

Los castigos en la escuela ¿cambios o continuidades?¹

Erica De la Fuente R.

Carlos Mario Recio B.

Licenciados en Historia

Universidad del Valle

Resumen

La escuela como una institución esencialmente disciplinaria ha dispuesto como una de sus más relevantes funciones el mantenimiento y el control de una masa de niños, en un tiempo y en unos espacios determinados, dispuestos minuciosamente bajo lo que podría definirse como la lógica de la organización escolar. Si bien, tanto la disciplina como los castigos han sido inherentes al funcionamiento mismo de la escuela y han permanecido constantes durante décadas en la cotidianidad escolar, su permanencia en esta institución ha logrado evidenciar ciertas transformaciones, aunque no siempre éstas respondan a un cambio radical y cortante con prácticas anteriores. Dicho de este modo, en un periodo que comprende los últimos años del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX y que además conjuga de algún modo las características de tres modelos pedagógicos adoptados en Colombia: sistema lancasteriano, pedagogía católica y Escuela Nueva, se pretende seguir de cerca el recorrido de los castigos a través de estos tres modelos de enseñanza y en este sentido poder interpretar de qué forma se fueron ajustando los cambios en la aplicación de los castigos, en un proceso que además de destacar la función social de la escuela, dice mucho del papel del maestro y la concepción del niño o de la infancia dentro del marco escolar.

Abstract

The school as a disciplinary institution has established like one of its most important functions, maintain and control a children mass, in a special time and place that has been dispose under a thought that should be define like the logic of the school organization. If

¹ Este texto hace parte del tercer capítulo de nuestra tesis «Poder disciplinario y castigos en el marco escolar colombiano, 1880-1930», presentada para optar al título de Licenciados en Historia, Universidad del Valle, Departamento de Historia.

good, the discipline like the punishment has been part of the function of the school, and don't change in decades in the daily work, of the school, its permanency in this institution has been gain to prove some transformations, but not ever these are the answer to a radical change or the end of previous practicals. Said of this form, in the period between the last years of the XIX century and the first third part of XX century, in the wich, characteristics of three pedagogical models adopted in Colombia: lancasterian system, catholic pedagogy and New School; are mixed, the purpose of this work is to see the run of the punishment in these three models of teaching, and is this understanding cam explain in wich form the changes in the application of the punishment were adapted, in a process that in addition to excel the social function of the school, said much about the role of the teacher and the children or infancy conception in the school environment.

E E E

Desde su concepción moderna, la organización escolar se ha constituido como función inherente de la escuela. Su permanencia en ella ha buscado encausar las conductas de los niños por medio de la disposición controlada del tiempo y del espacio, a partir de los cuales, lo que finalmente se pretende es moldear los cuerpos y las mentes de los infantes. Desde esta lógica de la organización escolar el poder disciplinario se desplegó en la escuela a través de un considerable número de dispositivos que como la inspección, la vigilancia y el examen, buscaron controlar, clasificar, jerarquizar, regular y homogenizar las conductas de los individuos dentro, pero también fuera de la escuela. Sin embargo, la «naturaleza infantil» que desbordaba en muchos casos los dispositivos de control disciplinario, hizo insuficiente la tarea de vigilancia que intentaba prevenir conductas indeseadas, de tal modo que fue necesario la creación y aplicación de una serie de castigos para «corregir» las malas inclinaciones de la naturaleza humana, aquella que negaba someterse a un orden ya definido y establecido. Fue así, como los castigos se fueron insertando dentro de la lógica de la organización escolar como parte de lo que podría llamarse una «economía de la enseñanza»:

antes que ser un acto salvaje de violencia, de venganza individual o incluso de represión institucional, el castigo escolar se encuentra ligado de modo indisoluble con los fines sociales asignados al hecho de mantener agrupados de modo regular unos niños fuera de su hogar; está vinculado con los fines político-económicos como la formación de hábitos de obediencia, disciplina y trabajo².

Entendido de esta manera, el tema de los castigos hace parte de todo un juego de prácticas escolares en las que se concretan unos fines disciplinarios; es un tema puntilloso que saca a la luz, además de la función de la escuela, la figura y el papel de los maestros y la concepción que se ha tenido de la infancia en sus distintos momentos. Dicho de este modo, estas líneas representan el resultado de un trabajo de reflexión e interpretación acerca del largo recorrido que han tenido que atravesar los castigos en una vía que traspasa los tres modelos pedagógicos, que desde ya entrado el siglo XIX hasta mediados del siglo XX, confluyeron en el sistema escolar colombiano, constituyendo además, un intento por apreciar las transformaciones que empezaban a evidenciarse con la aplicación de los castigos dentro de la cotidianidad de la vida escolar.

