

## CASTIGOS CORPORALES Y ESCUELA EN LA COLOMBIA DE LOS SIGLOS XIX Y XX

**Claudia Ximena Herrera Beltrán\***

**SÍNTESIS:** El castigo físico se considera ya en la Colombia de finales del siglo XIX como una práctica inconveniente, peligrosa e inadecuada para educar a los niños y jóvenes. Pero si bien se lo proscribió, no se lo retiró de la escuela, sino que se lo regula y se lo redirige hacia el alma o hacia el espíritu, destinándolo al disciplinamiento, a la educación de la voluntad y del carácter. A pesar de las formas que asume, el castigo resulta inseparable de la escuela.

En el inicio del siglo XX, el castigo individual pasará a ser una estrategia reguladora de la población infantil y juvenil, convirtiéndose en una economía y una tecnología de gobierno sobre la población escolarizada.

El presente trabajo utiliza la caja de herramientas foucaultiana para leer en clave arqueológica y genealógica las relaciones y tensiones entre el castigo escolar y la escuela y sus desplazamientos y cruces, en el marco de una gobernabilidad en que la disciplina y el biopoder se conjugan maravillosamente.

**Palabras clave:** castigo; escuela cuerpo; alma; educación; infancia; subjetivación.

### **CASTIGOS CORPORAIS E ESCOLA NA COLÔMBIA DOS SÉCULOS XIX E XX**

**SÍNTESE:** O castigo físico era considerado, já na Colômbia de finais do século XIX, como uma prática inconveniente, perigosa e inadequada para educar crianças e jovens. Mas se bem tenha sido proscrito, não é retirado da escola, pelo contrário, é regulado e redirecionado à alma ou ao espírito, destinando-o à disciplina, à educação da vontade e do caráter. Apesar das formas que o castigo assume, acaba sendo inseparável da escola.

No início do século XX, o castigo individual passará a ser uma estratégia reguladora da população infantil e juvenil, convertendo-se em economia e tecnologia de governo sobre a população escolarizada.

O presente trabalho utiliza a caixa de ferramentas foucaultianas para ler em chave arqueológica e genealógica as relações e as tensões entre o castigo escolar e a escola e seus deslocamentos e cruzamentos, no âmbito de uma governabilidade em que a disciplina e o biopoder se conjugam maravilhosamente.

**Palavras-chave:** castigo; escola corpo; alma; educação; infância; subjetivação

\* Profesora investigadora y docente de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

**CORPORAL PUNISHMENT AND SCHOOL IN COLOMBIA IN THE NINETEENTH AND TWENTIETH CENTURIES**

**ABSTRACT:** *The physical punishment is considered in Colombia at the end of the nineteenth century as a problem, dangerous and inappropriate practice to educate children and young people.*

*But while it is proscribed, it is not removed from the school and is regulated and redirected to the soul and the spirit, applying it to discipline, to the education of the will and of the character. In spite of the shapes it assumes, the punishment is inseparable from the school. In the beginning of the twentieth century, the individual punishment will become a regulatory strategy for the child and adolescent population, becoming an economy and technology of government on the school population.*

*The present work uses the Foucauldian toolbox to read in archaeological and genealogical key relationships and tensions between the school punishment and the school and their movements and crosses, in the framework of a governance in which discipline and biopower are combined beautifully.*

**Keywords:** *punishment; body school; soul; education; children; subjectification.*

**1. DE LOS AZOTES AL BUEN CONSEJO: PEDAGOGÍAS TRADICIONALES Y NUEVAS**

70

La circunstancia que más influyó en mi ánimo para apreciar con espíritu pedagógico el grado de importancia que ocupa en la educación nuestro sistema correccional fue mi primer día de clase. Jamás lo olvidaré. [...] La sorpresa me reservaba una circunstancia favorable en la conquista de aquellas tiernas voluntades, a la vez que me suministró esta verdad amarga que aún grita dolorida en el ambiente del aula primaria, como una queja de la civilización y de sus víctimas: el maestro de escuela ha sido hasta hoy un verdugo y la escuela una prisión de la niñez. [...] Cuando me disponía a dar comienzo a mi clase, me dirigí a aquel lugar, hasta entonces inadvertido para mí. No bien había franqueado la puerta, recibí un olor a humedad. Por el momento, la oscuridad que allí reinaba me impidió distinguir los objetos que en él se encontraban. [...] Mi curiosidad se avivó. Fui preciso encender cerillas para ver en semejante antro. Entonces mis ojos fueron distinguiendo los objetos poco a poco: un manatí, con varios ramales y con alma de acero; dos palmetas o férulas pendían de las mugrientas y rasuradas paredes y dos listones de madera superpuestos veíanse clavados en la pared. [...] uno de los niños que me acompañaba sacome del error, al manifestar mi intención de arrancar de allí aquellos listones para mejor utilizarlos. –Señor maestro –me dijo con voz convulsa–, este objeto es un muñequero. Aquí castigan a los niños que se manejan mal, a los desobedientes y a los que no dan sus lecciones. –Estamos en el calabozo, –agregó otro, y no bien había acabado de hablar de esta suerte, separó los listones con ayuda de otro niño, metió sus manecitas entre unos orificios o perforaciones, quedando así casi suspendido, como queriendo enseñarme a manejar aquel abominable y repulsivo aparato, proscrito ya de las cárceles, de los cuarteles y que pesa como un remordimiento sobre

las conciencias, como pesa sobre el pueblo judío el madero de Jesús. Todo castigo bárbaro me representa todavía el abominable leño de los antiguos sistemas correccionales en donde se ha inmolido la niñez, con su tétrica célebre máxima: la letra con sangre entra. [...] Yo he venido aquí para enseñaros a amar el estudio y no para que por mí lo aborrezcáis. He venido para amaros y no para infundiros miedo. [...] Ahora mismo vamos a formar en el patio una hoguera que consuma estos objetos inútiles que nos estorban. Cuando el fuego los haya devorado, os doy asueto para festejar este día feliz, cuyo recuerdo vivirá en nosotros como una promesa, porque alrededor de la hoguera, todos prometeremos hacer vida nueva y en lo sucesivo trabajaremos llenos de alegría. [...] Allí se consumió todo un pasado. Solamente el manatí de alma de acero resistióse a la acción del fuego, como se resisten todavía los sistemas anticuados a la acción de los modernos y racionales (CONTRERAS VILLAMIZAR, 1927).

