

Metamorfosis del castigo en la escuela colombiana, según cuatro modelos pedagógicos

Metamorphosis of Punishment in the Colombian School
According to Four Pedagogical Models

Metamorfose do castigo na escola colombiana,
de acordo com quatro modelos pedagógi

Recibido abril 25 de 2018. Aceptado abril 24 de 2019.

Yuly Paola Díaz Adarme*

<https://orcid.org/0000-0001-9052-020X>

Colombia

David Leguizamón Rincón**

<http://orcid.org/0000-0002-7821-7301>

Colombia

› Para citar este artículo:

Díaz-Adarme, Yuly-Paola;
Leguizamón-Rincón, David
(2019). Metamorfosis del castigo
en la escuela colombiana, según
cuatro modelos pedagógicos.

Ánfora, 26(47), 195 - 216. DOI:

<https://doi.org/10.30854/anfv26.n47.2019.639>

Universidad Autónoma de
Manizales. ISSN 0121-6538 /
e-ISSN 2248-6941

Resumen

Objetivo: evidenciar la injerencia que ha tenido el castigo en modelos pedagógicos aplicados en Colombia como el Lancasteriano, el Católico, la Escuela Nueva y la Gestión educativa. Se toman como base las perspectivas teóricas de Emil Durkheim, Michel Foucault y David Garland, desarrolladas por este último en Castigo y sociedad moderna, para demostrar que algunas de estas prácticas siguen vigentes, aunque con modificaciones en la escuela actual. **Metodología:** se optó por un método cualitativo que se desarrolla en dos momentos. El primero, se inclina a una revisión conceptual con respecto a la categoría “castigo”, apelando como fuente principal al sociólogo David Garland. Y el segundo momento, se orienta al seguimiento y reflexión de lo que ha sido el devenir y transformación de las prácticas punitivas en la escuela, apuntando a cuatro modelos tradicionales y de gran trascendencia en Colombia: Lancasteriano, Católico, Escuela Nueva y Gestión Educativa, interpretándolos a la luz de las teorías revisadas. **Resultados:** el castigo es

* Arquitecta. Docente del Colegio de Boyacá. Correo: paoarq4@hotmail.com

** Licenciado en Filosofía. Docente del Colegio de Boyacá. Correo: davidleg55@gmail.com

un ejercicio que ha acompañado a la humanidad y, como tal, evoluciona según la época y la cultura; se establece según códigos morales, económicos, sociales o culturales con un fuerte influjo del poder. También se evidenció en este estudio que el castigo como práctica escolar sigue vigente; en cada época se reacomoda a las circunstancias políticas, sociales y culturales que predominan. **Conclusiones:** el cuerpo ya no es el centro de atención del castigo; su práctica se ha transformado y ya el suplicio se hace sentir en los modelos pedagógicos más actuales, en la instauración de una educación que hunde sus raíces en los conceptos de administración y eficiencia y deja al sujeto en último lugar, con el fin de que pase, finalmente, al modelo de gestión en el cual aprende a ser autosuficiente, para sobrevivir en un mundo con pocas posibilidades de trabajo y superación.

Palabras-clave: Castigo escolar; Política educativa; Modelo educativo; Disciplina.

Abstract

Objective: to demonstrate the interference that punishment has had in pedagogical models applied in Colombia such as the Lancasterian, Catholic, New School and Educational Management. The theoretical perspectives of Emil Durkheim, Michel Foucault and David Garland, elaborated by the latter in *Punishment and Modern Society*, were taken into account to show that some of these practices are still current, albeit with modifications in current schooling. **Methodology:** a qualitative method was developed in two instances. The first one leans towards a conceptual revision with respect to the category "punishment" and invokes sociologist David Garland, as main source. And the second instance, is oriented towards the tracking and reflection of what has been the evolution and transformation of punitive practices in the school, pointing to four traditional models of great importance in Colombia: Lancasterian, Catholic, New School and Educational Management, interpreting them in light of the revised theories. **Results:** punishment is an exercise that has accompanied humanity and, as such, evolves according to time period and culture; it is established according to moral, economic, social or cultural codes with a strong power influence. It was also evidenced in this study that punishment as a school practice is still current; in each time period it is realigned to the prevailing political, social and cultural circumstances. **Conclusions:** the body is no longer the center of attention in punishment; its practice has been transformed and now the infliction is felt in the most current pedagogical models, in the establishment of an education that has its roots in concepts of administration and efficiency, and relegates the subject to last place, in order to transition to the management model, whereby a person learns to be self-sufficient in order to survive in a world with few possibilities of work and growth.

Keywords: School punishment; Educational policy; Educational model; Discipline.

Resumo

Objetivo: demonstrar a interferência que o castigo teve nos modelos pedagógicos aplicados na Colômbia, como o Lancasteriano, o Católico, o Nova escola e a Gestão Educacional. Se tomam como base as perspectivas teóricas de Emil Durkheim, Michel Foucault e David Garland, desenvolvidos por este último em castigo e sociedade moderna, para mostrar que algumas dessas práticas ainda são válidas, embora com modificações na escola atual. **Metodologia:** foi escolhido um método qualitativo que se desenvolve em dois momentos. O primeiro se inclina para uma revisão conceitual com relação à categoria "castigo", apelando ao sociólogo David Garland como fonte principal. E o segundo momento, é orientado para o acompanhamento e reflexão do que tem sido a evolução e transformação das práticas punitivas na escola, apontando para quatro modelos tradicionais de grande importância na Colômbia: Lancasteriana, Católica, Nova Escola e Gestão Educacional, interpretando-os à luz das teorias revisadas. **Resultados:** o castigo é um exercício que acompanha à humanidade e, como tal, evolui de acordo com o tempo e a cultura; é estabelecida de acordo com códigos morais, econômicos, sociais ou culturais com forte influência de poder. Também foi evidenciado neste estudo que o castigo como prática escolar ainda é válido; em cada período, este é reajustado às circunstâncias políticas, sociais e culturais prevaletentes. **Conclusões:** o corpo não é mais o centro das atenções do castigo; sua prática se transformou e agora a tortura é sentida nos modelos pedagógicos mais atuais, no estabelecimento de uma educação que tem suas raízes nos conceitos de administração e eficiência e deixa o sujeito em último lugar, a fim de passar por fim, ao modelo de gestão em que o sujeito aprende a ser autossuficiente, e a sobreviver num mundo com poucas possibilidades de trabalho e aperfeiçoamento.

Palavras-chave: Castigo escolar; Política educacional; Modelo educativo; Disciplina.