El castigo entendido bajo distintas acepciones como «pena», «padecimiento», «tormento», «sufrimiento», ha sido utilizado dentro del marco de las escuelas como uno de los medios esenciales, si bien, quizás, el más empleado para la formación e instrucción de los niños. Su empleo directamente físico o corporal, fue el comúnmente apropiado durante muchos años desde el siglo XIX; sin embargo, fueron produciéndose en los castigos variaciones que fueron desplazando, aunque muy lentamente, el cuerpo como «blanco de las penas», y, en contraposición, elementos como la «moral», «el honor» y los «intereses» particulares de los niños fueron modificando la naturaleza de los mismos. Los casti-

² Saenz, Javier.; Saldarriaga, Oscar. y Ospina, Armando, *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Bogotá, Colciencias, Ediciones Foro, Universidad de Antioquia, 1997 p.193.

gos se fueron constituyendo como dispositivos esencialmente correctivos, en los cuales «su objeto consiste en llevar al discípulo a que vea y sienta sus faltas y se corrija de ellas»³. Dicho así, según Baldwin, el castigo –el ocasionar intencionalmente un padecimiento moral o físico al que delinque- es una fuerza intermediaria para estimular la conciencia⁴.

Progresivamente su misma transformación permitió que los castigos se clasificaran de acuerdo a la gravedad de las faltas y al grado de desarrollo físico y mental de los niños, y de acuerdo a unos principios generales que los regían. De modo general, estos principios señalaban que los castigos debían ser proporcionales a las faltas cometidas, debían ser correctivos, ser consecuencia natural de la culpa y debían fomentar el respeto y el dominio de los niños mismos. La aplicación del castigo debía ser pensada, lo cual quiere decir que el maestro debía reflexionar en cuanto al tipo de castigo y su verdadera eficacia antes de sancionarlos en el niño, evitando su uso con demasiada frecuencia⁵. En el caso de las escuelas de los Hermanos Cristianos era preciso esforzarse por prevenir los castigos y escasearlos, para lo cual se hacía necesario advertir antes que amenazar y castigar. Para ellos la represión como «medio coercitivo que servía para contener o sujetar al niño excitándolo a corregirse de sus defectos», debía ser graduada: primero la advertencia como simple amonestación o prevención con que se hacía notar la prescripción inflingida; luego la amenaza que anunciaba el castigo que le seguía a la falta; y, por último, el castigo, como la ejecución misma de la pena en el alumno culpado⁶. De modo extensivo, se erigieron unas reglas generales precisadas en los reglamentos que éstos mismos se disponían a sancionar sino no eran cumplidas a cabalidad.

³ Baldwin, James. *Dirección de las Escuelas*, Nueva York, Appleton, Biblioteca del Maestro, 1912, p.146.

⁴ *Ibid.* p.168.

⁵ Referente a los «Principios de los Castigos», véase: La Salle, Juan Bautista, *Guía de las Escuelas Cristianas*, Bogotá, Librería Stella, 1903, p.219-221; Baldwin, James, *Op.cit.* p.168-169.

⁶ La Salle, Juan Bautista, *Op.cit.* p. 219.

Entre ellas se encontraban disposiciones en cuanto la regularidad, la puntualidad, el decoro, la tranquilidad, la comunicación y la moralidad⁷.

Sumado a esto, los Hermanos Cristianos reglamentaron una serie de condiciones que debían acompañar a las correcciones y que debían ser cumplidas tanto por quien las aplica, el maestro, como por quien las recibe, el alumno. En este sentido las correcciones por parte del maestro debían ser puras y desinteresadas, caritativas, justas, moderadas, sosegadas y prudentes; mientras que el alumno debía recibir de manera voluntaria, respetuosa y silenciosa cualquier sanción que le fuere impuesta. Finalmente, dentro del llamado a las faltas, los Hermanos Restrepo Mejía, consideraban que existía una serie de «vicios capitales» que como la soberbia, la avaricia, la lujuria, la ira, la gula, la envidia, la vanidad, la desobediencia y la venganza, entre otros⁸, debían ser objeto de castigos, por considerárseles fuente de todos los vicios.

Volviendo a la idea de la transformación de la naturaleza de los castigos, cabe señalar que a partir de la resistencia que se empezó a generalizar desde los primeros años del siglo XX en Colombia contra aquello designado como «escuela tradicional», empezaron a surgir una serie de cuestionamientos relacionados con la aplicación de los castigos físicos y empezó a aparecer como una constante desde los documentos (guías, manuales, tratados pedagógicos, etc.) y la legislación de carácter oficial, la crítica y el rechazo a los castigos físicos empleados aún con frecuencia en las escuelas. De este modo, bajo un complejo campo de oposiciones y en la medida en que se cuestionaba la naturaleza de los castigos fue posible concretar algunos cambios disciplinarios que se esbozan en dos sentidos o bajo dos directrices que consideramos sustanciales. Por un lado,

⁷ Baldwin James. *Op.cit.* pp. 158-166.

