), declaró que el cachete, el azote o el grito son formas ineficaces de educar que manifiestan el fracaso de la inteligencia; son formas ante las que no hay un mínimo aceptable, porque suponen una violación de los derechos del niño y de la persistencia de conductas basadas en una doble moral inaceptable <http://www.mepsyd.es/horizontales/prensa/campa-as-informativas/campanha-castigo-fisico.html>

Es obvio que la controversia derivada de esta situación es muy grande y para algunos la propuesta legal obedece a un intento de invadir la vida privada (convivencia

familiar) con normas legales o de judicializar ante los tribunales toda la vida del ciudadano.

Legalidad significa, en el sentido más amplio y general, la existencia reconocida por el Estado para regular la vida de la comunidad de las leyes que, se quiera o no, afectan a los individuos en la misma medida que sus decisiones y actos quedan identificados en el contenido de las mismas

El problema de la limitación legal afecta a la sociedad civil y a cada ciudadano como agente moral, porque la legislación dictada para una sociedad tiene como función general regular el comportamiento de las personas que integran la comunidad. En cuanto miembros de la comunidad, como ciudadanos, tenemos cauces legales para apoyar u oponerse a una posible legislación.

Para nosotros está claro que las garantías jurídicas constituyen un entramado tan sólido y fundamentante en nuestra Constitución como el derecho a la educación y la cultura. Los valores y las garantías constitucionales se convierten así en el fundamento del *valor educativo de la legislación* que justifica la competencia del Estado para educar y proporcionar, en la educación general, formación sobre los valores que legitima y legaliza la Constitución y las leyes elaboradas para su desarrollo.

Lo ideal sería que la legalidad y la educación coincidieran siempre con lo que es valioso para el desarrollo del hombre, pero no menos cierto es que mantener la vigencia de ese principio en cada ocasión equivale a olvidar que existe el error, que la sociedad no es homogénea y que podemos ocultar las razones que, siendo correctas, se oponen a nuestros deseos para esgrimir aquellas otras que, con independencia de su rigor lógico y justicia, los apoyan. Pero la ética y la ley no coinciden absolutamente en toda ocasión, como lo demuestra, entre otras cosas, la existencia de leyes injustas, por un lado, y, por otro, la incontestable experiencia de que las leyes de un Estado -que son humanas- no evitarían el problema moral individual de tomar decisiones y realizar actos que están identificados en el contenido de la ley, a menos que errónea y deshumanizadamente las leyes anulen todo grado de libertad.

La encrucijada moral de la sociedad civil y del individuo ante la ley es insoslayable, porque lo legal y lo moral apuntan desde sus propios ámbitos -no siempre coincidentes- a la regulación de la libertad personal, y, consiguientemente, una sociedad sin normas legales sería terrible, porque la ausencia de normas haría imposible la convivencia y favorecería el choque de los intereses de cada individuo con los de los demás; pero una sociedad sin más normas que las legales no sería digna del hombre, porque el absoluto imperio de la legalidad implica que la ley decidiría en lugar de los hombres. En una sociedad abierta y pluralista la encrucijada ante la legalidad supone básicamente resaltar además *el fundamento ético de todo Estado de Derecho*, pues el progreso de la legalidad en un Estado de Derecho no excluye ni impide, empero, otro necesario progreso en el ámbito de la moralidad y de la justicia.

Es doctrina comúnmente aceptada que legalidad y moralidad no van necesariamente unidas. Lo que está legalmente permitido no se identifica absolutamente con legalmente obligado, porque la ley respeta la libertad personal. Tampoco se identifica con moralmente obligado, porque, entre otras cosas, legal y moral no cubren el mismo ámbito. Y tampoco -ya por manipulación, ya por el propio carácter participativo de la legislación pluralista- es coincidente con moralmente permitido en todos aquellos casos en que «legal» y «moral» afectan al mismo objeto.

Incluso existiendo coincidencia entre la legalidad y la moralidad en un tema concreto, el éxito no queda establecido en ese caso cuando la legislación favorece una respuesta ciudadana legalmente irreprochable, sino cuando, además, se respeta la libertad; es decir, desde el punto de vista de la educación, cuando se forma a la persona para que pueda conocer, estimar, elegir y realizar su respuesta.

En las sociedades abiertas y pluralistas, hay *un límite a la elasticidad de la tolerancia* que nos obliga a definir y a decidir entre dos valores: el valor de la diversidad de la cultura y el valor de la igualdad de los derechos de todos (Pérez Díaz, 2002; Touriñán, 2008). La escuela debe asumir su responsabilidad cívica, pues el derecho *a y de* la educación se refieren, por tanto, a un ser situado y sujeto de derechos, pero también por eso mismo a un sujeto con capacidad de distanciamiento desde y sobre los condicionamientos culturales.

Así las cosas, desde el punto de vista de la educación conviene tener en cuenta que:

- Corregir a los hijos y a los alumnos no está penado por la ley, aun cuando es verdad que la ley prohíbe pegar de cualquier modo.
- La ley permite la sanción y la penalización, pero se opone y preserva el derecho de las personas y de los niños frente al maltrato.
- Los comportamientos de padres, hijos, profesores y ciudadanos que se salen o saltan la norma quedan sometidos a resolución judicial
- La ley reconoce el derecho a la educación y la potestad de corregir a padres y educadores, respetando la integridad física y psíquica del niño.
- Frente a la permisividad y el autoritarismo, la educación se construye sobre la base del respeto en la relación educativa, el reconocimiento y la aceptación del otro y el logro de autodisciplina.

