

EXAMEN, PREMIO Y CASTIGO: EL GOBIERNO DE LOS NIÑOS EN LAS ESCUELAS DE FINALES DEL SIGLO XIX EN COLOMBIA

Ángela Adriana Rengifo Correa

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación

DIE - UV

Introducción

Este capítulo forma parte del proyecto de tesis titulado “Para una historia de la evaluación en Colombia: mecanismos de control y gestión en la Escuela. Tensiones y paradojas entre los discursos y las prácticas (1870-1970)”. El proyecto aborda la historia de la Evaluación a partir de aquellos discursos y prácticas que permitieron su emergencia. Dicha historia comienza a finales del siglo XIX cuando empiezan a darse transformaciones sobre la manera de comprender los exámenes en las prácticas escolares. Tales cambios no se dieron solamente en las escuelas, sino que implica toda una serie de cambios y rupturas sociales en el marco de la gobernabilidad liberal. Se parte de la premisa que la transición del Examen a la Evaluación no se dio en un único momento sino en una sucesiva cadena de cambios. Tales giros pueden verse tanto en el nivel discursivo como en las prácticas. En dicho proceso, el Examen no desaparece sino que queda inserto dentro de la Evaluación. Para realizar este estudio se sigue la historia conceptual y la historia de las prácticas discursivas.

Este capítulo presenta un momento de tensión en la historia de la educación colombiana cuando aparecen otros modos de gobernar a los niños en las escuelas. El castigo físico y cruel va siendo reemplazado por los estímulos de honor y, especialmente, por los exámenes. Se presentan fuentes que corresponden a las prácticas escolares y las tensiones presentes en algunos discursos como manuales pedagógicos, prensa de instrucción junto a las reflexiones de algunos maestros de la época sobre el tema.

El gobierno de los niños y la disciplina

Uno de los asuntos que más inquietaba a los maestros era el del gobierno de los niños. En el transcurso del siglo XIX en lo que hoy conocemos como República de Colombia se fue configurando un espacio llamado escuela en el que se “encerraba” a los niños para recibir “instrucción”, sea en los saberes elementales como las escuelas de primeras letras o primarias (lectura, escritura, aritmética); en las escuelas anexas a las normales o en saberes más “avanzados” como los conducentes al título de Bachiller en Letras y Filosofía. Como es un periodo

de configuración, todavía no existe lo que hoy conocemos como escuela graduada (grados diferenciados por edades, entre otros criterios) ni la distinción entre lo que hoy conocemos entre la primaria y la secundaria que solo aparece finalizando ese siglo. La escuela recibía niños –en algunas ocasiones a niñas, en las escuelas diferenciadas o alternas, cuyo plan de estudios tenía variaciones importantes– entre los siete y quince años de edad, que se organizaban en tres niveles: superior, medio e inferior o elemental. Lo que garantizaba el paso de un nivel a otro eran los exámenes más conocidos como certámenes, en los que se “examinaba” que los alumnos cumplieran prerequisites de conocimientos para continuar. Tales certámenes eran un evento público al que se invitaban personajes de la localidad (Alcalde, Cura Párroco, Inspectores, Comisiones de Vigilancia, Padres de familia) quienes se convertían en los garantes de los conocimientos que tenían los niños, pero sobre todo del buen papel de la escuela y sus maestros.

La escuela, ese espacio de “encierro” para los niños, sólo funcionaba si dentro de ella se mantenía el buen gobierno. En principio, es el maestro quien ejercía su soberanía sobre los niños, quien les imponía qué debían o no hacer, qué debían o no decir, qué debían o no conocer. Esa soberanía estaba soportada en la autoridad que tenía el maestro sobre los niños, poder que le había sido entregado por Dios y su Iglesia para conducir a esas pequeñas ovejas del rebaño por el buen camino, o también por el Estado en su función de guiar a esos nuevos ciudadanos. En su trabajo el maestro se enfrentaba con unos seres de naturaleza “indómita” cuya conducción no era fácil, que tendían al error y al pecado por su naturaleza débil. Esa es una de las concepciones más importantes de la infancia durante el siglo XIX y que le da sentido al papel del maestro en la conducción de sus alumnos. Para gobernar a esos niños dentro de la escuela –incluso por fuera de ella también, exceptuando dentro de la familia– el maestro recurría a los medios que le facilitaba la disciplina. Como lo resumía un articulista a finales de siglo:

La disciplina es la parte de la educación que asegura el trabajo de los discípulos al mantener el orden de la clase y que al mismo tiempo previene o reprime los extravíos de la conducta y procura formar voluntades rectas y caracteres enérgicos, capaces de bastarse a sí mismos. Tiene, pues, el doble fin de establecer el Gobierno presente de la clase y de enseñar a sus discípulos a gobernarse a sí mismos cuando se sustraigan a la tutela del maestro.

Los medios disciplinarios son tan variados como los instintos de la naturaleza humana. Los niños pueden ser conducidos por móviles muy diferentes que se refieren a uno o cuatro grupos principales: 1) Los sentimientos personales, el miedo, el placer, el amor propio; 2) Los sentimientos afectuosos, el amor a los padres, el cariño al Maestro; 3) El interés reflexivo, el miedo al castigo, la esperanza de la recompensa; 4) La idea del deber. (BLAA, 1899: 315)

En la conducción que el maestro realizara de sus alumnos con ayuda de la disciplina se podían observar varias opciones que tenía para gobernar a los niños: el miedo al castigo, el anhelo por el premio, el deseo de ser elogiados o el amor propio (emulación) y el hábito. A finales del siglo XIX se evidenciaron en el ámbito discursivo una serie de discusiones en torno a cuáles eran las formas más indicadas para gobernar a los niños en las escuelas. Se hacía referencia a nociones como la “disciplina preventiva” y la “disciplina represiva”. Los castigos físicos crueles fueron “dulcificados”, al tiempo que tales castigos fueron siendo reemplazados por motivaciones “más pedagógicas” como los premios y los reconocimientos e incluso lo que podría denominarse el “régimen de las notas”. El objeto de este capítulo es presentar esas tensiones en los discursos sobre el gobierno de los niños en las escuelas a finales del siglo XIX, mostrar algunas prácticas, y en particular revisar si el Examen puede entenderse como una técnica de gobierno de los niños.

Prácticas en las escuelas: certámenes, premios y castigos

Describir las prácticas dentro de las escuelas puede ser un asunto complicado por algunas razones. La primera y más evidente, por la escasez de cierto tipo de fuentes –como los diarios de la escuela–, ya que no todo se ponía por escrito o lo que se escribía, en el transcurso del tiempo se ha deteriorado. Sólo quedan algunos elementos con los que el historiador intenta armar el rompecabezas. La otra razón fundamental es que las prácticas no son homogéneas, pueden darse de distintas maneras con variaciones importantes incluso entre escuelas de una misma localidad. Finalmente, tampoco puede creerse que las prácticas correspondan totalmente con los discursos en boga en pedagogía o en otras disciplinas, ni siquiera con la legislación. En varias ocasiones prácticas consuetudinarias permanecen durante mucho tiempo en las escuelas, aunque se “promulguen” otras ideas. Todas las dificultades anteriores deben tenerse en cuenta en el caso de las prácticas escolares en torno a los certámenes, premios y castigos. Haciendo estas salvedades se hará referencia a algunos documentos que muestren movimientos y tensiones en estas prácticas, sin pretender generalizar.

Uno de los documentos predilectos para mostrar las prácticas de las escuelas son los reglamentos. En buena parte de los reglamentos escolares del siglo XIX aparecían relacionados, vinculados entre sí, uno como consecuencia del otro, los certámenes o exámenes, las premiaciones y los castigos. Un indicio importante es que dentro del mismo documento apareciera junta la información que se refiere a estas prácticas. Al decir que se encuentran relacionados entre sí me refiero a que si un niño se “porta mal” o no da una lección o la da de forma incorrecta era susceptible de recibir castigos y si se “porta bien” o daba

una lección acertada podía recibir premios. Así mismo que las conductas de los niños eran acumuladas en una serie de registros (diarios de la escuela o registros de conducta, a los que aludiremos más adelante) que permitían hacer una sumatoria o resta final sobre su comportamiento, del que se hacía mención en la celebración de los certámenes delante de “todo el mundo”, esto es, los funcionarios anteriormente mencionados y que supuestamente representan la Sociedad. No en vano los certámenes cierran con broche de oro en el momento de la “Premiación”, de la que se excluye a los niños insurrectos.

