

# El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia\*

ARLEY FABIO OSSA\*\*

Universidad de Antioquia, Colombia.

*Primera versión recibida marzo 1 de 2010; versión final aceptada abril 18 de 2010 (Eds.)*

• **Resumen:** *En el presente artículo describo discontinuidades y condiciones de existencia y emergencia del castigo en el campo de la instrucción pública en los Estados Unidos de Colombia, en el caso específico del Estado Soberano de Antioquia de 1867-1880. El escrito en una perspectiva genealógica que no descarta las herramientas arqueológicas, en el que analizo el castigo como tecnología de poder que actuó sobre las transgresiones que representaban amenaza para la concreción del plan educativo en cada uno de los dos escenarios: el de la Unión que lideraba una educación con base en las ideas del liberalismo, o aquella arraigada en los postulados conservaduristas, la que en Antioquia, con base en un racionalismo moralizante, no descartaba el economicismo y el cientificismo propios de la ideología liberal.*

**Palabras Clave:** castigo, Reforma Instruccionista, tecnología de poder.

## O castigo como prática de governo na Reforma Instruccionista em Antioquia

• **Resumo.** *Em o presente artigo descrever discontinuidades e condições de existência e emergência do castigo no campo da instrução pública nos Estados Unidos e na Colômbia no caso específico do Estado Soberano de Antioquia de 1867-1880. O escrito em uma perspectiva genealógica que não descarta as ferramentas arqueológicas, em o que analiso o castigo como tecnologia de poder que atuou sobre transgressões que representavam a ameaça para a concreção do plano educativo em cada um dos cenários: o da União que liderava uma educação com base nas ideias do liberalismo ou aquela arraigada nos postulados conservaduristas a que em Antioquia, com base em um racionalismo moralizante, não rejeitava o economicismo e o cientificismo próprios da ideologia liberal.*

**Palavras-chave:** castigo, reforma instruccionista, tecnologia de poder.

## The punishment as a ruling practice in the instruction reform in Antioquia.

• **Abstract:** *In this article I describe the discontinuities and conditions of existence and emergency of punishment in the field of public instruction in the United States of Colombia in the case specific of the Sovereign State of Antioquia between 1867-1880. Departing from a genealogical perspective, but without leaving out the archeological tools, I analyze the punishment as a technology of power that acted on the transgressions that represented a menace for the implementation of the education plan within each one of two scenarios: that of the Union that promoted an educational system based on the ideas of liberalism or the education rooted in the conservationist postulates which in Antioquia, and based on the moralizing rationalism, did not denied the economicism nor the scientificism related to the liberal ideologies.*

**Keywords:** punishment, instructionist reform, technology of power.

\* El presente artículo es derivado de la investigación “el dispositivo administrativo en la Reforma Instruccionista en el Caso del Estado Soberano de Antioquia, 1867-1880. Dominio Racional y Acrecentamiento del Sujeto”, que contó para su desarrollo con el apoyo de Colciencias a través de una Beca para Estudios Doctorales según contrato 2002 de 5 de febrero de 2003. La investigación inició en febrero del 2002 y finalizó en abril de 2006.

\*\* Licenciado, Magister y Doctor en Educación. Docente Investigador de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Correo electrónico: arleyosamin@quimbaya.udea.edu.co. Dirección: calle 67 No 53-108. Bloque 9-416.

–1. Introducción. –2. El castigo en la administración de la instrucción pública. –3. El castigo como tecnología de gobierno para la búsqueda de la felicidad y la seguridad general. – 4. Epílogo. –Lista de referencias.

## 1. Introducción

Lo que con la pena se puede lograr, en conjunto, tanto en el hombre como en el animal, es el aumento del temor, la intensificación de la inteligencia, el dominio de las concupiscencias: y así la pena *domestica* al hombre, pero no lo hace “mejor” – con mayor derecho sería lícito afirmar incluso lo contrario (Nietzsche, 1994, p. 95).

En el presente artículo, derivado de la investigación “el dispositivo administrativo en la Reforma Instruccionista en el Caso del Estado Soberano de Antioquia, 1867-1880. Dominio Racional y Acrecentamiento del Sujeto”, realizada en mi marco de formación doctoral, indago por el orden, funcionamiento y transformación del castigo escolar como tecnología de poder, mediante el análisis de prácticas discursivas, visibles en saberes, en prácticas sociales y en tensiones institucionales; ello en una perspectiva genealógica con la utilización del conjunto arqueológico propuesto por Michel Foucault. La dimensión arqueológica me permitió problematizar los campos y espacios en que estuvo inserta la práctica del castigo. La dimensión genealógica del análisis me acercó a la formación y modificación del objeto discursivo, a partir de prácticas pretéritas y presentes, envueltas en juegos de poder, dentro de espacios institucionales o en posiciones de sujetos, situación que en su conjunto configuró cierto tipo de elección para la práctica del castigo. En los cuestionamientos y acercamientos a la formación del objeto castigo, analicé éste en relación con el presente y el modo de ser histórico con sus límites impuestos. Muestro pues en el escrito cómo la tecnología del castigo, como uno de los pilares fundamentales tanto en el escenario antioqueño como en el de la Unión, funcionó como saber y práctica para el gobierno de la vida, y generalizó formas de comportamiento y sujeción social. Se usó así el castigo en la Unión, para formar infantes y jóvenes para una sociedad republicana y libre<sup>1</sup> o para, con base en el armazón

estatal y eclesiástico, potenciar un poder político que en Antioquia buscaba sujetos virtuosos y respetuosos de la autoridad, con una formación de su talento mediante una educación arraigada en un fuerte espíritu religioso.