Para nosotros hay una distancia conceptual entre cuidar, educar, corregir y maltratar, de manera tal que es una conducta legal y moralmente deseable levantar las manos contra el castigo físico, porque las manos están para proteger, ayudar, cuidar y educar, tal como se desprende de la campaña que ha puesto en marcha recientemente el Consejo de Europa. El problema que sigue esperando respuesta es qué marca el sentido pedagógico de los premios y los castigos.

2. PREMIOS Y CASTIGOS: LOS MARCOS DE INTERPRETACIÓN

En todo proceso educativo aparecen de manera casi inevitable los premios y castigos, como una consecuencia más del control que ejerce el educador sobre el proceso. El concepto de “control” no suele ser término habitual en el lenguaje educativo, donde se huye de su mención explícita, pero en la práctica resulta del todo imprescindible para llevar a término toda actividad educativa, si no se quiere que responda a un simple esquema de estímulo-respuesta o a la improvisación permanente. Gracias al control, se tiene información permanente de cuánto ocurre en la relación educativa, se puede entonces actuar en la dirección que garantice el logro de las metas previstas.

El control externo de la situación educativa lo proporciona básicamente el educador. Pero También hemos de hablar de un control interno por parte del educando, que se traduce, entre otras cosas, en motivación hacia lo que el proceso educativo comporta. Esta motivación supondrá un compromiso por parte del educando que se traducirá en la libre vinculación hacia tareas y situaciones (figura 1).

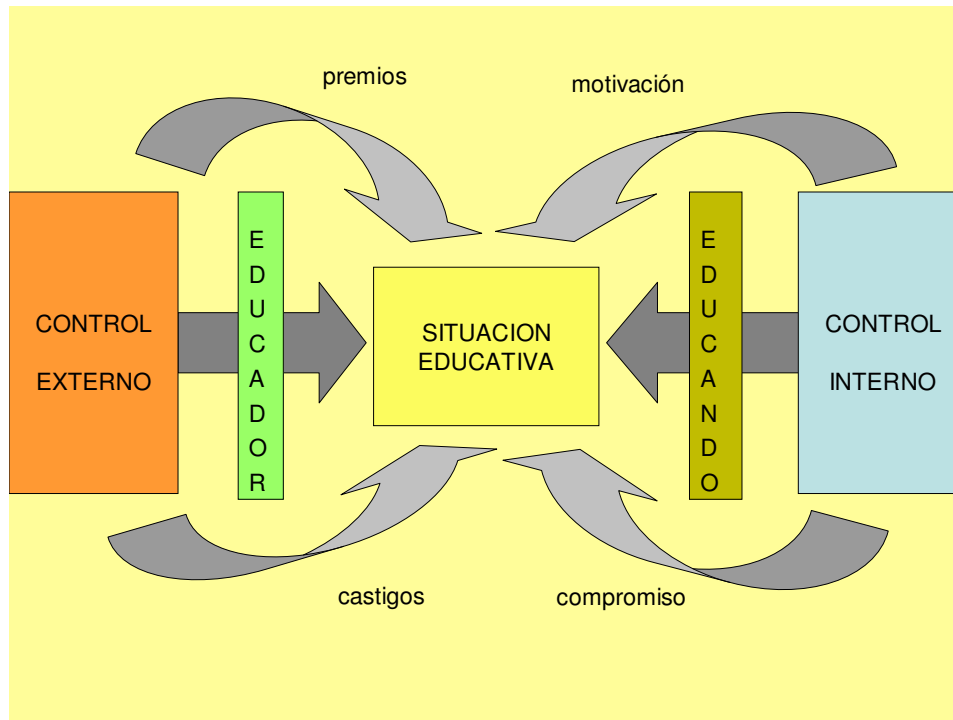


Figura 1. Los premios y castigos como dimensiones del control que se efectúa sobre la situación educativa.

Volviendo al control externo de la educación, el que lleva a cabo el educador, advertiremos que los premios y castigos son las decisiones que se toman para modular la situación, para garantizar la continuidad en la dirección pretendida y para evitar la desviación de la misma. Sin duda, los premios y castigos son actuaciones que cabe situar en el contexto de cada momento y lugar. La historia ha mostrado, por ejemplo, castigos que manifestaban una clara insensibilidad y crueldad hacia la infancia. Actualmente, sin embargo, podemos afirmar que existe una sensibilidad generalizada por la infancia y las personas en general que evitan toda acción de castigo que pudiera ser degradante o violenta. Y ello está avalado por las mismas leyes.

Por otro lado, la naturaleza de los premios y castigos también hay que situarla en la concepción que se tenga de las relaciones interpersonales y de la misma teoría del aprendizaje que se maneje, aun admitiendo que, en general, siguen planteando más debate la aplicación de los castigos que los premios.

A continuación se analizarán los premios y castigos desde la perspectiva de las teorías del aprendizaje.