Antes de referirme a los reglamentos, quisiera hacer un paréntesis fundamental en torno a los certámenes. En la actualidad, cuando nos hablan de Examen, pensamos usualmente en un tipo de prueba escrita e individualizada cuyo “resultado” sólo debe conocer el interesado (alumno) y, a veces, sus padres. Las prácticas en las escuelas del siglo XIX muestran que el Examen era otra cosa. En primer lugar, se le daba prioridad a la oralidad antes que a la escritura. Quienes empezaron a escribir para ser examinados fueron los estudiantes de los colegios mayores para la obtención de su título (Bachiller, Licenciado, Doctor) o los maestros normalistas que para graduarse debían presentar por escrito una disertación corta o una conferencia sobre cierto tema a la que se llamaba “Tesis”. Pero en las escuelas con los más pequeños las prácticas de escritura para ser examinados solo se hicieron frecuentes durante el siglo XX, mientras que en el XIX se reducían a la presentación de algunas planas y trabajos que eran complemento de la presentación oral.

Otro asunto importante que debe mencionarse es que no siempre todos los infantes eran examinados. En muchos certámenes se sacaba al “azar” los niños que debían presentarse y en qué materias, con la idea de que si por ejemplo cinco niños daban bien la lección entonces el resto haría lo mismo. Es decir, el certamen no era para examinar a cada niño o niña, sino para examinar a la escuela y al maestro y darle un estatus social. Esto daba lugar a que muchos maestros escogieran de antemano quienes debían representarlos, conociendo sus virtudes o debilidades. Este tipo de eventos se realizaba al final del año escolar o al final de un periodo extenso (semestre o trimestre). Dichos eventos eran conocidos como “Certámenes literarios” o “Exámenes anuales” o “Sabatinas”, en donde participaban personajes distinguidos de la localidad como público, garante y juez (cabe mencionar que los examinadores eran agentes externos a las escuelas); usualmente tales eventos se acompañaban de otras presentaciones que dieran cuenta de las habilidades que los niños estaban desarrollando en las escuelas (música, declamación, composición, danza). El certamen era toda una fiesta.

Igualmente, en la práctica cotidiana de las escuelas cada niño o niña era examinado de forma oral e individual por sus maestros para dar cuenta de las

lecciones al menos una vez por semana o una vez por mes. A finales del siglo XIX los certámenes fueron incluyendo la práctica de examinar a cada niño en todas las materias, por lo que su realización podía durar varios días e incluso semanas. Lo cierto es que el certamen era la ocasión para que la escuela y sus maestros se lucieran ante la sociedad, y el momento en que los niños recibían el reconocimiento por lo bueno que habían hecho o la vergüenza pública si habían dejado de hacer o se habían portado mal. Tal era la importancia de estos eventos, que de ellos daban cuenta los periódicos y los diarios oficiales, en los que aparecían en una proporción muy alta lo que evidenciaba su importancia para la instrucción pública: porque a fin de cuentas pretendían mostrar su efectividad y buenos resultados.

Después de esta aclaración, empecemos a mostrar cómo en algunos reglamentos se relacionaban las prácticas del examen, los premios y castigos. En primer lugar, se hará referencia al *Reglamento de disciplina que se observa en las escuelas de ambos sexos en la ciudad de Popayán* (1849). Tal reglamento era de carácter oficial y se encontraba enmarcado en el modelo de enseñanza mutua. Cabe resaltar un elemento importante para el gobierno de los niños dentro de este modelo como es el uso de *tantos* o de *parcos*, que eran manejados bajo el sistema de multas y ganancias. El documento dedicaba un apartado importante a los exámenes, que el maestro realiza la última semana del mes a cada alumno sobre sus adelantos en lectura y aritmética. Igualmente, detallaba la “Emulación y recompensas”, así como los “Castigos” que formaban un elemento importante de la disciplina:

Art. 93. Para sostener una noble emulación entre los alumnos de la escuela se darán premios y recompensas a los niños más distinguidos por su aplicación y buena conducta.

Art. 94. Estos premios y recompensas consistirán: 1. En cantos de hojas de lata con la inscripción del premio. 2) En medallas de plata con una granada grabada y la inscripción premio al mérito. 3) En atestaciones impresas firmadas por el director y el comisionado del cabildo, en que se haga mención honorífica de la cualidad o cualidades sobresalientes que hagan merecedor al niño de esta distinción.

Art. 98. Los libros, estuches, cortaplumas y juguetes que se asignen a los alumnos después de los exámenes del trimestre irán también acompañados de una atestación.

Art. 100. Los castigos principales de que puede usar el director son los siguientes: 1) Multas de tantos. 2) Confinamiento a trabajo después de las horas de la escuela. 3) Sujeción a permanecer en cierta actitud arrodillado. 4) Encierro. 5) Encierro y abstinencia. Y 6) penas de dolor.

Art. 109. Al fin de cada semestre, concluidos que sean los exámenes generales, en la misma sesión serán premiados los niños que se hayan distinguido más por su aplicación, por sus virtudes y por su aprovechamiento.

1. Con libros apropiados a su edad.
2. Con instrumentos propios para sus próximas tareas.
3. Con medallas de plata.
4. Con atestaciones firmadas por el presidente y vocales del cabildo.
5. Fijando los nombres de los niños distinguidos en una gran lista que se ponga de manifiesto en el mismo salón o en su puerta. (ACC, 1849)

Ahora veamos el reglamento del Colegio de la Independencia. Éste era dirigido por J. Gutiérrez de Celis, era una institución particular donde se recibían niños entre ocho y catorce años. Los estudiantes eran clasificados en primera y segunda categoría según el costo de su pensión anual (\$300 o \$200). Era dirigido y regentado por distinguidos señores, entre los que cabe mencionar a Lino de Pombo, y cuyas cátedras de moral eran dictadas por sacerdotes quienes también prestaban el servicio de capellanía. El reglamento (1851) dedicaba las secciones 4° y 5° para referirse a los certámenes, premios y castigos:

Sección 4. Art. 10. Para distribuir los premios, si los hubiere disponibles al fin del año escolar, se tendrá presente el registro de notas y la calificación que resulte después de los exámenes; en caso de que dos o más alumnos obtengan igual grado de calificación, aquel que no tuviere nota mala será preferido al que la haya tenido, sea que se le haya o no compensado.

Sección 5. Art. 11. Los castigos serán los que siguen:

1. Reprensión privada
2. Reprensión en plena clase
3. Reprensión en pleno colegio
4. Privación del recreo, o salida de los domingos
5. Férula
6. Encierro con luz
7. Encierro sin luz
8. Cepo con luz
9. Cepo sin luz
10. Expulsión del colegio.

(...) § 5. No se establece el castigo de azotes, porque si hubiere algún niño que por su manejo en el Colegio mereciese aquella pena, se preferirá imponer la de expulsión; a menos que los padres, recomendados o acudientes del niño que hubiere de ser penado dispusieren otra cosa en el particular. (BMC, 1851: 161)

El último reglamento corresponde al 17 de abril de 1870, firmado el Director de la escuela primaria de niños. No aparecen más datos exactos sobre la localidad a la que pertenece:

Capítulo 3. Penas y recompensas

Art. 8. Las penas que se impondrán a los alumnos que se hagan acreedores a ellas serán:

1. Amonestación privada
2. Amonestación pública
3. Arresto simple dentro del establecimiento
4. Arresto con abstinencia
5. Pena de dolor
6. Expulsión de la escuela

Art. 10. Cuando se haya de aplicar la pena de dolor se hará uso de la férula según la edad y la falta del alumno; pero cuando la falta sea contra la moral y las buenas costumbres, y sea necesario reprimirla de un modo vigoroso, o sea calificada de una manera grave, se hará uso del látigo según la gravedad de la falta cometida, evitándose cuando se posible aplicar esta pena para cuyo efecto procurará el director conducir a los alumnos por los estímulos de honor que deben caracterizar a los hombres honrados en las sociedades cultas y civilizadas.

