

Carlos G. Wernicke

Castigo y Pedagogía

Publicado por primera vez en
Cadernos Pestalozzi 2000 Vol II n° 3,
Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio.



Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social

desde 1990 en Buenos Aires, Argentina

Estudio, investigación, difusión y docencia de la visión global en educación, salud y acción social

Registro Inspección General de Justicia n° C 1.520.371 - Entidad de Bien Público sin Fines de Lucro Decreto 6708 MVL

Registro Institutos de Perfeccionamiento Docente Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires DGEGP n° C-172

Tel. / Fax 0054-11-4791-2905 - www.holismo.org.ar - info@holismo.org.ar

RESUMEN

En este artículo se intenta resaltar la importancia del castigo en cuanto didáctica especial que remite a una pedagogía determinada. Se analizan sus diversas manifestaciones y consecuencias en la escuela y en la sociedad. Se propone una pedagogía holística.

PEDAGOGÍA

Desde tiempos antiguos se han definido de diferentes modos los términos “pedagogía” y “educación”, y no ha habido acuerdo acerca de la relación entre ellos, cuando no se los ha considerado sinónimos. Personalmente, creo que la **pedagogía** debe definirse como *la construcción teórica subyacente a aquellas relaciones humanas cuyo objetivo explícito es la transmisión de códigos* (Wernicke, 1993). La **educación** es la instrumentación de la pedagogía en la práctica, es decir, consiste en *la producción de una relación humana con el fin explícito de transmitir códigos*. La **didáctica**, el “arte de enseñar” (mostrar las señas), se ocupa de *la transmisión voluntaria de los códigos de una comunidad*.

En la terminología que emplearé en este artículo, entonces, es posible ejercer la didáctica (transmitir códigos) sin educar (sin establecer una relación humana a tal fin), y es posible educar (producir una relación humana explícitamente destinada a aplicar una didáctica) sin haberse planteado la pedagogía que subyace (la construcción teórica que fundamenta la relación). Por su parte, quien se ha planteado una determinada pedagogía en ocasiones no desarrolla una educación destinada a cumplir sus fines y no origina una didáctica acorde, es decir, una determinada modalidad de transmisión de los códigos de la comunidad. Por otra parte, así definida la educación no se circunscribe sólo a instituciones educacionales, y se podrá ser pedagogo desde los más diversos roles sociales.

Analicemos la definición de pedagogía elegida. Decimos de ella que es una relación humana. Ello implica que ha de subrayarse el aspecto relacional como fundamento de la interacción por sobre el contenido (utilizado este término en el sentido de la teoría de la comunicación [Watzlawick y col., 1967]). La interacción, que puede ser casual, debe transformarse en relación establecida: la interacción, con roles a veces casuales, se transforma en relación cuando cada sujeto adopta un rol determinado (a conciencia o no, voluntariamente o no): relación de pareja, pedagógica, terapéutica. La relación va organizándose a lo largo del tiempo, y esto puede tener lugar de modo informal (por ejemplo la relación familiar) o a conciencia y voluntariamente (por ejemplo la relación pedagógica). Los contenidos de la interacción adquieren significado de acuerdo con cada relación. En una imagen conocida, los contenidos son el vehículo que

atraviesa un puente, éste último representativo de la relación; el mismo vehículo será recibido por el receptor de modo diferente si emplea otro puente. Así por ejemplo, la frase “¡Quédate quieto!” (un contenido) tendrá significados muy distintos si quien la emite rodea el contenido de gestos y tonos de voz acordes a una relación romántica o a una relación de reprensión al subordinado (con roles de cada uno totalmente distintos).

A los efectos de este artículo resaltamos que la pedagogía es una relación humana. No obstante, ello no excluye que pueda establecerse una relación pedagógica con animales, tanto para enviar como para recibir códigos de ellos; ni excluye que pueda haber relaciones educativas entre animales. También pueden lograrse relaciones instructivas con aparatos (nunca pedagógicas con los aparatos mismos, porque estos son incapaces de emocionarse y, por tanto, de establecer relaciones), y pueden establecerse relaciones pedagógicas con quienes están del otro lado de ellos. El capítulo de las relaciones pedagógicas interactivas será de importancia cada vez mayor, actuando los aparatos como meros instrumentos intermediarios. Las cartas y los discursos a grandes públicos a través del micrófono en el pasado, el chat y el correo electrónico actualmente, son ejemplo de ello.

Entre humanos, la transmisión de códigos (para los fines de nuestro artículo alcanzará que demos aquí como sinónimos: claves, información, conocimientos, señales, contenidos escolares / académicos, mensajes, estímulos), sólo adquiere sentido para una determinada relación establecida. Una didáctica sólo adquiere sentido en el marco referencial de cierta pedagogía.

Un mismo contenido, en otro contexto relacional, toma para cada sujeto, emisor o receptor, otra significación. En otras palabras, una misma didáctica podría emplear los mismos métodos con fines pedagógicos diferentes, conocidos estos últimos por el educador o no, estructurando una educación diferente, a voluntad y en conciencia del educador o no.

Quien aplique una didáctica, por ende, debería tener claro para qué pedagogía la aplica, esto es, cuál es el constructo teórico subyacente a las relaciones humanas establecidas.

Los supuestos teóricos más básicos han recibido en la ciencia el nombre de **paradigmas** (Kuhn 1962), que Tart (Tart 1975) define como *un logro intelectual capital subyacente a la ciencia normal, que atrae y guía en forma duradera la obra de numerosos adherentes*. Es un marco de referencia teórico, un sistema de creencias implícito, que se convierte en el modo natural, “lógico”, de observar y accionar, en el modo “obviamente razonable”, axiomático, que ya no se discute. Tart amplía este concepto hacia fuera de los asuntos científicos: hay paradigmas personales y culturales, dice, para la economía, la política, la religión, el sexo, la agresividad, etc. Bien podría hablarse asimismo en este sentido de paradigmas pedagógicos, así como de paradigmas artísticos y filosóficos.

El paradigma científico imperante en los últimos siglos recibió su nombre de Descartes, por lo que se lo conoce como *cartesiano*. La construcción teórica

implícita que subyace consiste en la *fragmentación* del saber en compartimientos estancos, sin contacto entre sí. Una revisión de este constructo, que modificó el horizonte científico, fue la que dio origen a la teoría general de los sistemas (von Bertalanffy 1968). El paradigma científico al que actualmente parece estar tendiendo la humanidad, en cambio, es el *holístico* (por ejemplo Ferguson 1980; Capra 1982; Wilber 1987; Olivos V. 1990; Wernicke 1990a, 1992; Gang 1992; Weil 1992), según el cual se considera que toda manifestación tiene ligazón con todas las demás, y que toda modificación ejerce influencia en todas las demás y recibe influencia de ellas.