Introducción

Diferentes concepciones de educación traen consigo prácticas heterogéneas a las entidades educativas; por ejemplo, en los contenidos que se enseñan, en la relación maestro-estudiante, el tipo de evaluación, entre otros, y, por supuesto, los “castigos”. Las prácticas no son ajenas a las acciones políticas que vienen aparejadas a las reformas de los sistemas que funcionan en una sociedad. En ese sentido, la educación es uno de esos sistemas que con sus propios engranajes se interrelaciona con otros.

Ahora bien, ¿qué relación guardan los castigos con los Modelos Pedagógicos que se implantan en cada época? ¿Se podría pensar acaso que mientras los modelos pedagógicos cambian de una manera dinámica, las Instituciones Educativas (IE) aplican castigos que en el fondo son los mismos y sin ninguna alteración o que simplemente ya no se aplican en la actualidad?

En la medida en que los modelos pedagógicos cambian también lo hacen las prácticas en las IE y, desde luego, lo mismo ocurre con la práctica punitiva, la cual se reacomoda a las circunstancias propias de cada época, instaurando formas de acontecer del presente que hace del sujeto en proceso de educación su centro de atención. De esta manera, el propósito de este artículo es recorrer algunas generalidades de la teoría del castigo para aclarar conceptualmente su influencia en el campo educativo; además, busca evidenciar la manera en que el fenómeno del castigo se interrelaciona en las diferentes épocas de la vida escolar de Colombia, sus matices, sus reacomodaciones. Finalmente, se muestra lo que en el presente significa un castigo desde la concepción de educación como un simple modelo de gestión.

Los antecedentes que se encuentran referidos al castigo en la escuela tienen que ver con estudios dirigidos a cada una de las épocas específicas en que suele dividirse la instauración de modelos pedagógicos. Es de aclarar que no es que se sustituya tajantemente un modelo por otro, sino que hay elementos que sobreviven en otros y se tiene así una especie de solapamiento; en todo caso, existen estudios propios del Modelo Lancasteriano, del Modelo de la Pedagogía Católica, del Modelo de la Escuela Nueva y del Modelo de la Gestión Educativa, los cuales se han tenido en cuenta en el desarrollo de la presente investigación, pero se ha hecho un rastreo del castigo desde esos discursos para ponerlo en sintonía con lo que significa castigo en la escuela del presente y según la metodología señalada.

La importancia de este estudio radica en que permite la mirada desde un ángulo diferente de ese fenómeno casi tan antiguo como el hombre mismo y que se denomina “castigo”. Y éste, no sólo se presenta en la sociedad en general, sino que tiene una poderosa presencia en una de las instituciones donde se espera el

cambio de pensamiento y acción para la humanidad como lo es la institución educativa. El hecho de que el castigo no deje marca en el cuerpo o en el alma, no significa que se haya erradicado, sino que, muy por el contrario, sigue tan vigente como en sus inicios. Sin embargo, la metamorfosis que ha sufrido hace pensar que es una práctica ya abolida y que ahora la educación “produce” mejores seres humanos. Este trabajo busca evidenciar que eso no es así y que el sufrimiento presente a causa del castigo es tan o más doloroso como el aplicado sobre el cuerpo en otras épocas.

Metodología

La investigación se acoge a un método cualitativo descriptivo en dos momentos: el primero, se inclina a una revisión de tipo conceptual con respecto a la categoría “castigo”, apelando como fuente principal al libro *Castigo y sociedad moderna*, del sociólogo David Garland (1999); y el segundo momento, se orienta al seguimiento, interpretación y reflexión de lo que ha sido el devenir y transformación de las prácticas punitivas en la escuela bajo los modelos Lancasteriano, Católico, Escuela Nueva y Gestión Educativa, interpretándolos a la luz de las teorías revisadas.

Para encontrar e interpretar un campo conceptual que permitiera categorizar y analizar la problemática propuesta se optó por una revisión documental de textos de autores diversos para comprender las causas que han llevado a la configuración de una subjetividad atravesada por las prácticas educativas y las punitivas; esto, intentando comprender así el *quién soy*, que a su vez es un determinante del momento histórico que se vive y la tecnología del yo que predomina en este momento. Es decir, que las personas son el resultado de las prácticas educativas instauradas en diferentes épocas y que han llevado a constituir una forma de ser atravesadas por discursos de castigo.

Al hacer la revisión bibliográfica y documental, se encontraron varias clasificaciones de las corrientes pedagógicas en la educación colombiana. De acuerdo con Calvache (2001), existe una manera de abordar su evolución general y concreta “(...) a través del estudio histórico y sistemático de algunos autores también colombianos” (párr.5). Tal autor, expone lo que considera son los investigadores más representativos de dicha evolución, como Humberto Quiceno, Julián de Zubiría, Rafael Flórez, entre otros. Así, teniendo en cuenta lo anterior, en este trabajo se tomaron como referentes cuatro modelos: Lancasteriano (1872-1900), Pedagogía Católica (1900-1927), Escuela Nueva (1927-1952) y Gestión Educativa (1952-1988).

Para escoger los modelos pedagógicos objeto de esta investigación se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: a). Su puesta en marcha supuso una reglamentación gubernamental, b). Sus prácticas más relevantes no desaparecieron en el cambio de modelo, sino que permearon otros modelos posteriores, c). En la educación actual es posible reconocer características esenciales que subsisten en las prácticas cotidianas escolares, d). Fueron modelos pensados para llegar a grandes cantidades de población, incluso, a zonas rurales y apartadas, e). La instauración de cada nuevo modelo se pregonaba como la tabla de salvación y superación del modelo anterior, d). La vigencia de cada modelo tuvo una prolongación suficiente para influenciar varias generaciones y dejar huella en la actual.

Para la triangulación de la información se tomó cada modelo para detectar huellas que subsisten en la actualidad; a su vez, se analizó cada modelo respecto de la teoría general del castigo revisada y, finalmente, se resaltan los aspectos sobrevivientes de un modelo en otro.

Resultados

Para comprender el fenómeno del castigo se referencia el libro de David Garland: *Castigo y sociedad moderna* (1999). Este autor señala varias perspectivas teóricas dentro de la sociología del castigo, de las cuales aquí se evidencian la de Emil Durkheim, la foucaultiana y la perspectiva del propio David Garland.

En primer término, para Durkheim (citado por Garland, 1999), el castigo es una práctica social que se presenta como un fenómeno moral que incide en la vida, "los delitos son aquellos actos que violan seriamente la conciencia colectiva" (p. 46) y esto provoca el castigo, pues se considera que esos actos afectan las "conciencias sanas". Los valores colectivos están muy ligados a los sentimientos religiosos que se han internalizado en lo más profundo del ser humano y quizás por ello tienen tanto aprecio. La venganza es el móvil que desencadena el castigo y de acuerdo con la hipótesis de Garland las sociedades primitivas y las actuales se mueven exactamente por los mismos sentimientos y pasiones, sólo que cuanto más avanzada es una sociedad la intensidad del castigo tiende a disminuir, convirtiendo el encierro en su mejor presentación.