Art. 12. Como el establecimiento de educación necesita medallas de honor para premiar a los alumnos que se hagan más notables por su buen comportamiento, conducta moral y progreso en la enseñanza, se limitarán estas recompensas a las siguientes:

1. Recreación en las horas de trabajo
2. Dispensación hasta por tres horas
3. Informe dado por el director el día de los exámenes públicos a la Corporación Municipal y examinadores de la buena conducta para que se tenga en cuenta esta circunstancia en la distribución de recompensas

Capítulo 5. Policía interior y exterior del establecimiento

Art. 19. El orden, la regularidad y la estricta observación de las órdenes en el establecimiento será siempre la base fundamental de la disciplina escolar. (AGN, 1870: 237)

Junto a los reglamentos, otro tipo de documentación que podría dar cuenta de las prácticas de examen, premio y castigo en las escuelas son los registros de conducta y los diarios de las escuelas de los que pueden conseguirse algunos escasos extractos. En *Eco, Periódico de educación y Literatura, del Colegio la Concordia* (1850) aparece el “Cuadro de las notas que los alumnos del Colegio han merecido por su conducta y grado de aplicación en el mes de octubre del presente año”. Llama la atención que el listado se organizaba por orden de estatura de los estudiantes, y se expresaba un sistema de restas a favor o en contra que tiene como resultado una especie de puntuación para formular la conducta con el sistema siguiente:

NOTA: Apúntense desde uno hasta cuarenta décimos malos a un niño por cada vez que quebranta las reglas de la disciplina, deja de dar una lección o la da mala, o comete otras faltas que merecen seria reconvención. Se le apuntan de uno a cincuenta décimos buenos por cada acción recomendable o lección bien dada. Si durante una semana no da motivo de queja, obtendrá veinte décimos buenos.

Diez décimos hacen una nota completa buena o mala; y debe advertirse, para la inteligencia del cuadro, que cada nota mala se destruye con una buena no expresándola en él sino la diferencia que resulta en favor o en contra después de hecho el cómputo general. (BLAA, 1850)

Durante la década 1870, a partir de la promulgación del DOIPP (Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria), si bien había variaciones importantes entre los Estados, debido a la autonomía de cada uno de ellos, las escuelas y colegios tenían que enviar una copia del registro de conducta a la Dirección de Instrucción Pública de cada Estado y estos a su vez reenviar dicha documentación a Bogotá. Aparece otro tipo de formatos que pueden funcionar con el sistema de puntos, con escala de notas o simplemente con rayas para formar asteriscos a modo de sumatoria. Lo que se revisaba a los niños mediante tales cuadros eran las “virtudes” como: aseo, caridad, orden, respeto, aplicación, docilidad, atención, cumplimiento, obediencia, humildad, moderación, beneficencia, piedad, paciencia, diligencia. En vista de la diversidad de formas de organizar tal formato para el registro, algunos maestros y directores de escuela solicitaron que se unificara los términos para realizar el documento:

Señor Director de Instrucción Pública:

Cumplo gustoso con el deber que me impone el Art. 110 del Decreto ejecutivo del 1º de noviembre de 1870, remitiendo la lista de asistencia de los alumnos a la escuela de esta aldea.

Aunque no he encontrado disposición alguna que me ordene enviar a esa Dirección el cuadro de las notas de buena y mala conducta de los alumnos de la escuela, tengo el gusto de complacerlo enviándoselo, pues usted en una nota lo pidió.

Para formar ese cuadro me he encontrado con varias dudas y serias dificultades, lo que se debe a que el modelo que para eso fue enviado dejando a los Directores mayor libertad para clasificar las virtudes y ponerlas en la casilla que a bien tuvieran, debe producir una confusión semejante a la que con las lenguas tuvieron los hombres en la “Torre de Babel”.

Afirmo, señor, que debían buscarse las cualidades más comunes de las que la moral llama virtudes y determinarse en el modelo cómo dar un reglamento para esas notas, designando los casos en que deba aplicarse una nota cualquiera. Así habría uniformidad y los Directores de las escuelas sabrían mejor cómo proceder en determinados casos.

Puede ser que mis dificultades nazcan de que no haya comprendido bien el modelo y en este caso pido a usted las explicaciones convenientes.

Soy del Director atento servidor, Jesús María Villegas. (AGN, 1872: 142)

El Director de Instrucción le responde que debían sujetarse al respecto a las disposiciones legales vigentes procurando que los maestros “inculquen las virtudes” ya que: “la enseñanza no se dirige solo a la inteligencia del niño sino también a formar el corazón para que más tarde venga a ser digno ciudadano republicano, capaz para cualquier puesto público por su conducta y sus virtudes.”

Otro ejemplo de este tipo de documentación se podría encontrar hacia 1890 en el *Registro diario de la conducta de las alumnas de la escuela elemental de niñas del Distrito de Bolívar en el mes de enero, provincia escolar de Tuluá, Departamento del Cauca*. El registro contenía el nombre de las niñas por orden alfabético, se numeraban los días del mes que eran llenados con una nota para cada estudiante de modo que se pudiera hacer la sumatoria, donde las faltas de asistencia equivalían a cero, con el siguiente sistema:

MODO DE MARCAR:

Buena conducta general.....10

Regular.....5

Mala.....3

Pésima.....0

CALIFICACIÓN:

De 250 notas para arriba... Buena B

De 130 a 250..... Regular R

De 80 a 130.....Mala M

Menos de 80..... Pésima P (ACC, 1890)

En cuanto a los diarios de escuela, como su nombre lo indica, lo que buscaban era registrar las actividades de cada día, el comportamiento diario de los estudiantes y especificar cuándo se presentaban las visitas de las Comisiones de Vigilancia. Se tienen algunos ejemplos de la década de 1870. En la práctica se seguían usando los castigos, incluso penas dolorosas, que se alternaban con el “sofisticado” sistema de notas y de premios y recompensas:

Marzo

Día 21: Se les castigó con azotes a Tito Julio Barco y a Pedro Pablo Morales la demora de media hora jugando en la calle habiéndolos enviado oportunamente a la escuela.

Junio

Día 5: Se les dieron cuatro azotes a Jesús A. Aristizábal por desobediencia y reincidencia por haber hurgado un ojo a Guillermo Adams y por no haber

aceptado la pena suave de estar de rodillas y en cruz; y a Marco Aurelio Ramírez dos por desobediencia y reincidencia en la 7° clase de escritura. (AGN, 1873: 156)

Hacia finales del siglo XIX, especialmente con el auge de las escuelas normales, cada vez era mayor el llamado a revisar el sistema de gobierno de los niños y niñas en las escuelas. En documentos oficiales como Decretos o expedientes dan cuenta de algunos casos. Por ejemplo, en el Decreto 429 del 20 de enero de 1893, por el cual se organizó la Instrucción Pública Primaria, en el Capítulo VII, Sistema correccional y de premios, se lee lo siguiente:

Art. 45. Es un grande objeto de todo buen sistema disciplinario el reducir a la menor expresión la necesidad de imponer penas a los escolares pero no puede prescindirse del deber de castigar. Sólo cuando las palabras dejan de ser eficaces por completo, será lícito acudir a medidas más severas. El castigo debe ser visiblemente proporcionado con la naturaleza de la falta cometida; son inconvenientes los castigos arbitrarios e impuestos con cólera.

Si el Maestro llega a cultivar con éxito el sentimiento del honor y el hábito de estimar los méritos de los escolares por el tipo de lo que en sí mismo es recto, propio y digno de lo más elevado en el espíritu de los alumnos, vendrá a suceder que los castigos más eficaces, y acaso los únicos castigos, consistirán en la pérdida de algún honor. Malas notas, un lugar bajo en la clase, la pérdida de algún cargo o distinción y de todas las señales de estimación y confianza, son las penas que llenan mejor las condiciones más importantes de todo castigo.