Problematizar históricamente el castigo en el ámbito escolar, es importante en tanto que como instrumento de corrección y estrategia de formación moral, aparece como la primera y más persistente justificación de daño que las profesoras, profesores, madres y padres despliegan actualmente con los sujetos escolarizados. Esta práctica es defendida por el “beneficio” que ella genera para modificar las conductas que ofenden o se demandan. En general, en el trabajo muestro en un horizonte político el abuso como “pedagogía” que se utiliza por el bien de la persona menor y que, mostrado con objetivos educativos y de ideales sociales, justifica el daño físico o psicológico producido. Es relevante de igual manera abordar el castigo en su historicidad, para aportar apuestas éticas y estéticas frente a una problemática que está presente hoy en la infancia escolar, con las implicaciones de ello en la producción de discursos que visibilizan formas de poder, anclados en procesos de enseñanza y aprendizaje que más que contribuir a la formación, generan consecuencias negativas presentes y futuras en los individuos. Se trata, con la problematización de este objeto discursivo, de favorecer espacios escolares donde los niños y las niñas puedan satisfacer sus necesidades vitales, a través de una pedagogía con pertinencia cultural que capte las pautas de socialización, que valore los estilos de vida que tiene la sociedad para resolver sus problemas; una pedagogía que adquiera significados y relevancia para los distintos grupos humanos en los cuales está inserta.

<sup>1</sup> A lo largo del andamiaje jurídico que se teje en el DOIPP, es posible apreciar los

valores en que se asienta el nuevo proyecto liberal (Salgar, 1870, p. 11).

## 2. El castigo en la administración de la instrucción pública<sup>2</sup>

Según Foucault<sup>3</sup>, la concentración de las armas y la riqueza en los Estados feudales y durante el absolutismo monárquico, generó la constitución del poder judicial, mediante el cual se aseguraba la circulación de los bienes, el derecho de ordenar y controlar, y la posibilidad de acumular riquezas. Este poder fue confiscado por los personajes más ricos y poderosos, para imponer a individuos u oponentes en disputa el sometimiento a una autoridad externa. A partir de este momento, los disputantes no resuelven sus querellas con base en reglas de liquidación, sin ningún tipo de intermediación, sino que se les impone un poder judicial y político en el cual el delegado del soberano se coloca a favor de la víctima y en contra del acusado, quien no sólo lesiona a aquélla, sino que desprecia el poder, el orden, la ley establecida por el soberano y por ende, al propio soberano como apoderado de los procedimientos judiciales. En estas condiciones de existencia, el daño que un individuo causaba en otrora a otro, y en el que no intervenían en absoluto la falta, el pecado o la culpabilidad moral, no será ya tal, sino una *infracción* producto de los intereses del soberano, lesionado por el daño.

La infracción no es un daño cometido por un individuo contra otro, es una ofensa o lesión de un individuo al orden, al Estado, a la ley, a la sociedad, a la soberanía, al soberano. La infracción es una de las graves invenciones del pensamiento medieval (Foucault, 2000a, p. 76).

Mediante la infracción el agresor ya no sólo debió satisfacer las demandas de la víctima, sino que a través del suplicio y, posteriormente, desde el castigo, con el que se buscó la corrección y la reforma, el victimario se vio conminado a reparar el desprecio hecho al orden establecido por el imperante.

El quiebre dado entre el suplicio como técnica de sufrimiento y el castigo como *penalidad de lo no corporal*<sup>4</sup>, se presentó para finales del siglo XVIII y

primera mitad del siglo XIX en Inglaterra, Francia, Prusia y los Estados Unidos, países en los que ocurrió un cambio en las formas de justicia y en los contenidos de las leyes. La modificación se expresó en la no acentuación de los suplicios, los cuales, como formas de castigo impopular, se vieron desplazados de manera paulatina, más no absoluta, por castigos que buscaban la corrección del individuo. En esta discontinuidad, el cuerpo en el espectro legal ya no fue tocado por la horripilante tortura, no fue violentado con suplicios públicos, con el martirio para suprimir la vida por la forma legal. En vez de ello se empleará, de forma preponderante, el cuerpo como un *instrumento e intermediario*, para atarlo a obligaciones, a privaciones y a prohibiciones, naciendo así una nueva economía del castigo, en la que bajo la certeza de que se castigará por la infracción cometida, se buscará alejar al individuo y la población de la pena. Tal ruptura, que se presentó en el contexto penal internacional, fue visible, a su modo, en la instrucción pública masificada a principios del siglo XIX en occidente y en la Reforma Instruccionista implementada en los Estados Unidos de Colombia de 1867 a 1880. En esta nueva economía humanizadora de las penas en la que se hace del alma y no del cuerpo el principal objeto de intervención —procedimiento con el que se realiza una reconversión productiva de los individuos a través de la edificación de su alma (Terren, 1999, p. 70)—, el castigo fue una herramienta de gobierno y coadyuvó a la crianza de los sujetos escolarizados y a la educación de la juventud, tanto en los Estados Unidos de Colombia como en el Estado Soberano de Antioquia.

Además de la referida discontinuidad, enraizada en un período de cambios propios del nacimiento de la Época Contemporánea, se presenta otra en el campo jurídico, en el que la penalidad tenía por objeto, a lo largo del siglo XVIII, reparar o prevenir el daño causado a la sociedad por la infracción<sup>5</sup>, presentada en tanto se quebrantaba una ley —formulada por un poder político que tipificaba lo que era útil o nocivo para la sociedad— que perturbaba, incomodaba o hacía daño al conjunto de la sociedad por el rompimiento del pacto social.

<sup>2</sup> En el período de la Reforma Instruccionista, aunque el término educación se empezó a visibilizar como materialidad discursiva, fue la palabra instrucción la que más funcionó en la época de 1867 a 1880.

<sup>3</sup> Las condiciones de existencia y emergencia del castigo en la historia de occidente, son abordadas en la obra de Foucault (2000, pp. 74-75).