En el campo educativo, Durkheim (citado por Garland, 1999) considera que su tarea es desarrollar una moralidad laica y racional, a través de un método en el que el niño aprenda sobre la conciencia colectiva, de tal manera que, si se aplican castigos, éstos desempeñan el mismo papel que en la sociedad. Si bien es cierto que la moral laica moderna que concibe Durkheim está alejada de la idea de misticismo y fe propia de la religión, presenta de todas formas una característica de tipo trascendental que se remite a considerar como sagrada la autoridad de la

sociedad y las convenciones sociales. Por esto, cuando alguien viola una norma se produce en el individuo el sentimiento de reprobación violenta.

Sin embargo, el castigo no crea la autoridad moral, sino que ya hay con anterioridad una autoridad que ha sido transgredida; esa autoridad proviene del entrenamiento que el niño ha recibido en la familia, continúa en la escuela y luego en la sociedad. Así, el castigo cumple el papel de evitar que la autoridad se derrumbe. Quien castiga debe ser consciente de la función moral de éste y saber que cualquier castigo lleva tal enfoque.

Garland muestra a Foucault a través de una exposición y una crítica en el capítulo VI, donde se identifican su enfoque y sus aspectos positivos. Sugiere que su "perspectiva de poder" al unirse con otras interpretaciones representa un enorme "marco de interpretación multidimensional" (Foucault; citado por Garland, 1999, p.161).

El interés de Foucault; es describir las convenciones de organización del conocimiento del *nosotros y del mundo* y "los costos de estas convenciones y sus formas de opresión" (Foucault; citado por Garland, 1999, p.163). El cambio del que Foucault da cuenta en *Vigilar y castigar* es básicamente del castigo sobre el cuerpo al castigo sobre el alma, a través de técnicas de disciplinamiento. Este cambio es de índole cualitativo, pues no se trata de hacer ver que el castigo cambió y el dolor que producía sobre el cuerpo era mayor al producido en el alma, sino que ahora surge la prisión como forma de castigo; de todas formas, el cambio que sí resalta Foucault es que el castigo no es para vengar un crimen, sino que su función es transformar al criminal (Garland, 1999).

Las preocupaciones desde la prisión ahora se enfocan a conocer al criminal con el fin de corregirlo; esto, a su vez, trae cambios al sistema de justicia, pues su enfoque cambia: ya no se mira al delito sino que es necesario profundizar, por ejemplo, en los antecedentes familiares, históricos etc., que pudieron afectar al delincuente. Por consiguiente, ahora es necesario el concurso de psiquiatras, criminólogos, trabajadores sociales, entre otros, para identificar el problema de anormalidad del individuo y de ser posible reformarlo; es decir, que se tornen normales, conformes. Puede regularse al sujeto si se le conoce suficientemente, pero el dispositivo permite además un control sublime y a la vez más efectivo, pues existe la posibilidad de mejorar a los individuos problemáticos.

De acuerdo con Foucault, la disciplina consiste en aplicar técnicas que tornan útil y obediente al cuerpo, es decir, consiste en "un arte del cuerpo" que se consigue con una "anatomía política del detalle" (citado por Garland, 1999, p.175); esto es, a partir de un grado mínimo de control se multiplica la eficiencia de movimientos y fuerzas por medio de una vigilancia que debe advertir sobre alguna falla, lo que da como resultado que el cuerpo quede sometido a la disciplina.

Con el perfeccionamiento de tiempos y movimientos se consigue incrementar la eficiencia del cuerpo, que termina por ser una máquina dócil, programable para desempeñar funciones específicas. La normalización busca conducir al individuo al conformismo a través de métodos correctivos antes que punitivos. Se trata de conocer al individuo en su conducta para compararlo con la norma y este conocimiento se obtiene por mecanismos de vigilancia y exámenes; así, todo hecho que se salga de tal o cual norma puede ser rápidamente encauzado. Examen y registro de casos se convierten en los métodos propicios para conocer las características de cada individuo y compararlo con otros.

Luego de realizado este análisis sobre el castigo, buscando la base ya sea desde lo moral, lo económico o el poder, Garland (1999) expone su propósito, el cual no es construir una teoría general sobre el castigo, sino llegar a comprenderlo desde su motivación a partir de la comprensión de códigos culturales como el lenguaje, el discurso, el sistema de signos, los cuales son portadores de significados, distinciones y sentimientos. En últimas, quiere mostrar que las políticas penales han estado influenciadas por mentalidades y nociones culturales a lo largo de la historia.

La forma que sugiere Garland (1999) para pensar el castigo se funda en el concepto de institución penal, que sirve de marco para introducir las diferentes imágenes que dan cuenta del castigo como fenómeno. Cada institución tiene su propio mecanismo de funcionamiento y, por consiguiente, su forma de pensar, las cuales guardan diferencia entre unas instituciones y otras.

De todas formas, nunca existe una autonomía total, pues cada institución se tiene que relacionar de alguna manera con mundos externos a ella.

En tiempos más actuales, se considera que el castigo es varias cosas a la vez; por ejemplo: aparato para hacer frente a la delincuencia, poder del Estado, moralidad colectiva, expresión emocional, política social influenciada por la economía, representación de la sensibilidad y el conjunto de símbolos que representa una ética cultural que ayuda a crear identidad. El castigo es un medio que aparentemente sirve para mantener a los delincuentes a raya, pero en realidad es "una institución social que ayuda a definir la naturaleza de nuestra sociedad, el tipo de relaciones que la componen y la clase de vida posible y deseable" (Garland, 1999, p. 333); una institución social que debe tratarse con el mismo cuidado que las demás.

Se necesita tener un pensamiento más amplio en cuanto al castigo como institución, ya que allí se manifiesta la sociedad en su sentir; allí se puede identificar el tipo de sentimientos, pasión, racionalidad de una sociedad de acuerdo con la proporción con la que aplica castigos a sus delincuentes. Las instituciones destinadas a castigar son el reflejo de los valores, la sensibilidad y la moralidad social, pero no son un medio para alcanzar un fin.

Garland (1999) prosigue afirmando que en la ilustración se pensó que el castigo produciría resultados positivos y útiles, algo que se pensó igual en el siglo XX; bajo este enfoque "el castigo parece más una tragedia que una comedia" (p. 337). La aplicación de un castigo del Estado a un ciudadano es equivalente a una "guerra civil en miniatura" (Garland, 1999, p. 338); es el reflejo de una sociedad que sufre luchas internas.