En casos excepcionales los Reglamentos establecerán las penas corporales que puede aplicar el Maestro, de acuerdo con la opinión de Inspector Local, procurando que el castigo no debilite el sentimiento del honor, ni ofender el pudor. (BUPTC, 1898: 825)

Dentro de la documentación en expedientes también puede encontrarse el caso particular del Director de la Escuela Anexa del Instituto Pedagógico de Bogotá, quien en 1897 fue retirado de su cargo porque: “en un momento de olvido ha lanzado a la cabeza del joven alumno Wills, de 9 años de edad, una navaja que tenía en la mano sin darse cuenta de lo que hacía. Se ha derramado sangre pero la herida no tiene ninguna gravedad”. (AGN, 1897: 24). La queja fue puesta por la madre del estudiante, quien se dirigió a la escuela acompañada de un agente de policía. El mismo Director del Instituto informó del caso al Ministro de Instrucción Pública, comentando el arrepentimiento del funcionario cuyo despido y retiro del ramo se hacía irrevocable.

Finalmente, sólo hasta 1917 mediante la Ordenanza 731 de la Junta Central de Higiene se prohibió de forma contundente la costumbre de imponer castigos dolorosos en las escuelas: “El castigo de dolor, azotes y férulas es absolutamente prohibido. No se permite más castigo material que el arresto hasta por dos

horas consecutivas, ya en el local sin encerramiento, ya en una pieza, pero limpia y bien ventilada”. (AGN, 1917: 58). El no cumplir estas disposiciones implicaba multas e incluso la pena de destitución del cargo. Ello no quiere decir, que en las prácticas dentro de las escuelas no se siguieran presentando pugnas.

Tensiones frente al gobierno de los niños en los discursos sobre los certámenes, premios y castigos

Si bien en las prácticas de las escuelas los castigos, al lado del sistema de premiación y recompensas asociado a los exámenes era algo común, podría encontrarse cómo en los discursos se fueron produciendo tensiones frente al mejor modo de “gobernar a los niños” atendiendo a su “naturaleza” y a lo que se pretendía lograr con ellos en las escuelas (un hombre de bien, un ciudadano ejemplar). Estos discursos comenzaron a circular con mayor profusión en torno a las escuelas normales, por ejemplo, en las revistas de instrucción y en los manuales a los que tenían acceso los futuros maestros. De hecho, es posible encontrarse a finales de siglo algunos casos en que son los mismos maestros en ejercicio quienes escriben sobre el asunto a partir de lo que se conoce como Sociedades de Institutores, cuyo funcionamiento era exigido por la legislación vigente de la época. Presentemos entonces cuáles son esas tensiones en el modo de gobernar los niños.

El primer documento al que se hará referencia aparece en el periódico *La Escuela Normal*, que circuló entre 1871 y 1879 –con una interrupción de dos años entre el 76 y 78 durante la “guerra de las escuelas”–, y que por Ley debía circular en todas las escuelas y normales del país. En el Tomo III (1872), el artículo se titula “Castigos en las escuelas”, escrito por Horacio Mann. La argumentación que desarrolló este autor gira en torno a la necesidad del castigo (es efectivo para lograr la obediencia de los niños, especialmente los díscolos), pero luego mostraba todos los inconvenientes que podía presentar al afirmar que los alumnos crecían guardando rencor y que en ausencia del castigo en muchas ocasiones la mala conducta reaparecía. Lo más grave era el efecto a futuro de tales sanciones:

El castigo infunde temor; puede decirse que este es su principal objeto; y el temor es una pasión que envilece y dementa (...) Otra consideración, que prueba que el castigo es un mal grandísimo, es la de que el temor de la pena corporal que él acarrea, produce un carácter pusilánime e innoble. A los niños debe enseñárseles a que desprecien toda pena corporal, de manera que, cuando más tarde tengan que manifestar fortaleza e intrepidez en el cumplimiento de sus deberes, no sean culpables de debilidad y desaliento. (BLAA, 1872: 311)

En el Tomo VIII del mismo periódico, 1886, aparece otro artículo titulado "Educación moral práctica en las escuelas", sin autor mencionado, que bajo el Capítulo I "Asociación" hace referencia a los premios y castigos. El término "asociación" alude a que todo castigo debía manejarse como una consecuencia directa de los actos realizados o no realizados. Esta "asociación" debía estar acompañada de los factores que accionan la disciplina: "(...) Es necesario no perder de vista los principales móviles de la disciplina que son: el ejercicio de la autoridad, el elogio y la censura, la opinión de la Escuela, la actividad y la emulación". (BLAA, 1883: 616). El primero, que hacía referencia al ejercicio de la autoridad por parte del maestro como parte de su "moral profesional" hacía que éste tuviera que mostrarse siempre delante de sus alumnos como un ejemplo, ya que también debía cumplir reglas y normas. Luego el elogio era visto con consecuencias negativas ya que solo servía para acrecentar la vanidad de algunos alumnos y hacer sentir mal a aquellos quienes no lo recibían: "El elogio en privado es a veces más ventajoso para confirmar la esperanza de sus buenos resultados en público. No se alaben las acciones rutineras cuya omisión merecería castigo o censura, sino las que pasan del tipo usual del deber practicado en la Escuela" (BLAA, 1883: 622).

Por su parte, la censura era considerada un medio eficaz como el elogio pero que también debía darse en privado y no en público. Con ella el maestro debía cuidar que sus palabras no salieran "nacidas del enojo", sino que mostrara en todo a sus alumnos una actitud ecuánime. La opinión de la escuela hacía referencia a la "opinión pública". Los "instintos sociales del niño" harían que buscara la aprobación de sus conductas por parte de la sociedad. Este medio era más apropiado para que el maestro lograra una influencia general en su grupo. La actividad hacía referencia a que el niño era una "fuente de actividad espontánea" y que el maestro no podía desconocer que el niño en cualquier momento tendría que desahogar su naturaleza. Si el maestro no tenía en cuenta este principio, la falta de atención y el desorden serían su culpa; por eso debía dar cabida durante la enseñanza a espacios de actividad (sentidos, imaginación y razón, en este orden). De esta forma el buen gobierno del maestro consistirá en tener a los alumnos "convenientemente ocupados".

Luego se hacía referencia a la emulación entendida como "amor propio" que hacía imitar las buenas virtudes. Este asunto es bien particular, ya que la sanción del buen gobierno no viene desde "afuera" (el maestro, los castigos, los premios, la opinión pública), sino de una especie de necesidad del niño de actuar bien, esto es, de un "adentro" que "existe en el corazón del niño". La emulación "impelle a buscar la excelencia por la excelencia misma; sin relación a los demás". El peligro de la emulación era que podía generar rivalidades entre compañeros, pero esto ocurría cuando el maestro la había ejercido mal ya que bien manejada esta virtud debía conducir a la "amistad". Este asunto de

la emulación no era nuevo, ya que era uno de los principios de la “enseñanza mutua” que la legislación buscaba instaurar a principios de siglo. Aun así es particular pensar que el gobierno de los niños no venía desde los otros sino desde él mismo:

EMULACIÓN Y PREMIOS: Para algunos niños es un aliciente el placer de sobrepujar a sus compañeros y de obtener la aprobación de sus maestros; pero para promover una emulación más general, se premia a todo niño, que se distingue en saber su lección, o por su conducta ordenada en la escuela. (BMC, 1826: 57)

En el capítulo II de este texto se hacía referencia al hábito. Éste se presentaba mucho más fuerte para lograr el gobierno de los niños que cualquier otro: “Hay que habituar al niño a lo digno y justo, antes de ejercitarlo en el criterio de lo injusto y lo malo, porque mientras que él no posea el criterio del adulto, es muy fácil que siga el mal que se presenta a su vista”. El hábito era la manera de contrarrestar y dominar los “instintos naturales”, ni siquiera con castigos se lograría retirar los hábitos ya formados pues una mala costumbre no se corregía jamás con amenazas y castigos si no convenciendo y haciendo sentir sus consecuencias; si ello no es posible era porque hay naturaleza donde el mal y los vicios eran inherentes. Por eso en la escuela los niños debían ver las virtudes en acción. “El hábito forma, pues, el carácter y las costumbres; por él las buenas acciones se erigen en cualidades y en virtudes, y las faltas degeneran en defectos y en vicios”. (BLAA, 1883: 630). En esta línea el capítulo III del artículo titulado “Inteligencia moral”, cuya formación se daba por el ejemplo del maestro y la explicación de las consecuencias de las acciones:

Un niño no entiende de leyes, y obra porque el Maestro se lo prescribe o se lo enseña con el ejemplo; y es necesario que, a medida que su inteligencia se desenvuelve, se asiente por medio de ella en la razón, lo que antes solo descansaba en órdenes y prohibiciones externas, confiándole gradualmente la distinción y convencimiento de lo que es bueno y de lo que es malo, y las consecuencias del uno y de otro camino. Esta confianza será un nuevo elemento de educación más seguro que el imponer forzosamente obediencia. (BLAA, 1883: 631)

Otro periódico de instrucción de considerable importancia eran los *Anales de Instrucción Pública*, editado entre 1880 y 1892. En el Tomo III de 1881, aparecía el texto “El carácter”, por Samuel Smiles. En el N. 13 se presentaba el capítulo VI “El imperio sobre sí mismo”. Si bien el texto no se refería directamente a las escuelas primarias, es significativo que se desarrollara el tema en una revista de instrucción. El epígrafe del texto dice: “En gobernarnos a nosotros mismos consiste la única verdadera libertad individual (Federico Perthes)”. Este texto ponía en el tapete que los seres humanos tenemos una personalidad y un carácter que deben ser formados; entre más díscolo sea un carácter, mayor

disciplina requiere. El texto pone muchísimos ejemplos sobre cómo grandes personajes de la historia (escritores, gobernantes, políticos, artistas) tenían un carácter “indomeñable” en su niñez y llegaron a ser hombres ilustres y dignos de imitación. Las condiciones para que el hombre pudiera llegar a dominar la tiranía de sus pasiones y de los sentidos eran: la abnegación, la abstención y el sacrificio, que conllevaban la disciplina del carácter, el respeto a nosotros mismos y el imperio sobre nosotros mismos:

El hombre que sabe mejor gobernarse a sí mismo, y que, por consiguiente, es más independiente, ese se mantiene siempre sumiso a una disciplina; y cuanto esa disciplina sea más perfecta, tanto mayor será la elevación del nivel moral. Debemos dominar nuestros deseos y sujetarlos a las facultades superiores de nuestra naturaleza, a fin de que obedezcan a la guía que hay en nosotros –la conciencia; de lo contrario, seremos esclavos de nuestras inclinaciones, juguetes del capricho y del primer ímpetu. (BLAA, 1881: 127)

Otra revista de instrucción de amplia circulación es *El Maestro de Escuela*, publicación de Cundinamarca. En el No. 10 de 1899 apareció el texto “Pedagogía práctica. Las recompensas y los castigos”. En este artículo se definía la disciplina escolar y los medios para lograrla, que se citara al inicio. También se mencionan las ventajas o desventajas que podrían tener ciertos modos del gobierno de los niños como: la emulación, las recompensas y el castigo. La emulación era considerada el mejor principio de acción para lograr la disciplina, se asociaba con el amor propio pero no tanto con la imitación, es decir, en este texto la emulación se encontraba vinculada con el deseo de hacer las cosas mejor que otros, de destacarse y distinguirse. Defiende la emulación de sus detractores afirmando que correspondía a uno de los fundamentos de la democracia y que representaba una gran confianza en la naturaleza humana: “La emulación es un sentimiento enérgico y animoso que hace fecunda el alma y le permite aprovechar los grandes ejemplos para llevarla con frecuencia, por encima de lo que admira”. (BLAA, 1881: 318)

El artículo continúa desarrollando su disertación con las recompensas y los elogios. Definía las recompensas como el mejor medio de animar la emulación, y las clasificaba en recompensas sensibles (materiales) y en los elogios. Otro tipo de recompensas eran: las buenas notas, un mejor lugar en el salón, los vales de aprobación, la inscripción en el cuadro de honor y los premios. La ceremonia de premiación era altamente elogiada y se recomendaba su uso en todas las escuelas pues las recompensas “excitan el sentimiento del honor”. Pero era necesario tener cuidado con ellas porque los niños debían enseñarse a trabajar no por la recompensa sino por el sentimiento de satisfacción del deber cumplido que ello les producía. Frente a las recompensas se encontraba los castigos, que tenían como fin “humillar al discípulo y hacerle avergonzarse de sus faltas”. En uno de sus enunciados afirmaba: “No hay para qué entrar en

esta casuística de los castigos corporales. Hay que prohibirlos absolutamente y en todos los casos, porque, según la frase de Locke, constituyen una disciplina servil que hace las almas serviles” (BLAA, 1899: 328). Entre los castigos que se sugerían se encuentra la privación parcial del recreo, la retención del discípulo después de la clase de la tarde y exclusión temporal o definitiva. Se criticaba las “reacciones naturales” o consecuencias de la falta, ya que para cuando muchas de éstas se dieran (en la vida) es probable que ya no se pudiera hacer nada para recuperar y recomponer al hombre, y que la tarea de la educación precisamente estaba en evitar este tipo de consecuencias.

En el No. 11 del mismo periódico, aparece el texto titulado: “La disciplina en general”. Lo primero que se refiere era el asunto de la disciplina preventiva:

La disciplina no se basa solamente en un conjunto de recompensas y de castigos que se realizan después del hecho como sanciones para fomentar el bien y apartar el mal. La verdadera disciplina previene más que castiga o premia. En una Escuela bien organizada y cuyo Maestro tenga las condiciones necesarias para asegurar su autoridad, no será casi preciso recurrir al castigo, y la recompensa resultará más bien como un acto desinteresado de justicia que como un medio disciplinario. (BLAA, 1899: 340)

De acuerdo con este texto una buena disciplina sólo era posible con una “organización pedagógica”, esto es, que el discípulo encontrara las mejores condiciones para trabajar en orden. Ello implicaba un manejo del tiempo adecuado, una vigilancia permanente y la clasificación adecuada de los discípulos reunidos en una misma clase (edad, instrucción y desarrollo intelectual) para que no se produjera desorden. El maestro debía supervisar el comportamiento de sus discípulos tanto dentro de la escuela como fuera de ella con apoyo de los padres. Se presumía que el maestro debía dar “buen ejemplo”, ser coherente con sus instrucciones y tener autoridad.

En las escuelas de finales de siglo para el gobierno de los niños es posible evidenciar que se entrecruzan dos enunciados: el que corresponde a la formación moral (emulación, premio, castigo, autoridad del maestro) y el que corresponde a la adecuada organización escolar que genere las condiciones para la disciplina y el buen gobierno (edificio, muebles, útiles, reglamentación, personal, inspección, exámenes). Es decir, no se puede exigir al niño que tenga un “comportamiento adecuado” ni que vaya en contra de sus “instintos naturales” si la propia escuela o el maestro no generan condiciones para el buen gobierno. Igualmente, puede notarse que la tendencia cada vez más se inclina a que los alumnos logren un “gobierno de sí”, pero que se ve como algo ideal y que solo ocurrirá en la vida adulta.