2.1. Premios y castigos en interpretación conductista

Desde una teoría estrictamente conductista del aprendizaje, cuanto sucede en la relación educativa se advierte en perspectiva estrictamente conductual, observable y basada en la denominada “ley del efecto”, que enunció Thorndike y que señala la tendencia a repetir un comportamiento que ha provocado efectos positivos (fig. 2).

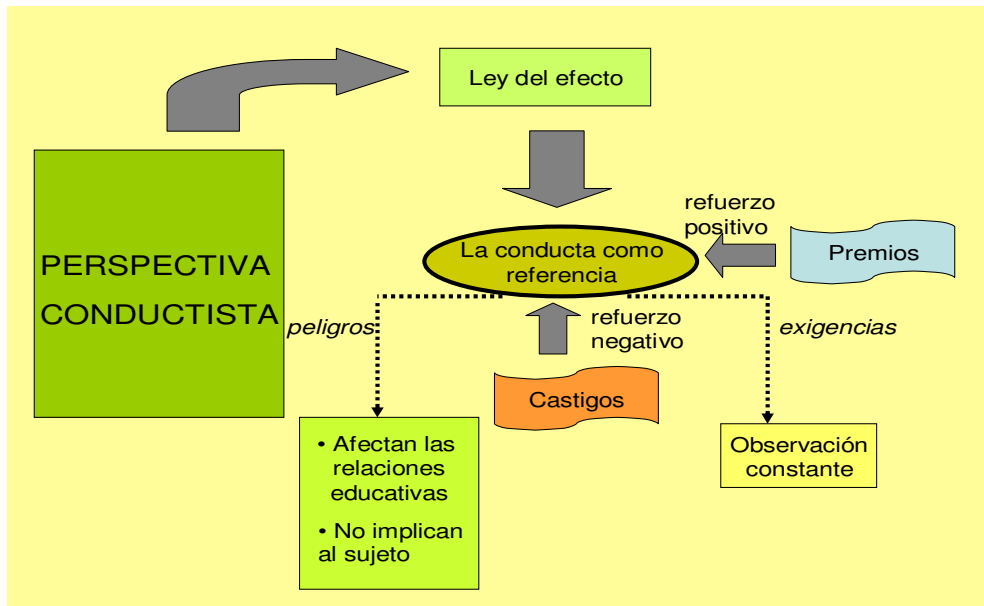


Figura 2. Esquema del rol que juegan premios y castigos en la concepción conductista del aprendizaje

En el conductismo cobra mayor importancia el premio que el castigo. El premio es visto como un reforzador de una conducta positiva, mientras que el castigo es contemplado como la privación de un beneficio; es lo que en la teoría conductista se denomina “refuerzo negativo”. Los planteamientos conductistas del aprendizaje han procurado siempre recompensar la acción correcta al tiempo que evitar la incorrecta. Por ello, en los programas conductistas se cuida especialmente la introducción sistemática todo lo que signifique “premio”, en sentido amplio, desde palabras de aliento hasta recompensas tangibles. La imagen de la caja donde hay encerrado un ratón que aprende a obtener comida presionando una palanca, resulta inevitable en este contexto.

Aun en el marco conductista, la eficacia de la aplicación de premios y castigos dependerá de una serie de condiciones. El sujeto educando ha de establecer una relación inequívoca entre el premio o castigo y la conducta vinculada a ellos, de ahí la exigencia de inmediatez en la acción. También se facilita tal asociación mediante la coherencia lógica entre la naturaleza de la acción reforzada o a eliminar y la naturaleza del premio o sanción. En definitiva, se busca tildar con una asociación agradable las conductas deseables y con una asociación aversiva las que se pretenden eliminar.

La aplicación de la perspectiva conductista exige la observación y control constante de la situación. Por otra parte, al llevarse a cabo los premios y castigos al margen de las relaciones interpersonales y sin más referencia que la conducta que se desea consolidar o eliminar, fácilmente se pueden establecer relaciones afectivas entre educando y educador de carácter negativo, puesto que el educador es ese agente externo que aplica los castigos. Y ello porque no hay implicación del sujeto educando en el proceso, de modo que el refuerzo y la sanción se ven como algo externo, sin ninguna exigencia de compromiso personal.

Las consecuencias de este planteamiento es que cesados los refuerzos positivos o negativos se eliminará la asociación que con ellos tienen las respectivas conductas y se perderán los efectos logrados, si realmente se han llegado a conseguir.

2.2. Premios y castigos en interpretación cognitivista

Desde las teorías cognitivistas se pretende la implicación personal del sujeto educando para modelar su conducta y motivaciones. Para ello se pretende el control interno, el que lleva a cabo el propio educando sobre sí mismo, más que el simple control externo (fig.3).