El castigo en el ámbito educativo colombiano

La educación persigue diversos fines y en esto juega un papel determinante la organización que, de acuerdo con unas políticas, problemas sociales, económicos y culturales, conforma el ideal de nación y de ciudadano en determinadas épocas y contextos. Cada uno define hasta cierto punto las reglas de juego que han de buscar una estabilidad, la democracia, la participación y, en general, el involucramiento de los educandos en la sociedad.

Para lo anterior, se exponen algunos modelos claramente definidos en el contexto de la historia de la pedagogía en Colombia: se trata del modelo Lancasteriano, el modelo de la Pedagogía Católica, el modelo Escuela Nueva y, finalmente, el modelo de la Gestión Educativa. No ocurrió que un modelo fuera depuesto por otro tajantemente, ya que es posible distinguir características y tiempos propios; entonces, cada modelo en su momento retoma para sí las prácticas que considera convenientes de los anteriores para su aplicación. Al mismo tiempo, se establecen líneas de conexión entre cada uno de estos modelos y las concepciones de castigo vistas en la primera parte.

El Modelo Pedagógico Lancasteriano o de Enseñanza Mutua

Ante las dificultades económicas para la instauración de las escuelas en la época en que igualmente la Nueva Granada iniciaba su organización política (entre 1821 y 1822), el gobierno implementó el sistema que en su momento tenía un gran auge en Europa: el Modelo Pedagógico de Enseñanza Mutua o Lancasteriano. Según este método, los estudiantes de más edad fungen como monitores, lo que permite llegar a un número amplio de estudiantes a muy bajo costo. Esto funcionaba porque un solo profesor controlaba incluso hasta mil estudiantes, para lo cual se valía de los monitores, quienes, a su vez, tenían otras divisiones en orden jerárquico, cada uno con funciones antes, durante y después de cada actividad programada. En el manual de enseñanza mutua puede leerse: "El monitor, con una vara en la mano, dice a los niños para fijar su atención, i acostumbrarlos desde temprano a la esactitud i precision en los movimientos: *Atención: prepárense: manos sobre las rodillas: prepárense*" (Triana, 1845, p. 5). Como

se ve es un modelo que ofrece una utilidad práctica, una economía de la funcionalidad, el máximo de resultados con el mínimo de recursos.

Una de las importantes funciones de los monitores es llevar puntual nota de los estudiantes que avanzan sin dificultad, así como de quienes no saben dar la lección o de quienes son indisciplinados; esto; porque el modelo contemplaba una clasificación con el fin de otorgar premios y castigos:

La idea del *rango*, equivalente a una recompensa o a un castigo, permitía un sistema de calificación *honorífica* que se distribuía por clases: la de los *muy buenos*, *los buenos*, *los mediocres* y *los malos*. Los de esta última clase, podían ser sometidos a todos los castigos usados en la escuela, incluso al calabozo sin luz (Maldonado, 1999, p. 40)¹.

De esta manera, se va configurando un sistema similar a una máquina que disciplina y somete al estudiante de acuerdo con su rendimiento; en este sistema destaca también la mirada estandarizada hacia los estudiantes; es decir, se considera que todos aprenden lo mismo y al mismo tiempo, no se tiene en cuenta el hecho de que tengan diferentes intereses o, incluso, de que algunos puedan tener enfermedades que influyan en su atención a las lecciones.

El temor al castigo hace presa de la mayoría, por no decir todos los estudiantes y no es para menos cuando uno de esos reconocidos castigos físicos era por ejemplo voltear el párpado del estudiante con una uña que el maestro se dejaba crecer exclusivo para tal fin “se le retorció de manera espantosa, haciéndole ver estrellas y dejándolo tuerto por todo el tiempo que el párpado tardaba en volver a su acostumbrado lugar” (Maldonado, 1999, p. 41). Es la manifestación de la justicia que Foucault llama “poder del soberano”; si bien Foucault separa en *Vigilar y Castigar* (1985) lo que es un suplicio de un empleo de tiempo, el cual sería más apropiado para el campo educativo, también es cierto que en el aula se tiene que dejar claro quién es ese “soberano”,

1 Sánchez (2017), menciona que pese a las evidencias de las consecuencias nefastas del castigo físico, se sigue permitiendo en 19 Estados de Estados Unidos; estima que son más de 200 mil los estudiantes que en ese país reciben castigo físico y que en 74 países es legal golpear a los estudiantes; además, resalta que en Colombia la Corte Constitucional ha proferido las sentencias que prohíben esa práctica. Es evidente, sin embargo, que pese a las sentencias de la Corte el fenómeno sigue presentándose. En un artículo de El Tiempo (2018) se lee un titular que dice “Colegios no pueden castigar con malos tratos a los alumnos: Corte”. El pronunciamiento de la Corte Constitucional se presenta en razón a la tutela interpuesta por los padres de 10 menores indígenas, cuyos hijos estaban recibiendo castigos físicos como encerrarlos en una habitación por no aprender o atender las lecciones o también las amenazas de ser desnudados y amarrados si no obedecían las órdenes de los sacerdotes y seminaristas del internado.

En relación con la víctima, debe ser señalado: está destinado, ya sea por cicatriz que deja en el cuerpo, ya por la resonancia que lo acompaña, a volver infame a aquel que es su víctima...traza en torno o, mejor dicho, sobre el cuerpo mismo del condenado unos signos que no deben borrarse... (Foucault, 1985, p. 40).

Así, el sistema lancasteriano deja su marca en el cuerpo, la huella que recuerda que en ese sistema educativo se ejerce un poder al que hay que obedecer y temer; y a la vez, se lograba un cuerpo dócil, disciplinado.

Un artículo de Marta Lucía Tamayo (2008) muestra, referido a la investigación de la antropóloga María Claudia Duque, que entre el 70 y el 90% de los encuestados en varios países han castigado a los niños físicamente; ello demuestra la dimensión de la problemática, pero, además, se considera el acto de castigar con golpes y reprimendas verbales como algo normal y adecuado para su crianza y educación. Una de las causas de seguir haciendo este tipo de prácticas se debe al hecho de considerarlas como tradicionalmente aceptadas, son legitimadas en razón a que muchas generaciones las han venido haciendo de la misma manera; el mismo infante considera que si lo castigan es por su “bien”.

En este contexto, las causas del castigo van desde “portarse mal”, decir mentiras, desobedecer, incumplir con tareas del colegio, entre otros. Los rastros de la violencia física con el ánimo de formar los nuevos ciudadanos, sigue vigente con importantes evidencias en pleno siglo XXI, aunque de todas maneras no es el común denominador en comparación con otras formas de castigo mucho más sutiles de la actualidad (Tamayo, 2008, p. 9).