Si la escuela fue hasta finales del siglo XIX y comienzos del siguiente un lugar frío y tétrico, ¿qué hizo que comenzara a considerarse otro modo de educar en el que los castigos se transformaran en reconvenciones, sugerencias y recomendaciones, en un ambiente más dulce y amoroso?

Con el fin de ahondar en las formas en que el castigo ha estado presente en los procesos escolarizadores, intentaré mostrar cómo a finales del siglo XIX y comienzos del XX fueron posibles ciertas relaciones y tensiones entre la escuela y la infancia; el deber ser, y el sujeto real y concreto que llegó a las aulas.

La formación de sujetos en la escuela se alcanzó mediante prácticas de subjetivación (HERRERA BELTRÁN, 1999), en las que los castigos tuvieron protagonismo y que modificaron al tenor de fuerzas en favor de la dignidad, la piedad, la salud y un arte nuevo en la enseñanza. Abordaremos para su descripción y análisis los elementos de las pedagogías en tensión, la concepción del castigo, sus variedades, sus fines, su pertinencia; las relaciones entre escuela y castigo, así como las características de los sujetos castigados y las motivaciones o actitudes más convenientes del sujeto que encarna estas prácticas: el maestro.

Para comenzar, podríamos decir que una de las fuerzas que operó en el sentido de sancionar el uso del castigo físico sobre la infancia fue la pedagogía nueva que surge al inicio del siglo XX en Colombia. Esta pedagogía mostraba los inconvenientes de castigar al alumno y generar miedo a la autoridad, odio al maestro y desinterés por el estudio. Las propuestas más modernas para ese momento señalaban la necesidad de transformar las prácticas, pero sobre todo la mirada sobre el alumno, un alumno al que se le comenzaban a reconocer un potencial, un interés y unos derechos; dicho reconocimiento permitiría formarlo para que fuera un buen ciudadano en el marco de una sociedad, trabajando mancomunadamente por el progreso:

No golpeéis, no pellizquéis, no tiréis de las orejas a los niños, esa es práctica torpe y rutinaria de disciplina condenada severamente por la moderna pedagogía. No impongáis castigos al niño que lo degraden o le conviertan en objeto de irrisión. Tales castigos son contrarios al sentimiento de la dignidad que debe estimularse en el niño para que sepa ser hombre y buen ciudadano (*Consejos prácticos para el maestro, 1915*).

Lo mismo está que ayer, los techos cenicientos de la escuela, en el villorrio aquel. Donde al amor de la sapiente férula, aprendimos con sangre el abecé, lo mismo están que ayer, ferradas del encierro aquellas rejas, donde el castigo cruel se espía todavía por las cuencas del cerrojo satánico al través (VÉLEZ, 1904).

La pedagogía nueva o activa llega apoyada y respaldada –a la vez que reconoce– por ciencias en proceso de configuración, como la psicología, la sociología, la medicina, etc., que aportan para pensar la infancia, su desarrollo, sus necesidades; el cómo aprende el alumno y el modo en que su educación constituye para la sociedad un punto central a trabajar en la escuela. Este advenimiento para la escuela colombiana implicó un deseo de transformación de la institución: su estructura, sus fines, sus prácticas; los maestros: su formación y ejecución del oficio de la enseñanza y de la sociedad, así como una manera distinta de ver al infante.

72

En el marco de estas nuevas propuestas, el castigo resultó inconveniente; así es que se lo proscribió, dado el carácter indigno que construía para los niños. Dicho proceso transformador se produjo al tiempo que las posturas más fuertes insistían en la necesidad de azotar a la infancia. Las primeras abogaban por reemplazar el castigo por estímulos nobles que levantarían el espíritu y multiplicarían los esfuerzos (CIFUENTES CAMARGO, 1930). Sin embargo, las críticas frente a las propuestas de estímulos y recompensas con los que se proponía reemplazar los castigos no se hicieron esperar, en la consideración de que tanto los últimos como los primeros fomentaban en el alumno no un lugar crítico y consciente de sus acciones en beneficio propio y de los demás, sino una condición de beneficio o perjuicio que dichas recompensas o sanciones implicaban (ANZOLA GÓMEZ, 1933-1934).

Para Colombia, la denominación de pedagogías tradicionales que circulaban y habían sido apropiadas (ZULUAGA GARCÉS, 1987) cobijó a las pedagogías católicas, a la pedagogía pestalozziana y a la pedagogía lancasteriana, señaladas como expresiones de la enseñanza en donde la consideración acerca de la infancia resultaba opuesta a pensarla como sujeto de intereses. En tal sentido, su estatuto continuaba siendo el de una infancia pasiva, necesitada e inmoral, que requería para su educación castigos corporales severos. Sin embargo, abundan los ejemplos de iniciativas pedagógicas que, aunque fuesen etiquetadas de tradicionales, implementaron sistemas preventivos

distintos al del suplicio corporal. Uno de ellos fue el sistema preventivo que funcionó en las escuelas de la orden salesiana, en las postrimerías del siglo XX:

No emplear castigo violento y procurar alejar hasta la sombra del más ligero; enseñar los deberes, y luego ayudar dulce y pacientemente a observarlos, suministrando al efecto medios eficaces; infundir en el corazón el temor de Dios, inspirar amor a la virtud y horror al vicio; empeñarse el educador en hacerse amar, para hacerse temer; hacer que una misión de benevolencia equivalga a castigo, y que así, este estímulo y aliente sin agriar ni abatir los ánimos ni hacer perder la vergüenza. [...] La fisonomía de la Escuela es plácida, y la atmósfera en que se vive, profundamente religiosa, como que la religión, según Guizot, «no es un estudio o ejercicio al que se hacina día y hora, es una ley cuya influencia debe sentirse en todo y siempre y que sólo así ejerce enteramente en el alma su saludable acción» (MONSALVE, 1897).

En tanto, del lado de la pedagogía o *escuela nueva o activa*, llegaron saberes como la psicología, que se oponían a prácticas de castigo en la escuela. Si bien el modelo de psicología racional se basaba en parte del acervo teórico de comunidades dedicadas a la enseñanza –como la de los hermanos de La Salle, en la que se velaba por la formación de la voluntad y el carácter–, la llegada del discurso de la psicología evolutiva (OJEDA RINCÓN, 2010) señalaba la inconveniencia del castigo y de la represión para el buen desarrollo del individuo. Otras ciencias y saberes, como la educación física, la higiene y la medicina, hacían lo propio al pronunciarse a favor de desterrar de la escuela el castigo físico y moderar el castigo mental:

El niño es sometido inmediatamente a un régimen escolar hecho de clausura y de quietud, de trabajo mental inconsiderado, de represión física y moral, de privación de movimiento, de aire, de luz y de todos aquellos elementos de vida que reclama su frágil contextura. Semejante régimen trae profundas perturbaciones en el ciclo normal del desarrollo. Actividad cerebral, inercia física (JIMÉNEZ LÓPEZ, 1912-1913).