⁸ Restrepo Mejía, Martín y Luis, *Elementos de la pedagogía. Obra adoptada como texto para las escuelas normales de Colombia y recomendada para la enseñanza de la materia en el Ecuador por el Consejo General de Instrucción pública, Bogotá, imprenta Eléctrica, 1905, p. 278.*

hay que entender cómo la transformación de los castigos físicos no obedeció a un proceso regular y continuo, en donde cada cambio habría de entenderse como el resultado que, en términos de avance, se oponía a un modelo anterior. Por el contrario, consideramos que el largo recorrido hecho en la transformación de los castigos, obedeció a un proceso discontinuo; un proceso en que parece, según el análisis de Oscar Saldarriaga,

las tecnologías disciplinarias no avanzaran, o mejor, avanzaran de otro modo más lento y por acumulación: se superponen unas a otras levantando los nuevos estilos sobre (y con) los vestigios de las tecnologías más arcaicas, conservándolos en muchos casos, integrándolos en otros y en otros aún refinándolos⁹.

Por otra parte, hay que destacar la correlación que se hace relativamente visible entre la «humanización de las penas escolares» y un análisis más profundo acerca de la conducta de los niños que llevó indiscutidamente a una mayor complejización del concepto de infancia. Sin caer en anacronismos, en este punto, resulta interesante ver cómo Ariés¹⁰ realiza, para el caso europeo, un recorrido desde el siglo XIII al XIX aproximadamente, en el cual analiza en parte la evolución de los castigos, en concordancia con las ideas que se promulgaban acerca de la infancia. Explica cómo se fue sustituyendo una forma de asociación gremial y de camaradería, por una «disciplina humillante», caracterizada por la autoridad absoluta del maestro, la delación y el castigo corporal, llegando a convertir éste último en la «pena escolástica» por excelencia. Señala a su vez cómo a partir del siglo XVIII ese «sistema de represión brutal» que ya tropezaba con numerosos adversarios fue conducido a su propio deterioro y a una nueva orientación de las ideas acerca de la infancia que ya no se asociarían a la de su

⁹ Saldarriaga, Oscar, *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Bogotá, Cooperativa editorial Magisterio, Grupo Historia de la práctica pedagógica, 2003, p.181

¹⁰ Ariés, Phillipe, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, editorial Taurus, 1987. Véase: capítulo V, «Los progresos de la disciplina», pp. 320-354.

imperfección y no reconocerían la necesidad de su humillación. Se trataba en lo sucesivo, a partir del siglo XIX, de estimular en el niño la responsabilidad del adulto y el sentido de su dignidad.

En este sentido, ha de entenderse que en la medida en que avanzaron los estudios sobre la niñez, la aplicación de los castigos fue cada vez más susceptible a pasar por un proceso de gradación. Si bien no hablamos de una eliminación total de los castigos físicos, al menos entendemos que hubo una clasificación de éstos basada más en las condiciones físico-psicológicas de los niños. Ya al menos no se trataba de aplicar el mismo tipo de penas a todos los niños indistintamente sino de castigar de acuerdo a una jerarquización de los sujetos sustentada sobre una consideración más compleja a cerca de la naturaleza de la infancia, una gradación del niño entre lo físico y lo moral de acuerdo a sus edades y a sus facultades.

De cualquier modo, la crítica y el rechazo a los castigos o penas físicas no puede entenderse como un fenómeno particular o aislado de la escuela colombiana de esos años. Debe ser entendido, más bien, dentro de la lógica de las ideas modernas y la creación de nuevas instituciones a las que, como a la escuela, se les asignó como funciones el disciplinamiento de los hombres, el encausamiento de sus conductas y dado el caso la corrección de ellas. Sustentados en los planteamientos teóricos de M. Foucault, se asiste desde el siglo XVIII a una compleja transformación que produce una «nueva economía del poder de castigar», expresada en una relativa humanización de los castigos que procuraba evitar la irregularidad y el exceso de poder encarnado en una sola persona: el soberano en el Antiguo Régimen. En síntesis, lo que se puso de manifiesto fue una reorganización del «poder de castigar» a través de una codificación más clara, un consenso mejor establecido y la fijación de unos nuevos principios de economía, que apuntaban a comprender los castigos a través de su función de prevenir e impedir la repetición de un delito en el futuro.

Sin lugar a dudas una de las principales transformaciones que señala Foucault se dio en torno a la desaparición de los suplicios: «desapareció el cuerpo suplicado, descuartizado, amputado, marcado simbólicamente en el rostro o en el hombro, expuesto vivo o muerto, ofrecido en espectáculo. Desapareció el cuerpo como blanco mayor de la represión penal»¹¹. Entendido de otro modo, cambió la relación castigo-cuerpo: el cuerpo pasó de ser el objeto de la pena, del suplicio, del dolor, a convertirse en instrumento que privaba al individuo de una libertad. La pena deja de estar centrada en el suplicio como técnica de sufrimiento y la pérdida de un bien o de un derecho se convirtió en el mecanismo para corregir. Según esta penalidad «el cuerpo queda prendido en un sistema de coacción y de privación, de obligaciones y de prohibiciones. El sufrimiento físico, el dolor del cuerpo mismo, no son ya los elementos constitutivos de la pena. El castigo ha pasado de un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos»¹².