El Modelo de la Pedagogía Católica

La religión católica, gracias a la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887, recupera su poder frente al Estado y establece la enseñanza religiosa como obligatoria. Con este aire “renovador”, se da a la tarea de inspeccionar y revisar textos para evitar enseñanzas contrarias al dogma católico y asegurar la sumisión a la iglesia. Con respecto a la pedagogía pestalozziana, difundida por la Misión Alemana, “El Plan Zerdá abolió totalmente estas bases y promulgó una guía centralista fundamentada en los principios morales católicos” (Maldonado, 1999, p. 76).

De acuerdo con Quiceno y Echeverri (1999), el discurso pedagógico católico tiene su centro en la filosofía y la lógica de Tomás de Aquino, quien promulga que el hombre es una dualidad cuerpo y alma y es según esta concepción que debe entenderse todo lo relacionado al conocimiento; con esto, la pedagogía católica más que un método o una propuesta educativa es una forma de vida que

hunde sus raíces en la vida íntima de la población, pues funda pueblos, dirige hospitales y en general orienta la cultura y dice cómo organizar la familia.

Lo que encuentra la pedagogía católica es que disciplinar en forma sistemática no logra someter a todos los cuerpos por igual y que el castigo físico denota su inconveniencia; por eso, el castigo arriba a una dimensión distinta a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Ahora se sanciona con penas que van en detrimento de su honra, lo moral, que involucra afectos y emociones de los estudiantes. Cambios que constituyen un "arte de castigar", mantenido por pocos profesores, quienes podían controlar las prácticas de lo bueno y el alejamiento de lo malo y deciden, según Durkheim (citado por Garlan, 1999), si ha de tomarse o no una venganza. Así, con base en las ideas de que los niños no son un adulto en miniatura y que son ante todo activos, la pedagogía de las escuelas católicas apunta a un conocimiento más profundo del educador.

En la introducción de la *Guía de las Escuelas Cristianas* de La Salle (1903) se lee que "El niño que se presenta a la Escuela Cristiana es objeto de un examen minucioso, tanto en sus antecedentes paternos como en los personales" (p. 11); y más abajo agrega que "Admitido el alumno, era objeto, por parte de los maestros, de una *observación*, que duraba tanto como su labor escolar" (La Salle, 1903, p. 11). Es el inicio de una mirada que va a resultar, en épocas posteriores, y que tiene vigencia en la escuela actual, en la observación especializada del psicólogo y del psico-orientador, entre otras profesiones, para gobernar y controlar la vida misma de los educandos en sus más ínfimos detalles, a partir de registros minuciosos en formatos destinados para tal fin.

En la idea de castigo de la pedagogía católica, se encuentra una clasificación en tres categorías que son: la advertencia, a manera de simple amonestación, la amenaza, como el anuncio de un próximo castigo por repetición de faltas y el castigo propiamente dicho, como su ejecución². Aquí se destacan castigos ordinarios como la represión, considerada muy eficaz si se hace énfasis en miradas, rostro de desconcierto del docente hacia el estudiante infractor, incriminar a los estudiantes sus intenciones y exagerar sus faltas, reproches en público para humillarlo ante sus compañeros; esto, también servía como ejemplo para que los demás se abstuvieran de cometer las mismas faltas³.

2 Resulta fácil encontrar en la mayoría de los manuales de Convivencia vigentes de los colegios de Colombia, redacciones que guardan gran similitud con estas categorías de castigo.

3 En un artículo del periódico El Tiempo (2016), se hace mención a algunos casos en que los estudiantes han ganado batallas a los colegios. Uno de ellas fue cuando la Corte Constitucional se pronunció en un caso en el que una estudiante de un colegio de Tunja fue sancionada por ir a un parque con el uniforme del colegio; el castigo consistió en "obligarla a ir vestida de particular para que fuera observada por todo el personal por su mala conducta" esto corresponde a un castigo propio heredado del modelo católico.

Entonces, aunque los católicos rechazaban el castigo físico, no lo desecharon del todo, pues profesaban que “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” (Compayre; citado por De La Fuente y Recio, 2004, p. 10). Así, se entendía que el castigo, para el “ser material”, es el físico propiamente dicho y tenía ciertos grados de crueldad dependiendo de la falta cometida, mientras que el castigo moral se aplicaba a quien cometía faltas menos graves y consistían en detalles menores como privar de una golosina, de un recreo o aislar y bajar notas de conducta.

En general, el carácter del castigo en la pedagogía católica apunta a la idea de castigo “justo” entendiéndose por éste, la proporcionalidad entre la corrección y la falta cometida. Por eso, según este modelo, antes de castigar se debe estar seguro de la falta, no dejarse llevar por el impulso del momento, tomar un tiempo de reflexión, evitar las palabras injuriosas, evitar la reducción a la fuerza, saber lo que hace; todo ello, siguiendo la idea de Garland (1999) cuando expone la teoría durkheimiana en la cual una autoridad “sagrada” debe ser capaz de evitar que el sistema autoritario se derrumbe.

En comparación con la pedagogía lancasteriana, el castigo no deja una marca en el cuerpo, sino que este se desplaza al alma; y no es que se castigue menos, sino “mejor”. Según Foucault (1985), cuando se pregunta si ya no es el cuerpo sobre el que recae el castigo dice: “¿Sobre qué se establece la presa?” y luego contesta: “Puesto que ya no es el cuerpo, es el alma. A la expiación que causa estragos en el cuerpo debe suceder un castigo que actúe en profundidad sobre el corazón, el pensamiento, la voluntad, las disposiciones” (p. 24). Es el signo de un ejercicio de poder diferente al anterior, pero que ha conservado algunos de sus caracteres, especialmente de tipo disciplinario, como el manejo del tiempo y el espacio.

Según lo anterior, el hecho de tener un mejor conocimiento de los estudiantes lleva una graduación en cuanto al manejo del volumen del castigo, pero de todas formas el doloroso registro en la memoria busca impedir la repetición de faltas. También se privilegia el “premio” propio de la escuela lancasteriana, pero ahora se resalta el honor de los estudiantes en público; de este modo, se origina la “competencia” entre compañeros, concepto que guía en la actualidad la finalidad de la educación.

El modelo pedagógico Escuela Nueva

La Escuela Nueva viene a representar un rompimiento con la idea tradicional de la transmisión de conocimiento, donde el estudiante tiene como papel fundamental la repetición de lo que se le enseña y pasa a ser un protagonista más directo de su propia educación, a partir de la acción y la experimentación. En la Escuela Nueva está presente la disciplina de confianza en la que surgen críticas al moralismo racionalista, de tal manera que los cuadros de honor y, en general, todo procedimiento para premiar debía ser eliminado, puesto que conducen a una rivalidad egoísta:

(...) no obstante pese a su propósito hay que señalar que se mantuvieron en el Gimnasio Moderno 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” (De La Fuente y Recio, 2004, p. 11).