<sup>4</sup> Aunque la *penalidad de lo no corporal* crea una discontinuidad con los castigos que se venían aplicando sobre el cuerpo, la sutileza de las nuevas penas que en

esta nueva penalidad se presentan, no pueden actuar por fuera de otro ámbito que el del control del individuo y de su cuerpo. Al respecto de esta ruptura puede mirarse: Foucault (1980, pp. 11 y 12)

<sup>5</sup> La discontinuidad entre la defensa de la sociedad y el control de los sujetos es tratada ampliamente en: Foucault (2000, pp. 93-94).

En adelante, ya muy entrado el siglo XVIII, el castigo se enfocará cada vez menos a la defensa de la sociedad, para dar prioridad al *control y a la reforma psicológica y moral de las actitudes y comportamientos de los individuos*; es decir, se desplazarán los castigos que operaban sobre la base de la conducta de los individuos en oposición a la ley, enmarcados en una teoría legalista y social, para instituirse penas que operarán más *bien al nivel de lo que pueden hacer, son capaces de hacer, están dispuestos a hacer o están a punto de hacer* los individuos. La intervención correctiva y de reforma realizada sobre la peligrosidad producida por comportamientos potenciales de los individuos, es efectuada en esta sociedad disciplinaria o de *ortopedia social*, ya no sólo por el poder judicial que se ve desbordado en este tipo de demandas, sino por redes institucionales a las que se integra la escuela como aparato que ayudará a encerrar, enmarcar y moralizar las virtualidades del individuo. En este sentido y siguiendo las sendas trazadas en la modernidad por el nuevo sistema punitivo, en la gestión de la instrucción pública, como campo que se interviene en la Reforma Instruccionista para el gobierno de la vida —tanto por el Ejecutivo Nacional, como por el Gobierno de Antioquia— se empleó el castigo a partir del panoptismo propuesto por Bentham, con el objeto de actuar sobre las *virtualidades de comportamiento* que las transgresiones de los sujetos escolarizados, de los funcionarios y funcionarias, de los padres y madres de familia, representaban para la concreción del plan educativo en cada uno de los referidos escenarios, que tuvo en sus pilares: la educación, liderada con base en las ideas fuerza del liberalismo, o aquella enraizada en los postulados conservaduristas que en Antioquia, desde un racionalismo moralizante, no descartaban el economicismo y el cientificismo propios de la ideología liberal.

Para el caso, la tecnología de gobierno del castigo se vio recortada en el campo de la instrucción pública por las problematizaciones alcanzadas para el momento por el *saber pedagógico*<sup>6</sup>. Esta tecnología

de gestión, relacionada con otras como el premio, el examen y la vigilancia, tuvo repercusiones no sólo en el campo pedagógico sino en el campo de la administración de la instrucción pública; ello debido a las implicaciones que presentaron los discursos y prácticas que sobre el castigo circularon y que se apropiaron en la *práctica pedagógica*, para el gobierno de un sector estratégico de la población, como la adscrita al sistema de instrucción pública, a la que se le gestionó la vida mediante la normalización realizada desde el régimen del castigo, impulsado por un Estado coordinado y centralizado. La sanción por esta vía presentó un desbordamiento institucional para favorecer la regulación global. El castigo al actuar sobre el individuo en espacios “privados” o públicos, encuadró comportamientos o fue foco de atención para su normalización. La infracción a la norma, a la ética como conjunto de reglas morales o al orden instituido, demandó el uso de la sanción, la cual, al hacerse efectiva, cruzó la norma de la disciplina que se focalizó en el individuo pero de igual manera la norma de la regulación, que buscó configurar modelos de acción en la población (Foucault, 2000b, pp. 226-229).

El poder de castigar contribuyó, en su despliegue por el sistema de instrucción pública, a la afirmación de propuestas políticas y sociales que por vías laicas o religiosas impulsaron el proceso de modernización del Estado, avivado a mediados del siglo XIX en la Nueva Granada y dinamizado por el liberalismo radical y el gobierno de mayoría conservadora en Antioquia, mediante el progreso económico, social y material. Las acciones modernizantes tuvieron como uno de sus pilares fundamentales,

---

sobre los objetos, sus cualidades, funciones y relaciones, para obtener así unas presentaciones discernidas de éstos, con claridad ante los sentidos y el lenguaje. Ver: (Zuluaga, 1978, pp. 7, 96, 405). La aplicación del sistema de enseñanza objetiva se resiste a violentar la naturaleza del niño o niña, principio desde el que se impulsó una reorganización, redirección y modificación de la inspección y el castigo en campo de la gestión de la instrucción pública, generándose una disposición pedagógica de la enseñanza en el horizonte pestalozziano. Propende en tal sentido por dulcificar los severos castigos y los premios chocarros que desencadenaban la obediencia y el deber; seres perezosos, pusilánimes, envidiosos y egoístas, para atender en vez de ello las facultades, inclinaciones e intereses de los niños y niñas con las consecuencias de ello en el compromiso de éstos. Se propugnó por una penetración y apropiación de los objetos con base en las dos operaciones esenciales de la inteligencia, que fueron para Pestalozzi la fuerza productiva o creadora propiamente dicha y la reproducción posibilitada por los sentidos físicos o exteriores como la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto, que permitían recibir las impresiones de la naturaleza física. Éstos debían ser complementados con los sentidos interiores como el intelectual o de lo verdadero, el estético o del sentimiento de lo bello, el moral o del sentimiento de lo bueno, y el sentido religioso o del sentimiento interior de lo infinito, mediante los cuales se recibían las impresiones de la naturaleza interior o intelectual, cuyas sensaciones e impresiones no podían alcanzarse sino por la mente y producían lo que se llama sentimiento. Ver: Jullien (1932, pp. 78-81).