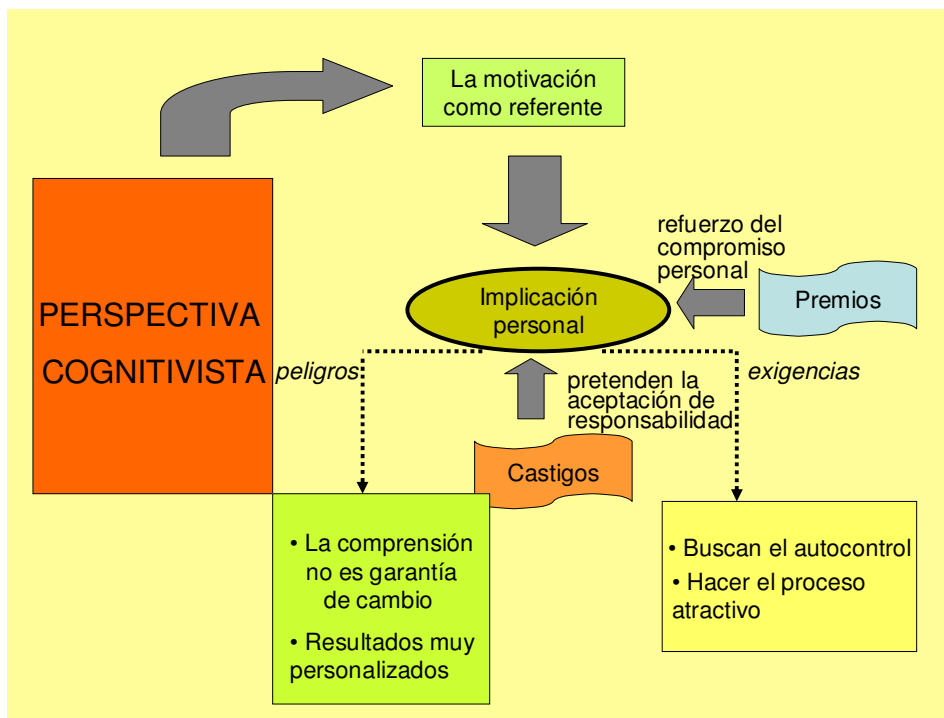


Fig. 3. Esquema del rol que juegan premios y castigos en la concepción cognitivista del aprendizaje.

La concepción cognitivista del aprendizaje tiene a la motivación personal como referente, de modo que los procesos pedagógicos y didácticos buscan ser atractivos y comprendidos por los educandos para lograr tal motivación, que se pretende sea de carácter intrínseco, esto es, que se busque el aprendizaje por el valor que tiene en sí mismo, no por las consecuencias externas que pueda comportar. Para ello, el educador ha de tener una concepción realmente positiva de las posibilidades de los educandos, confiando que éstos llegarán a implicarse en el proceso hasta el punto que no será necesario el control exterior.

Los premios no se vinculan aquí directamente con tareas específicas sino con planteamientos más amplios, buscando más el reconocimiento por el esfuerzo realizado que la recompensa puntual. Su finalidad general es la de reforzar la motivación hacia el aprendizaje que se busca instalar en el educando. Los castigos tienen la misión de

fomentar en el sujeto educando el sentido de la responsabilidad: aceptar las consecuencias de los actos inadecuados.

Esta concepción de los premios y castigos también tiene sus propias condiciones para resultar efectiva, la principal de las cuales es la gran diversidad de resultados que se pueden obtener según la personalidad de los sujetos implicados. Por otro lado, el criterio básico de comprensión de la situación que se pretende consolidar o eliminar no es por sí misma garantía de éxito. Sabemos bien que las personas actúan muchas veces a sabiendas de que su comportamiento es incorrecto. La comprensión no lleva inevitablemente al compromiso personal hacia el comportamiento o actitud correcta; hacen falta algunos requisitos más.

2.3. Premios y castigos en interpretación moral

Porque el estricto control externo dificulta la implicación del sujeto y porque la comprensión de la situación tampoco garantiza por sí sola tal implicación, se defiende también una tercera concepción de los premios y castigos que pretende la implicación moral del sujeto, que le lleve a actuar en la dirección correcta por propia convicción (fig. 4).

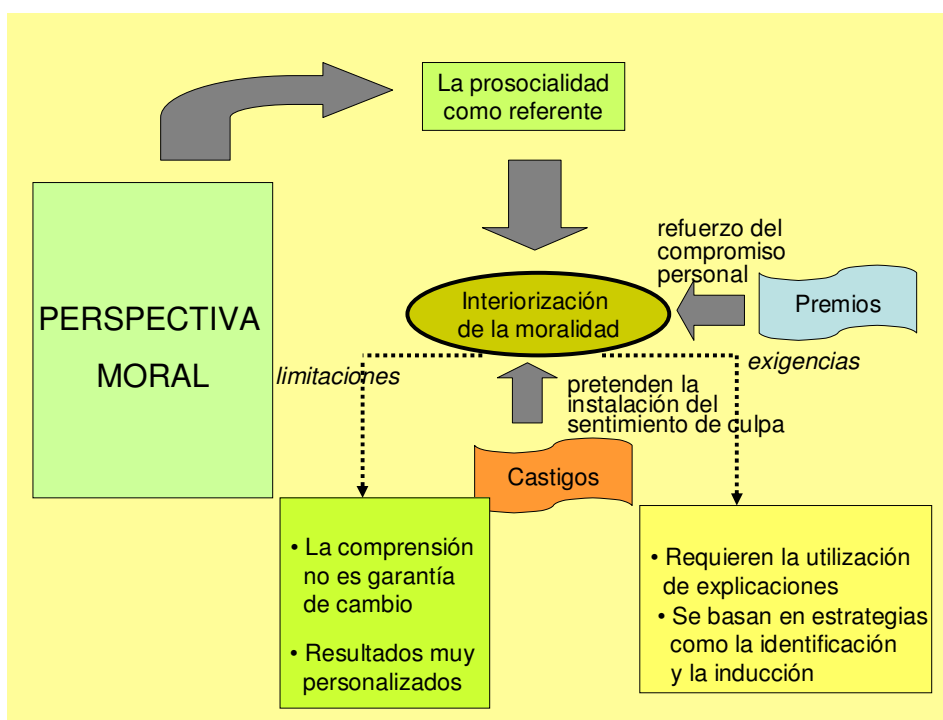


Fig.4. Esquema del rol que juegan premios y castigos en la concepción moral del aprendizaje.