Se puede notar que esta concepción de los cuadros de honor no se abolió del todo, sino que se matizó con nombres menos evidentes; en el informe del curso de 1916 del Gimnasio Moderno, Agustín Nieto (1917) expresa que “los castigos en realidad deberían quedar hoy por fuera de la órbita de la escuela...sin embargo, por la naturaleza de los conceptos cristalizados a través de los tiempos, continuamos asociando a la idea de disciplina la amenaza de la sanción” (p. 111).

En el modelo de la pedagogía de Escuela Nueva se pensó abolir los castigos físicos, pero al encontrar faltas en estudiantes de edad mayor, la única opción era materializar el castigo directamente en sus cuerpos, mientras que para los menores se podía aplicar castigos y recompensas moderados.

En los comienzos del siglo XX empezó a considerarse al infante como un ser en etapa de evolución, que determina aspectos cruciales para su posterior adaptación a la sociedad. De esta manera, se comprende ahora al infante como un ser delicado y, por tanto, ha de tenerse especial cuidado en su trato. Para esto se tuvieron en cuenta dos espacios concretos: la familia y la escuela. Pero era en el primero, donde se debían recoger aspectos como lo físico, lo hereditario, lo intelectual, lo social y lo moral, para comprender las actitudes y el temperamento de los niños.

Ahora, lo que para Durkheim (citado por Garland, 1999) es considerado como la necesidad de conservar una conciencia sana en la sociedad, lo contrario –atentar contra esta “sanidad” y “moralidad”– sería el móvil del castigo. Si bien es cierto que la familia servía como escudo primordial para defender a los infantes, también lo es que la escuela es la que va a consolidarse como el pilar

de esa defensa infantil contra todo aquello que las familias, especialmente las desintegradas, no son capaces de ofrecer al niño. Es pues la escuela la llamada a higienizar y moralizar la raza a través de los niños, “Se convierte así en semilla, en esperanza de una nación moderna y saludable. Esta estrategia de protección y defensa del niño en la escuela introdujo un nuevo sujeto en la práctica pedagógica: el médico escolar” (Sáenz, Ospina y Saldarriaga, 1997, p. 26)⁴.

Al comprender al infante de esta manera, surge un cambio en la forma de castigar, el cual se centra ahora más en las sanciones pedagógicas que deben tener una relación con la gravedad de la falta y la característica de cada estudiante. Al sancionar a cada alumno conforme a su edad, surge una forma de individualizarlo gracias a la intervención de profesionales en diversas disciplinas, lo que lleva a una medición de mayor precisión y, con ello, a implantar sistemas disciplinarios. Es aquí donde cobra fuerza la argumentación de Foucault (1985) en cuanto a la concepción de lo que él denomina la sociedad disciplinaria: es la modificación del comportamiento social; es la nueva forma de ejecutar el castigo que se constituye en el aparato saber-poder sobre los individuos que son objeto de control; es decir, una colección de variadas técnicas que representan el rastro de lo que viene a ser gobernar y castigar en el presente.

Modelo pedagógico: de la tecnología a la Gestión Educativa

La Escuela Nueva, basada en la pedagogía activa, tuvo sitios de acogida, sobre todo, donde la influencia de la pedagogía católica no ejercía hegemonía. Siguiendo a Quiceno y Echeverri (1999), en la Pedagogía Católica era dominante el fenómeno presentado, ya que absorbió a la pedagogía activa y la transformó, aunque también los pedagogos católicos tomaron elementos de la Escuela Nueva. Según Quiceno y Echeverri (1999), “Con el paso del tiempo y el paso de los sucesos, lo pasivo y lo activo perdieron su propio rostro, se mezclaron y de dos rostros distintos surgió un solo perfil” (p. 16). De esta manera, en los años cincuenta del siglo XX, con las misiones de la UNESCO, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, BIRD, entre otros, entró al país la Tecnología Educativa.

El foco de la tecnología educativa es la planeación, la cual cayó en manos de agentes externos a la educación: economistas, expertos en estadística o planeamiento educativo; así, el problema de la educación se trasladó de lo pedagógico con sus directos involucrados, los estudiantes, los docentes, entre otros, a las

4 En el artículo de El Tiempo (2016), también se hace referencia a un caso que se puede relacionar con la idea de higiene y sanidad: esta vez el rector de un colegio de Bogotá negó el derecho de educación a una estudiante por tener un piercing, alegando que en ese colegio estaba prohibido para mantener “los parámetros mínimos de sana convivencia”.

directivas de la oficina de planeación. Visto así, el sujeto era concebido como dato del que parten estudios estadísticos para comprometerlo en un sistema bien definido, guardando así una estrecha relación con la concepción que profesaba el modelo lancasteriano; esto es,

(...) alfabetizar muchos niños en corto tiempo con el objetivo de integrar a los trabajadores al nuevo proceso de producción. También lograr sobre el cuerpo del niño la disciplina, el orden, una postura correcta, el silencio y la sumisión que debía implementar en la fábrica” (Díaz, 2017, p. 48).

Así, en la Tecnología Educativa la planeación se convirtió en el centro de atención y de ahí que pudieran intervenir organizaciones internacionales como la UNESCO, por ejemplo, en su diseño directo.

Igualmente, las operaciones propias en que se basaba tanto la pedagogía activa como la católica —que consistían en observar, analizar y expresar— son las mismas en la Tecnología Educativa, pero su fundamento es otro: “en lugar de observar la Tecnología Educativa planea, proyecta; en lugar de analizar se administra; de expresar, se evalúa” (Quiceno y Echeverri, 1999, p. 18). De esta forma, es lo instruccional lo que prima, dejando de lado la educación orientada a los intereses propiamente humanos para centrarse exclusivamente en lo técnico, con lo que se obtienen proyectos y programas previamente planificados; esto es, la imposición de lo que se proyecta, para obtener resultados esperados, lo cual redundaba en la eficiencia que, en el fondo, deja en último plano al sujeto, centro de toda educación.

La conclusión de Quiceno y Echeverri (1999) es que con la Tecnología Educativa se obtuvo mayor ejecución y cobertura, pero se perdió en la formación como tal; el magisterio prefirió pasar de manuales y libros dogmáticos a objetivos, currículo y evaluación, buscando obtener objetividad, pero pensando desde lo ideal. Es decir, en el mundo práctico se esperaba una liberación del dogmatismo desarrollando nuevas estrategias con documentos que dieran cuenta de lo que efectivamente ocurría y se desarrollaba en la escuela; sin embargo, lo que se esperaba, se planeaba desde un mundo ideal, de ilusiones y fantasías evidenciadas en los mismos objetivos propuestos, pero difíciles de llevar a cabo.