Como parte de una aproximación histórica, las líneas anteriores amplían la visión y precisan una posición para analizar los procesos de transformación que han sufrido los castigos y las penas aflictivas en el campo de lo social, permitiendo con esto explicar, para el caso de la escuela, el proceso de reorganización de los sistemas de «corrección» y «coerción» que de manera conjunta dieron lugar a los castigos. De cualquier modo, el dar cuenta de la transformación histórica de los castigos escolares implica situarse un poco en la perspectiva más general de la evolución de las técnicas o sistemas de enseñanza que se sucedieron en el marco escolar colombiano pero que de cierto modo también se conjugaron.

Como herencia del siglo XIX aquello que fue designado como «escuela tradicional» destacó principalmente como elementos disciplinarios la memoria, los encierros y los castigos incluidos los de penas físicas. Para el sistema de enseñan-

¹¹ Foucault, Michel, *Vigilar y Castigar*, México, editorial Siglo XXI, 1976, p. 16.

¹² *Ibid.* p. 18.

za mutua también conocido como sistema lancasteriano, la disciplina y el sometimiento de los niños eran los objetivos más concretos que se intentaban conquistar con la adecuación de lo que se presentaba como «la máquina escolar perfecta», que basaba los rudimentos de la enseñanza de la escritura, la lectura y el cálculo en un sistema de monitorazgos y en la rotación constante de los puestos a través de una larga banca bajo un sistema simple de retribución. No obstante, este sistema de emulaciones o gratificaciones, que consistía en hacerle acumular a los niños bonos por buena conducta, conocimiento o limpieza, los cuales poseían un valor nominal en dinero y podían ser cambiados por objetos en premiaciones públicas; y, el sistema de monitores que, finalmente, resultaba legitimando la reproducción de las desigualdades y las jerarquías sociales, fueron posteriormente blanco de muchas discusiones. Así pues, esta «máquina escolar» que procuraba la ocupación constante de los niños y la captura permanente de su atención se basaba en un sistema de premios y castigos en donde «cada acción de aprendizaje o de conducta era tasada, valorada y sancionada»:

una vez que el monitor tomaba la lección a los niños que se le habían encomendado, pasaba a dar cuenta al maestro. Los niños a quienes les hubiera apuntado faltas por olvido, debían disponerse a recibir castigo. En muchas ocasiones el monitor o alguno de los niños más grandes se colocaba en las espaldas al que debía castigarse y el maestro le propinaba cierto número de azotes¹³.

Este sistema donde se halla probablemente «el sustrato más arcaico de la escuela moderna, el punto cero donde los fines y las tecnologías disciplinarias no se ocultan sino que por el contrario hegemonizan sobre el saber pedagógico reduciéndolo a lo necesario para el adiestramiento y la instrucción de unos cuerpos dóciles¹⁴», puso de manifiesto su

¹³ Bohórquez Casallas, Luis Antonio, *La evolución educativa en Colombia*, Bogotá, publicaciones cultural colombiana, 1956, pp. 268-269.

¹⁴ Saldarriaga, Oscar, *Op.cit.* pp. 155-156.

máxima: «la letra con sangre entra y la labor con dolor», que bien ejemplifica la disciplina como algo extremo que se imponía mediante el dolor físico a través de palmetazos, el cepo, la férula, el látigo, la vara y los encierros prolongados en calabozos oscuros y desaseados. Un ejemplo de estos tipos de castigos se presenta en la descripción que hace Bohórquez Casallas:

a las nueve y media volvíamos a entrar en la sala para que los tomadores dieran cuenta de las lecciones y darle a cada uno su merecido con arreglo a este sencillo código penal que estaba pegado en la columna del corredor: por cada punto un ferulazo, seis azotes a los que den pésima, seis más a los que se ensoberbezcan. Los tomadores poniéndose de pies hacían el papel de defensores o fiscales y don Fructuoso dictaba la sentencia...Apenas se pronunciaba esta horrible sentencia, dos patanes extendían una capa en uno de los rincones de la sala, otro cargaba al reo y el maestro con la impasibilidad de un antiguo cirujano, hacía zumbir el rejo y descargaba lentamente los seis furibundos azotes que todos los muchachos íbamos contando en voz baja.¹⁵

Otro tipo de castigos constituían las llamadas «penas infamantes», que humillaban y ridiculizaban a los niños. De este modo lo expresaban los Hermanos Restrepo Mejía quienes refiriéndose a los «modelos antiguos», criticaban los castigos dispuestos expresamente con el objeto de que el obrar mal apareciese ridículo. Así por ejemplo describían cómo «a los niños que infringían una orden los ataban a una de las columnas de la escuela. Colgaba del techo una polea que tenía en vez de pesas un cesto y al que cometía alguna falta le hacían entrar en el cesto y lo subían con la polea por el aire donde lo dejaban balanceando por algunos minutos en medio de las risas de los alumnos».¹⁶

¹⁵ Bohórquez Casallas, Luis A. *Op.cit.* p. 274.

¹⁶ Restrepo Mejía, Martín y Luis, *Op.cit.* p. 160.