La perspectiva moral se centra, como la cognitiva, en el autocontrol, pero buscando razones de compromiso moral para establecer el comportamiento deseado en el proceso educativo. El referente personal no será tanto el “saber” como el “deber ser”, todo cuanto hace referencia a las exigencias de la relación social, hasta llegar a los

mismos planteamientos religiosos como obligaciones y normas a seguir. El castigo se presenta entonces como la vía para instalar el sentimiento de culpa por la acción – u omisión – incorrecta.

La comprensión, esto es, el razonamiento acerca del camino a seguir, sigue siendo un requisito necesario para una moralidad libremente aceptada, pero el proceso educativo cuenta además con otras estrategias para tal logro. En esta concepción educativa la identificación con el educador y cuanto representa resulta fundamental, porque el aprendizaje se logra en gran medida mediante la interiorización de modelos deseables. Añádase que los resultados nunca serán inapelables, como no lo son en las concepciones anteriores, por cuanto la personalidad de cada educando resulta siempre una variable importante.

3. PREMIOS Y CASTIGOS ENTRE LA NECESIDAD Y LA DETERMINACIÓN PERSONAL EN LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

El término necesidad es polisémico, no tiene el mismo significado en los diversos ámbitos en que se utiliza. Ontológicamente necesidad es lo mismo que forzosidad o determinación, precisamente por eso se dice que la acción libre del hombre es posible originariamente porque en la estructura humana se da ausencia de necesidad, o lo que es lo mismo, se da no determinación unívoca de sus respuestas. Lógicamente hablando, algo es de necesidad, necesario, cuando sin ese algo no se produce el efecto buscado. Moralmente hablando necesidad son las exigencias racionalmente captadas y libremente asumidas en forma de deber y en este sentido se dice es necesario decir la verdad, o necesito, o debo, pagar mi deuda.

Desde el punto de vista de la psicología social, existen, necesidades intrínsecas y extrínsecas, según surjan de nuestra realidad interna o de nuestra relación con la realidad externa. Como dice Asch:

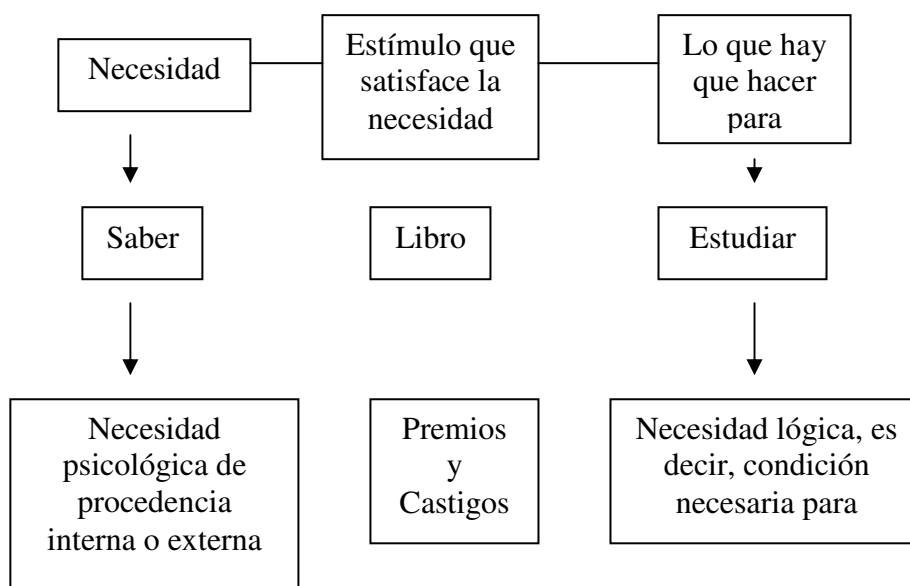
“ninguna necesidad, ni siquiera la más primitiva y simple, se refiere en su comienzo a los objetos que pudieran aplacarla, ni contiene una representación de los mismos. El niño se siente incómodo e inquieto cuando tiene hambre o sed, pero esta condición no contiene todavía una referencia al alimento o a la bebida. Las necesidades son primariamente carentes de objeto o finalidad. Es necesaria una forma específica de experiencia para relacionar la condición de hambre con los objetos que la satisfacen (...). Posteriormente la presencia de la necesidad puede suscitar la aparición del objeto e iniciar su búsqueda, o la presencia del objeto puede restablecer el motivo. Sólo sobre la base de las experiencias pasadas se hace posible desear o ansiar un objeto particular o tomar medidas para lograrlo” (Asch, 1968, p. 94).