Actualmente, es necesario abordar el asunto desde el modelo de Gestión Educativa; en éste, las problemáticas educativas, como las desigualdades e injusticias vividas en el ámbito escolar, se deben asumir como cuestión de buena o mala gestión, superando los modelos de antaño. Todo resultado negativo se debe a una acción equivocada de los docentes que no hicieron en su momento la gestión adecuada. Silvia Grinberg (2008) distingue entre administración y gestión y entiende lo primero como la organización de estructuras para llegar a un

objetivo, mientras la gestión no es sólo disponer de los medios, sino que implica crearlos e implementarlos, involucrando y comprometiendo a todos los actores en el proceso.

La gestión también incluye la creación de nuevos conceptos, que llevan a nuevos saberes y, por tanto, nuevos sujetos; en este contexto “se construye sobre la base de la definición de indicadores cuyo eje no es tanto medir si se alcanzan objetivos, sino que [procura] la relación entre esos logros con las prácticas y procesos que permitieron o no su consecución” (Grinberg, 2008, p. 121). Entonces, independientemente de que se cumplan o no los objetivos, lo importante es controlar el proceso, ya sea ajustándolo o reorientándolo.

Luego de un análisis detallado, Silvia Grinberg (2008) resalta que en estos procesos no es que el gobierno desaparezca, sino que se abordan lógicas nuevas, así como procedimientos y estrategias que llama “nuevas tecnologías de poder”. Se arriba entonces a un cambio de las tecnologías disciplinarias por otro, en el que, por ejemplo, el resultado de la evaluación no depende de un tercero que

(...) nos califica, clasifica y castiga; en la lógica del monitoreo, la evaluación se vuelve autoevaluación; sin embargo, no por eso deja de ser una práctica de calificación, clasificación y castigo, como lo describió Foucault, sino que ahora a cada uno de ellos debe anteponerse el prefijo auto (Grinberg, 2008, p. 137).

Así que ahora ya no se habla del gobierno de la conducta sino de autogobierno, autorregulación; es el sujeto comprometido consigo mismo en perfeccionarse y lo mismo ocurre con las instituciones.

Para Grinberg (2008), la educación devino en nuevo Estado de esos “auto”, o como ella lo llama “self”, donde los jóvenes deben obtener de la educación las competencias necesarias para sobrevivir en un mundo que ya no le ofrece estabilidad, sino todo lo contrario: debe acostumbrarse a estar buscando trabajo, pues es la constante en el mundo de hoy. De tal forma que, si el joven no se formó para sobrevivir al constante cambio, sólo le queda la opción de extinguirse; se trata ahora de una cuestión de actitud. Así, surgen estas preguntas ¿No es este el relato de la auto-ayuda traducido en relato de la formación? Y bajo esta perspectiva, ¿Qué papel juega el castigo en la escuela actual? En el modelo de escuela que funciona en la actualidad se encuentra una aparente separación entre sociedad y escuela, aunque a esta última se le ha encomendado diversas tareas para proyectar soluciones a la primera.

Sin embargo, los problemas de la sociedad permean la escuela; allí llegan drogas, pandillismo, violencia, etc., de tal forma que sus integrantes no son ajenos a las problemáticas sociales. Entran en juego, entonces, discusiones sobre cómo actuar al respecto, si acaso incrementando la seguridad policial, las requi-

sas internas; así mismo, surgen condiciones socioeconómicas, pues el problema no es sólo de quienes interactúan en la escuela, sino de la misma institucionalidad: la guerra civil en miniatura que mencionamos acompañando la idea de Garland (1999).

En su estudio, Escobar (2010) arguye que en la escuela aún hay que soportar “disciplinamientos de filas, horas de estatismo en pupitres ante clases todavía magistrales, uniformes, prohibición de ciertas estéticas⁵, regulación de goces, entrenamiento de los cuerpos, exaltación de los valores nacionales en “izadas de bandera, etc.” (p. 261). Más adelante agrega que “Disciplinar cuerpos, regular poblaciones juveniles para una sociedad cuyas promesas de progreso, inserción y movilidad social cada vez están menos garantizadas. Retos y contradicciones de una escuela que además no escapa a poderes contemporáneos más amplios, ya no disciplinares” (Escobar, 2010, p. 262).

Así pues, los jóvenes se enfrentan a modelos de sujeto escolares que no coinciden con fenómenos identitarios exteriores a la escuela, el futuro no está garantizado y el proyecto de vida es incierto. Gallego et al. (2016), por su parte, dicen que “La escuela refleja el autoritarismo y las tensiones de la sociedad en la cual se encuentra inmersa y al mismo tiempo, se ha negado a adoptar ciertas formas de desarrollo con nuevas dinámicas en el trabajo escolar para erradicar la violencia al interior de las instituciones” (p.124), sumado en muchos casos al hacinamiento, condiciones poco higiénicas, colegios en pésimas condiciones estructurales, etc.⁶

Frente a esto, cabría cuestionar si acaso esta configuración en sí de lo que se ha venido constituyendo como sujeto educado, no es más que un castigo al que se somete cada cuerpo con la promesa de un futuro que, supuestamente, sólo es garantizado por la educación; como una especie autocastigo al que muchos se someten sin saberlo, pero que, también sin saberlo, se rebelan con sus manifestaciones de malestar en las aulas.

Una reciente investigación muestra que la violencia del docente en el aula de clase es percibida por los estudiantes como “un trato desigual y una actitud diferencial ante los demás compañeros, las agresiones verbales y los regaños. Estas situaciones disminuyen los niveles de participación de los estudiantes por temor a ser ridiculizados y agredidos por sus docentes” (Gallego et al., 2016, p. 120). Llama la atención que la investigación deja ver rasgos establecidos en cada

5 En un artículo del periódico el Tiempo (2016) se hace referencia a una sentencia de la Corte Constitucional donde se favorecía a una estudiante que había sido reprendida por llevar un estilo particular de cabello, el cual no estaba permitido según el Manual de Convivencia de un colegio en Casanare.

6 Ángel Pérez (2016), informa que “En Colombia el deterioro y las condiciones de la infraestructura educativa de escuelas y colegios, en general, son lamentables y, por lo mismo, son un obstáculo para la calidad de la educación, la felicidad y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo” (p. 1).

uno de los modelos estudiados anteriormente, como la intimidación y la agresión del docente hacia el alumno en los siguientes porcentajes: expulsión del aula 25.8%; regaños 22.5%; correcciones públicas 19.3%; señalamientos e indirectas 7% y amenaza 6.4%.