<sup>6</sup> Me refiero a la enseñanza objetiva que buscó representar mediante proposiciones los objetos, con formas más elaboradas, juicios y enlaces entre el lenguaje y las cosas. La enseñanza objetiva como forma de organización de las relaciones pedagógicas en la escuela, trasciende la instrucción, para proponer una educación que se dirija a todas las facultades físicas, morales e intelectuales de la persona, procurando su desarrollo armónico. Con la enseñanza objetiva se anuncia un nuevo opúsculo a la práctica pedagógica, ampliándose la concepción de la enseñanza a la formación del ser humano y al aprendizaje de métodos no tradicionales de enseñanza, desarrollados por ejemplo mediante el principio de la intuición, como base y medio de la instrucción, mediante ejercicios preparatorios



tanto en el escenario antioqueño como en el de la Unión, la Escuela, con la diferencia de que en la administración de la instrucción pública en los Estados Unidos de Colombia, serían el director o directora y el maestro o maestra de la escuela, los nuevos redentores de la patria y quienes favorecerían la consolidación del poder político sobre el poder moral<sup>7</sup> y, en Antioquia, la alianza entre el cura y el maestro o maestra, entre el Estado y la Iglesia, sería, por paradójico que parezca, la vía para alcanzar el éxito del proyecto de modernización. Las disposiciones estatales que pretendían sustentarse mediante los anteriores sujetos e instituciones, buscaban generalizar formas de comportamiento y sujeción social, usando el castigo en la Unión para formar *ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre*<sup>8</sup> o para, con base en el armazón estatal y eclesiástico, potenciar un poder político que en Antioquia buscaba sujetos virtuosos y respetuosos de la autoridad, con una formación de su talento mediante una educación arraigada en un fuerte espíritu religioso<sup>9</sup>.

El castigo, tanto en Antioquia como en la Unión, estuvo asociado, como práctica, al gobierno de la vida no sólo de las personas escolarizadas sino de los progenitores y progenitoras, y de las funcionarias y funcionarios. Sin embargo, la administración empleada en ambas instancias, aunque integró el castigo en la dirección de los individuos —como en el presente—, sutilmente lo veló. Las *tecnologías de gobierno*, que se despliegan en los referidos escenarios, “humanizan” desde esta estrategia sus discursos, no mostrando abiertamente el castigo como proceso administrativo en campos como el de la instrucción pública, no valorándolo, en apariencia, como elemento fundamental dentro de la organización. Este encubrimiento no evita que el castigo aparezca dentro del aparato para la administración de la instrucción pública —organización, dirección, inspección y vigilancia, examen, premio y castigo— como el elemento que cierra la serie, como el objeto que permite que lo racionalizado marche según lo planeado, como el

elemento que impulsa el orden establecido por la autoridad legal, mediante el escarmiento o la represión. Así, con base en la aplicación de un castigo rodeado de actos ceremoniosos, se exhibían en Antioquia y en los Estados Unidos de Colombia los efectos que produce una falta, para evitar, en quienes no la cometieron, la aplicación futura de castigo. La gestión de la instrucción pública, poniéndolo a la vista y encubriéndolo, se viste de un tinte optimista que languidece al mostrar el castigo como forma de corrección y reforma de los individuos y de la población. Palidece así la gestión, para emerger como tecnología política y moral, eficaz para concretar la *biopolítica* —gobierno de la vida— instaurada a lo largo de la modernidad por instancias de la administración pública, como el sistema de instrucción pública.

El castigo, como componente aparentemente marginal, cumplió en el anterior horizonte un papel relevante. Se convirtió en una poderosa herramienta que se desplegó sutilmente en la ley, en el decreto, en el reglamento, en la circular, en las conferencias, como instrumentos propios de una modernización que ameritaba de la disciplina, para desde la persuasión, la represión y sólo en los casos necesarios mediante la expulsión, favorecer prácticas, actos, hábitos o comportamientos que coadyuvaran a impulsar la senda de la razón, del progreso económico, material y moral, mediante la formación de individuos, por vías estáticas o dinámicas, armónicas o “transformadoras”.

La gestión de la instrucción pública mediante el castigo, se hace en suma necesaria en la Reforma Instruccionista, tanto en la Unión como en Antioquia, en tanto la racionalidad gubernamental desplegada a partir de la Constitución de 1863, demandó un sistema escolar moderno que hiciese de la población un recurso del Estado. La administración de la instrucción pública, con la ampliación del aparato escolar —desgastado en las pretéritas guerras civiles—, buscó con éste, en el Gobierno de la Unión, procurar en la colectividad buen orden, asegurar la salud y la felicidad, acrecentar las capacidades morales y económicas para insertarlas en el desarrollo del nuevo Estado que demandaba la consolidación del modelo de gobierno federalista. Si bien este modelo que se emprendió en los Estados Unidos de Colombia con la creación de la Universidad Nacional y con la reforma escolar de 1870, ya había sido iniciado por

<sup>7</sup> El DOIPP ubica al Director de escuela como *primer funcionario del Distrito*. Junto con él, el maestro o maestra tiene el deber de fundar la nueva moral civil que demanda el proyecto radical (Salgar, 1870, p. 15).

<sup>8</sup> A lo largo del andamiaje jurídico que se teje en el DOIPP, es posible apreciar los valores en que se asienta el nuevo proyecto liberal (Salgar, 1870, p. 11).

<sup>9</sup> El DOIPPA afirma en su estructura y contenido la labor evangelizadora de la Iglesia Católica desde la Escuela. En él, esta labor se combina con la instrucción de contenidos escolares (Moreno, 1870, p. 35).