En resumen, esta «máquina escolar» en la cual se constituía el sistema lancasteriano dejaba toda la labor de formación y de instrucción al funcionamiento del régimen disciplinario y reducía el saber pedagógico a una serie de procedimientos poco elaborados en los conocimientos sobre el niño. Una «máquina escolar» cuyo objetivo era «moralizar a las clases pobres», en donde el niño «no era más que un individuo uniforme, sólo visible para el maestro cuando era «bueno» o «malo», es decir, cuando acertaba o erraba»¹⁷ y en donde el maestro se constituía en el último elemento del sistema en el sentido en que debía ser un vigilante y animador imparcial y distante del mecanismo de enseñanza, pero a quien a la vez se le exigía que fuera amable y justo, para que el castigo no fuera odioso ni humillante producto de su cólera sino impersonal y estrictamente retributivo¹⁸.

Precisamente fue ante las críticas, los extremos, los inconvenientes morales y sociales que desbordaban este sistema, que figuras como la de Martín Restrepo y los Hermanos Cristianos, bajo la adopción del sistema de enseñanza simultánea, proponían actuar sobre un «móvil más profundo de la acción humana» que evitase la «artificiosidad» o superficialidad de la disciplina lancasteriana. Denunciaron que «el temor generaba sumisión, pero podía generar también una «disciplina superficial» y un «apocamiento interior»; que la subordinación producía efectos de «servilismo», tanto como de «rebeldía»; que la autoridad produciría «arbitrariedad o «corrupción», o que el orden maquinal podría generar «rutina», «aprendizaje mecánico» o «pereza»¹⁹.

Lo cierto en realidad fue que desde finales del siglo XIX y principios del XX y a través de distintas vías: la vía de los pedagogos católicos laicos como los Restrepo Mejía, la vía de los pedagogos religiosos como los Hermanos Cristianos, la vía protestante liberal norteamericana con el Manual de Baldwin, entre otros, y desde la misma legislación oficial, empezó a plantearse como constante un rechazo a los cas-

¹⁷ Saenz, Javier; Saldarriaga, Oscar; Ospina, Armando. *Op. cit.* p. 202.

¹⁸ Saldarriaga, Oscar. *Op. cit.* p. 155.

¹⁹ *Ibid.* p. 159.

tigos físicos o al menos una discriminación de ellos y una clasificación más juiciosa de acuerdo a las penas cometidas por los niños y a sus distintos estados de desarrollo.

Aunque desde mucho antes, principios del siglo XVIII, ya Juan Bautista de La Salle se había convertido en uno de los opositores del empleo de la «represión brutal», quien aunque no prohibía el látigo tampoco lo aconsejaba afirmando que «sólo se emplean los golpes por el mal humor y por la incapacidad, pues los golpes son castigos serviles que envilecen el alma, aún cuando corrijan si es que corrigen, ya que su efecto ordinario es el de empedernir»²⁰, y en este mismo sentido también las comunidades cristianas basadas en la *Guía de las escuelas cristianas* afirmaban que «están absolutamente prohibidas por nuestras Reglas las penas aflictivas, y el servirse de ellas constituye un delito que somete al maestro al rigor de la ley... (además) desdiría de la dignidad y decoro de un maestro, sobre todo de un maestro religioso, el injuriar a los niños, encerrarlos en alguna pieza de la escuela, darles de empellones, imponerles penas aflictivas, sea cual fuere por otra parte la naturaleza de ellas»²¹; de cualquier modo, estas congregaciones estimaban la represión como el «medio coercitivo que servía para contener o sujetar al niño y le excitaba a corregirse de sus defectos», buscando en él su perfeccionamiento, cuando resultaban insuficientes los estímulos y la persuasión²². En últimas, no es posible reconocer en ellos un intento por abolir definitivamente los castigos sino más bien una preocupación por parte de la comunidad de los Hermanos Cristianos, que finalmente incidió en la transformación que obligaba situar los castigos en unas escalas de acuerdo a su funcionalidad como medios «correctivos». De algún modo, a partir de esto se iniciaba un proceso de discernimiento en el cual la aplicación de los castigos se iba ciñendo, aunque de manera muy tenue y a veces hasta ambigua, a una regulación controlada que diferenciaba y clasificaba tanto las

²⁰ *Conduite des Ecoles chrétiennes*, 1720. Citado por: Ariés, Phillipe. *Op. cit.* p. 347.

²¹ La Salle, Juan Bautista, *Op. cit.*, pp. 218-220.

faltas como los castigos que debían aplicarse, proceso que a la vez empezaba a ser generalizado y oficializado con la disposición del Código de Instrucción Pública y en particular con el Artículo 86 que decretaba:

El moderno sistema disciplinario aconseja reducir a la menor expresión la necesidad de imponer castigos a los escolares, pero no debe tampoco prescindirse de deber de corregir a los alumnos. Sólo cuando las palabras de consejo sean ineficaces por completo, será lícito imponer castigos más severos, proporcionados con la naturaleza de la falta cometida, procurando evitarse el maestro la cólera para no infligir castigos arbitrarios²³