Para los estudiantes, esto es muestra de una violencia que los hace sentir excluidos y que no los lleva a una formación, sino que es tomada como una “forma de liberarse de una clase en la cual no se sienten cómodos y les resulta poco interesante” (Gallego, 2016, p.120); estudiantes que, en palabras de Foucault (1985), son quienes “no poseen otro título que una cierta dificultad común para soportar lo que está pasando” (p. 313).

Conclusiones

El castigo, en el sistema educativo colombiano, en su esencia no ha tenido cambio, no ha desaparecido; por el contrario, se ha ido reacomodando, en momentos determinados, de acuerdo con circunstancias políticas, sociales y culturales. Aunque, en sus comienzos, su eficacia fue evidente directamente sobre el cuerpo, ahora esa evidencia se pierde en las profundidades de lo que Foucault (1985) llama una “tecnología política del cuerpo”. Podría pensarse que en la “evolución” educativa los castigos han desaparecido, pero lo que se evidencia es que sólo han cambiado algunas concepciones con respecto a los educandos. Este estudio halló, por ejemplo, que los castigos siguen presentes en la escuela, de una manera flexibilizada y mimetizada y, a la vez, con una carga de corresponsabilidad cultural, pues como ya se mostró con Garland (1999), el castigo es una institución social que refleja el malestar de sus miembros y que la escuela, al ser una de sus principales células, no escapa a esta condición.

El castigo toma elementos del dispositivo propio de cada modelo pensado para cada época: sea desde lo moral, lo económico, el poder o los códigos culturales y los incorpora de tal manera que en la actualidad puede leerse en los discursos propios de la educación, una sublime mezcla de todos ellos para aplicar en el ejercicio académico.

Todas las modalidades de castigo propias de cada modelo pedagógico aplicado en Colombia sobreviven en la educación actual, unas en mayor proporción que otras; incluso, pueden rastrearse en varios documentos como Manuales de Convivencia, Proyecto Educativo Institucional, Observador del Estudiante y hay algunos que tienen tal alcance, que son registrados en periódicos de circulación regional o nacional. De todas maneras, en la actualidad el castigo es menos “salvaje”, en la medida en que ya no deja propiamente una impronta en el cuerpo,

pero sus marcas son identificables en el conformismo y el silencio de una sociedad cada vez más manipulada.

Existen improntas soterradas, ya sea desde la política o en códigos morales y culturales, en directivos, docentes y la misma familia, que implican castigos con sentimiento de venganza, de imposición de poder sobre los sujetos, de eliminación de la pereza y la holgazanería, lo mismo que el mantenimiento de una autoridad que no se cuestione y que busca hacer dócil o normalizar; todo ello, todas maneras, implica la aceptación de un modo de vida con un denominador común: el establecimiento de relaciones de desigualdad a toda dimensión humana y cuyo germen inicia en la educación.

Referencias

- Calvache, J. (2001). Las corrientes pedagógicas en la educación colombiana. *Revista hechos y proyecciones del Lenguaje*, 10, 1-22. <http://revistahechos.ude-nar.edu.co/wp-content/uploads/2012/05/61.pdf> [Consultado el 13 de octubre de 2018].
- De La Fuente, E. y Recio, C. (2004). *Poder disciplinario y castigos en el marco escolar colombiano, 1880-1930*. (Tesis de pregrado, inédita). Cali, Colombia: Universidad del Valle, Departamento de Historia.
- Díaz, B. (2017). *La escuela tradicional y la Escuela Nueva: análisis desde la pedagogía crítica*. (Tesis de pregrado). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/33326.pdf> [Consultado el 12 de abril de 2018].
- El Tiempo.com (16 de octubre de 2016). Seis batallas que los estudiantes le han ganado a los colegios. <https://www.eltiempo.com/justicia/cortes/batallas-legales-que-los-estudiantes-han-ganado-a-los-colegios-37977> [Consultado el 10 de febrero de 2019].
- El Tiempo.com (13 de febrero de 2018). *Colegios no pueden castigar con malos tratos a los alumnos*. <https://www.eltiempo.com/justicia/cortes/colegios-no-pueden-castigar-a-sus-alumnos-con-maltrato-fisico-corte-constitucional-182136> [Consultado el 20 de marzo de 2019].
- Escobar, C. (2010). El cuerpo en la escuela contemporánea: construcción en tensión. En A. Sánchez et al. (Comp.). *Actualidad del sujeto. Conceptualizaciones*,

genealogías y prácticas (pp. 249-267). Bogotá, Colombia: Ed. Universidad del Rosario.

Foucault, M. (1985). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. México, D. F.: Siglo XXI.

Gallego, L., Acosta, J., Villalobos, Y., López, A. y Giraldo, A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 116-125. <http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/2018/05/81-166-2-PB.pdf> [Consultado el 10 de octubre de 2018].

Garland, D. (1999). *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*. México, D. F.: Siglo XXI.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Pedro Miño.

La Salle, J. (1903). *Guía de las Escuelas Cristianas*. Bogotá, Colombia: Stella Ed.

Maldonado, R. (1999). *Historia de la arquitectura escolar en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional, Unibiblos.

Nieto, A. (1917). *Gimnasio Moderno. Informes relativos al curso de 1916*. Bogotá, Colombia: Editorial Arboleda & Valencia.

Palacios, N. (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Historia de la educación latinoamericana*, 15(21), 335-376. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2476/0 [Consultado el 5 de noviembre de 2018].

Pérez, A. (2016). Colegios en mal estado frenan la educación en Colombia. *Revista Dinero*, (491). <https://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/colegios-en-mal-estado-frenan-la-educacion-por-angel-perez/226227> [Consultado el 13 de octubre de 2018].

Quiceno, H. y Echeverri, J. A. (1999). Corrientes pedagógicas en el siglo XX en Colombia. *Educación y Cultura: Revista Fecode y Ceid*, 50(50), 59-71.

Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Sánchez, O. (20 de septiembre de 2018). Castigo Corporal, toda forma de violencia física o psicológica contra un niño genera humillación, miedo y desconfianza. *El Tiempo.com*. <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/oscar-sanchez/castigo-corporal-disciplina-en-ninos-y-adolescentes-270666> [Consultado el 8 de noviembre de 2018].

Tamayo, M. (2008). El castigo físico y humillante al banquillo. Informe especial procesos sociales y salud. *Pesquisa Javeriana*, 8, 8-11. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/el-castigo-fisico-y-humillante-al-banquillo/> [Consultado el 8 de noviembre de 2018].

Triana, J. M. (1845). *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*. Bogotá, Colombia: J. A. Cualla, Ed.