El saber mismo (los contenidos) es tan válido desde una mirada fragmentaria cuanto desde otra holística. Pero las consecuencias son netamente diferentes. Una pedagogía fragmentaria estudiará las relaciones humanas, producirá actos educativos e instrumentará una didáctica en todo diferente a una pedagogía holística, aun cuando los contenidos sean los mismos.

Si se considera al ser humano como un todo único interrelacionado dentro de sí y con su ambiente, deberán tenerse en cuenta siempre sus diferentes dimensiones, planos en que se lo puede definir. A saber, el ser humano como ser físico-molecular, ser biológico, ser emocional, ser cognoscitivo, ser espiritual.

Holísticamente, todos estos planos interactúan constantemente entre sí. En otras palabras, toda modificación en lo cognoscitivo, por dar un ejemplo, tendrá repercusiones emocionales o biológicas, lo cual es de conocimiento inmediato y cotidiano para todos. En una pedagogía fragmentaria esto no es tenido en cuenta y en consecuencia se producen actos educativos destinados por ejemplo sólo a lo cognoscitivo, expulsando el educador de su conciencia lo que sabe por su propia experiencia de vida: que sus actos educativos ejercen influencia también sobre las emociones y el cuerpo biológico del educando.

DESARROLLO

Todo ser humano es concebido con una notoria dotación de potencialidades a desarrollar. Pero sólo la estimulación que le llega desde el medio ambiente permite el consecutivo desarrollo de dichas potencialidades; sin la estimulación correspondiente, ellas no se despliegan; cuando esto sucede, el ser humano se desvía del normal desarrollo, toma un camino enfermo (etimológicamente, enfermo proviene de in-firme), se desestabiliza.

Desde la concepción el niño busca activamente, de entre la inmensa multitud de estímulos presentes a un tiempo, aquellos contenidos que le son útiles (en ese momento y en esa intensidad). Es el niño, en consecuencia, el que se desarrolla a sí mismo de acuerdo con los códigos que el ambiente le va ofreciendo. El verdadero estimulador es el niño mismo; el ambiente es el proveedor.

La provisión de tales estímulos supuestamente convenientes al niño, adecuados en tiempo y grado (adecuados en cuanto al momento en que son ofrecidos y a la intensidad justa requerida), es lo que hemos denominado “transmisión de códigos”.

Cuando una comunidad transmite sus códigos se produce en el niño una lenta incorporación de dichas claves comunitarias. El “terreno” que el niño aporta (su biología) se funde con estos datos de la realidad circundante, y así se conforman, con el aporte de lo que el niño trae en su concepción y de la realidad circundante, en un interjuego único, “sistemas funcionales”, funcionamientos que no se hubiesen dado, o no se hubiesen dado así, a partir de otro terreno o de otra realidad ambiental.

Un sistema funcional muy básico y temprano es la percepción. En otras palabras, el sujeto no percibe de acuerdo con sus posibilidades biológicas innatas, sino de acuerdo con sus posibilidades biológicas constantemente interrelacionadas con los aportes del medio. Dicho de otra manera: incluso la percepción está teñida por el acto educativo.

Los sistemas funcionales más básicos, más iniciales, se van integrando entre sí para formar al fin un todo único, un sistema funcional que abarca a todos los demás, la personalidad. El ingreso de los códigos comunitarios va transformando constantemente cada sistema funcional respectivo, que cambia de continuo, en un camino genéricamente denominado “desarrollo”. Cada sistema funcional, a su vez, puede ser definido según las diferentes dimensiones en que hemos definido al ser humano: el sistema funcional en cuestión nunca es cognoscitivo o molecular o espiritual, sino todo ello a la vez. No son los sistemas funcionales, desde la percepción a la personalidad, lo que es cognoscitivo o emocional, sino es la perspectiva del observador la que define qué aspecto del sistema funcional debe observarse (recortándolo del fondo). Por dar un ejemplo cotidiano, para que exista el sistema funcional lenguaje deben haberse estructurado antes sistemas funcionales que al integrarse dan lugar a este nuevo desarrollo, que puede ser leído desde los puntos de vista cognoscitivo o emocional o biológico, de acuerdo con qué cosa interese al observador (o con qué el observador esté capacitado para observar).

El desarrollo del ser humano tiene lugar a partir de un terreno que activamente busca captar estímulos ambientales porque el niño viene al mundo incompleto, necesitado de completamiento. Este completamiento ya tiene lugar en el útero, donde comienzan a conformarse los primeros sistemas funcionales. Cabe preguntarse por consiguiente cuáles son las necesidades básicas con que el ser humano es concebido, porque de su transitoria insatisfacción a lo largo de la vida partirá la búsqueda de determinados estímulos y no de otros, que descartará. Se trata de necesidades consideradas básicas porque su insatisfacción provocará ausencia de desarrollo o desarrollo anómalo, en cualquier cultura o época.

En otros lugares hemos señalado que dichas necesidades básicas pueden clasificarse como de *pertenencia, seguridad, afecto, compañía, aceptación,*

valoración, conocimiento, expresión, autodefensa, autoafirmación, maduración y expansión (Wernicke 1986, 1990b, 1991a, 1994).

Así por ejemplo, el sujeto busca activamente su pertenencia a un contexto; esto es entendible tanto en sus aspectos físico-químicos cuanto biológicos, emocionales, cognoscitivos y espirituales, y dependerá del observador cuál será la definición de pertenencia que se dará. El sujeto siempre pertenece a todo eso al mismo tiempo, sin discriminación; se trata de una y la misma pertenencia, sólo dividida desde el ambiente para su comprensión.

La provisión de los estímulos correspondientes en tiempo y grado producirá la satisfacción buscada; el sistema funcional se ampliará gracias a este nuevo aporte del ambiente. La educación, así, es entendida como facilitadora del desarrollo, y el educador, como un agente de salud. O respectivamente como bloqueadora del desarrollo y agente de patología, si por acción u omisión se brindan estímulos diferentes a los que el sujeto requiere para la satisfacción de sus necesidades básicas.

La inscripción de estos nuevos códigos se efectuará en el niño a modo de un sentimiento. Tanto es así que el sujeto no se refiere a la insatisfacción de sus necesidades básicas incompletas sino como sentimientos: Me siento perteneciente a un contexto, seguro, amado, acompañado, aceptado, valorado, informado, expresivo de mí mismo, capaz de defenderse por mí mismo, afirmado, madurado, en expansión; o bien me siento aislado, inseguro, tratado con indiferencia, solo, rechazado, descalificado, confuso, inexpresivo, íntimamente indefenso, débil, inmaduro, limitado (Wernicke 1991a).