También desde la preocupación de orden médico se relacionaban los castigos inclementes referidos a la privación del movimiento al aire libre con implicaciones sobre el sistema nervioso, dado el nivel de impresionabilidad de dicho sistema en los infantes y los jóvenes. La recomendación del uso de estímulos para el cumplimiento del deber fueron desde suaves razonamientos a prácticas como los paseos sistemáticos por el campo, que por ninguna razón debían ser proscritas, en atención a que muchas enfermedades guardaban una relación estrecha con la quietud y el confinamiento, entre ellas la miopía y la anemia, que en cuerpos que se mueven al aire libre logran de algún modo resolverse (INSIGNARES, 1911).

A partir de estas argumentaciones, comienza a circular en prácticas discursivas diversas a finales del siglo XIX una afirmación categórica:

No al castigo, será objeto de regulación: [...]. No podrán imponerse castigos dolorosos. Ningún castigo corporal podrá durar más de media hora. No se castigará a los niños suprimiéndoles o retardándoles comidas a que están habituados. No podrán encerrarse los niños por castigo en piezas oscuras, húmedas y frías (URIBE, 1904).

Otros discursos se pronunciaban opuestos al uso del castigo físico sobre el cuerpo de los niños en la escuela, por considerársele nocivo y vejatorio. Se afirmaba que la fuerza física no aseguraba ni la autoridad por parte del maestro, ni la obediencia en el discípulo, recomendando en cambio prácticas fundadas en la vigilancia y la previsión de las faltas:

Así las sacudidas, el tirón, los empujones con el propósito de conseguir la atención, son otras tantas violencias que deben proscribirse. Cualquier medio que afecte dolorosamente al organismo, como sostener cuerpos pesados, violentas y prolongadas actitudes, ya de pie, ya de rodillas. [...] Del mismo modo debe estar proscrito amarrar o encerrar a los niños en el calabozo. Esos viejos castigos deberán cambiarse por otros tipos de corrección la cual debe ser proporcionada a la falta: por ejemplo, si abusan de una concesión, privarles de ella por algún tiempo resulta ser la mejor forma de castigo. En caso de injuria o daño, procede repararlos por la satisfacción. Sin embargo, el trabajo de la escuela nunca debe imponerse como castigo. En suma, la firmeza en la vigilancia, la uniformidad en el manejo de los discípulos, son cosas de capital importancia para prevenir las faltas y evitar las sanciones (VALDÉS RODRÍGUEZ, 1897-1898)

Se comenzará a hablar de una educación social en la escuela desde dos formas: la primera, relacionada con no hacer mal a nadie, en la que puede ser pertinente y útil el uso del castigo; la segunda, en el sentido de obrar bien en todo lugar y situación, en las que necesariamente emerge la pedagogía. Para el primer caso, la denominada *pedagogía coactiva*, basada en la autoridad, en la disciplina y en el respeto a la ley; para el segundo caso, una pedagogía basada en la libertad del sujeto. Así, la pedagogía coactiva –que avanzado el siglo XX caerá en desuso– produce sujetos que actúan siempre y cuando dichos dispositivos de control existan. Desaparecidos estos, el sujeto incurrirá en la falta, obligando a una represión mayor y continuada. La pedagogía moderna, ocupada en la formación en ética y moral, producirá un sujeto capaz de obrar en consonancia con unos principios en donde el bien y el orden reinan (GARCÍA, 1933). Si bien dicha educación se ejerce sobre el sujeto, se incorporarán elementos para pensar no solo al sujeto en su individualidad y disciplinamiento, sino que se le comenzará a situar en el orden de un cuerpo social del que forma parte de manera activa y comprometida.

Vemos así la transformación que va a operarse en torno a unas prácticas de castigo corporal en la escuela: su prohibición y, fundamentalmente, su regulación y humanización en lo educativo y pedagógico. Dicho de otro

modo, se implementa una racionalidad basada en la humanidad (FOUCAULT, 1996) para dar paso a pedagogías nuevas en defensa de la sociedad, pero no por ello laxas.

## 2. EL CASTIGO: UN ASUNTO MORAL POR EXCELENCIA

A partir de este nuevo enfoque, se definiría el castigo desde diferentes saberes y propósitos. Por un lado, se lo consideró un acto de autoridad pedagógica, una técnica que buscaba la disciplina individual reprimiendo las faltas y su posible repetición, procurando que el culpable enmendase su acción inmoral. El castigo pretendía corregir, guiar, mejorar (VIVES, 1926) las fallas cometidas, en la idea del mantenimiento de una ley de armonía del mundo (BALMES, 1913). Por otro lado, se le concebía como un derecho social, fundado en el cumplimiento de las leyes: toda sociedad tiene leyes que la guían por el camino del bien; y si no se ejercita el cumplimiento de las mismas es evidente que la sociedad retrocede. Aquí surge el castigo como medio de progreso, en tanto es conveniente para la sociedad (MANRIQUE BARROS, 1926).

La acción de corregir a los niños se consideraba también un acto de cariño y no de crueldad, y se señalaba cómo unas pocas lágrimas derramadas les ahorraban muchas y muy amargas a ellos y a sus padres en todo el curso de la vida (CAYZEDO, 1931), puesto que se enderezaba el arbusto tierno y se domaba el caballo de poca edad, mientras que el árbol ya desarrollado se rompía, antes que enderezarse, y el caballo en pleno vigor resultaba indomable. Para la psicología y la ética, en cambio, los castigos sobre los niños –como los azotes, las bofetadas o los palos– eran actos de venganza y de represalia antes que correctivos aplicados por institutores y magistrados de una sociedad retrógrada (CABARICO, 1933-1934).

En otro sentido, se lo consideró como «arte de los efectos», constituyéndose en una tecnología de la representación. Así, justicia y vigilancia iban juntas y garantizaban el poder de policía: acción de la sociedad sobre cada individuo. En el orden de lo educativo, el castigo fue la defensa social contra la delincuencia, la vagancia y la desobediencia (FOUCAULT, 1996).