Se sigue, entonces, que las necesidades psicológicas son auténticas, con independencia de su origen, porque nos exigen algo sin marcarnos de forma incondicionalmente eficaz el modo en que han de ser satisfechas. En tanto que exigen algo, las sentimos como tales; y en la medida que somos conscientes de ellas, de sus síntomas y de los efectos que se producirían según se satisficieran o no, decidiremos nuestra acción. Precisamente por eso es tan auténtica nuestra necesidad de sanar, como

nuestra necesidad de estudiar o como nuestra necesidad de saber, si bien no tienen la misma procedencia ni condición.

Por una parte, es conveniente reconocer que estudiar no es una necesidad en el mismo sentido que saber o resolver un problema. En sentido psicológico saber o resolver un problema es una necesidad psicológica lo mismo que restablecer la salud o curarse. El estímulo que satisface la necesidad es el libro, las disciplinas, en un caso, y la medicina recetada, en otro. Y lo que hay que hacer para satisfacer la necesidad es, en un caso, estudiar, y en el otro, inyectarse la medicina. La necesidad psicológica es la que nos exige algo (saber) sin marcarnos de forma incondicionalmente eficaz el modo en que ha de ser satisfecha; lo que hay que hacer para satisfacer la necesidad de saber (estudiar) no es una necesidad psicológica, sino una condición necesaria (necesidad lógica) para solucionar la necesidad de saber. Y así las cosas, al incitar a una persona a estudiar no la incitamos a una falsedad, antes bien, la incitamos a que asuma lo que tiene que hacer para satisfacer su necesidad de saber que es auténtica. Si esto no fuera así, tendríamos que decir que cuando incitamos a una persona a ponerse una inyección (para curar la enfermedad) la estamos incitando a una falsedad y no a hacer lo que tiene que hacer para satisfacer su necesidad de salud que es auténtica (Tourrián, 1986).

La necesidad psicológica, el estímulo que la satisface y lo que hay que hacer para satisfacer la necesidad son tres cosas distintas que no se distinguen siempre bien en el ámbito de la intervención educativa, porque a veces los premios y castigos dejan de ser vistos como estímulos (recursos) que satisfacen una necesidad y el estudiar deja de percibirse como una condición necesaria.



Por otra parte, estudiar tampoco es una necesidad en el mismo sentido que lo es sanar. El organismo puede actuar por “sí mismo” para contribuir y sanar en muchos casos a la persona. Es el caso de las conexiones programadas. Una conexión programada es aquella en la que la existencia del programa es causalmente responsable

de la conducta ejecutada para alcanzar la meta, de tal manera que la meta está impresa en el programa y, por tanto, es predecible desde el programa, como es el caso en que yo digo, el corazón aumentó el ritmo cardíaco para proporcionar el oxígeno necesario al organismo o el cuerpo puso en marcha su sistema inmunológico para evitar la infección. Las conexiones programadas no son posibilidades puramente lógicas, son conexiones que expresan *funciones reales* de componentes definidos en sistemas organizados y concretos. El programa funciona para la obtención de un producto final que es una meta impresa en el programa. El sistema actúa como actúa, porque tiene el programa que tiene; pero lo hace de ese modo *para* obtener un determinado producto: la regulación de una función “impresa”, es decir, que le es propia. Mediante una conexión causal se puede decir que las plantas verdes elaboran almidón en presencia de agua, anhídrido carbónico y luz solar, si tienen clorofila. Mediante una conexión programada se dice lo mismo y, además, que lo elaboran *para* continuar actividades impresas en el programa, como las de crecimiento o reproducción, lo cual permite interpretar cambios en la misma actividad en presencia de esas condiciones. Precisamente por esa posibilidad del uso de "*para*" las vinculaciones programadas se conocen como cuasi-teleológicas, aunque no son realmente intencionales, pues, mientras que en las conductas programadas existe un programa, que es causalmente responsable de las mismas, y una meta, impresa en el programa, que permite comprender los cambios en la misma conducta que obedecen al programa, en las conexiones intencionales, en cambio, hay una vinculación conceptual entre las condiciones y el acontecimiento a explicar (Tourinán, 1997).

La Antropología ha demostrado que las personas nos movemos en muchos casos por medio de patrones programados. Estamos programados evolutivamente para evitar el dolor y recibir gratificación de nuestra acción, porque somos seres adaptativos y supervivientes. El premio y el castigo forman parte de nuestra naturaleza programada en forma de recompensa del éxito y evitación del fracaso y del daño en nuestras conductas (Ghelen, 1980).

A la vista de lo anterior son igualmente reales pero cargadas de significado diferente en el ámbito de la educación las siguientes frases:

- Estudia para aprender
- Estudia para ganar un premio
- Estudia porque tiene miedo castigo
- Estudia para evitar el castigo
- Le pegó porque no estudió
- Lo premia para que estudie
- Le dio un premio porque estudió
- Le puso un castigo para que mejore

En todos los casos el premio y el castigo actúan como determinantes de la conducta del alumno. En unos casos, el profesor es el determinante externo; en otros casos es el alumno el propio determinante. En todos ellos, aunque en unos casos haya en el alumno vinculación intencional y en otros programada entre premios, castigos y conducta, y aunque siempre se utilizan los premios y castigos como motivadores de la acción a realizar o como correspondencia por la acción realizada, no cabe duda alguna que el educando es agente de los cambios educativos que en sí mismo se producen, cuando es estimulado con premios y castigos, porque, como dice Pinillos:

“La forma en que inicialmente se libera el hombre de la tiranía del estímulo es la conversión de éste en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias (...). Esa representación mental puede reanudar la causación interrumpida transitoriamente y dirigir la actividad cerebral hacia una respuesta efectiva; quizás, adaptativa, pero no directamente determinada por la estimulación” (Pinillos, 1978, p. 29).