Para volver a mencionar un sistema funcional inicial, la percepción es imposible sin asentar la nueva señal del ambiente como una modificación emocional. El modo en que el sujeto es satisfecho (provisto de satisfacción, en realidad) se inscribe como un sentimiento, tanto más básico cuanto más joven sea el niño, de placer o displacer. De ahí que las primeras relaciones humanas sean de tanta importancia: Junto con su estructuración funcional (lo cognoscitivo), el sujeto incorpora sentimientos acordes a la relación subyacente (lo emocional). Pero en tanto lo cognoscitivo tarda años en estructurarse, los sentimientos constituyen impactos (improntas) adquiridos mucho antes de la conformación de lo cognoscitivo.

Desde el comienzo de la vida existen en el ser humano para siempre necesidades básicas a satisfacer. Ya en el útero, y de acuerdo con la satisfacción generada, surgen sentimientos. La estructuración de los sistemas funcionales, en base a terreno y ambiente y a su interjuego, a las necesidades a satisfacer y a los sentimientos generados, va dando lugar en el tiempo a autoimágenes, representaciones, pensamientos, deseos y actitudes (corporales, mentales, emocionales).

Al iniciar su vida, la conducta del niño representa en forma directa sus necesidades básicas a satisfacer y sus sentimientos. A medida que el tiempo pasa, el pensamiento (lo cognoscitivo) va haciéndose cargo de la conducta y, en un

proceso prolongado, finalmente ésta representa el pensamiento y sólo simbólicamente necesidades básicas irresueltas y sentimientos. En ocasiones, la conducta vuelve a ser tomada directamente por los afectos, cuando el pensamiento no alcanza para proteger al individuo (por ejemplo en el caso de alguien con poco desarrollo cognoscitivo: un niño pequeño o un discapacitado mental) o cuando los sentimientos son avasallantes (por ejemplo una situación productora de gran miedo o alegría).

Así, puede hablarse de distintos niveles de interacción del ser humano con su medio: resumidamente, necesidades básicas, sentimientos, pensamiento, conducta. En un niño preescolar ya puede esperarse que sus conductas estén regidas por su pensamiento, éste por sus sentimientos y estos a su vez por sus necesidades básicas insatisfechas.

En otras palabras, tal como las dimensiones de definición del ser humano también estos niveles de interacción están dentro de cada sujeto en constante interjuego entre sí. Una relación humana, por consiguiente, está conformada constantemente siempre por el interjuego entre todos esos planos definitorios y todos esos niveles de interacción, de los cuales cada miembro de la relación elige, voluntariamente o no, conscientemente o no, qué plano y qué nivel de sí y del otro observar. De modo que cuando decimos “mi relación con el otro es puramente intelectual”, deberíamos decir “selecciono de mi relación con el otro los aspectos cognoscitivos, y para eso lo defino transitoriamente como un ser intelectual”. Pero lo cierto es que la relación está teniendo lugar siempre, aun sin nuestra voluntad y sin que lo sepamos, también a nivel de sentimientos o en una dimensión espiritual; también estamos intercambiando moléculas y calor biológico, aunque eso no sea relevante para cada uno de los miembros de la relación en ese momento.

Influidos por el paradigma fragmentario, solemos creer que el mundo de las ideas nada tiene que ver con el de los afectos. Es exactamente sobre esa división tajante que se han construido la escisión entre ciencias naturales y humanas, el positivismo (hasta en la psicología), la modernidad y el ejercicio del poder (aquí definido como grado máximo de la violencia) contra otros. Puesto que hemos nacido bajo el paradigma fragmentario, este supuesto teórico implícito, que hemos recibido desde nuestros primeros años, nos parece “lógico”.

Sin embargo, Tart (Tart 1975) nos recuerda que quedamos afectivamente ligados a lo que da placer, y que “un científico que logra importantes progresos en el marco de un paradigma particular queda afectivamente apegado a este paradigma”. Lo mismo puede decirse de cualquier ser humano, de cualquier niño (cuyos progresos son para él de suma importancia), de cualquier profesional (y también de un educador).

Así por ejemplo, Ciompi (Ciompi 1997), en su teoría que denomina afectológica fractal, se ha ocupado extensamente de la estrecha relación entre sentimiento y pensamiento, y postula que existen efectos organizativos e integrativos de la emoción sobre la cognición, a saber:

A) Efectos generales (de toda emoción)

Las emociones

- ❖ Proveen energía (son motoras, motivadoras), tanto como disparador o como inhibidor de determinadas secuencias de pensamiento
- ❖ Determinan constantemente el foco atencional: los contenidos de la conciencia son siempre codeterminados por la emoción
- ❖ Determinan la modificación del foco atencional: la secuencia de los elementos cognitivos es seleccionada por las emociones; en otras palabras, la construcción de la realidad (la “lógica”, o modo de coligar las cogniciones) es determinada por la emoción
- ❖ Abren o cierran el pasaje a los recuerdos
- ❖ Son el “tejido conectivo de la cognición”: la asociación mnémica de elementos cognitivos es determinada según su similitud emocional
- ❖ Determinan la jerarquía de los contenidos de pensamiento

B) Efectos especiales (de algunas emociones particulares en casos particulares)

- ❖ Los sentimientos de *placer* son los atractores (de pensamientos) por excelencia: productores de vínculo (interno y externo)
- ❖ Los sentimientos de *interés* son atractores - sirven a la búsqueda de estímulos y al alerta psicofísico, y con ello a la focalización de la atención
- ❖ Los sentimientos de *temor* son repulsores (de pensamientos): advierten del peligro a nivel ambiental, cognitivo o conductual.

Lowen (Lowen 1970) define un espectro de placer – dolor, un continuo que va desde la agonía (un estado doloroso que excede la tolerancia del organismo), pasando por el dolor (la amenaza a la integridad del organismo), la angustia, el bienestar (un estado de serenidad y relajación, un estado de placer básico), el placer y la alegría, hasta el éxtasis (una “iluminación”). El placer es el estado de satisfacción de las necesidades básicas, define, un estado que biológicamente puede definirse como parasimpático, un estado de expansión; a la inversa, el dolor es el estado simpático: retracción, taquicardia, aumento de presión sanguínea, preparación para la lucha o la huida. El placer genera pensamientos placenteros, y estos, la creatividad.

Al estructurar una didáctica, una pedagogía holística debe tener en cuenta todos los planos y todos los niveles de interacción y su constante interjuego entre sí y con los de los otros seres humanos, ya que inevitablemente ellos incidirán unos sobre otros siempre. Cuando el educador tiene por objetivo introducir o modificar conductas, por ejemplo, debe saber que está también ejerciendo influencia sobre sentimientos y pensamientos del niño, en sus dimensiones física, biológica, emocional, intelectual y espiritual.