Sin embargo, la idea de que en el sistema retributivo la calidad y la cantidad de la pena guardaban exacta proporción con la naturaleza del delito, y que el castigo se imponía para hacer sufrir al reo y nada más que para eso, sin cuidarse de que era hombre susceptible de mejora, comenzaba para ese entonces a desaparecer de los códigos.

Así como que dicho sistema de justicia intimidativo, en que las amenazas son el pan cotidiano de los pobres delincuentes, para castigarlos de ese modo y hacer que se corrijan por el miedo, va perdiendo terreno cada día, aunque no con la presteza que es de desearse (URIBE ARANGO, 1926).

El sistema educativo debía ser entonces, y en adelante, un sistema que ponía en juego todos los recursos de la inteligencia y la piedad para vencer y transformar al delincuente de hombre peligroso en hombre útil. Las penas impuestas que se ejercieran sobre el cuerpo de los infantes tendrían que ser esencialmente profilácticas, consistentes en enseñarles a ser cristianos, a odiar el crimen y amar la virtud, dotándolos de algo que los habilitase para luchar con éxito en la vida. En tal sentido, los castigos corporales ceden su puesto a los medios espirituales y dignos del hombre.

Y no puede, ni debe ser de otra manera: lo que necesita el criminal es que le enseñen a amar al prójimo y a llevar con alegría y resignación la vida; no que le aumenten el odio y el despecho que, por lo regular, anidan en su alma (URIBE ARANGO, 1926).

Así, en la escuela se ponen en juego fuerzas en contra de la delincuencia pero acudiendo a una humanización de las prácticas que contienen las faltas. Era necesario, señalaban, que la moral católica, la ciencia penal y la pedagogía iniciaran un cambio hacia prácticas menos lesivas contra la humanidad del sujeto objeto de la sanción; penas más profilácticas, con especial atención hacia las delicadas condiciones sociales de la infancia, que la convierten desde sus privaciones y necesidades en un grupo proclive al delito que se hace necesario castigar:

76

Bello idealismo y espíritu práctico de un Estado que prestará toda su atención a buscar refugio para los hijos de un medio hostil, para los abandonados, para los anormales y tarados que pueden llegar a ser ciudadanos útiles (HERNÁNDEZ, 1926).

Pero más que esto, el Estado debe orientarse a suprimir las causas:

Levantar el nivel moral de las clases trabajadoras; regular su salario de acuerdo con la justicia y preparar por medio de la instrucción al niño para el trabajo, sería solucionar el magno problema que las naciones civilizadas han estudiado tanto (HERNÁNDEZ, 1926).

La consideración acerca de la necesidad de los castigos físicos sobre la niñez y su natural carácter díscolo –«Dóblale la cerviz en la mocedad, y dale con la vara en las costillas mientras es niño, no sea que se endurezca y te niegue la obediencia, lo que causará dolor a tu alma» (RESTREPO MEJÍA, 1916)– se contraponía al efecto que el exceso de su uso producía a la hora de educar a los infantes: un profundo miedo que a largo plazo los volvía

mentirosos, hipócritas y reservados. Así, en la idea de usar los castigos para alcanzar a la fuerza la fijación en el infante de lo que debe ser, se propuso la constancia y la repetición como las condiciones bajo las cuales se obrara corrigiendo y evitando las faltas. En tal sentido, era imprescindible saber cuáles castigos usar y en qué momento. Utilizados con tacto y prudencia darían, a fuerza de abnegación y perseverancia, los resultados apetecidos, salvo con las naturalezas indomables, para quienes el sentimiento del honor era desconocido. A dichas prácticas se le hace entrar en una economía del poder: la mayor parte de estas personas de carácter bravío no suelen sentir más influencia que la del padecimiento corporal; por lo que, en casos extremos, era necesario el empleo de esta fuerza, lo que no autorizaba a emplear los castigos físicos con frecuencia ni con demasiado rigor:

El castigo más eficaz es el que se emplea con suavidad. Todo castigo debe tender a beneficiar al castigado, por tanto los que se aplican en la escuela deben ser correctivos antes que retribuyentes, porque se castigan a niños y no a hombres (GÓMEZ, 1916-1917).

## 2.1 CLASES DE CASTIGOS

A los castigos –como a los premios– se les clasifica de diversas formas: pena corporal, privación de cariño, penas de honor y privación de progreso. El primer grupo, el de la pena corporal –que será objeto de sanción proscribiéndosele de las prácticas educativas y pedagógicas–, es necesario hasta el período próximo a la pubertad, que termina hacia los catorce años; otro tanto acontece con la privación de cariño, privilegiando las penas de honor, «como el prohibirle acompañaros en vuestras ocupaciones, consultar vuestros libros, conservar a la mesa el puesto que le habíais señalado, etc.» (RESTREPO MEJÍA, 1916). En relación con las penas de progreso se aconseja sancionar la acción más que al niño mismo, evitando ponerlo en ridículo, lesionando su dignidad. No se aconseja amenazarlos con aquello que se esperaba amasen y disfrutasen, por ejemplo la escuela, leer y escribir, ya que podían cobrarle aversión a aquello que era menester conocer, permanecer y aprender (RESTREPO MEJÍA, 1916).

En consideración a que los castigos físicos producían temor e invitaban a burlar la sanción, produciendo frente a tal disciplina escolar reacciones violentas con mengua de la autoridad y un servilismo en el que se adulaba al superior y se traicionaba al compañero, además del alejamiento de las aulas con una pérdida de la inteligencia para las letras (*Defectos principales de nuestra educación*, 1916), comenzaron a privilegiarse los castigos sobre el honor, sobre el alma o el espíritu del niño (HENAÑO, 1909). De allí que seleccionar los mejores y más convenientes implicaba conocer los apetitos

sensitivos convertidos en pasiones que influían sobre la voluntad del niño, en la idea de utilizarlos para el beneficio de su educación:

El apetito concupiscible: la emulación, la abalanza y el premio, y como medios en relación con el apetito irascible, la reprensión, la amenaza y el castigo, y como relacionados con ambos el consejo y las prescripciones (SÁNCHEZ, 1916-1917).

Se insistía en señalar cómo la máxima «la letra con sangre entra, y la labor, con dolor» empezaba a constituir apenas un recuerdo lejano, como otras muchas cosas anticuadas, con horror; y en su lugar se proponía el uso de la amonestación suave, decente; la reprensión enérgica pero cortés, y la expulsión (Circular Número 2, 1909).