*Estas líneas expresaban lo que ya los Hermanos Cristianos, los Restrepo Mejía y el Manual de las Escuelas de Baldwin sugerían como las precauciones en cuanto las represiones, de tal modo que éstas debían pasar primero por la advertencia y la amenaza antes que hacer uso del castigo. Se trataba de un desplazamiento de los castigos más severos los cuales debían ser entonces reservados para las últimas instancias y como último recurso del que debía disponer el maestro; una clasificación de los castigos que se trataban de catalogar más como «sanciones morales», en donde ya no era tanto el cuerpo físico sino la parte de los afectos y las emociones del niño las que eran sancionadas. Tal como lo plantean los autores de *Mirar la Infancia*²⁴, se trataba de una transformación del sistema correccional en dos direcciones: por un lado, se cambia poco a poco la naturaleza de los castigos: se pasa a considerar cuándo se debían mantener las penas físicas, pero sobre todo cómo tender a reemplazarlas por castigos infamantes –de vergüenza pública– y por fin sustituirlas por castigos morales y académicos; por otra parte, se va evidenciando la transformación de la función y el lugar del castigo en el dispo-*

²² *Ibíd.* p. 219.

²³ Ministerio de Instrucción Pública, *Código de Instrucción Pública de Colombia*, Bogotá, imprenta Nacional edición oficial, 1911, p. 35.

²⁴ Saenz, Javier; Saldarriaga, Oscar; Ospina, Armando. *Op. cit.* p. 207.

tivo pedagógico; es decir, se va presentando la disminución de su importancia relativa frente a otros procedimientos de aprendizaje y de disciplina.

A diferencia del sistema de enseñanza mutua, el sistema de enseñanza simultánea, incluyó ciertas variables en cuanto al tiempo y al espacio y en general, a la organización escolar, que además de exigir una mayor sistematización de sus reglamentos exigía un mayor conocimiento de los niños por parte del maestro, para su distribución en la clase y para ejercer sobre ellos una vigilancia constante y activa: tomaba en cuenta su edad, el nivel de sus conocimientos, su «carácter», etc., elementos que además de clasificarlos y diferenciarlos eran en los que finalmente debía apoyarse el maestro para corregir a los alumnos. En efecto, gracias a estas particularidades que se fueron evidenciando en los niños, los castigos fueron discriminándose mayormente:

es un defecto que ha de evitarse en la corrección, el castigar sin tener en cuenta la naturaleza de las faltas, la edad, el carácter y demás disposiciones de los escolares... Los niños desprovistos de medios intelectuales, si por otra parte han dado prueba de buena voluntad, no deben ser castigados por el poco aprovechamiento que sacan. Lo propio ha de decirse del alumno enfermizo: no puede exigirse de él la misma aplicación y sosiego del que goza de buena salud.²⁵

Con ello se advertía una distinción de los castigos de acuerdo a las capacidades intelectuales y físicas de los niños y un mayor conocimiento de sus inclinaciones. Un mayor reconocimiento en cuanto a las facultades humanas (vegetativa, sensitiva, intelectual, apetitiva, y motriz)²⁶ y los estados del hombre según la edad, en donde la niñez o «primera infancia» era entendida como el periodo que mediaba entre el nacimiento y el uso de la razón que principiaba a los siete años y la «segunda infancia» que era la que media-

²⁵ La Salle, Juan Bautista. *Op. Cit.* pp. 220 y 230.

²⁶ Véase el análisis que hacen de las «facultades humanas» los Hermanos Restrepo Mejía en la sección primera del capítulo 1. Restrepo Mejía, Martín y Luis. *Op. Cit.* pp.17-43.

ba entre el uso de la razón y la pubertad que iniciaba a los doce años, sin embargo de lo dicho, se le da el nombre de niño al hombre hasta la pubertad y el de joven hasta que tiene uso de razón»²⁷. La sistematización de este tipo de estudios a cerca de la naturaleza humana pudo reconocerse como un avance en el que, en buena parte, se habrían apoyado los críticos de aquellos años para reformular nuevas ideas en cuanto la aplicación de los castigos y en donde la función de éstos ya no respondía si no existía al menos una somera diferenciación en cuanto a los alumnos y los móviles a través de los cuales éstos actuaban. En pocas palabras, los cambios se dirigieron a la creación de un «arte de castigar», arte que poseían muy pocos profesores, pues suponía la habilidad de aplicar el castigo de modo que los discípulos sintieran más respeto y cariño hacia el maestro a la par que formaran la resolución de apartarse de lo malo y practicar lo bueno»²⁸. Un «arte de castigar» que obedeciendo a unos principios debía ser proporcionado con la naturaleza de la falta y graduado de acuerdo al desarrollo de los niños, en donde castigar era:

infligir un dolor cuyo recuerdo persiste como advertencia para que no se caiga en la misma falta. La naturaleza de este dolor depende de la naturaleza del ser a quien se dirige, será necesariamente físico para el ser material...pero en este mismo cuantos grados... desde el latigazo que hace aullar al perro pero que ensangrienta la espalda del niño hasta la privación de una golosina. Para aquel cuya naturaleza moral se ha sabido cultivar y afinar, el castigo debe ser puramente moral»²⁹

Ha de reconocerse que la creación de las llamadas «sanciones morales»: reconvenciones públicas, privación de recreos, aislamientos, malas notas de conducta, etc., en el fondo

²⁷ *Ibíd.* p. 46.