CASTIGO

En este escrito sólo me dedicaré al castigo en sus aspectos escolares. Esto implica reconocer que el castigo se utiliza, a sabiendas y sin querer, en incontables ámbitos de la vida social: política, economía, justicia, medicina, pareja, trabajo, interacción con sectores discriminados y subordinados de todo tipo (gerontes, discapacitados, mujeres, gente de otra piel u otro dinero acumulado), etc.

Desde el conductismo, Herbert (Herbert 1978) o Toro (Sneyers 1979) han definido el castigo como un proceso por el cual a una conducta se le hace seguir un estímulo cuyo resultado sea la reducción de la frecuencia de dicha conducta o su desaparición. Sin embargo, el mismo Herbert saca de su definición la fácil consecuencia de que entonces una paliza no constituye punición en algunos niños de conducta desordenada cuando no se logra la reducción del comportamiento indócil.

Sería preferible por consiguiente ampliar la definición, clasificando a los castigos en efectivos y otros que no lo son. En efecto, popularmente se los define como la aplicación de una “pena” (un estímulo aversivo) ante una conducta no aceptable para ese medio, sin considerar si la “pena” ha tenido “resultado” o no. (No ha de ser casual que el sinónimo de castigo “pena”, también sea sinónimo de “dolor”).

En consecuencia, defino provisoriamente el **castigo** como *la intención del medio de provocar la reducción o desaparición de una conducta considerada inadecuada por el medio.*

De esta última forma de definir surge que el castigo es un intento; es un pensamiento del futuro castigador, que elabora esta estrategia en la suposición de que con ella logrará su único cometido, a saber, que el castigado interrumpirá en todo o en parte una determinada conducta calificada por el ambiente, que el castigador cree representar, como no permisible.

La definición nada dice acerca de la moralidad de la intención; en su mayoría, de hecho, los castigadores señalan que están procediendo en favor del castigado; dicen: “así aprenderá”; “le estoy enseñando”; “lo estoy educando”. Y ciertamente, están transmitiendo códigos.

En consecuencia, el castigo constituye parte de una didáctica especial, la dedicada a la modificación de conductas; es parte de una metodología y tiene unos objetivos. Digo que es parte, porque *el castigo nada logra, ni busca lograr, respecto del establecimiento de conductas sí consideradas aceptables por el ambiente.*

Clasificaciones

Una primera forma de clasificar los castigos ya se ha anunciado: *los que consiguen el resultado buscado y los que no*.

Puesto que la aplicación de castigos produce agotamiento de las respuestas esperadas, debe aumentarse progresivamente su intensidad; en otras ocasiones, el castigador no logra la respuesta esperada con ciertos castigos, y aumenta el grado de castigo hasta pasar un umbral; así, podríamos dividir los castigos en *leves, moderados, intensos e intensísimos*.

Enseguida surge el interrogante acerca de los tipos de castigos, y fácilmente podemos agruparlos en *corporales* (pellizco, tirón de pelos, coscorrón, lavar la cara, lavar la boca, dejar de pie, salir del aula, permanecer encerrado, hacer arrodillarse sobre maíz, hacer correr hasta el cansancio, cachetada, paliza y tantos otros), *gestuales* (una mirada, un movimiento del castigador que el castigado “ya entiende”, una postura corporal del castigador), *manipulaciones verbales* (culpabilizadoras, denigratorias), *producción de ruidos intensos* (golpes contra la pizarra, gritos, hablar a los gritos).

Los castigos pueden ser *sorpresivos* (a veces incluso para el castigador) o *anunciados*, impulsivos o pensados en conciencia. Muchos castigadores que consideran que el castigo no es coherente con la pedagogía que declaman argumentan que “les salió así”, que por ello no tienen responsabilidad en la producción del castigo. Sin embargo, creo que los pedagogos (y los terapeutas) tienen la obligación de llevar esta circunstancia didáctica a la conciencia, instrumentando los medios para entender su propia conducta y aumentar sus propios controles. Se recordará que la conducta (en este caso del castigador) es dirigida habitualmente por el pensamiento, salvo que el sentimiento sea muy intenso; es esta intensidad emocional ante las conductas de los alumnos la que debe conocer y comprender en sí mismo el educador, y es su propio pensamiento el que debe estar formado para dar a estas situaciones respuestas acordes a la pedagogía que dice instrumentar.

Al respecto, es interesante que la **amenaza**, una *promesa de futuro castigo*, es *un castigo en sí misma*, toda vez que también ella intenta la interrupción o desaparición de una conducta mediante su sola enunciación, en muchas oportunidades sin que el castigador tenga intención real de cumplir literalmente lo enunciado. Manifestar que se trata de una “advertencia” y no de una “amenaza” es sólo un artilugio verbal que propone aminorar lo que en realidad el sujeto amenazado percibe a partir del lenguaje gestual del castigador. Con ello, se agrega un doble mensaje: te castigo, pero no oficializo en el lenguaje verbal que se trata de un castigo (con lo que, si te quejas, no te adjudicaremos la razón). La advertencia es en verdad el anuncio de un límite, una norma comunitaria aceptada por todos: el semáforo en amarillo es una advertencia, precursora de la luz roja (= todos convinimos que nos detendríamos), y no necesariamente una amenaza (= si no te detienes habrá multa -o algo peor).

La diferencia entre límite y castigo es un tema de primerísimo orden para el educador, y debería ocupar muy numerosas horas en su formación.

También debe diferenciarse el castigo *instantáneo*, inmediatamente consecutivo a la conducta a modificar, del *meditado* por el castigador: la “*penitencia*”, un sinónimo escolar de la “pena” carcelaria, por lo general como tarea a cumplir. Las tareas a cumplir a veces son presentadas incluso como positivas (barrer, limpiar, servir a otros), con lo que constituyen un doble mensaje. El ejemplo más usual de las penitencias consiste en dar tareas escolares para el hogar o dar más cantidad de contenidos cognoscitivos o tomar exámenes en el momento o tras un tiempo (actuando el tiempo como reforzador del castigo). Como veremos, la aversión (algo a evitar) que produce el castigo se generaliza en el sujeto a la evitación de todos los contenidos de esa relación, incluidos los escolares, por lo que esta modalidad didáctica es a todas luces incoherente con *cualquier* pedagogía de cualquier signo; su mensaje es: “evita todos los códigos que envió” (lo cual de producirse enoja al educador – castigador, que volverá a castigar esta evitación que él provocó).