Estos enunciados podrían encontrarse en otro tipo de documentos históricos. Entre ellos los manuales de pedagogía. El más famoso a finales del siglo XIX y

principios del siglo XX es “Elementos de Pedagogía”, de los hermanos Luis y Martín Restrepo Mejía, cuya lectura se dio en casi todas las normales y que tuvo varias reediciones (1888, 1889, 1892, 1904, 1909). Uno de las premisas de las que parte este texto es que el niño tiene tres dimensiones que el maestro debía ayudar a desarrollar: física, intelectual y moral. El texto era bastante amplio, pero se tomarán para este caso los enunciados que correspondan a “Leyes especiales de educación moral” y “Organización de las escuelas primarias”. En “Leyes especiales de educación moral”, los autores mencionaban una serie de normas con sus respectivas explicaciones. A continuación se mencionan:

1. El maestro debe conocer el orden moral y estar convencido de la verdad y necesidad de sus preceptos.
2. La voluntad del niño debe ser dirigida por el entendimiento y perfeccionada por el hábito.
3. Que el maestro dé siempre buen ejemplo a sus alumnos.
4. Que el educador conserve siempre ante los educandos su carácter superior de autoridad.
5. La obediencia se ha de obtener sin pedirla.
6. No debe darse orden alguna antes de meditarla prudentemente y, una vez dada, debe exigirse su cumplimiento.
7. Debe economizarse lo más que sea posible el mandato.
8. Los actos exigidos por los deberes de caridad y consejo no deben ser ordenados sino aconsejados por el maestro.
9. El preceptor debe evitar, en cuanto la justicia lo consienta, el verse en la obligación de castigar. Nada desautoriza tanto al maestro como el castigo frecuente.
10. Es preciso evitar ocasiones de infringir la disciplina escolar.
11. Debe dirigirse la voluntad del niño por medio de estímulos.
12. La educación moral debe preparar gradualmente al hombre a gobernarse a sí mismo haciendo buen uso de su libertad sin necesidad de dirección extraña. (BUPTC, 1888: 134)

Para los hermanos Restrepo Mejía los estímulos que dirigían la conducta del niño podían ser tres: emulación, premios y castigos. La emulación “es el deseo de obrar tan bien o mejor que nuestros compañeros; de imitar, igualar o exceder a otros”. Nace del “instinto de imitación” y se diferencia de la rivalidad porque todos son invitados al éxito. Entre las críticas a la emulación mencionan: que el niño busca solo la recompensa, lo hace vanidoso y genera rivalidades. Por ello la emulación debía preferirse para la educación secundaria y profesional, ya que pronto el estudiante se enfrentaría al “certamen” de la vida real”. En cuanto a los premios, debían ser un estímulo entre otros pero no la única razón de obrar bien. La distribución de estos premios tendría que darse según la edad: para los más pequeños bastaban premios materiales (un juguete, un paseo,

golosinas, un vestido) y para los más grandes debían ser premios relacionados con el honor sin que los anteriores se quitaran (libros, instrumentos de estudio, cajas de pintura), aunque cuando el joven estaba próximo a la pubertad debían omitirse los premios materiales y dejarse solo los relativos al honor por el deseo de perfeccionarse, y complacer a sus padres y maestros. Por último, según estos autores el castigo físico no era recomendable, antes era muestra de la falta de autoridad del maestro. En general, los castigos eran para poner en ridículo al alumno. Criticaban por ello al sistema lancasteriano. Para evitar que los alumnos cometieran faltas, estos debían ser vigilados constantemente. En caso de usarse el castigo, el alumno debía reconocer que lo merecía por la falta cometida. Citando a Spencer y a Rousseau se refieren a la “disciplina de las consecuencias”, esto es, las consecuencias inevitables de nuestros actos. La recomendaron solamente para los niños más pequeños, cuando sus faltas no eran tan graves, pero para los más grandes consideran ese método como algo “inmoral” ya que acostumbran a conducirse por el placer que puede producir una conducta.

En cuanto al apartado de “Organización de las escuelas primarias” me referiré específicamente a lo relacionado con los exámenes. Se continúan validando como supremamente importante los registros escolares, entre ellos el de asistencia y conducta. Éste último seguía funcionando con el sistema de puntos y de notas malas. Servía para reprender públicamente los niños que hubiesen cometido faltas y ensalzar las virtudes. Los exámenes ya no estaban solamente relacionados con los certámenes, sino que hay una diferenciación con unas funcionalidades más precisas: se habla de exámenes públicos y privados. Sin embargo, no se descalifican los exámenes públicos sino que se aclara que estos debían mostrar los adelantos de los alumnos y no debían conducir a una sanción para el maestro, siendo que las respuestas incorrectas del estudiante ante un jurado podían estar sometidas a los nervios o deberse a su desaplicación. Por eso el maestro tenía el deber de preparar a los niños para los exámenes, tanto en lo relacionado con las materias como en su postura durante el acto, incluso se recomendaba realizar varios ensayos. Entre otras funciones, el examen era considerado un estímulo para los alumnos:

Los exámenes son actos que dan a conocer la índole de los trabajos escolares o de los adelantos obtenidos. Los exámenes sirven para estimular a los alumnos; para que los padres conozcan los adelantos de sus hijos y la manera como se les educa; para que las autoridades sepan si sus esfuerzos en pro de la educación popular son bien secundados; para dar a conocer las cualidades pedagógicas del profesor, etc. (BUPTC, 1888: 201)

Otro tipo de documento que revelaba esas tensiones entre el mejor modo de gobernar los niños eran las memorias, escritas por maestros en ejercicio en torno a las Sociedades de Instructores. La organización de estas sociedades fue

ordenada por el Decreto 595 de octubre de 1886, sobre educación primaria. La Sociedad estaba conformada por todos los institutores de ambos sexos de cada provincia y tenía por objeto que los maestros emitieran “conceptos” sobre diferentes asuntos relacionados con la instrucción pública cuyos temas o tesis eran propuestos por la inspección local. Los institutores además debían reunirse con cierta frecuencia (por ejemplo, una vez al mes) para socializar sus ideas. Algunas referencias que se tomarán de los maestros se encuentran relacionadas con tesis como: “Penas y premios ¿sirven aquellos más que estos para formar en la escuela el carácter de los alumnos”, “Alabanzas ¿perjudican o aprovechan a los niños?”, “Gradación, nomenclatura y organización de las escuelas”. Presentaremos a partir de estos textos algunas nociones sobre premios, castigos y exámenes.

En primer lugar, cabe resaltar que los maestros y maestras para detentar su saber pedagógico en torno a estos temas citaban las lecturas que habían hecho en las normales; se referían a la lectura obligada y la circulación de textos considerados “canónicos” dentro de la formación de maestros. Constantemente aparece alusión a que su saber correspondía a algo denominado “Pedagogía”, que era enseñada en tales instituciones y de acuerdo con este saber establecían sus juicios. Tan importante es este saber que se detentaba, que en las memorias se proponía que aquellos maestros que no eran graduados debían presentar un examen ante el Inspector o las personas que él delegara con el fin de demostrar su idoneidad. En estas memorias aparecían citas textuales, o referencias no textuales así como referencias implícitas (el desarrollo de ideas y la argumentación correspondía a las presentadas por estos autores). Algunas obras en mención son: la de los hermanos Restrepo y Mejía, Baldwin, Balmes, Fitch y Samuel Smiles. Como se puede observar, estos autores también eran referenciados en las Revistas de Instrucción lo que puede implicar que en algunas ocasiones las lecturas no eran directas sino mediadas. Lo cierto es que las ideas de estos autores ejercían un peso importante, si no determinante al momento en que los maestros desarrollaban sus argumentaciones. Cabe resaltar que al lado de estas lecturas, los maestros hacían referencias más empíricas como su propia experiencia. Ello da cuenta en las memorias de expresiones como: “Es una verdad comprobada por la experiencia”, “como ya está probado hasta la evidencia”, “la experiencia nos enseña”, entre otras. Esto muestra que esos maestros vivían las tensiones entre lo que la “moderna Pedagogía” les decía y lo que vivían en sus prácticas consuetudinarias. Aun así es posible observar cómo el castigo físico era rechazado en buena medida, y se proponían otros métodos para el gobierno de los niños como la premiación, las alabanzas y las buenas notas. Es de esperarse que todos los maestros no estuvieran de acuerdo con estas cuestiones y que se manifestaran al respecto distintos puntos de vista. Pero es claro que ya se iban configurando otras visiones sobre lo que es la

infancia, como una inteligencia en desarrollo, y sobre el rol de la escuela en la sociedad: “Formar el carácter es tanto como decir: hacer hombres útiles para la Patria, para la familia; levantar al hombre del fango y asignarle puesto honroso en la sociedad”.