²⁸ Baldwin, James, *Op. cit.* p.147.

²⁹ Compayre, Gabriel, *Psicología teórica y práctica aplicada a la educación*, Parí/México, Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1991, pp. 413-414. Citado por: Saldarriaga, O. *Op. cit.* p.162.

constituyeron la creación de una «red paternal» y «pastoral» que giraba alrededor del niño, siendo precisamente esto lo que permitiría entender el proceso gradual de la eliminación de los castigos físicos y el paso a un sistema correccional cuya penalidad era la privación del amor, aprecio e individualidad³⁰. Una «red paternal» inspirada en un «sistema de honor» en donde las emulaciones se constituyeron como el medio «más eficaz» para disminuir los castigos. Esto precisamente lo confirmaba la *Guía* refiriéndose al uso de los vales:

por este medio se evitarán muchos castigos; cuantos niños, buenos alumnos de ordinario, pero que se han descuidado un rato, presentando estos vales podrán satisfacer o redimir una falta que sólo se castigaría con pesar³¹.

Véase aquí cómo aquel sistema de recompensas entendido al modo de «retribución simple» y utilizado en la escuela lancasteriana, es retomado y perfeccionado por las escuelas cristianas poniendo el acento en los premios y transformando la naturaleza de los castigos, en donde el «honor» de los alumnos y su destacamento y reconocimiento en público, adquirido luego de una serie de competencias entre «pares», empezaba a ser muy significativo.

Pero es este precisamente el punto, objeto de críticas y rechazos, que retomó la llamada «disciplina de confianza» empleada por la corriente de la *Escuela Nueva* y en particular por el *Gimnasio Moderno*. Al respecto esta corriente, criticaba el «moralismo racionalista» que ignoraba las profundas determinantes inconscientes y biológicas del niño y en concreto, Nieto Caballero, quien consideraba aquel «sistema de honor» como un «juego de contabilidad moral» contraproducente para la recta formación de la conciencia, proponía en consecuencia eliminar los cuadros de honor, las insignias o medallas que servían para premiar semanal-

³⁰ *Ibid.* p.164.

³¹ La Salle, Juan Bautista. *Op.cit.* pp. 207-208.

³² Nieto Caballero, A. *Una escuela*, Bogotá, editorial Antares, 1966, p.107.

mente a los alumnos formales, disponiéndose a eliminar definitivamente el juego de «rivalidad mezquina» que encerraban los premios³². No obstante, pese a su propósito hay que señalar que se mantuvieron en el Gimnasio tres distinciones consideradas por sus creadores como «puramente espirituales» y a las que tendieron quitarle el carácter de premio o recompensa: «trofeo deportivo», «placa al más bello carácter» y «placa al mejor excursionista».

Se asistía en aquellos años, principios del siglo XX, a lo que bien podríamos llamar una «ola experimentalista» en la cual se pretendía «sacar a la luz las dimensiones biológicas y no concientes de los comportamientos humanos, que cuestionaba la moral clásica sobre el control racional de las pasiones por la voluntad y su énfasis en la formación de las intenciones subjetivas como base de los actos y el desarrollo moral»³³. Fue con base en la disposición de «nuevos saberes» de carácter más científico y experimental, que el ser humano fue visto como un ser biológico y la infancia fue así mismo entendida como una etapa de la evolución humana, el periodo de desarrollo de las aptitudes adaptativas de la especie, y por ello el más delicado, el más susceptible a enfermedades, taras o influencias nefastas del medio físico y moral³⁴.

Bajo este marco no sería difícil comprender que aparecían nuevas variables a la disciplina y a la concepción de los castigos, comprendidos ahora bajo la creación de un ambiente de sinceridad, de libertad y orden. Entendidas más como «sanciones pedagógicas», las correcciones debían ser «apropiadas a cada falta y a cada alumno y siempre que sea posible, deberán ser una consecuencia de la falta misma»³⁵. Tal como lo expresaba Nieto Caballero,

los castigos en realidad deberían quedar hoy por fuera de la órbita de la escuela...Sin embargo, por la

³³ Saldarriaga Oscar. *Op.cit.* p.172.

³⁴ *Ibid.* p. 171.

³⁵ Nieto Caballero, Agustín. *Gimnasio Moderno. Informes relativos al curso de 1916*, Bogotá, editorial Arboleda & Valencia, 1917, p.38.

*naturaleza de los conceptos cristalizados a través de los tiempos, continuamos asociando a la idea de disciplina la amenaza de la sanción*³⁶.