El castigo puede tener lugar de modo infrecuente, en una relación que no se basa en el castigo, como *contenido* inusual; o constituirse en la modalidad didáctica, en instrumento educativo y hasta en pedagogía castigadora, en una *relación* de índole hasta explícitamente castigadora.

Por último, deben mencionarse los castigos por *aporte* (de una bofetada, por ejemplo) o por *privación* (de un derecho ganado, de un premio, de una posibilidad placentera, de la libertad).

Dinámica

Por ignorancia acerca del tema, muchas personas, entre ellas muchos docentes, suelen sorprenderse cuando se incluyen entre los castigos las penitencias, los gestos, las amenazas o las privaciones. Sin embargo, todas estas respuestas ambientales con intención modificadora de conductas de los niños comparten una misma dinámica.

Desde el conductismo, Herbert describe la vía por la que el castigo actúa: se ejecuta una acción con consecuencias emocionales negativas para el niño, por lo que el niño estará interesado en evitarlas.

Surgen por tanto dos interrogantes: Cuáles son las consecuencias del castigo en el niño, y cómo hace el niño para evitar el castigo.

A. Consecuencias del castigo en el castigado

La ansiedad es un estado, no un sentimiento. Es el correlato a nivel psíquico de la tensión muscular a nivel biológico. La elevación de la ansiedad / tensión muscular se produce toda vez que el sujeto percibe una disarmonía entre sus necesidades y las posibilidades de satisfacción que el medio ofrece. El castigo no sólo no ofrece satisfacción a las necesidades básicas, sino específicamente aporta insatisfacción, dis-placer, dolor. La ansiedad es el componente inicial del estrés, un cuadro descrito en la medicina biológica por Selye como respuesta general inespecífica del organismo biológico a exigencias (Rof Carballo 1984). La psicósomática ha ayudado a comprender que es imposible la reacción biológica sin respuesta emocional y viceversa. Ya hemos dejado en claro que desde el punto de vista holístico éste es uno y el mismo fenómeno. Castigar es una manera de provocar ansiedad, tensión muscular, estrés.

La ansiedad desorganiza la conducta, lo cual hace más difíciles los aprendizajes, lo cual genera castigos, lo cual eleva la ansiedad. En el niño, con menos controles del pensamiento sobre la conducta cuanto menor es su edad, la elevación de la ansiedad / tensión muscular se traduce en una respuesta muscular global, la hiperactividad. Sólo con el paso de los años la ansiedad podrá ser excluida de la conducta o quedar representada sólo en algunos sectores corporales (un sujeto tranquilo que “nerviosamente” mueve un pie). Castigar (por ejemplo porque el niño es movedizo) es una manera de aumentar la hiperactividad motora global.

La inmensa variedad de los sentimientos humanos se organiza en series de intensidad. Así por ejemplo, la serie del miedo está constituida por el temor, el miedo, el terror y el pánico, por nombrar componentes habituales de la serie en grado creciente. Los sentimientos de esta serie pueden definirse como los productores de una reacción evitativa; si el sujeto puede, ante una situación atemorizante se alejará físicamente de ella (huir); si no puede hacerlo, la evitará en su pensamiento (se distraerá). De ahí que el castigo sea causa de fracaso escolar por distraibilidad, generándose un círculo vicioso de castigo por falta de aprendizaje y falta de aprendizaje por castigo.

El miedo y sus grados existen también en los animales; como ellos, también el ser humano reacciona con miedo a imágenes internas (Lempp 1994). En el niño el castigo no sólo produce miedo actual, sino da lugar a imágenes que, recordadas, vuelven a hacer surgir el miedo una y otra vez. Las imágenes son intensificadas por la aparición en el ambiente de las circunstancias (objetos, personas, situaciones, ruidos, olores) que recuerdan a la oportunidad en que el castigo se produjo; esto reproduce aquel miedo, observándose un sujeto a veces atemorizado en una interacción real que actualmente se está proponiendo como no castigadora. Por ende, castigar significa además influir en las relaciones futuras del sujeto, que podría transformarse en temeroso, miedoso, cauteloso, aterrorizado, evitativo, huidizo.

El castigo se distingue específicamente por la producción de la serie del miedo, aunque éste no necesariamente sea consciente. En ocasiones, personas (aun niños) profusamente castigados no perciben que tienen miedo, aunque sí presentan todos sus correlatos biológicos (por ejemplo Chiozza 1993).

La angustia es un estado caracterizado por ansiedad elevada acompañada por un sentimiento de la serie del miedo, con los correlatos orgánicos correspondientes. La palabra angustia proviene de angosto (como se angosta la garganta antes del llanto, haciéndose un nudo). Una situación angustiosa es de tal intensidad emocional que el aprendizaje se hace por demás difícil. Sobre todo los niños tienden a representar su angustia en la conducta, por ejemplo mediante el llanto. En algunas oportunidades el castigador no permite esta descarga, que a su vez es castigada.

La angustia, específica Lowen, es una forma leve de agitación dolorosa; el cuerpo se contorsiona o retuerce de angustia, con movimientos incoordinados y espasmódicos; estos movimientos, cabe agregar, no necesariamente pueden observarse a simple vista, tanto más porque el castigado ha aprendido que la presentación de estos movimientos podría llevar a más castigos; pero estas contracciones musculares, sin duda, siguen existiendo en el interior del sujeto biológico, como parte del dolor. Cuando la frecuencia de los castigos es grande (por ejemplo en una relación castigadora), estas contracciones musculares se hacen permanentes y generan patología psicósomática. Vale la pena recordar que luego de un tiempo las contracciones musculares permanentes dejan de doler biológicamente en la conciencia del sujeto, que deja de tener registro de sus contracciones –y de las causas de ellas.

Tan central es el rol de la serie de los miedos en el castigo que podríamos ampliar la definición dada: **Castigo es la intención del medio de provocar la reducción o desaparición de una conducta considerada inadecuada por el medio mediante la producción -buscada o no- de miedo.**

El dolor es la pérdida del estado de bienestar, del placer considerado como armonía del sujeto consigo mismo y con el medio. Todo castigo produce dolor (corporal, emocional, intelectual, espiritual), tanto más cuanto mayores son la intensidad y/o la frecuencia de los castigos. Los castigos frecuentísimos e intensísimos, utilizados por ejemplo por grandes castigadores patológicos (dictadores y sus representantes, criminales, psicópatas, etc.) conducen al grado máximo del dolor, la agonía, observable en movimientos espasmódicos de retorcimiento inevitables; si este estado no cesa, la consecuencia es la muerte (la verdadera fragmentación).