Pedro Justo Berrío en Antioquia, tras su asunción a la presidencia en el Estado de Antioquia, el poder político y moral de este Estado no adoptó en él la perspectiva de neutralidad religiosa asumida en la Unión, sino que intensificó en sus directrices para la administración de la instrucción pública una pedagogía cristiana que buscó, desde un ascetismo racional, afianzar la disciplina y el bienestar espiritual, con personas reflexivas, metódicas, alerta e inteligentes, como aspectos que favorecerán el proyecto social impulsado desde Antioquia por el Poder Político y Pastoral. El despliegue del castigo organizado en esta perspectiva moderna de escuela, buscará en las disposiciones administrativas adoptadas en la instrucción pública insertar a los remisos y remisas en los referidos planes, mediante reglamentos escolares que controlaron e igualaron los actos de los sujetos escolarizados y los de quienes con ellos tenían que ver<sup>10</sup>, no importando en su aplicación las jerarquías sociales en otrora o para el momento reconocidas.

### 3. El castigo como tecnología de gobierno para la búsqueda de la felicidad y la seguridad general

Los discursos sobre el castigo en los Estados Unidos de Colombia, fueron visibles en Mann, pedagogo pestalozziano que planteó que las penas tenían por objeto:

[...] impedir un mal mayor que el mismo castigo. [...] No aplicamos, pues, el castigo porque sea merecido, sino para precaver un mal mayor de uno menor, un mal permanente, con otro temporal. Lo administramos [...] solamente en aquellos casos en que el mal remediado sobrepuja al mal causado [...] El procedimiento contrario acarrearía la exención de un mal menor, mediante la comisión voluntaria de otro mayor (Mann, 1872, p. 278).

La sanción, como daño y estrategia, llevó implícita desde la perspectiva utilitarista que nos plantea Mann, la necesidad de implantar una *pena económica*, que se sirvió del lenguaje de la razón para conseguir su objeto con base en la severidad necesaria, y evitar por extensión la *pena costosa*, es

decir, aquella que excediera el castigo y por esta vía generara un mal superfluo, inconvenientes, debilidad en el sistema de los castigos y su impopularidad a causa de su falta de previsión<sup>11</sup>. En este horizonte de pérdidas y ganancias, que se reconocía para la administración de la pena tanto por el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de la Unión (Salgar, 1870, p. 19) como por el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de Antioquia (Berrío, 1871, p. 245), fue preciso que el mal de la pena sobrepujara al provecho de la falta; de igual manera, el cálculo condujo a reconocer que no debía imponerse el mismo castigo por la misma falta a todos los sujetos transgresores, demandándose atender las circunstancias de la falta, observar la reincidencia y calcular su impacto en el carácter de las personas victimarias, mirando la pena como un objeto que ameritaba tratamiento diferencial.

Al respecto planteaba Stuart Mill como epígono de Bentham:

Para muchos, la medida de la justicia en la imposición de la pena viene determinada por la proporción entre el castigo y la ofensa, queriendo significar que debe ser medida exactamente conforme a la culpabilidad moral del que ha delinquido [...] no guardando ninguna relación con la justicia, de acuerdo con esa postura, las consideraciones relativas a qué proporción de castigo es necesario para disuadir al criminal. Por el contrario, hay otros para los que este tipo de consideraciones son definitivas, manteniendo que no es justo, al menos en el caso de los hombres, infligir a sus semejantes, cualesquiera que sean sus crímenes, mayor sufrimiento del que sea suficiente para evitar que reincidan y que los demás imiten su mala conducta (Stuart Mill, 1995, p. 213).

El castigo, como sucede en la actualidad, operó reconociendo como principio en su administración, que la demasiada indulgencia en la educación producía debilidad de carácter, y la demasiada severidad engendraba en los niños y niñas disposiciones perezosas y tenaces y cierta dureza inflexible<sup>12</sup>, aspectos considerados

<sup>10</sup> Al respecto puede verse: Informe del Inspector de la Enseñanza del Departamento de Sopetrán, sobre el resultado de los certámenes verificados en las escuelas públicas (El Monitor, 1876, p. 231).

<sup>11</sup> Frente a los términos *pena económica* y *pena costosa* y las nociones que en el presente escrito de dichos términos trabajo, puede verse Bentham (1826, pp. 20, 21, 47).

<sup>12</sup> La debilidad y la severidad en la aplicación de la pena, es posible apreciarlos de

contraproducentes para los objetivos políticos que estaban tras de las reformas educativas implantadas en Antioquia y en la Unión. La pena escolar maniobró entonces de forma variable, según la mayor o menor calidad de la falta y, en correspondencia con ello, de acuerdo con la severidad que conviniera. Se impuso, de forma análoga, a la capacidad de la falta para infligir un orden social que propugnaba en el orden liberal por el control social desde un Estado pedagógico, o en el orden conservador por la intensificación y diseminación de la disciplina espiritual y de la espiritualidad cristiana, que actuaba impulsando valores morales destinados a formar un comportamiento particular de sí mismo y una forma de vivir. Con el principio utilitarista de dosificación de la pena, se buscó que la sanción estipulada se gravara más fácilmente en la memoria. En este horizonte, los castigos se aplicaron desde un mínimo o un máximo en su intensidad o duración, asumiéndose que *se ve bien lo que no basta y no se ve con tanta claridad lo que excede*<sup>13</sup>.