Los castigos al alma infantil y juvenil debían ser aplicados en consideración al sujeto que se había hecho merecedor de ellos y, en tal sentido, diferenciados y distintos como medio para pasar de una mala pasión a una buena costumbre:

Hay alumnos muy delicados, a quienes basta una simple mirada del maestro para considerarse reprendidos; si uno de ellos se pone a conversar a la hora de clase, o de cualquiera de los ejercicios que exijan silencio profundo y atención sostenida, el institutor le dirigirá la vista para hacerle saber que no puede infringirse la disciplina escolar; y si el que procede mal es sensible a cualquiera advertencia convencional, téngase por seguro que no seguirá faltando a sus deberes de buen estudiante; pero si de ese modo no fuese posible corregirlo, y persistiese en su conducta irregular, el pedagogo se le acercará y en voz baja le diré al oído que deje de dar mal ejemplo a sus compañeros. En el caso de que siga faltando en el mismo día o en cualquiera otro, el pedagogo le llamará la atención en público, motejándole en términos graves su comportamiento, para procurar que no se deje seducir de su carácter ligero o de los halagos de la pereza. En la hipótesis de la ineficacia de tales penas, el maestro tendrá que apelar a otro recurso, cual es la reprensión aislada, privada, para lo que buscará al delincuente cuando nadie lo advierta, y en forma afectuosa, con palabras dulces y persuasivas, le afeará su modo de comportarse, manifestándole cuánto conviene a su crédito conservarse sin tacha en la escuela (GÓMEZ CARRILLO, 1897-1898).

Para el caso de las recompensas, podían ser usadas siempre y cuando el alumno las considerase como un favor de parte del maestro. En la idea de reconocer el trabajo bien hecho, los progresos y, sobre todo, el esfuerzo, si bien una sonrisa, un elogio o una palabra afectuosa podían resultar suficientes, era necesario adoptar un sistema equitativo para otorgarlas o negarlas. Ellas fueron los vales, las libretas, los billetes, la cruz de honor, etc. En cuanto a los medios de represión, se sugería seguir los consejos pedagógicos:

Si una tarea está mal hecha hagámosla principiar con más cuidado y sobre el cuaderno diario con este título, si se quiere: Tarea del castigo. No empleemos como castigo la mera copia de un texto del libro, tarea que no sirve sino para malgastar un tiempo precioso e inspirar disgusto para el trabajo haciéndolo aparecer como castigo (NICOLS, 1918).

Así, los castigos más oportunos y eficaces para remediar defectos contumaces fueron la fijación del nombre del culpado en el cuadro de incorregibles y la colocación del niño en lo que se llamó «banco de castigo». Lo primero lograba que el niño sintiera rubor y vergüenza cada vez que dirigía su mirada al cuadro y veía allí su nombre marcado, hasta que su agobio por los remordimientos de su conciencia le hicieran clamar perdón, prometiendo la enmienda y bendiciendo al que, para su bien, tuvo que reprimirlo y castigarlo. El banco de castigo consistía en separar al alumno de sus compañeros de estudio para colocarlo en un puesto deshonoroso que llevaba en sí el sello de una verdadera reprobación, causándole horror, espanto e indignación (GUTIÉRREZ, 1899).

Si tenemos claro el efecto de modelación, control y construcción de la subjetividad en la escuela, cuyo efecto se produce desde prácticas escolares corporales sobre la infancia (HERRERA BELTRÁN, 1999), resulta interesante mostrar su positividad (ZULUAGA GARCÉS, 1987) en el periodo de investigación: discursos que evidencian una nueva apreciación frente a una infancia distinta, excusando algunos de los movimientos corporales cuasi automáticos del niño, reconociendo que responden al crecimiento orgánico que no dependen de la voluntad, y por ello, pequeñeces tolerables que no tienen como consecuencia la aplicación de una pena o castigo:

Muchos niños, particularmente de corta edad, dóciles y respetuosos por educación desde el hogar, estallan inusitadamente, sin motivo alguno visible, en movimientos extraordinarios o risas o gritos (MONSALVE, 1897a).

Consiguientemente, si se comprende que la escuela es el lugar para ir a aprender, se juzgará necesario el uso de los castigos en general –y los castigos corporales en particular– de un modo nuevo, más de carácter moralizador y profiláctico. El maestro ocupa el lugar del padre en la escuela y a él se debe la educación en el recinto escolar. El uso de los castigos por parte de los maestros deberá, en todo caso, usarse con moderación y prudencia (Reglamento orgánico administrativo, 1913). Es una fuente de corrección cuando hace aborrecer lo incorrecto sin menosprecio de la dignidad: «El convencimiento del dominio de las inclinaciones es capaz de producir verdaderas transformaciones» (Robledo, 1904).

### 3. ESCUELA Y CASTIGO: DISPOSITIVO Y TÁCTICA, INSTITUCIÓN Y SUJETOS

La escuela se ofrece como el espacio propicio para regular los castigos y homogeneizar su ejercicio; en otras palabras, dar lugar a una nueva tecnología (FOUCAULT, 1990), a una nueva economía del poder (FOUCAULT, 1996). Que la escuela contenga a la infancia implica y obliga a hacer de su vida escolar una experiencia agradable, lo que se consigue si la institución le atrae con sus paseos, recreos, premios, local y mobiliario, y el maestro con su buen tratamiento, el interés que manifieste por su educación, lo claro y ameno de sus conferencias y el sistema correccional que emplee (MONSALVE, 1897b).

En el campo de la pedagogía escolar, el derecho penal resulta de ayuda importante para educar de modo distinto; en tal sentido, «se hace conveniente e imprescindible en la táctica escolar» (VIVES, 1926). La pregunta cada vez más pertinaz de maestros, intelectuales, pedagogos, políticos, etc., acerca de la conveniencia del castigo en la escuela, resulta coincidente en la respuesta: los castigos son necesarios y convenientes (MANRIQUE BARROS, 1926). Pero ¿de qué castigos hablamos, de qué clase, dirigidos a quién?, ¿y con qué fines se propone su uso? Esta nueva perspectiva va a hacer emerger un castigo distinto, una política del cuerpo, un arte nuevo en el que se trata de ser lo menos arbitrarios posible, traducido en un juego de las fuerzas en que se logra disminuir el deseo por el delito: contra una mala pasión, una buena costumbre; además de dotar al castigo de la utilidad de una modulación temporal en donde la pena tiene su tiempo, también su apariencia natural y su efecto ejemplarizante (FOUCAULT, 1996).