Los aprendizajes se generalizan a situaciones parecidas. Si en su relación con adultos significativos (padres, maestros) el niño ha sido castigado, podrá sacar la conclusión de que los adultos en general son castigadores (y atemorizantes o aterrorizantes); si el niño ha vivido escenas de castigo como espectador (en el hogar se castiga a sus hermanos, en el aula se castiga a sus compañeros), sacará la conclusión de que podría ser castigado en el futuro, aunque nunca haya sido víctima de un castigo, e instalará las consecuencias

emocionales a que hacemos referencia. El sujeto podrá generalizar esta visión a todas las personas que lo rodean, y vivir a su sociedad como castigadora en general, con lo que no podrá establecer relaciones no castigadoras con personas no castigadoras.

Si las relaciones significativas se han basado en el castigo, el niño aprenderá ese tipo de relación como natural. Por una parte, el niño aprenderá a definir al castigador como tal, aunque éste presente para con el niño otras interacciones positivas. Aun cuando el castigador esté ofreciendo otras interacciones no castigadoras, la relación ha quedado marcada por la estimulación aversiva y sus recuerdos negativos, lo más impactante desde el punto de vista emocional, y el niño aprende a sentir desconfianza hacia el educador. La falta de confianza desorganiza o destruye lo positivo del vínculo. La serie de la desconfianza está estrechamente emparentada con la serie del miedo. Cuando éste es el caso, el educador queda seriamente limitado como tal a los ojos del niño en cuanto a la administración de contenidos escolares. Los contenidos escolares mismos quedan impregnados de desconfianza y temor, y el niño aprende a rechazar lo escolar en general, lo cual incluso hace más dificultosa la tarea de los educadores simultáneos o futuros que no propongan una relación castigadora.

Por otro lado, en el futuro (cuando acceda a algún poder, en el mismo sentido ya definido) el sujeto procederá a castigar, incluso sin habérselo propuesto, simplemente porque no ha aprendido a interactuar de otra manera. Está ampliamente documentado que las personas castigadoras han recibido castigos en su niñez, y reproducen estas relaciones al no haberlas revisado dentro suyo. *La escuela castigadora produce una sociedad de castigadores.*

La imitación de conductas castigadoras y el miedo a los castigos no sólo tiene lugar a partir de relaciones castigadoras, sino también a partir de la mostración de interacciones castigadoras por los medios (en particular la televisión, dado su rol central de instructor en la familia actual). Está por demás investigado que el acceso a la televisión permite a los seres humanos imitar conductas violentas, por lo que los políticos que permiten estas emisiones son cómplices conscientes de la atemorización de grandes masas poblacionales: En una cultura de paz, las emisiones de violencia deberían tabuizarse, tanto como deberían tabuizarse los castigos en familias y escuelas de paz.

El castigo también produce sentimientos de la serie de la hostilidad: enojo, fastidio, bronca, rabia, ira, furia. Estos sentimientos se instalarán en la conducta tanto más cuanto menor sea el control que el sujeto posea sobre sus emociones, o cuanto mayor sea la hostilidad provocada (por la mayor intensidad o frecuencia de los castigos). Prontamente el sujeto aprende que no es conveniente mostrar estos sentimientos en la conducta (porque atraen más castigos), por lo que “se los traga”, es decir, los coloca en el cuerpo, la mayor parte de las veces sin saberlo, originándose afecciones psicósomáticas. En otras ocasiones, el sujeto desplaza sus sentimientos de hostilidad allí donde puede pasarlos a la conducta sin riesgo, y vuelca su hostilidad a hermanos o compañeros, animales u objetos, estableciendo malas relaciones con su entorno del presente y del futuro, como

una “personalidad agresiva” (cuando debería mejor decirse “personalidad castigada”).

Mencionaré además en primera persona otras respuestas emocionales ante ciertos castigos: Yo me siento aislado, no aceptado, inaceptable, no considerado (no tenido en cuenta), rechazado, humillado, indigno, indignado, decepcionado, triste, incomprendido, confuso, inadecuado, poca cosa (baja autoestima), inseguro, indefenso, débil, debilitado ...

B. Cómo el castigado evita el castigo

Cuando el castigo ha logrado su cometido, esto es, la reducción o desaparición de ciertas conductas, se ha logrado simultáneamente la instalación momentánea o permanente de sentimientos negativos, de dolor, miedo y hostilidad, con elevación (consciente o no) de la ansiedad / tensión muscular.

Muchas veces, el castigador parece no tener conciencia de la devastación emocional que ha provocado. Otras, pese a la plena conciencia de las consecuencias, elige a sabiendas esta didáctica, porque se adecua perfectamente a su pedagogía.

El castigador logra minimizar la situación debido a que, antes de proceder al castigo, ha aprendido a cancelar en su propia conciencia estos sentimientos. Cuando un ser humano produce sentimientos en otro o, dicho de otra manera, cuando en una relación surgen sentimientos, la resonancia emocional es inevitable. Cuando estos sentimientos surgidos son dolorosos, el sujeto evita su aparición en la conciencia, y puede proceder como si los sentimientos no estuvieran. En muchas condiciones habituales de la vida es necesario cancelar algunos sentimientos para poder actuar más allá de ellos: la cirugía, pilotar un avión. Son empero situaciones en que entre las personas deberán producirse determinadas interacciones, sin llegar al establecimiento de una relación. Si el cirujano o el piloto de avión utilizaran su aprendida “frialidad” en sus relaciones de pareja o con sus hijos, las consecuencias serían desastrosas. La educación, en cambio, *es* una relación: lo desastroso sería producir interacciones “frías” (enfriadas). El educador, en consecuencia, debería revisar dentro de sí, cuánto y de qué manera cancela sus propios sentimientos, porque eso no le permite ejercer esta profesión.

También el castigado termina por cancelar sus sentimientos: no permite su llegada a la conciencia. Muchas personas, enseguida después de un castigo, responden honestamente que “no han sentido nada” (no sólo como sentimiento, sino incluso como sensación: han cancelado hasta la percepción consciente de lo corporal). Pero esta cancelación no significa la desaparición de los sentimientos, que siguen estando en el organismo, provocando pensamientos, que a su vez provocan conductas.

Puesto que el castigado no se da cuenta de sus sentimientos, no sabe manejar sus pensamientos y las conductas “le salen”; así, ríe cuando se le ha ordenado quedar serio, o se mueve cuando se le ha ordenado quedar quieto, lo que le acarrea más castigos.

Para evitarlo, el castigado aprende a no manifestar conductas. De esta forma, el castigado ideal parecería ser aquel que ha cancelado sus sentimientos en su conciencia y no emite ninguna conducta; puesto que no es capaz de controlarse, controla todo. Lamentablemente, cuando se ha llegado a este ideal (¿para qué pedagogía?) el niño se presenta apático, abúlico, indiferente, lejano, evitativo, no participativo, un extremo patológico, la *sumisión total*.