Para Caro, quien consideraba el *derecho a castigar* como un tema de *alta ciencia social*, el principio liberal según el cual se admitía la libertad absoluta de pensamiento y palabra no implicaba aceptar igualmente la libertad absoluta de acción; en este sentido, para él hacer el bien y hacer el mal no eran una misma cosa sino asuntos opuestos. Así, la libertad en lo uno no conllevaba a la libertad y el derecho de caer en el vicio, la locura y el crimen; de ser así, no habría derecho al castigo, es decir, a usar uno de los *más tremendos atributos del poder público*. En este sentido el liberalismo no podía, para él, explicar el *derecho de castigar como derecho, sino como fuerza superior*, puesto que si un individuo tenía derecho al mal, nadie, ni por utilidad, tenía derecho a castigar el mal que se hacía. Así, según los principios cristianos, los gobiernos tenían el derecho de castigar, porque gozaban del derecho de educar en la ley de Dios<sup>14</sup>. En este *divino* sistema,

*gobernar a los hombres fue servir a Dios, autor y supremo legislador de la sociedad*; por ello, para Caro (1951, pp. 158-171), en la pena no podía desatarse el vínculo entre la justicia y la misericordia. Al respecto, asentado en la ideología conservadora, afirmaba:

La suavidad de las penas y la benignidad de la sociedad para con el ciudadano, si no han de degenerar en la relajación de la justicia y en desenfrenada licencia, tampoco pueden ser consecuencia de un sistema que, al aplicarse con el rigor de sus principios, justifica todo género de rigores desde el punto que confunde el derecho con la fuerza. En la práctica lo vemos: no hay reforma humanitario-liberal que no haya sido sellada con sangre Caro (1951, p. 170).

La operación en la que se busca aminorar el gasto y aumentar el provecho, y que concierne a la administración del castigo para un despliegue más eficaz del mismo como tecnología de gobierno, funcionó para Baldwin (1880, pp. 168-172) como restablecimiento de un orden alterado, en tanto el castigo debía tener como condición el ser correctivo, mediante el mal causado a quien había incurrido en la omisión de un acto o en la ejecución de él, no descartándose en su aplicación el dominio de sí y una pena pensada e infrecuente, consecuente con la falta. El castigo se despliega así, como sucede en el presente, no con el ánimo exclusivo de castigar el fallo, sino primordialmente de evitar ulteriores ataques contra el orden establecido. En esta perspectiva, la sanción de la falta en el alumno o alumna o en el funcionario o funcionaria, actúa en el sujeto infractor cohibiendo, imposibilitando o prescindiendo, y en la masa manteniendo y sosteniendo el estado de cosas existente<sup>15</sup>.

En este sentido es válido mencionar que las sociedades no han podido inventar una máquina más eficiente y perversa para gobernar la subjetividad, que [el] temor [el cual] entra a saco en ellos [los individuos] para transformarlos en culpabilidad: el efecto obtenido es transmutar toda esa energía de liberación y conocimiento interior en

---

forma nítida en: Variedades (1871, p. 192).

<sup>13</sup> La dosificación como principio en la aplicación de las penas, había sido trabajada por Bentham como reformador reconocido por los ideólogos y líderes de la Reforma Instruccionista. Ver: Bentham (1826, p. 37).

<sup>14</sup> Si bajo la enseñanza heredada de la Colonia en la que la Iglesia tenía gran poder de decisión, el principio se fundaba en que Dios castiga a un alma que ama y que nace culpable y castigable, en Antioquia no sólo tal principio seguía siendo vigente, sino que se introducía el castigo propio del sistema de instrucción pública; aquél de un enraizamiento mundano que configura al alma mediante *procedimientos de castigo, de vigilancia, de penas, de coacción*. En este sentido, en los Estados Unidos de Colombia la fundación del Estado nación implicó una dulcificación de los castigos, enmarcados en el espíritu del razonamiento de la época contemporánea. Respecto al principio trascendente del castigo puede verse: Nietzsche (1981, pp.

---

34-37).

<sup>15</sup> El despliegue de la pena que acá se presenta en la escuela, es visto por Foucault en sus trabajos sobre la "criminalidad" desplegada en occidente a finales de la Época Moderna y Principios de la Época Contemporánea. Al respecto puede verse: Foucault (1980, p. 31).

disciplina autoimpuesta y colectivizada<sup>16</sup>.

Los efectos de una pena que actúa sobre lo que el sujeto y la población es o puede hacer, no pueden entenderse al margen del utilitarismo propuesto por Bentham, como doctrina que desde su corriente intervencionista impacta de forma preponderante la configuración política del presente y que inspiró los ideales políticos que impulsaron la Reforma Instruccionista y cuyos principios, al menos los de felicidad y seguridad para el mayor número, impactaron la instrucción pública en Antioquia. Su contabilidad moral, en la que la valoración de una acción se determina por sus efectos placenteros o penosos y en la que se identifica el bien entre otras cosas con el placer, con la liberación del dolor, con lo agradable, y el mal con el dolor, con la infelicidad<sup>17</sup>, permite como principio de su filosofía utilitarista un punto para mostrar el funcionamiento de la línea del castigo. Bentham, basado en una psicología elemental y mecánica al proponer la suma de los placeres y padecimientos y el balance de los gozos y sufrimientos, aplicando criterios cuantitativos a una realidad que por su naturaleza no es mensurable, posibilitó de todas formas el que

[...] todo individuo se gobierne aun sin saberlo, por un cálculo bien o mal hecho de penas o de placeres. ¿Juzga con anticipación que la pena será la consecuencia de una acción que le gusta? Esta idea tiene sobre él cierta fuerza para que no la cometa. ¿El valor total de la pena le parece mucho mayor que el del placer? La fuerza repulsiva será la mayor, y no se verificará la acción (1822, pp. 15-16).

Para el utilitarismo las acciones de los individuos pueden en tal sentido presentar una *tendencia de utilidad*, en cuyo caso contribuirían a un *fin* común; o presentar *divergencia* con lo anterior, en cuyo caso representarían un *perjuicio* para la felicidad, originado por las transgresiones, por la desobediencia de los sujetos a una ley positivamente producida, a una ley religiosa o a una ley moral (Bentham, 1985, pp. 60-83).