Empecemos a desarrollar lo concerniente a los castigos. En los textos aparecen unas premisas fundamentales: que cada niño poseía un carácter diferente y que tal carácter podía ser “moldeado” en la escuela. El carácter era definido en una de las memorias como: “La traducción empírica y práctica de la personalidad humana; es la representación del yo; la resultante de todas las facultades mentales del individuo, esto es de los sentimientos, imaginación, volición y raciocinio. Si esto es así, es indudable que el carácter es la causa eficiente de los actos de una persona”. Aunque no dejaba de hacerse alusión a que hay formas de conducta “desviadas”, cuya naturaleza era mala y que no podían arreglarse. Incluso se hablaba de factores como la “herencia” de conductas de los padres. Pero priman en la documentación aquellas opiniones en la que el niño era un ser “dulce”, “inocente”, “ingenuo” y que no era consciente del vicio por lo que el maestro debía prevenirlo en contra de éste. El castigo físico cruel fue duramente atacado, pues se concebía como un elemento contrario a la civilización, aunque no dejaba de advertirse que no era posible suprimirlo totalmente de la escuela y que debía mantenerse al lado de los premios y las buenas notas. En esto entraban a jugar las cualidades del maestro y su discernimiento para decidir aquellas situaciones en que debía aplicarlo y de qué manera:

Las recompensas y las penas son de vital importancia en las escuelas, porque ellas sostienen la disciplina, dan aliento y temor a los alumnos y ayudan eficazmente en la consecución de los dos altos fines del Pedagogo: la educación y la instrucción. Cuando un joven ve por él un lado el honor y por el otro la pena, procura por insensible que sea, abrazar el primero y esquivar el segundo (...) El estudio que el maestro debe hacer todos los días del carácter individual de sus discípulos y del colectivo de su escuela le dirán con toda precisión cuándo el premio puede ser un estímulo, cuándo la pena tiene sus dos esenciales condiciones: la corrección y el escarmiento”. (ACC, 1889: S/F)

En estas circunstancias y con ayuda de su saber, el maestro debía poder encontrar cuáles eran los móviles de las conductas del niño. En varias memorias se hacía referencia a que el ser humano se mueve por el placer y por el dolor, entendiendo el primero como resultado de recompensas positivas y el segundo, de negativas; ello justificaría que en la escuela se conservaran los premios y castigos. Adicionalmente, los maestros proponían que debían incentivar el sentimiento del honor como móvil de las conductas de los niños y dejar de lado el uso del miedo. Para ello se hacían válidas las premiaciones y las alabanzas. Estas últimas se miraban con cuidado, ya que podían despertar en los niños sentimientos como la vanidad y el orgullo. Por eso se sugería que tanto las

alabanzas como la censura se dieran en privado y su uso fuera muy limitado. Esto es, no se debía alabar todo el tiempo por hacer lo que tocaba hacer, sino por tener conductas extraordinarias. Para esta labor era de gran ayuda el cuadro de asistencia y conducta, y especialmente el cuadro de honor “por cuanto que su influencia es muy poderosa en el carácter general de los alumnos”. Por ello se debía tener especial cuidado en las premiaciones durante los certámenes escolares, en los cuales se reconocerían la “conducta moral, aplicación y aprovechamiento”. Todo esto con el propósito no solamente de recompensar sino también de estimular el sentimiento del honor y motivar a través del placer.

Quando un niño es elogiado por su director en presencia de sus condiscípulos, proponiéndose presentarlo como modelo por la puntualidad con que asiste a la Escuela, porque cumple fielmente con sus tareas, por la atención y docilidad con que oye, trata de penetrarse de la instrucción que se le da (sic) si la alabanza es exagerada los desaplicados y de malas inclinaciones lejos de tomarlos como modelo, lo mirarán con encono y juzgan apasionado el honor que se le hace (...) A mi modo de ver el obsequio que se le haga a un niño de un juguete o cualquier otro objeto que halague su espíritu inocente es más persuasivo que cualquier elogio que se le tribute (...) Enseñándoles a hacer modestos y que encuentren en el cumplimiento del deber la aprobación de su conciencia; que vale más que cualquier alabanza que se les tribute. (ACC, 1889: S/F)

Es muy importante el giro que se dio en relación con la disciplina y la organización escolar. Una buena disciplina, que los maestros consideraban el centro de la institución escolar pues hacía viable su funcionamiento, no dependía del miedo ni de las amenazas o el castigo producto de las conductas erradas. Se hablaba más bien de “prevenir” las faltas y que la organización escolar dispusiera el ambiente para el trabajo de los niños. Dentro de esta organización conciernen elementos como: “Programas de enseñanza, personal, edificio, mobiliario, útiles de enseñanza, distribución del tiempo y el trabajo”. Se insistía también que el maestro debía tener su “mirada” constantemente sobre sus alumnos, quienes debían permanentemente ser interrogados y vigilados, y tener a los niños todo el tiempo convenientemente ocupados. Esta mirada no solamente la hacía el maestro sobre sus alumnos, sino también el Estado sobre sus escuelas a través de los inspectores y Comisiones de Vigilancia. Algunos maestros proponían que para hacer más efectiva la labor educacionista debería hacerse obligatoria la instrucción primaria con gastos cubiertos por el Tesoro Nacional. Varios maestros agregaban a estos elementos uno fundamental en la escuela moderna: la escuela graduada, la necesidad de clasificar a los niños en grupos con cualidades particulares o la llamada “enseñanza progresiva”:

La enseñanza debe ser gradual. El maestro debe consagrar gran parte de su atención a la formación de los grados o clases que crea necesarios en su escuela, a fin de que la enseñanza sea progresiva y fácil. Sentado esto veamos

lo que debe tener presente en la gradación. Debe atender, ante todo, el grado de inteligencia de los alumnos y luego a la edad a fin de que en cada clase o grado se encuentren alumnos de edad y conocimientos aproximadamente iguales. Téngase presente que la edad es un elemento secundario que solo influye poderosamente en la gradación en casos excepcionales, como cuando se presenta un niño cuyo desarrollo intelectual no guarda relación con su edad. En este caso debe sacrificarse el primero a favor de la segunda. (ACC, 1889: S/F)

Dentro de ese sistema de organización escolar se encontraban las notas y los exámenes. De las notas, por ejemplo, se afirmaba que: “Lo que sí me parece más que conveniente para el niño son las alabanzas indirectas las cuales consisten en notas buenas de conducta, premios, porque en este caso el niño se desvive por no aparecer observando peor conducta que los demás (...) y la causa principal de esto es que siente placer en las calificaciones buenas que se le hagan, como siente de pena en las que se le hagan malas”. Estas notas debían dar cuenta de su “buena conducta, inteligencia y aplicación”. Las notas corresponderían a ese elemento que entraría a mostrar en la escuela el placer o el displacer en lugar de los castigos físicos. En esta tarea se daba prioridad a la formación moral y del carácter, antes que los conocimientos: “Deben alabarse en los niños las cualidades morales, la buena conducta, la aplicación y laboriosidad, pero no el talento ni la memoria, cosas que no dependen de la voluntad”. Posteriormente aparecerá la noción de “inteligencia” desde la psicología experimental. Por ahora, podía observarse cómo de esta manera se empiezan a concebir las notas como un elemento consciente para el gobierno de los niños en las escuelas. El maestro era consciente que tenía a su cargo el gobierno de los niños, tanto como el Estado tenía a su cargo el gobierno de los ciudadanos. Por tanto, debía pensar los mejores modos de hacer efectivo ese gobierno. Aunque siguieran apoyándose algunos castigos físicos, se quería dar prioridad al honor y al placer, a otro tipo de eventos que estimularan su comportamiento:

Los exámenes son un estímulo poderoso para los alumnos y una ocasión muy propicia para que el maestro haga públicos sus esfuerzos en el desempeño de su augusto ministerio. Los alumnos deben ser preparados debidamente para ellos, a este efecto se hará que cada materia haya sido repasada unas tres veces en la extensión en que ha sido enseñada. En los exámenes será conveniente escribir un cuadro general de calificaciones de los alumnos. (ACC, 1889: S/F)

Las notas y los exámenes en el gobierno de los niños

En lo que se ha presentado hasta ahora puede observarse cómo los exámenes a finales del siglo XIX podían tener varias finalidades: mostrar los progresos de

una escuela y de su instrucción, presentar el buen trabajo del maestro, satisfacer a los padres de familia sobre el progreso de sus hijos. Entre estas finalidades, el examen también da un giro porque ya no son solamente para el “lucimiento social”, sino que también se convierte en un estímulo para los alumnos. Ha podido notarse también cómo el sistema de puntos y de notas va reemplazando los castigos y los premios; si bien este sistema no desaparece de las prácticas de las escuelas, cada vez se critica con mayor ahínco por sus desventajas.