Otras veces, el niño logra poner sus pensamientos y conductas a disposición del afuera; sus pensamientos y conductas no tienen por objeto la satisfacción de sus necesidades y sentimientos (el caso normal, productor de bienestar) sino la satisfacción de padres y educadores; son niños “buenos”, colaboradores, se diría *colaboracionistas*, que ríen cuando hay que reír y callan cuando hay que callar; no son vitales, pero sí adecuados, y se los felicita por ello; no son felices (sanos, armónicos), sino adaptados. En ellos se ha logrado la sumisión perfecta, un remedo de excelente relación, que en verdad no es tal.

En cambio, cuando el castigo no logra del todo su cometido (porque no es todo lo intenso que debería ser para doblegar al niño, o porque su frecuencia ha diluido el miedo) la ansiedad pasa a la conducta, y el niño se presenta “inquieto”, movedizo, tenso, torpe (Wernicke 1990c, 1995). La hostilidad puede surgir en la conducta. El niño castigado aprende rápidamente a desplazar su hostilidad a otras interacciones donde las consecuencias de poner su hostilidad en la conducta no sean castigables: pares (hermanos, compañeros de escuela, animales, objetos), y es definido como “agresivo, violento”. No es necesario agregar que tanto la inquietud como la “mala conducta” (corporal, verbal: las “malas palabras”) vuelven a castigarse.

Puesto que se ha demostrado ampliamente que el castigo es la modificación conductual que menos dura en el tiempo, debe ser repetido con frecuencia para que sus efectos se prolonguen. Si sólo se busca modificar conductas, está estadísticamente demostrado que el premio es una mejor estrategia.

LA PEDAGOGÍA SUBYACENTE

Las necesidades básicas satisfechas se perciben como placer. Como se ha visto, el placer consiste en la armonía entre lo que el sujeto necesita y el medio ofrece. Esta satisfacción da lugar a sentimientos positivos, y las conductas serán adecuadas y adaptadas al medio, porque el sujeto nada teme (no se tensa).

Si en cambio predominan el miedo, la hostilidad y la desconfianza, en un estado de ansiedad, angustia y estrés, ¿qué pensamientos podrán surgir, ahora o más tarde?

K. Rutschky (Rutschky 1977) ha llamado “pedagogía negra” a la pedagogía basada en la producción de la insatisfacción de necesidades básicas y de sentimientos negativos mediante la coartación de conductas, las consignas poco comprensibles o contradictorias, las faltas de respeto, las demostraciones de desconfianza, las descalificaciones, las amenazas, el apuro propio y hacia el otro, la mentira, la falta de información. Creo que su justo nombre es “*pedagogía patologizante*”, dado que conocemos hoy en día sus consecuencias para el normal desarrollo del niño.

En esa pedagogía son valores de primera línea la “obediencia” y la “disciplina”. No es una pedagogía nueva, sino antes bien es la pedagogía que se utilizó durante siglos por desconocimiento de la dinámica emocional subyacente. Se pensaba que el ser humano era definible sólo por medio de sus conductas, y eso era todo lo que interesaba. Debe recordarse que hasta comienzos de este siglo no era un concepto conocido que además de la conciencia existían fenómenos inconscientes, tanto como que sólo en las últimas décadas comienzan a aclararse las íntimas relaciones entre emoción y cognición.

Hasta nuestros días llega la fama de un libro de cuentos y dibujos alemán para la educación de los niños: el Struwwelpeter (Hoffmann 1845), que sigue editándose. Se leía a los niños (y se les mostraban los dibujos); por ejemplo, en uno de los relatos un niño se chupa el pulgar; la madre amenaza al niño, diciéndole que no lo haga en ausencia de ella, que debe salir de casa, porque vendrá el sastre (en alemán literalmente el “cortador”) con su tijera y le cortará los pulgares; efectivamente, cuando la madre se va el niño se coloca el pulgar en la boca, viene el sastre y le corta los pulgares; el dibujo final presenta al niño sin pulgares, y el texto dice que está “triste”.

En esa pedagogía, nadie se preguntaba cuál sería la causa emocional por la que el niño debía satisfacerse vicariamente mediante la succión de los pulgares, remedo inmaduro de los pezones, recuerdo de épocas mejores, ni por qué el niño debía apelar a un tranquilizante ante la ausencia de la madre; simplemente se intentaba reducir o hacer desaparecer la conducta: nadie advertía que la amenaza produce miedo, y que la aparición súbita e incomprensible del sastre con su enorme tijera debía llenar al niño de terror. Nadie advertía tampoco que la cirugía de los pulgares no solucionaba los conflictos emocionales del pequeño, ni que los sentimientos del niño al verse despojado de sus pulgares eran algo mucho más profundo y grave que “tristeza”. Eso sí: la conducta, como los pulgares, quedó cercenada; para tal cercenamiento, los inventores del castigo debieron negar dentro de sí sus propias necesidades básicas irresueltas y los propios sentimientos, producto a su vez de su propia educación, de modo de no resonar con los sentimientos del niño. El libro sigue editándose, porque sigue habiendo personas canceladas en sus propios sentimientos, que confunden desaparición de conductas con educación.

Una *pedagogía para el desarrollo, armonizadora*, una “pedagogía blanca”, toma en cuenta todas las dimensiones y todos los niveles de interacción del educando, sabiendo que el interjuego de todos sus planos y niveles, dentro de sí y con los de las personas que lo rodean, incluido el educador, es inevitable. Por consiguiente, el pedagogo tiene la obligación de llevar todos estos aspectos a la conciencia, y actuar en consecuencia.

Esta pedagogía holística tiene por modalidades la reducción de la ansiedad, la satisfacción de necesidades básicas irresueltas, la producción y la expresión individual y grupal de sentimientos positivos como llave para el surgimiento de representaciones y pensamientos favorables y, por tanto, de conductas adaptadas; en tal pedagogía las consignas son claras, el respeto por el otro es constante, se establecen lazos de confianza (Wernicke 1991b). Los objetivos de cada segmento educativo no son sólo los del contenido a trabajar, sino los correspondientes a la toma de conciencia y la elaboración de los sentimientos generados durante la labor cooperativa, a los que se asigna importancia principal (Johnson y Johnson 1995). Es una escuela abierta y activa (Sehrbrock 1997). Presenta normas y límites claros, un “ambiente ordenado”, responsabilidad del maestro, que no aplica desde el exterior del niño castigos ni recompensas (Montessori 1949). Es una pedagogía destinada a promover la paz (Unesco 1995; Muller 1986; Weil 1992). Lamentablemente, excede el marco de este artículo dedicarnos con mayor detalle a las estrategias de la pedagogía holística.