Premios y castigos han ido siempre vinculados en educación a la función motivadora de la acción a realizar y como correspondencia por la acción realizada. De este modo se han ido consolidando formas de reconocimiento de premios y castigos vinculadas a programas de:

- Disciplina represiva (inflige castigos en forma de penas y atribuye premios a la conducta ajustada y ejemplar)
- Disciplina preventiva (impone castigos en forma de amonestaciones y distribuye premios en forma de promesa de menciones de honor)
- Disciplina retributiva (impone castigos bajo la forma de sanciones y asimila los premios al reconocimiento por el logro de objetivos específicos)
- Disciplina reformadora (identifica los castigos con la aplicación de correctivos y los premios con el cambio de conducta)

Por supuesto, ninguna de estas formas de identificar premios y castigos mantienen conexión conceptual con un determinado tipo de disciplina. La conexión entre premios, castigos y disciplina es empírica y puede haber disciplina sin premios y castigos, pero ello no anula la mayor frecuencia de relación entre un tipo de castigos y premios y un modo de establecer la disciplina.

El reto fundamental en educación estriba en entender que los premios y castigos no son una condición necesaria para el logro de la respuesta educativa (necesidad lógica), sino un recurso para motivar la realización de la acción y de reforzamiento de la acción realizada. Son un recurso viable entre la necesidad y la determinación personal. Desde esta perspectiva, y dado que la acción educativa es siempre perfectiva, parece obvio que el límite pedagógico de los premios y castigos es su posibilidad real de ser vinculados a aprender a corregir y superar el error y a reforzar la conducta de logro de los objetivos educativos, por medio del reconocimiento externo. Y si esto es así, está claro que el riesgo pedagógico más obvio es su uso no técnico, de manera tal que el alumno llegue a vincular premio y castigo como condición necesaria para corregir sus errores o avanzar en el logro de los objetivos educativos. De este modo premios y castigos se convierten en sustitutos del objetivo, estableciendo una vinculación de dependencia (“habitual”, “programada,” “interesada”, etcétera) con la función a realizar: ya no se trata de estudiar para saber, sino de estudiar para recibir premio o evitar castigo, es decir, “qué me das, si estudio” o “qué me haces, si no estudio”, de manera tal que los premios y castigos son percibidos como formas genuinas de chantaje, amenaza, soborno, coacción y venganza y cualquier otra forma espúrea de utilizar la conciencia de culpa y el reconocimiento de la propia excelencia. De este modo el premio y el castigo pierden su lugar como recursos pedagógicos para aprender a corregir los errores y reconocer y potenciar la conducta de logro.

4. PREMIOS Y CASTIGOS: ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN

Los premios en la educación tienen por finalidad general el reforzar una situación que se considera deseable. Apelan básicamente a la dimensión afectiva de los sujetos para que la situación en cuestión quede vinculada con un contexto agradable y socialmente aceptado. Tratándose de los educandos de corta edad, los premios han de ser aplicados a muy corto plazo de la situación premiada. Un excesivo plazo entre la situación y la aplicación del premio dificulta la necesaria vinculación entre ambos.

Los premios gozan de mejor prensa en el mundo pedagógico que los castigos, aunque de modo general se recomiendan los premios de carácter inmaterial, para evitar que sea el mero premio lo más deseable de la situación pretendida. Un premio es una palabra amable, una sonrisa, una alabanza. Téngase en cuenta, no obstante, que la abundancia de premios provoca saturación y acaban perdiendo su posible efecto positivo, así que la dosificación y la prudencia deberán presidir siempre la aplicación de los premios. Por otro lado, los premios tendrán un mayor efecto en la medida que quienes los otorgan gocen de prestigio ante los educandos. El prestigio refuerza el valor del premio.

Otras recomendaciones a tener presentes en la implantación de los premios son las siguientes:

- Hay que estar atento a la posibilidad de que los premios favorezcan la instalación de la motivación intrínseca, esa que hace valiosos los actos por sí mismos, sin esperar nada a cambio.
- No deben impartirse de manera mecánica porque rápidamente pierden su efecto.
- Los premios no han de aplicarse a actividades habituales, que se espera se realicen de manera ordinaria sin vincularlas a recompensas, tal es el caso de las tareas del hogar, la ordenación de los propios enseres, etc.
- Hay que procurar que los premios tengan resonancia social, que refuerza su acción.

El concepto de castigo es tan amplio como el de premios. Los castigos aparecen como algo inevitable en la situación educativa, en la misma medida que parece inevitable que en algún momento el educando se desvíe del camino trazado y haya que reconducirlo hacia él. Ni las pedagogías más utópicas han podido prescindir de contemplar la necesidad del castigo. Y la ausencia total de castigos que algunas familias proclaman como medida deseable puede tener unos efectos muy negativos sobre la constitución de la personalidad prosocial de los educandos.