80

Así, el castigo pedagógico encauzará las faltas cometidas desde la autonomía del niño: dará hábitos de acción donde la idea del deber se asocie en el ánimo del niño con la noción de sus propios intereses. De este modo se forma una disciplina interna –en palabras de Foucault, una «tecnología del yo»–, que vale mucho más que la presión de una estrecha vigilancia:

[...] esta cesa el día en que el alumno deja de depender de sus superiores, en tanto que la primera lo acompañará y conducirá en toda su existencia. La voluntad puede desarrollarse mejor acudiendo a los ejercicios físicos y los juegos colectivos, los trabajos manuales y las lecciones de cosas (JIMÉNEZ LÓPEZ, 1917).

Los niños permanentemente castigados por todo y de tantas formas por el maestro se mostraban como el ejemplo de un tipo de sujeto que formaba parte de una sociedad compleja que necesitaba ser conducida en tanto no tenía la posibilidad, por sí misma, de guiar su propio destino (SÁENZ Y OTROS, 1997); circunstancia que justificaba el uso del castigo como regulación, encauzamiento y control social de buena parte de los sujetos que la constituían. En suma, la sociedad –considerada una sociedad de castigo–

tenía el castigo como práctica normal y racional para educar. Insistían en señalar que podría desterrarse de las escuelas si los niños, al entrar en ellas, cambiaran de naturaleza, pero eran los niños de naturaleza humana tanto en la casa como en la escuela. En tal sentido, era necesario, pero debía ser meditado. Con raras excepciones, jamás habría de imponerse en el acto de cometer la falta, por el gravísimo riesgo que se corría de dejarse arrastrar por la ira y castigar sin conocer bien todas las circunstancias de la falla. Los castigos debían ser fundados, oportunos y tranquilos, pues si el educador quería lograr buen resultado con ellos, era preciso que no se descubriera en él asomo alguno de pasión.

Otro modo de evitar el castigo consistía, se señalaba, en hacer que los niños frecuntaran los sacramentos. San José de Calasanz, fundador de las escuelas pías, y Don Bosco daban cuenta de la aseveración anterior al afirmar que no se conocían más que dos caminos para castigar y regular las conductas: la comunión y el palo, dos menciones usadas para justificar el empleo del castigo si el propósito del maestro era el de mover la voluntad de los niños (SÁNCHEZ, 1916-1917). La educación moral, fundamentalmente individual, usaba los castigos corporales, mientras que la educación higiénica y social ejercida sobre la población se servía de los castigos sobre el alma. De acuerdo con la diferenciación presentada, la educación moral se fundaba en el estudio y la práctica de la religión, se realizaba por medio de enseñanzas, consejos, estímulos, castigos y ejercicios piadosos. En cambio, la enseñanza de hábitos de orden, obediencia, cultura, trabajo y perseverancia –en general, por medio de un sistema preventivo–, que cuidaba tanto de evitar las faltas –no solo por la vigilancia, sino principalmente por el dominio del espíritu del educando– como de desarrollar las virtudes (Reglamento orgánico administrativo, 1913), correspondía a la educación higiénica y social.

Distintos discursos vienen de saberes que muestran lo improcedente y perjudicial del castigo infantil sobre el cuerpo en crecimiento. Si bien se recomendaba no sancionar a los niños privándolos del recreo, se exhortaba, si eso ocurría, a llevarlos al patio de juegos por lo menos a tomar aire y movilizarse:

[...] si como castigo hubiere negación total o parcial del recreo, es muy antihigiénico que el lugar de retención sea el mismo salón de clases en donde continuarán respirando el mismo aire viciado. Es de buen efecto el pasar a los penados al patio de recreo a presenciar este sin permitirles el tomar participación alguna en él (MONSALVE, 1897a).

No querría cerrar este apartado sin afirmar, en palabras de una pedagoga, que una escuela sin castigos no es escuela.

Basta, pues, que haya corrección, pero corrección eficaz en los modales, en las palabras, en las tareas, etc., para que haya castigo efectivo en las escuelas y en ese sentido, repito, que suprimidos los castigos en la escuela, esta deja de ser escuela, plantel de educación (VIVES, 1926, pág. 346).

En todo caso, repitémoslo una vez más, los castigos son tanto más inútiles cuanto más perfecta es la escuela (ANZOLA GÓMEZ, 1933-1934).

### 3.1 EL MAESTRO: UN REPRESENTANTE DE DIOS EN LA TIERRA

Los castigos deprimen el carácter del maestro, introducen antipatías y alteran el gobierno que se ejerce (Sistema correccional de las escuelas primarias, 1899). También resultan ser una muestra de afecto serio por parte de un buen maestro, aunque su debilidad al respecto puede estimular el mal (Moral, 1905). La indulgencia es una estrategia del maestro pero más que nada en actitud vigilante; jamás mostrará –se estipula– ignorancia de las faltas cometidas ni del castigo que ellas merecen (CEBALLOS, 1897). El maestro debe aprovechar toda ocasión para que los niños se convenzan de que

82

[...] el ojo del maestro está sobre ellos ejerciendo rigurosa vigilancia sobre sus actos, mas no la vigilancia ruin del que espía con fines proditorios, sino la del padre bondadoso que sigue las pisadas de sus hijos con el propósito loable de apartarles los abrojos que se presenten en la vía (CEBALLOS, 1897).

Entre las características que debía tener el maestro se señalaban como fundamentales la vigilancia, el buen ejemplo, la moralidad, la religiosidad, el decoro, la regularidad, la puntualidad, el amor, la jovialidad, la prudencia, la justicia y el desarrollo de la atención. Todas ellas, en poder de un buen maestro, contribuirían a alejar a los niños de las faltas, en tanto se sentirían vigilados –aquí obra el dispositivo panóptico de la mirada que se hace parte del sujeto hasta incorporarla, y constituye así con el tiempo y desde la repetición al policía interior; interés de las sociedades de control (FOUCAULT, 1996)–, contribuyendo a formar el hábito del orden, y por consiguiente, a grabar en el corazón de un niño los sentimientos del bien y de la virtud. En efecto, la vigilancia asidua y, por decirlo así, sistemática, hacía que el maestro no perdiera de vista ni por un momento a sus discípulos, obligándolos a estar siempre entregados al cumplimiento de sus deberes. La justicia, aplicada convenientemente, hacía del maestro un representante de Dios en la tierra; y el convencimiento de que en pos de una falta vendría el correspondiente castigo sin miramientos ni contemplaciones de ninguna clase, inspiraría a los niños un respetuoso temor, que al mismo tiempo los alejaría de todo desvío en

el cumplimiento de sus deberes, haciéndoles ver en su maestro un hombre merecedor de su cariño y digno de las consideraciones sociales.