Lo cierto en realidad era que se evidenciaba una mayor individualización de las conductas humanas y un mayor análisis de éstas a través de un trabajo interdisciplinario y por ende de la intervención en la escuela de profesionales como médicos, psicólogos, biólogos, etc.; una mayor «medición» de las aptitudes y capacidades físicas e intelectuales de los niños, que finalmente sirvieron de base para reformular los sistemas disciplinarios empleados hasta entonces. Sin embargo, como ejemplo de esas grandes paradojas, aunque se habían introducido disposiciones de orden teórico y práctico tendientes a la eliminación de los castigos físicos, la vida escolar y los «procesos pedagógicos» aún mantenían palpitanes los debates en cuanto a la conveniencia o no de los castigos corporales. Se presenta el caso por ejemplo del Gimnasio Moderno, que en el informe anual de 1916, describe cómo ante la «mala» y reincidente conducta de algunos alumnos, se proponían a través de las juntas realizadas entre las directivas, los profesores y padres de familia, disponer como recurso los castigos corporales:

*había defendido –situándome contra el sentir corriente en materia de castigos corporales- el empleo de los mismos en casos especialísimos y no por teoría sino por alguno que otro ejemplo práctico que me había ofrecido el Gimnasio. Defendíalo sobre todo, para poder dejar sentado, ante ciertos alumnos, nuestro poder de aplicarlos a mayores, los cuales por su carácter poco formado o mal formado, son incapaces de apreciar y aprovechar la autoridad moral de los profesores sobre ellos y en cambio acatan la autoridad cuando ésta se materializa.*³⁷

³⁶ *Ídem. Una Escuela*, pp. 111-112.

³⁷ *Ídem, Gimnasio Moderno...*, p. 43.

Esto demuestra cómo a pesar de los avances que en materia de disciplina empezaron a esbozarse con un trato más directo y «humano» a los niños, no lograban desaparecer ciertas «costumbres antiguas», que por el contrario se disponían a mantenerse en conjunción con los nuevos avances. En este sentido, resulta perfecto finalizar acudiendo a la cita que de Ferrière retoma y analiza Oscar Saldarriaga:

He distinguido cuatro tipos individuales: 1. los sensoriales o instintivos; 2. los imitativos o convencionales; 3. los individualistas o intuitivos; 4. los lógicos o racionales. Las sanciones deben variar con los tipos. El primer grupo está formado por aquellos niños que viven la primera etapa de su vida, etapa en que dominan los instintos. Es un periodo casi animal en cuyo tratamiento, el placer y el dolor son necesarios y ejercen influencia si se les aplica bajo forma de castigos y recompensas moderados. A continuación vienen los de tipo convencional o imitativo que reaccionan ante el sentimiento del honor y buscan la aprobación social. Los cuadros de honor, las citaciones a la orden del día son recompensas que los estimulan y predisponen al trabajo. Alrededor de los nueve años empieza a manifestarse el tipo intuitivo o individualista. Para estos los castigos o recompensas, los sentimientos sociales no tienen valor; hay que hablarles al corazón, tenerles confianza y encomendarles algunos puestos de responsabilidad. Finalmente encontramos los de tipo lógico, para quienes el lenguaje del sentido común y de la razón son los únicos medios de accionar sobre ellos.³⁸

Volvemos a encontrar acá de modo sorprendente, las «matices éticas» de la retribución y de la emulación funcionando no ya como técnicas aplicables masivamente, para todos los alumnos, sino integradas en un sistema que reco-

³⁸ Ferrière, Adolfo, «El problema de la disciplina en la Escuela Nueva. Los principios de autoridad y libertad», en: *Revista del maestro*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, vol. 1, No. 2, febrero de 1937, p.31. Citado por: Saldarriaga, Oscar. *Op. cit.* pp. 177-178.

noce diferencias individuales y las clasifica según el desarrollo biológico y psicológico»³⁹. Precisamente, con base en esto, es posible precisar que el proceso que pretendía eliminar los castigos físicos sustituyéndolos por un sistema de recompensas y privaciones y por «sanciones morales» hasta llegar aquello que se denominó como «sanción normalizadora», fue un proceso inscrito en una serie de hibridaciones que es lo que en definitiva va caracterizando la escuela moderna en Colombia al menos hasta mediados del siglo XX. En otras palabras, lo que se quiere decir es que la transformación de los castigos no obedeció a la adopción de una serie de cambios tendientes a eliminar de manera radical prácticas pasadas de la cotidianidad escolar, sino que por el contrario procuró mantenerlas vigentes aunque, si bien es cierto, mucho más matizadas y flexibles gracias a la introducción de nuevos conocimientos y a un concepto mejor elaborado acerca de la infancia. En realidad se mantuvo latente a lo largo del periodo una tensión entre quienes rechazaban y se oponían a las penas de carácter corporal poniendo en tela de juicio su efectividad, y entre quienes no dudaban en la aplicación de los castigos como la forma más directa de ejercer el poder y mantener el orden en la escuela. Por tal motivo, es factible reconocer que las transformaciones de los castigos en un periodo que claramente conjuga las características de tres modelos pedagógicos, fueron concretándose de manera discontinua e irregular, algunas veces modificándose pero muchas veces también conservando viejas tradiciones.

³⁹ *Ibíd.* p. 178.