Los discursos sobre el castigo, que se difunden por los funcionarios que administran la instrucción pública en los Estados Unidos de Colombia, impregnados de la filosofía utilitarista,

son apropiados en las diferentes instancias que componen su estructura, para ejercerse en ellas un poder que demanda la sanción física o moral o la obediencia, frente a criterios morales adoptados al interior de la escuela. La omisión del criterio de lo correcto, es decir, la falta, produce en la lógica utilitarista, en primer lugar, un mal al alumno o alumna o al funcionario o funcionaria que no le fue posible evitarla, bien por la vía del remordimiento o por el de la sanción externa y, secundariamente, provoca en toda la comunidad un sentimiento de alarma que resulta del peligro de sufrir el mismo mal de manera real o en proporción al sentimiento religioso subjetivo.

La falta, como carencia de facultad moral, pone en funcionamiento el procedimiento del castigo como proceso de gobierno para la instrucción pública, y como sucede en la actualidad para la gestión disciplinaria y biopolítica de la escuela. El castigo como elemento poco problematizado en la actual racionalidad administrativa, al desplegarse en la escuela durante la Reforma Instruccionista, buscó en primera instancia un mal, al descargarse una sanción a los alumnos y alumnas catalogados como peligrosos o peligrosas; o a los padres, madres, funcionarias y funcionarios tildados de irresponsables y, por el contrario, generó en sus efectos secundarios una utilidad<sup>18</sup> que intimidó, para el caso, a los alumnos o alumnas y amparadores aviesos, tranquilizó a los inocentes y se constituyó, por esta vía, en salvaguardia de un orden social que esperaba de la escuela acciones que posibilitaran individualizar al sujeto para su disciplinamiento, su homogenización, su progreso material y su civilización. El castigo ejerce así una *prevención particular*, al ser empleado con quien comete una falta; y una *prevención general*, al extenderse su influjo a la población, impidiendo que en el futuro infrinja lo reglado. El castigo tendría pues, desde la moral utilitarista, el objeto de menguar el deseo de cometer una falta —implementando por esta vía una reforma moral— o de inhibir la osadía para perpetrar un fallo generando por este mecanismo temor a la pena, o de incapacitar físicamente para evitar a toda costa la ejecución de la falta. En este sentido, para Guarín (1876, p. 75) el temor al castigo evitaba dar lugar a éste. Conciente o no el alumno o alumna y por

<sup>16</sup> Acá, Saldarriaga hace referencia a Javier Sáenz. Al respecto puede verse: Saldarriaga (2003, p. 168).

<sup>17</sup> Al respecto puede mirarse: Stuart (1994, pp. 45-46).

<sup>18</sup> Sobre la homología de naturaleza y la disparidad en los efectos entre la falta y el castigo, entre el mal y el beneficio, véase: Bentham (1826, pp. 11-13).



extensión los funcionarios y funcionarias de que determinados comportamientos podían dar lugar a sanción, calculaban sus actos, previniendo en ellos acciones que les pudieran ser dañosas. El cultivo de la malicia en las actuaciones estaba latente de manera permanente en la aplicación del castigo. El castigo deviene así en instrumento y tecnología para la reforma y la corrección.

Las penas, como males impuestos —según las formas jurídicas— a individuos que ejecutan actos dañosos prohibidos por la Ley o el Reglamento, exigían para su prevención, por quienes dirigen a los sujetos escolarizados, penas acordes con éstos, con el objeto de alcanzar, mediante ellas, un eficaz gobierno. En este horizonte, el castigo debía operar —como lo hace hoy— sobre los *enemigos públicos* en primer lugar, según el lado por el que se haya pecado; es decir, producir una pena que contrarreste excesos o mengüe debilidades. Para el exceso de juego, la prohibición de éste durante el descanso escolar, para el incumplimiento de tareas, la imposición de labores extraescolares extensas<sup>19</sup>. Como segundo principio, la intensidad y difusión del castigo debían estar en relación con la gravedad de la falta, con el escándalo que se hubiere podido causar y con el escarmiento que se deseaba producir; así, por ejemplo, las faltas de insubordinación e insulto de los alumnos y alumnas debían ser castigadas de forma pública y severa, para atender con base en este ritual político la regla de que cuanto más dañosa es una transgresión, tanto más debía imponerse una severa pena para prevenir, con base en la sutil representación, el ultraje causado a la autoridad (Guarín, 1876, p. 75). Acá, la prevención general, fundada en el desequilibrio y el exceso de la persona escolarizada, es efecto de la publicidad de la pena y de su aplicación. La liturgia del castigo público que se empleó como procedimiento para desplazar el miedo a la férula e instaurar en contraposición el látigo, la vía del ejemplo, produjo un valor aparente y, por extensión, una pena aparente, configurada a partir de la simple descripción u observación de su ejecución por quienes nada tuvieron que ver con la falta<sup>20</sup>. El conjunto de la pena que ejercía el

maestro o maestra sobre su discípulo o o discípula, o el funcionario o funcionaria sobre su colaborador o colaboradora, se elevó así como primera clase de servicio público y se utilizó como salvaguardia general, al ser producida —como lo dije— no para actuar sólo contra el sujeto desgraciado que cede a inclinaciones funestas, que cae fuera del pacto, sino como un sacrificio indispensable para la seguridad general<sup>21</sup>. En tercer lugar, cuando las personas escolarizadas ignoran el mal cometido por alguien, deben igualmente desconocer el castigo que se aplicará, principio que aplica fundamentalmente en sanciones contra las *buenas costumbres* (Guarín, 1876, p. 74), en las que la seducción puede operar más que la intimidación (Mallarino, 1871, p. 218).

#### 4. Epílogo

El funcionamiento del castigo como tecnología de gobierno en la instrucción pública, despliega técnicas e instrumentos que, complementadas con otras tecnologías de gestión como la vigilancia, el examen y el premio, invaden y producen en los sujetos escolarizados aquello que Foucault (1980, p. 24) llamó el alma, es decir, actúan produciendo cierto tipo de sensibilidad, de raciocinio, de *voluntad* y de disposición en los individuos, y por lo tanto engendran cierto tipo de saber-poder con el que se refuerza el castigo, para aumentar su poder en la constitución de cierto tipo de persona y cierto tipo de sociedad, como tecnología de gobierno aplicada en el sistema de instrucción para la producción de individuos productivos y dóciles. El castigo en la escuela conlleva pues a modificar comportamientos para regularizar al anormal; de no conseguirlo, la persona escolarizada se verá en campo abierto, en donde poderes extraescolares intentarán, de ser posible, su normalización.