### 3.2 EL SUJETO ES INCAPAZ DE GUIAR SU PROPIO DESTINO<sup>1</sup>

El castigo se torna necesario cuando reconocemos que la sociedad –y por ende la humanidad– se equivoca, falta permanentemente. Equivocarse y cometer errores es propio de la condición humana. En tal sentido, el castigo se hace necesario e imprescindible en instituciones como la escuela, que pretende educar para una mejor sociedad. Es importante reconocer que el hombre es susceptible de error, malicia e inmoralidad, de allí que sea necesario corregirlo y castigarlo. En especial cuando procede del bajo pueblo y tiene como herencia latente el vicio y la inmoralidad (HERNÁNDEZ, 1926). En definitiva, el castigo existe porque la debilidad es humana, y es un error de las pedagogías no contemplar las sanciones y los castigos escolares (DANIEL, 1936):

En efecto, el hombre es, por su naturaleza, limitado en su ser y en sus facultades, es flaco y quebradizo como el barro del que fue hecho, sujeto al error y a la ignorancia; susceptible de adquirir, más fácilmente que los buenos, los malos hábitos, los resabios perniciosos, que lo asimilan a los brutos animales que no tienen entendimiento; es propenso y, por desgracia, inclinado demasiado fácilmente al abuso malicioso de su libertad para eludir el cumplimiento de las leyes morales que regulan sus deberes para con Dios, para consigo mismo y para con sus semejantes. De donde resulta que, tanto en su persona como en sus acciones, debe estar en todo tiempo y lugar, bajo el régimen de la corrección o sea del castigo en su acepción más general, a fin de reprimir los brotes de la pasión brutal y adquirir los hábitos buenos que hagan de él un hombre correcto, intachable, irreprochable; de ahí que, para tener a raya sus ciegos apetitos, sus tendencias descaminadas, para mantenerlo en el camino del deber, para aguijonearlo a la práctica del bien, para libertarlo de los vicios y enriquecerlo con virtudes, sea necesaria alguna autoridad que empuñe las riendas de su gobierno, que tire del freno de la corrección y lo azote con la vara o látigo del castigo (VIVES, 1926).

<sup>1</sup> (SÁENZ y OTROS, 1997). Esta constituye una de las rejillas de apropiación que Sáenz, Saldarriaga y Ospina, en su libro *Mirar la infancia*, construyen y ponen a funcionar desde su investigación acerca de la escuela en la primera mitad del siglo XX. Dicha rejilla, junto con otras cuatro, constituirá el filtro a través del cual la modernidad entra a Colombia mediante discursos y saberes especialmente científicos. Ella se refiere en particular a una incapacidad del hombre de dirigir su destino, lo que posibilita su dirección permanente desde instancias distintas a él mismo, lo que contribuye a hacerlo dependiente y mantenerlo como si fuera menor de edad.

#### 4. A MODO DE CIERRE

¿Por qué no es posible que exista la escuela sin castigos? Cuando el proyecto escolarizador tiene en mente alcanzar un alto grado de perfección en el autodominio y el sentido de la propia responsabilidad, es menester que las prácticas escolares estén dedicadas a favorecer la adquisición de hábitos. Sin embargo, dicha conquista está necesariamente atravesada por lo humano; en tal sentido, ello no se logrará con facilidad en casi ningún caso, lo que obliga a acudir a prácticas sancionadoras o castigos para lograr lo no alcanzado, su corrección y encauzamiento mediante la repetición que sea necesaria en cada situación. No puede olvidarse que los niños no eligen ir a la escuela, su asistencia fue impuesta, haciéndose luego necesaria hasta naturalizarse; es la forma de la existencia de una etapa en la vida –la infancia– que no siempre comporta alegrías y permanencias. No obstante, en la búsqueda de nuevas formas de dirigir la educación en la escuela, la primera mitad del siglo XX fue un momento propicio para pensar una pedagogía distinta:

Si la resultante de toda educación ha de traducirse en hábitos racionalmente adquiridos que proporcionen al hombre la mayor suma de felicidad, y a la sociedad a que pertenece el mayor aporte de sus rendimientos individuales, no podremos perseguir en la educación otro fin más efectivo y acorde con la libertad humana que el de conseguir que los educandos lleguen al mayor grado de perfección en el autodominio y el sentido de la propia responsabilidad (CASTELLANOS, 1933).

84

El paso de una pedagogía opresora a otra de mayor libertad, de la participación de ciertas consideraciones acerca de lo inapropiado e inconveniente del castigo físico, de la pertinencia, en cambio, de sanciones al alma, harán posible la configuración de un nuevo mapa que abandonará –por lo menos en los discursos imperantes– las penalizaciones para optar por las faltas de corte preventivo y profiláctico. Sin embargo, no se dejará de reconocer la dificultad del maestro, en tanto sujeto a veces incapaz de entender las nuevas racionalidades, así como la de los sujetos escolarizados, imposibles de conducir por el camino del bien y de la obediencia:

[...] esos raros especímenes de maestros de escuela retrógrados, coléricos e incapaces de dominar los propios nervios, que les aplauden y los aplican, y países civilizados que aún los permiten en sus clases, a pesar de que la repulsa contra tales abusos es general (DA SILVA, 1933-1934).

Frente a esta degradación escolar, se insiste en mostrar que la misión del profesor debe estar muy por encima de la fuerza, de la violencia, del rencor y de la maldad, y más cerca del amor, de la tolerancia y de la paciencia: «He ahí los dones necesarios para el perfecto desempeño de tan noble y arduo apostolado» (DA SILVA, 1933-1934).

Así, en el sistema educativo los medios corporales y duros ceden su puesto a los medios espirituales y dignos del hombre (URIBE ARANGO, 1926). Dicho de otro modo, las nuevas pedagogías serán el paso de un nuevo modo de gobierno que, además de ocuparse del disciplinamiento corporal, iniciará su interés por el gobierno de la población, y ahora importará mucho más el poder sobre la vida del infante –el *biopoder* o la *biopolítica* (FOUCAULT, 2000)–, en el marco del proyecto civilizador y modernizador en que la escuela va a desempeñar un papel central.