CONCLUSIONES

“Enseñar puede enriquecer, pero también tullir” señalan Mueller y Larraín (Mueller y Larraín 1999). Y agregan que cuando el maestro se limita a exigir el cumplimiento, el vínculo es vivido por el alumno con frustración permanente, rechazo y desconfianza. Finalmente se preguntan cómo debe cambiar la persona en rol pedagógico.

Claros referentes al respecto dieron al respecto ya en la segunda y tercera décadas del siglo XX Montessori y R. Steiner (Steiner, aprox. 1920). Éste último llegó a tipificar qué patologías presentarían en la adultez los alumnos de maestros con problemas temperamentales no resueltos, a más de las dificultades presentes en la relación entre alumnos y maestros con origen en las características de la relación propuesta por los maestros con diferentes dificultades temperamentales.

El tema del castigo como didáctica especial de una determinada pedagogía no es nuevo. Sus consecuencias patologizantes en todos los planos (específicamente, en lo emocional, lo biológico, lo cognoscitivo, lo espiritual) son conocidas, aunque poco difundidas. Sin embargo, su difusión es de tremenda importancia, toda vez que un mecanismo habitual en las conversaciones

cotidianas acerca del castigo consiste en trivializar sus consecuencias, en la mayor parte de los casos porque no se las conoce y en otros, porque se las niega.

Si nos referimos a una pedagogía a favor del desarrollo del ser humano, el castigo es claramente antipedagógico, antieducativo, antidemocrático, patologizante, desestabilizante; en sí, el castigo es enfermo y por tanto enfermante, dañino.

De acuerdo con los conocimientos actuales, si el educador no sabe instrumentar su relación pedagógica de otra manera, no debe ejercer esta profesión. O bien su didáctica es incoherente con su pedagogía, o ex profeso ha abrazado una pedagogía patologizante. En ambos casos, su propuesta de relación no es inocua, sino dañosa para el otro.

En las instituciones de formación docente queda por incorporar este gran tema, a fin de expertizar al maestro en estrategias propias de una pedagogía de hoy y del futuro, cuyo principal rol será, a no dudarlo, la socialización de los niños. Cada vez más, el maestro ejerce en la sociedad un rol de primerísima importancia como agente de salud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Capra, F.: El Punto Crucial. Estaciones, Buenos Aires 1992. Orig. 1982
2. Chiozza, L., y col.: Los sentimientos ocultos. Alianza. Buenos Aires 1993.
3. Ciompi, L.: Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1997
4. Ferguson, M.: La conspiración de Acuario. Troquel, Buenos Aires 1989. Orig. 1980
5. Gang, P., y col.: Educación de la conciencia. Errepar, Buenos Aires 1997. Orig. 1992
6. Hoffmann, H.: Der Struwwelpeter, Siebert Verlag, Waldkirchen. Orig. 1845
7. Johnson y Johnson: Cómo reducir la violencia en las escuelas. Paidós, Buenos Aires 1999. Orig. 1995
8. Kuhn, T.: The structure of scientific revolutions, Univ. of Chicago Press, Chicago 1962
9. La Escuela Robert Muller. Gallo Pinto, Costa Rica 1995. Orig. 1986
10. Lempp, R.: Los miedos de los niños. Eduterapia 1 (1): 7-29, Buenos Aires 1994
11. Lowen, A.: La experiencia del placer. Paidós, Barcelona 1994. Orig. 1970
12. Montessori, M.: La mente absorbente del niño. Diana 1986. Orig. 1949
13. Mueller Z., M., y Larraín C., R.: Educación y valores en el contexto de la comunicación. Educares n° 2: 121 – 132. S. de Chile 1999
14. Olivos V., Elena (comp.): Cuatro Vientos 2: Educación alternativa holística. Ed. Cuatro Vientos, S. de Chile 1990
15. Rof Carballo, J.: Teoría y práctica psicósomática. D. de Brouwer, Bilbao 1984
16. Rutschky, K.: Schwarze Pädagogik. Ulstein, Berlín, 1977
17. Sehrbrock, P.: Offener Unterricht als befreiende Pädagogik in der Schule. Universität Oldenburg, Oldenburg 1997
18. Steiner, R.: La educación del niño y Metodología de la enseñanza. Ed. R. Steiner. Madrid 1991. Orig. aprox. 1920

19. Tart, Ch.: Transpersonal psychologies, Harper & Row, Nueva York 1975
20. Unesco and a culture of peace, Unesco, Francia 1995
21. von Bertalanffy, L.: General System Theory, G. Brazillier, Nueva York 1969
22. Watzlawick, P. y col.: Teoría de la Comunicación Humana. Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires 1971. Orig. 1965
23. Weil, P.: El arte de vivir en paz. Errepar, Buenos Aires 1995. Orig. 1992
24. Wernicke, C. G.: Sistemas Funcionales y Necesidades para el Desarrollo de la Personalidad. En: Cultura, Sociedad y Medio Ambiente en el Proceso de Aprendizaje del Niño, de E. Precht (comp.), Educares, S. de Chile 1986
25. Wernicke, C. G.: Qué es holismo. Tiempo de Integración, Buenos Aires 1990a
26. Wernicke, C. G.: Las Necesidades Básicas. Tiempo de Integración año IV n° 18, Buenos Aires 1990b
27. Wernicke, C. G.: Qué hacer ante el niño inquieto. Tiempo de Integración año IV n° 16, Buenos Aires 1990c
28. Wernicke, C. G.: Educación, Reeducción y Necesidades Básicas. Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial; 2 (4): 5 – 31, Buenos Aires 1991a
29. Wernicke, C. G.: Límite y castigo. Tiempo de Integración año V n° 24, Buenos Aires 1991b
30. Wernicke, C. G.: Abordaje holístico: ¿Qué es y qué no es? Tiempo de Integración año VII n° 35, Buenos Aires 1992
31. Wernicke, C. G.: Pedagogía y necesidades básicas. Educación Hoy n° 0. Ed. Rosgal, Montevideo 1993
32. Wernicke, C. G.: Educación Holística y Pedagogía Montessori. Educación Hoy, n° 10, Montevideo 1994
33. Wernicke, C. G.: El Niño Inquieto y el Trastorno de la Atención. Eduterapia Vol. 2 n° 2: 41-58, Buenos Aires 1995
34. Wilber, K., y otros: El paradigma holográfico. Kairós, Barcelona 1987. Orig. 1978-1986