#### Lista de referencias

Baldwin, J. (1880). *Dirección de las escuelas: libro de texto*

<sup>19</sup> Los tres principios que en este apartado se trabajan de las penas, son desarrollados con base en Mallarino (1871, p. 217).

<sup>20</sup> Con las diferencias que en el presente escrito presento, es posible encontrar como continuidad en los efectos que el castigo tiene frente al individuo y la población, elementos visibilizados por Saldarriaga cuando problematiza el castigo en su funcionamiento como una tecnología disciplinaria propia del Sistema de Enseñanza Antiguo, que tuvo como móvil el *temor*, como efecto la *obediencia* y como contra-efecto la *generación* de sujetos envidiosos y egoístas. Inherentes

a la máquina pedagógica, los castigos de dolor físico presentados antes de la Reforma Instruccionista, las penas infamantes o los letreros, generaban hábitos de orden y disciplina y hacían de la *multitud un sólo individuo, obediente a una misma voluntad*; masa e individuos estaban sometidos en el Sistema Lancasteriano cuando se desplegaban las sanciones. Ver: Saldarriaga (2003, p.150-155).

<sup>21</sup> Las características que en el campo escolar se desprenden del segundo principio en este aparte del escrito, son iluminadas de manera notable por Bentham en sus desarrollos para el panoptismo de la sociedad contemporánea, ampliado en textos como: Bentham, 1882, pp. 17-24.

- para las escuelas normales y obra de consulta para los maestros, para los funcionarios del ramo de instrucción pública y para los padres de familia. Nueva York: D. Appleton y compañía. (Biblioteca del Maestro). Bogotá, D. C.: BLAA, ARPE 10055 C.210 RI.
- Bentham, J. (1826). *Teoría de las penas y de las recompensas*. Tomo Primero. Obra sacada de los manuscritos de Jeremias Bentham, juriconsulto inglés, por Es. Dumont, vocal del consejo representativo del canton de Ginebra. Traducida al español por D.L.B. París: En casa de Masson é Hijo.
- Bentham, J. (1882). *El panóptico*. Madrid: Imprenta de D. Fermin Villalpando.
- Berrío, P. J. (1871). Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. Dirección General de Instrucción Pública. Secretario de Gobierno. En: *El Boletín Oficial*. Medellín: Año 7. No. 432. (Enero 9 de 1871) ARPE. 5935 C127 RI.
- Caro, M. A. (1951). La libertad liberal o el derecho de castigar. Julio de 1872. En: *Artículos y Discursos*. Bogotá, D. C.: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana.
- Foucault, M. (1980). *Vigilar y castigar Nacimiento de la Prisión*. México, D. F.: Siglo XXI Editores, Traducción: Aurelio Garzón del Camino. Título Original: Surveiller et punir.
- Foucault, M. (2000). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A., Traducción de: Enrique Lynch. Título del original: A verdae e as formas jurídicas.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica, Traducido al castellano por: Horacio Pons. Título original: Il faut defendre la société.
- Guarín, R. B. (1876). *Guía de los Directores y Directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca. Sistema moderno de enseñanza primaria*. Bogotá, D. C.: Imprenta Gaitán. ARPE, 10054 C 210. RI.
- Informe del Inspector de la Enseñanza del Departamento de Sopetrán, sobre el resultado de los certámenes verificados en las escuelas públicas (1876). En: *El Monitor*. No. 29 (Marzo 29, 1876). ARPE C19. 6952. RI. 1876. p. 231.
- Jullien, M. A. (1932). *Sistema de Educación de Pestalozzi*. Madrid: Imprenta Torrent.
- Mallarino, V. (1871). Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: novena conferencia: justicia, igualdad, recompensas, castigos. Traducción. En: *La Escuela Normal*. Bogotá. T. 1, N° 14 (Abr. 8, 1871). Bogotá, D. C.: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1697 C.140 RI.
- Mann, H. (1872). Castigos en las escuelas. En: *La Escuela Normal*. Bogotá. T. 3, N° 87 (Agos. 30, 1872). Bogotá, D. C.: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1606 C.139 RI.
- Moreno, A. (1870). Circular. En: *Boletín Oficial*. T. VIII. No. 432. 19 de diciembre.
- Nietzsche, F. (1994). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial, Traducido por: Andrés Sánchez Pascual. pp. 165-186.
- Nietzsche, F. (1981). *Humano demasiado humano*. Medellín: Editorial Bedout.
- Saldarriaga, V. O. (2003). La ética escolar: ¿del castigo a la disciplina? En *Del oficio del Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial del Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Salgar, E. (1870). *Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria*. Bogotá, D. C.: Imprenta de la Nación, noviembre 1 de 1870. ARPE: 10048 C193 RI.
- Stuart, M. J. (1995). *El Utilitarismo*. Barcelona: Ediciones Altaya, Título original: Utilitarianism – The Science of Logia – Book VI – Chapter XII. Traducción al castellano: Esperanza Guisán.
- Variades (1871). *La Escuela Normal*. Bogotá, D. C. T. 1, N° 12 (marzo 25 1871). Bogotá, D. C.: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1689 C.140 RI. p. 192.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.
- Zuluaga, O. L. (1978). *Colombia: Dos modelos de práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Ceid. Universidad de Antioquia.

---

### Referencia:

Arley Fabio Ossa, "El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1159 - 1168. Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

---