Tales cambios no son gratuitos sino que se encuentran relacionados con discursos no solamente de la Pedagogía, sino de la relación que establece con discursos de la Moral, la Biología, la Psicología, la Higiene, la Organización Escolar, que van dando cuenta sobre la “naturaleza del niño” quien deja de entenderse como un ser indómito que requiere ser retenido y controlado todo el tiempo mediante premios y castigos, y se constituye como un ser con unas condiciones biológicas particulares propias de su edad (efusión, actividad), con cierta capacidad de discernimiento (carácter, personalidad) que requiere unas condiciones estables e higiénicas para instruirse y educarse, y en consecuencia si estos factores no están dados no es culpa del niño su “indisciplina” sino que los adultos (maestro, escuela, Gobierno) no han generado las condiciones favorables para su educación. Sin embargo, cabría preguntarse si finalmente las notas y los exámenes no terminan por convertirse en una forma más “moderna y sofisticada” de imponer esos premios y castigos, para que el alumno actúe y se comporte respondiendo siempre a unos patrones que vienen de fuera y no de sí mismos. Incluso, preguntarse si las Pedagogías Activas de principios del siglo XX en lugar de dar más libertad al niño, no terminan por encerrarlo aún más en un régimen más riguroso: el del examen.

Conclusión

Este capítulo abordó uno de los momentos de tensión entre las transiciones del Examen a la Evaluación. A finales del siglo XIX en Colombia los castigos físicos crueles en las escuelas van siendo reemplazados por los estímulos del honor, entre ellos los reconocimientos a través de los Exámenes. Estos fueron empleados para el gobierno de los niños, atendiendo a una serie de nuevos discursos sobre la infancia que circularon por ese entonces como la Higiene, la Biología, la Psicología y la Organización Escolar. De esta forma, el niño ya no se percibía como un “ser de naturaleza indómita” sino como una persona en formación con características particulares que puede conducirse a través de otros medios diferentes del castigo físico que en últimas solo pretendía avergonzarlo y dañar su integridad.

Bibliografía

Textos teóricos

Echeverry Álvarez, J.C. (2012). *La escuela en Colombia: una historia a la luz de la noción Foucaultiana de gubernamentalidad liberal (1821-1946)*. Tesis de Doctorado en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Foucault, M. (2005, 1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. España: Paidós.

Foucault, M. (1992, 1978). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio y población. Cursos del Collège de France (1977 - 1978)*. Madrid: Akal.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2003). *Aceleración, prognosis y secularización*. Madrid: Pre-textos.

Foucault, M. (2012). *Historias de conceptos: estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. España: Editorial Trotta.

Koselleck, R. & Gadamer, H.G. (1997, 1987). *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.

Loaiza Cano, G. (2013) *Sociabilidad, religión y política en la definición de la Nación. Colombia, 1820 - 1886*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Martínez Boom, A. (2012). ¡Ya no estás en casa! Tecnologías de la escolarización. *Revista Historia de la Educación*, 38 (16), pp. 17-42. Porto Alegre, Brasil: Editora Da Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul.

Noguera, C. E. & Marín Díaz, D.L. (2012). Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. *Cuadernos de Pesquisa*, 145 (42), pp. 43- 60. Fundación Carlos Chagas, Sao Paulo. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100003&script=sci_arttext

Pérez Rocha, M. (2005). *Los garrotes y las zanahorias. Glosa de un ensayo de Alfie Kohn*. pp. 9-17. México: Colección Galatea. Universidad Autónoma Nacional de México.

Recio Blanco, C. M. (2008). La escuela y el poder (1870 – 1930). *Revista Educación y Humanismo*, 15, pp. 165-176. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Recio Blanco, C. M. (2009) Escuela, espacio y cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía*, 54 (21), pp. 127- 139. Medellín: Universidad de Antioquia.

Roldán Vera, E. (2011). *El castigo físico en la cultura escolar mexicana hacia mediados del siglo XIX*. Ponencia XI congreso Nacional de Investigación Educativa. 9 Historia e Historiografía de la Educación. COMIE, Consejo Mexicano de Inves-

tigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm>

Roldán Vera, E. (2012). La escuela mexicana decimonónica como iniciación ceremonial a la ciudadanía: normas, catecismos y exámenes públicos. http://www.academia.edu/2384407/La_escuela_mexicana_decimononica_como_iniciacion_ritual_a_la_ciudadania_normas_catecismos_y_examenes_publicos

Quiceno, H. (2007). La gestión biopolítica en la vida de los niños. *Revista Políticas*, 6. Cali: Universidad del Valle.

Sáenz Obregón, J.; Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, 2 (1). Medellín: Uniandes-Universidad de Antioquia.

Toro Blanco, P. (2008). Disciplina y castigos: fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile de la segunda mitad del siglo XIX, pp. 127-144. *Cuadernos interculturales*, 6 (11).

Veiga-Neto, A. (2013) Gubernamentalidad y educación. *Revista Colombiana de Educación*, 65, pp. 19-42. Bogotá.

Textos históricos

Archivo General de la Nación (AGN)

(1870). *El Director de la escuela primaria de niños del distrito. Reglamento*. Tomo I. Abril 17. S/G. Sección República. Fondo Instrucción Pública.

(1872). *Estados Unidos de Colombia. Estado del Tolima. Dirección de la Escuela Primaria de niños. Líbano, Octubre 31*. Tomo I. Sección República. Fondo Instrucción Pública.

(1873). *Estados Unidos de Colombia. Estado soberano del Tolima. Manzanares*. Tomo I. Sección República. Fondo Instrucción Pública.

(1897). *Expedientes 807 y 808 del Ministerio de Instrucción Pública*. Sección Archivo Anexo II. Fondo Ministerio de Instrucción Pública. Serie Escuelas Normales.

(1917). *Expediente 3960 del Ministerio de Instrucción Pública*. Sección Archivo Anexo II. Fondo Ministerio de Instrucción Pública. Serie Ordenanzas.

Archivo Central del Cauca (ACC)

(1849). *Reglamento de disciplina que se observa en las escuelas de ambos sexos de la ciudad de Popayán. Publicado por unos amigos de la educación*. Imprenta de la Universidad por G. Figueroa. 29 de julio.

(1889). *Memorias presentadas a la Sociedad de Instructores de la Provincia Escolar de Pasto, en las sesiones de 1889*. S/Fol. Archivo Muerto.

(1890). *Registro diario de la conducta de las alumnas de la escuela elemental de niñas del Distrito de Bolívar en el mes de enero, provincia escolar de Tuluá, Departamento del Cauca*. Archivo Muerto.

Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA)

(1850). Cuadro de las notas que los alumnos del Colejio la Concordia han merecido por su conducta y grado de aplicación en el mes de octubre del presente año. *Eco, Periódico de educación y Literatura, del Colejio la Concordia*. 6 de noviembre. Biblioteca Virtual.

(1872). *La Escuela Normal*, 87, 88 y 91 (III). Microfilme Banco de la República.

(1881). *Anales de Instrucción Pública*, 13 (III). Microfilme Banco de la República.

(1883). Educación moral práctica en las escuelas. *La Escuela Normal*, 77, 78 (VIII). Microfilme Banco de la República.

(1899) Las recompensas y los castigos. *El maestro de Escuela*, 1-11 (1). Ene-Oct. Hemeroteca Banco de la República.

Biblioteca Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (BUPTC)

Restrepo Mejía, L & M. (1888) *Elementos de Pedagogía*. Fondo Escuelas Normales. Publicaciones oficiales.

(1898). *El Monitor*. Medellín: Fondo Escuelas Normales. Publicaciones periódicas.

Biblioteca Mario Carvajal (BMC)

(1826). *Manual de Sistema de Enseñanza Mutua, aplicado a las escuelas primarias de los niños*. Fondo III, Vol. 3, Instrucción Pública. Fondo José Manuel Restrepo. Universidad del Valle. Cali.

(1851). *Reglamento para el regimen económico del Colejio de la Independencia*. Imprenta de Echevarría Hermanos. Bogotá, 15 de noviembre. Fondo III, Vol. 3, Instrucción Pública. Cali: Fondo José Manuel Restrepo. Universidad del Valle.