Para finalizar, ¿cuáles resultan ser los efectos que producen sobre los sujetos los castigos físicos y sobre el alma que sociedades como las nuestras infligen a sus miembros? ¿De qué modo dichas prácticas corporales sancionatorias impactan sobre su subjetividad y constituyen su existencia en la adultez? ¿Por qué esa supuesta homogeneización del carácter de los niños a partir de la vivencia de las mismas prácticas da como resultado unas subjetividades distintas, a veces perturbadas, que van a configurar una sociedad que podemos también caracterizar como alterada?

Aún queda por estudiar el impacto que dichas prácticas producen en el ser de los sujetos, en tanto individualidades que se apropian de formas distintas para su vida personal, entendiéndolo que la sociedad construye al sujeto desde la escuela mediante prácticas, en este caso corporales, pero también que el sujeto, en tanto sujeto interviniente de su propio proceso, aporta desde sí a la construcción de su propia subjetividad.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANZOLA GÓMEZ, G. (1933-1934). «Notas sobre la escuela activa». *Revista Educación*, p. 289.
- BALMES, J. (1913). «El castigo». *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*, vol. 9, pp. 190-191.
- BAUNARD (1924). «El estudio». *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*, vol. 19, pp. 359-360.
- CABARICO, E. (1933-1934). «Nueva concepción de la disciplina escolar». *Revista Educación*, p. 364.
- CASTELLANOS, V. (1933). «Autodominio por la educación». *Revista Educación*, n.º 2, p. 107.
- CAYZEDO, M. J. (1931). «Cualidades de la educación cristiana». *Revista Colegio de Nuestra Señora del Rosario*, vol. 26, p. 456.
- CEBALLOS, S. (1897). «Matrícula y asistencia escolares». *El Monitor*, n.º 5, p. 555.
- CIFUENTES CAMARGO, M. (1930). «La alegría en la escuela». *Acción Escolar*, n.º 7, p. 195.

- Circular Número 2 (1909). *Revista Escolar*, pp. 11-12.
- CONTRERAS VILLAMIZAR, E. (1927). «Los castigos». *Revista Pedagógica*, n.º 16.
- DA SILVA, B. (1933-1934). «La disciplina escolar». *Revista Educación*, p. 367.
- DANIEL, R. (1936). «Comentarios de psicología pedagógica». *Revista Javeriana*, n.º 5, p. 121.
- FOUCAULT, M. (1990). *Las Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- (1996). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XIX.
- (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA, J. C. (1933). «En el día de la raza». *Revista Alma Nacional*, p. 184.
- GÓMEZ CARRILLO, A. (1897-1898). «La instrucción pedagógica centroamericana». *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, Tomo VII n.ºs 37-42, p. 44.
- GÓMEZ, M. (1916-1917). S. T. Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca, pp. 427-428.
- GUTIÉRREZ, R. (1899). «Sistema correccional de las escuelas primarias». *El Monitor*, n.ºs 26-27, pp. 87-90.
- HENAO, J. (1909). «Educación Pública». *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, Tomo XXIV n.ºs 1-12, p. 24.
- HERNÁNDEZ, B. (1926). «Criminalidad infantil». *Universidad Libre*, n.º 53-54.
- HERRERA BELTRÁN, C. X. (1999). *Prácticas corporales y educación física en la escuela primaria colombiana entre 1870 y 1913*. Tesis. Universidad Pedagógica Nacional, Cundinamarca, Bogotá.
- INSIGNARES, S. (1911). «Higiene escolar». *Revista de Instrucción Pública de Barranquilla*, n.º I y II, pp. 27-28.
- JIMÉNEZ LÓPEZ, M. (1912-1913). «Importancia de la educación física en Colombia». *Repertorio de medicina y cirugía*, Tomo IV (9), p. 455.
- (1917). «La formación de la personalidad base de la educación». *Revista Cultura*, Tomo 4-5, n.º(19), pp. 315-316.
- MANRIQUE BARROS, D. (1926). «¿Es conveniente el castigo?» *Revista de Instrucción Pública de Bolívar*, p. 347.
- MONSALVE, R. (1897a). «Disciplina». *El Monitor*, n.º 5, p. 142.
- (1897b). «Medios para aumentar la matrícula y asistencia diaria en las escuelas públicas». *El Monitor*, n.º 5, p. 584.
- Moral (1905). *Revista Lecturas (Ciencia y Letras)*, p. 500.
- NICOLS, P. O. (1918). «Medios para asegurar la asistencia escolar». *Revista Pedagógica (escuelas cristianas)*, n.º 3, p. 83.

- OJEDA RINCÓN, C. (2010). *Discurso psicológico en la formación de maestros en Colombia primera mitad del siglo xx: La Revista Pedagógica de la Escuela Normal Central de Institutores*. Maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Cundinamarca, Bogotá.
- RESTREPO MEJÍA, M. (1916). «Pedagogía Doméstica». *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, Tomo XXVIII, n.º 1-12, pp. 593-594.
- ROBLEDO, E. (1904). «Higiene psicológica». *Revista Nueva. Literatura y ciencias*, p. 112.
- Reglamento orgánico administrativo (1913). Cap. I. *La educación* n.º 2, (C. d. Mejía, Ed.).
- Consejos prácticos para el maestro (1915). *Revista Sur América. Por la patria y por la raza* (p. 653).
- Defectos principales de nuestra educación (1916). *Revista Científica*, pp. 121-122.
- SÁENZ, S. y otros (1997). «Mirar la infancia». *Pedagogía moral y modernidad en Colombia 1903-1946* (vols. 1, 2). Medellín: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- SÁNCHEZ, A. (1916-1917). «Lo estético y la paidología». *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*, n.º 21-40, pp. 302-306.
- URIBE ARANGO, M. (1926). «Sistema penal educativo». *Revista Santafé y Bogotá* n.º 47, pp. 198-199.
- URIBE, A. J. (1904). «Reglamento sobre higiene en las escuelas y colegios. Mayo 2 de 1904». *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, Tomo XV, n.º (1-11), pp. 271-274.
- VALDÉS RODRÍGUEZ, M. (1897-1898). «Manual de enseñanza y educación». *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, Tomo VII, n.º 37-42, p. 73.
- VELEZ, V. (1904). «La escuela». *Revista Nueva. Literatura y Ciencia* n.º 4, p. 1380.
- VIVES, O. (1926). «Los castigos escolares». *Revista de Instrucción Pública de Bolívar*, año 1, n.º 9, pp. 345-346.
- ZULUAGA GARCÉS, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.