Un principio general de la aplicación de los castigos es que han de estar vinculados a una normativa – explícita o implícita – que los justifique; con ello se elimina la posible aleatoriedad en su aplicación, lo cual les haría perder todo su posible efecto reformador de las conductas y actitudes.

Otros criterios básicos que se vinculan con la efectividad de los castigos son la proporcionalidad y la estrecha vinculación con la situación a reconducir. La

proporcionalidad evita que se apliquen castigos desmedidos ante faltas leves y la vinculación permite asociar castigo y situación no deseada de manera inequívoca. Esta vinculación lleva a que cuando la situación que se desea eliminar ha causado algún perjuicio a otros, el castigo ha de tener un efecto reparador, sea éste material o moral. Lo roto voluntariamente ha de ser reparado, el insulto demanda disculpas, etc.

De modo general hay que eliminar todo tipo de castigo físico, que resulta la expresión de la violencia. El castigo físico degrada a quien lo recibe y a quien lo imparte. Podemos recordar al respecto que se trata de un debate aún abierto en algunos países y ambientes, pero la pretendida “bofetada reformadora” tiene efectos mucho más negativos en el conjunto de los educandos que los casos que parecen afirmar un efecto positivo. El castigo físico es más la manifestación de impotencia del educador que la reflexión serena de su utilidad. La superación del castigo físico en la familia y en la escuela constituye una de las pruebas más patentes del respeto a la infancia y a la persona en general.

En este mismo capítulo de castigos no congruentes con una educación respetuosa de los derechos y dignidad del educando hay que situar el sarcasmo, la burla, la ironía, etc.; en definitiva, todo aquello que pueda degradar o humillar. La humillación del educando contaminará las relaciones de respeto y afecto que ha de presidir la relación educativa con efectos totalmente negativos.

Otras recomendaciones a tener presentes en la aplicación de los castigos son las siguientes:

- Los castigos no han de afectar a las creencias religiosas o a los sentimientos profundos de los educandos porque entonces los efectos serían exactamente los contrarios de los pretendidos.
- Los castigos no han de consistir nunca en una actividad escolar, lo que provocaría una clara aversión hacia las tareas escolares, más que la reconducción de la situación pretendida.
- Los castigos han de ser aplicados siempre dejando garantizado el afecto (en el caso de la familia) y la consideración (escuela) que merecen los educandos. Ha de quedar claro que se castiga pero no se retira el afecto. No será pertinente recurrir al “ahora no te quiero”, por la angustia y temor que tales expresiones pueden producir en el educando.
- Los castigos demandan en general de privacidad, para no añadir a los mismos efectos de pérdida de consideración social del sujeto. Con todo, este principio general deberá ser matizado en función del contexto y habrá situaciones en que el conocimiento social del castigo puede tener también un efecto disuasorio sobre el grupo.

En el contexto escolar los castigos más habituales, además de las advertencias de tipo verbal, son los que se refieren a las expulsiones temporales del aula. Se trata de una medida que suele justificarse para beneficiar al grupo, que no ha de verse perjudicado por comportamientos y actitudes antisociales de uno de sus miembros, pero que hay que aplicarla siempre con criterios institucionales, esto es, bajo el amparo de una normativa general del centro, ha de tener carácter esporádico, no habitual, y ha de ser de duración muy limitada. Ello al margen, claro está, de los casos extremadamente graves.

También se suelen aplicar como castigos escolares los mensajes librados a las familias, en especial a los padres, refiriendo el comportamiento sancionable del educando, con el afán de ponerlo en su conocimiento y contar con su colaboración. Esta colaboración, no obstante, dependerá mucho de las circunstancias familiares, de modo que cabe ser muy prudente al respecto. Tales comunicaciones han de ser conocidas también por los alumnos afectados y formuladas siempre en aspecto positivo.

No hace falta añadir que el castigo físico ha sido eliminado de nuestras escuelas por las razones anteriormente indicadas, pero tal vez no han sido eliminados ciertos comportamientos verbales que también pueden degradar a la persona.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ASCH, S. E. (1968). *Psicología social*. Buenos Aires, EUDEBA, 4ª ed.
- FONTANA, D. (1995). *La disciplina en el aula*. Madrid, Santillana.
- GOTZENS, C. (1986). *La disciplina en el aula*. Madrid, Pirámide.
- HOFFMAN, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona, Idea Books.
- ORTEGA, P. y otros (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona, Ariel.
- PÉREZ DÍAZ, V. (2002). Globalización y libertad. En E. Morín, R., Petrella, S., George, S., Nair, V., Pérez-Díaz, I., Ramona, E. y Trías. *Desafíos de la Mundialización* (Colección Ciencias Sociales; Cuadernos, nº 2. pp.119-137). Madrid, Fundación M. Botín.
- PIAGET, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella.
- TOURINÁN, J. M. (Dir.) (2008). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. A Coruña, Netbiblo.
- TOURINÁN, J. M. (1986). Delimitación pedagógica de estudiar y estudiante. *Revista de Ciencias de la Educación* (128) 433-454.
- TOURINÁN, J. M. (1997). La racionalización de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de Educación* (314) 157-186.